

посібник. – Луцьк: Надстир'я, 1995. – 220 с.

5. Фролов В.Д., Організація і зміст занять з фізичного виховання студентів спеціального відділення. – Методичні вказівки. – Черкаси, – 1997. – 50 с.

УДК 37(09)

Р.В. Сундук

ЗАРОДЖЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ (КІНЕЦЬ ХVІІІ – СЕРЕДИНА ХХ СТ.)

Анотація. *Стаття пропонує огляд ідей фундаторів концепції формування цілісної особистості в період з кінця ХVІІІ – середини ХХ ст.*

Аннотация. *Статья предлагает обзор идей основателей концепции формирования целостной личности в период с конца ХVІІІ – середины ХХ века.*

Annotation. *The article makes a survey of the ideas of the whole person conception founders during the period of late 18th – mid 20th centuries.*

Особистість, її формування та розвиток були, є і залишатимуться одними з найважливіших питань навчально-виховного процесу будь-якої освітньої системи. Без вирішення проблеми особистості є неможливим ефективне функціонування як освітньої системи зокрема, так і суспільства загалом, оскільки „в залежності від того, який сенс вкладається в це поняття, буде визначатися мета і зміст навчання і виховання особистості” [2, 97].

Особистість учня як об'єкт і суб'єкт пізнання завжди стояла в центрі науково-теоретичних та практичних пошуків філософії, психології та педагогіки. Термін „цілісна особистість”, як правило, розглядають в контексті альтернативних шкіл та холістичної освіти, появу яких датують кінцем 60-х рр. ХХ ст., проте більшість американських дослідників альтернативної освіти (Р. Міллер, С. Форбс, М. Е. Свінні, Д. Леман та ін.) прослідковують появу перших альтернативних навчальних закладів до 30-х рр. ХІХ ст., теоретичну базу яких було закладено ще за часів античності, Відродження та Просвітництва.

Актуальним, на нашу думку, є огляд ідей Ф. Фребеля, М. Монтессорі, К. Юнга, А. Маслоу та К. Роджерса, оскільки саме їх погляди та діяльність справили значний вплив на становлення концепції формування цілісної особистості.

Протягом кінця ХVІІІ – першої половини ХІХ ст. продовжується розробка ідей, запропонованих просвітниками, яка втім нагтовхується на опір правлячих кіл західноєвропейських держав та нового класу буржуазії. Важливість, прогресивність і вплив ідей та положень представників Просвітництва на подальший розвиток навчання та виховання можемо об'єктивно оцінити з позицій сьогодення. Тогочасне ж суспільство та освіта продовжували перебувати в значній залежності від реально існуючих суспільно-політичних та економічних відносин. Посилення впливу держави на освіту згодом було закріплено законодавчо (1870р. – Англія, 1872 р. – Німеччина, 1850 р. – Франція). З одного боку, державний контроль за освітою мав позитивний вплив: рух за стандартизацію освіти, створення основних типів навчальних закладів (гімназії, граматичні школи, коледжі) та спеціальних (професійних) навчальних закладів, підготовка учительських кадрів. З іншого боку – обмеження експериментування, прагнення до масовості освіти за рахунок втрати якості.

Звісно, робилися спроби реформувати освітню галузь (Й. Песталоцці, Й. Базедов, Ф. Дістервег, Р. Оуен та ін.), та всі вони, в переважній більшості, зазнали невдач чи через брак фінансування, чи через ідеологічні та засадничі розбіжності. Втім усі ці спроби все ж мали певний результат і значення. Перевірка ідей просвітників на практиці дозволила

виявити їх недоопрацювання та слабкі сторони, а вивчення практичного досвіду дало змогу наступникам вносити корективи в організацію власних проєктів.

Європейська популярність шкіл, що працювали за методикою Песталоцці, не залишилася поза увагою фундаторів американської системи освіти Дж. Гріскома, Г. Манна, Г. Барнарда та ін. Вільям Маклур, американець шотландського походження, після відвідання Івердону в 1805 році навіть запросив Песталоцці до США, але останній порекомендував свого послідовника Джозефа Ніфа, який в 1806 році відкрив свою школу в Філадельфії. Проте, як виявилось, американське суспільство було ще не готове сприйняти егалітаризм Песталоцці, і в 1826 році після багатьох поневірянь Дж. Ніф припинив свою педагогічну діяльність [8, 97 – 98].

