

Л і т е р а т у р а

1. Арнольд В. Культура человек и картина развития мира. – М.: Наука, 1987. – С.12.
2. Гершунский Б.С. Педагогические аспекты непрерывного образования // Вестник высшей школы. – 1987. – №8. – С. 28-35.
3. Зинченко Г. П. Предпосылки становления непрерывного образования // Сов.педагогика. – 1991.- № 1. – С.10-14.
4. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави // Матеріали науково-практичної конференції. – К.: НТУ “КПІ”, 2003. – С