Період з кінця XIX до початку XX ст. позначився критикою тогочасної системи освіти через її авторитаризм і невідповідність вимогам нового часу та появою цілого ряду нових концепцій освіти та виховання (реформаторська педагогіка, теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматична педагогіка, вальдорфська педагогіка та ін.). Цей період характеризується пошуками нового змісту освіти і методів навчання та виховання, необхідністю визначити адекватне місце учня у навчально-виховному процесі та спробами створити такий тип школи, який би задовольняв потреби нового часу.

Серед педагогів та психологів, що зробили значний внесок у вирішення проблеми формування цілісної особистості, слід назвати Фрідріха Вільгельма Августа Фребеля (1782 – 1852), Марію Монтессорі (1870 – 1952), Карла Густава Юнга (1875 – 1961), Абрахама Гарольда Маслоу (1908 – 1970), Карла Ренсома Роджерса (1902 – 1987) та ін.

Одним із головних досягнень Ф. Фребеля вважають створення нового типу дошкільного навчального закладу для дітей – дитячого садка, що є цілком закономірним та очікуваним, зважаючи на дитинство педагога. Це, як зауважує С. Форбс та інші дослідники, згодом стало „джерелом його розуміння важливості навчання та виховання в ранньому дитинстві та пізніших заяв про вплив моральних травм в юнацькому віці.” [7, 131] Спробувавши себе в деяких професіях, Фребель врешті звертається до вчителювання у франкфуртській школі, яка працювала за методикою Песталоцці, що справило помітний вплив на молодого педагога та визначило його подальшу долю. З 1808 р. до 1810 р. Фребель співпрацює з Й. Песталоцці в Івердонському інституті, та згодом він, будучи незадоволеним фінансовим станом закладу та господарюванням Песталоцці, стає одним із головних критиків свого наставника і залишає Івердон. До речі слід зазначити, що майже всі педагогічні проєкти Фребеля (школи в Грісхаймі, Кайлхау, Бланкенбурзі) були доволі успішними не лише у науковому плані, але й у фінансовому, а мережа його дитячих садків поширилася по всій Німеччині і за її межами. [7, 132 – 133] Свої погляди на освіту педагог виклав у праці „Навчання людини” (The Education of Man) у 1826 році. Фребель відстоював думку про спонтанність розвитку особистості та природовідповідність її формування, що є можливим лише за наявності виховуючого середовища. Ці три ідеї, на думку американського дослідника Р. Міллера, є головними темами в холистичі [8, 100].

Ще глибше розуміння сутності дитини характеризує погляди М. Монтессорі, італійського лікаря і педагога, доктора медичних наук, професора антропології та гігієни. Освіта для неї – це природний процес розвитку дитини, а не результат „взаємодії учня з учителем” [1, 85]. Зацікавленість проблемами дошкільного навчання і виховання мала результатом відкриття „Будинку радості” (1907) дошкільної установи, де великого значення надавалося розвитку органів чуттів, гігієні, здоровому харчуванню та фізичним вправам. М. Монтессорі також виділила принцип індивідуалізації навчальної діяльності. Головні завдання учителя – створення для дитини середовища, що відповідало б

природним потребам виховання та забезпечення свободи експериментувати. Свобода дитини є вихідним положенням в ідеях М. Монтессорі.

В 60-х р.р. XX ст. в США та західноєвропейських країнах з'являється нова течія в психології – гуманістична психологія, яка виникла, як зазначають В. Роменець та І. Маноха, під впливом десяти спрямувань (групової динаміки, доктрини самоактуалізації, теорії Райха, екзистенціалізму, дзен-буддизму та ін.) [5, 523]

К. Юнг майже п'ять років тісно співпрацював із З. Фрейдом, але через розбіжності у поглядах він відходить від ортодоксального фрейдизму і в 1912 році видає працю „Психологія несвідомого”, а в 1913 році засновує школу аналітичної психології. Досліджуючи особистість, Юнг зосереджується на її психологічних типах та архетипах колективного несвідомого (загальнолюдські, первісні образи), центральним серед яких є *самість* (архетип порядку та цілісності особистості). Психолог приходить до висновку про неможливість виховання особистості, тому що для цього потрібно самому бути особистістю, а цей процес може тривати все життя. „особистість як повна реалізація цілісності нашого ества – недосяжний ідеал, – підсумовує К. Юнг. – Однак недосяжність не є доказом проти ідеалу, тому що ідеали – ні що інше, як вказівники шляху, але аж ніяк не цілі” [4, 132 – 133].

А. Маслоу спочатку займався психоаналізом, та згодом через невдоволення цим методом він починає власні пошуки. Молодого психолога цікавить очевидна суперечність: чому для того, щоб допомагати людям, слід вивчати психічні відхилення, а не, навпаки, досвід тих, хто досяг вершин у цьому житті? Маслоу відібрав групу з 18 осіб (9 історичних осіб та 9 сучасників) за 15-ма ознаками, що свідчили б про певний рівень самоактуалізації (процес повного творчого використання здібностей людини, її потенціалу). „Це люди, котрі розвиваються до стану, повністю адекватного їхнім можливостям,” зазначив А. Маслоу [4, 392]. Продовжуючи розробку своєї теорії особистості, Маслоу визначає ієрархію потреб, поступове задоволення яких дозволяє людині підійнятися на вищий рівень розвитку [6, 101].

К. Роджерс, психолог і практикуючий психіатр, справив значний вплив не лише на ці галузі, але й на педагогіку. Через конфлікт зі співробітниками кафедри психології Вісконсинського університету та відчуваючи, що його обмежують в свободі навчати, Роджерс у 1963 році переїздить до Ла Джолла, штат Каліфорнія, до Західного наукового інституту поведінки, а за декілька років допомагає створити центр вивчення особистості – спілку, до якої входили психологи, психотерапевти, лікарі, педагоги. Основними поняттями теорії особистості Роджерса є поле досвіду, „Я” та „Я”-ідеальне. Поле досвіду – це індивідуальний світ особистості, що містить “все, що відбувається за зовнішньою оболонкою організму в будь-який момент часу і що можливо усвідомити”, а також те, чого людина не знає (події, уявлення і відчуття), але може дізнатися, якщо зосередиться на цьому [10, 197]. „Я”, що знаходиться в полі досвіду, є мінливою нестійкою сутністю, процесом. Р. Фрейджер та Дж. Фейдимен зазначають: „ Спираючись на поняття мінливого “Я”, Роджерс сформулював теорію про те, що люди не просто здібні до особистісного розвитку і росту, – така тенденція є для них природною та переважаючою” [6, 20 – 21]. Те, чого прагне людина, Роджерс визначає як „Я”-ідеальне (ідеальна модель), яке також не є чимось сталим. Основною причиною психічних порушень, невдоволеності, як правило, є конфлікт між „Я” та „Я”-ідеальним. Далі Роджерс приходить до висновку, що: „Повноцінно функціонуюча особистість є синонімом оптимального психологічного пристосування, оптимальної психологічної зрілості, повної відповідності і відкритості досвіду ... Оскільки деякі з цих понять звучать статично, як ніби така особистість “тільки з'явилась”, слід відзначити, що всі вони характеризують процес становлення такої особистості. Повноцінно функціонуюча особистість можлива лише як процес, як людина, що постійно змінюється” [10, 235].

Новий погляд на особистість, на її розвиток та формування не залишився поза увагою педагогів і дав поштовх до розвитку гуманістичної педагогіки. В 70-х рр. XX ст. набуває поширення нова течія сучасної американської альтернативної педагогіки – холистична педагогіка (від гр. *holos* – цілісний), послідовники якої пропагують ідею формування цілісної особистості як невід’ємної складової таких утворень як сім’я, громада, соціум, всесвіт.

Японський дослідник Йошіхару Накагава виділяє шість типів теорій холистичної освіти, якими послуговуються сучасні педагоги-холісти: віковична філософія (Дж. Мофетт, Дж. Міллер, П. Палмер, Р. Браун), місцеві світогляди (Г. Кайєте), філософія життя (Р. Міллер, А. Йошіда), екологічний світогляд (Д. Хатчисон, Г. Бейтсон, А. Наесс, Д. Опп), теорія систем (Е. Кларк, Т. Беррі, Б. Свіммі) та феміністична думка (Н. Ноддінгз, Р. Айслер, Н. Голденберг, Ш. Спретнек) [9, 73 – 90].

Отже, з вищесказаного можна зробити висновок, що еволюція поглядів на особистість, її розвиток та формування була досить складним процесом, проте цілком закономірно залежним від суспільно-політичних, культурних та економічних умов. Найближче до розв’язання проблеми формування цілісної особистості підійшли загальноновизнані фундатори альтернативної (холистичної) освіти: Й. Песталоцці (розвиток та постійне вдосконалення природних здібностей), Ф. Фребель (спонтанність та природовідповідність розвитку особистості, виховуюче середовище), М. Монтесорі (виховуюче середовище, освіта як природний процес розвитку дитини), К. Юнг (самість, цілісна особистість як тривалий процес, вказівник шляху), А. Маслоу (ієрархія потреб, самоактуалізація) та К. Роджерс (баланс між „Я” та „Я”-ідеальним, повноцінно функціонуюча особистість як процес, як людина, що постійно змінюється).

Подальше дослідження розвитку концепції формування цілісної особистості дозволить охарактеризувати сучасний стан альтернативної освіти, визначити умови, методи і засоби формування цілісної особистості.

Література:

1. Бим-Бад Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика // Педагогіка толерантності. – 2002. – №3. – С. 81 – 91.
2. Буфеев С. Православное понимание личности // Развитие личности. – 2004. – №2. – С. 97 – 111.
3. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навч. посібник / Уклад. Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Заг. ред. Є. І. Коваленко – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
4. Райгородский Д. Я. Психология личности. Хрестоматія: В 2 т. – Т. 1. – Самара: Издательский Дом „БАХРАХ-М”, 2006. – 512 с.
5. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття: Навч. посібник / Вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.
6. Фрейджер Р. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мей / Роберт Фрейджер, Джон Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
7. Forbes, Scott. 2003. *Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*. Foundations of Holistic Education Series. Vol. 8. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
8. Miller, Ron. 1997. *What Are Schools For?: Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
9. Nakagava, Yoshihary. 2002. *Education for Awakening: Eastern Approach to Holistic Education*. Foundations of Holistic Education Series. Vol. 2. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.

10. Rogers, C. R. 1959. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), Psychology, the study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context (p. 184 – 256). New York: McGraw-Hill.

УДК 371.132

О.В. Тімець

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті розглядаються питання профорієнтаційної роботи в системі функціональних обов'язків вчителя географії.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профориентационной работы в системе функциональных обязанностей учителя географии.

Annotation. In the article the questions of proforientacynoy work are examined in the system of functional teacher's duties of geography.

Профорієнтаційна робота – система технологій, процедур, засобів, методик і методів надання інформації про особливості різноманітних професій, зокрема в аспекті нашого дослідження – професії вчителя географії. Вона дає змогу одержати оперативну і надійну інформацію про взаємодію різноманітних причин та факторів, щодо сучасного стану педагогічної діяльності в мережі професій, акцентувати увагу підростаючих поколінь на почесності і необхідності, привиття усвідомленого бажання бути вчителем.

Реально професійний вибір, особливо в підлітковому віці, здійснюється не лише як особисте рішення людини (навіть не всі дорослі готові брати на себе свідому відповідальність при плануванні перспектив свого розвитку), оскільки вона ще не готова в повній мірі досягнути всі сторони свого майбутнього життя і потребує підтримки з боку дорослих. Зокрема, допомогу у виборі старшокласниками професії в школі надають психолог, соціальний педагог, класний керівник, адміністрація школи і, звісно ж, вчителі-предметники.

Вчитель-географ профорієнтаційну роботу здійснює за такими основними напрямками: 1) під час викладання навчальних предметів географічного циклу, з огляду на рівень навчальних досягнень учнів, зупиняє увагу на важливості передавання цих знань майбутнім поколінням; зупиняється на стійкому позитивному ставленні до праці педагога, створює всі передумови для виникнення в учнів бажання глибшого ознайомлення з цією професією; 2) під час формування життєвих компетенцій учнів особливу увагу звертає на географічні компетенції, які стають вектором розвитку усвідомленого вибору вчительської професії; 3) під час оцінювання результативності роботи вчителя географії (з власного досвіду чи на прикладі фахової діяльності інших), ознайомлює з специфікою його праці, системою навчальних закладів, де здійснюється підготовка вчителя; розкриває суспільну значущість праці педагога; 4) під час виховної роботи з учнями, спеціально організованих форм позакласної і позашкільної роботи, польових практик з географії формує значущі мотиви діяльності і вибору професії вчителя; утверджує кожного учня у виборі життєвої професійної позиції.

Останнім часом поле діяльності профорієнтаційної роботи суттєво розширюється, воно стає дедалі поліфункціональнішим, включає в себе такі функції, як аналітична, оцінна, корекційна, орієнтаційна, інформаційна, функції мотивації і стимулювання.

Аналітична функція — це психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації як педагогічної системи з метою вияву особливо сприятливих ситуацій для здійснення профорієнтаційної роботи в межах школи. Оцінна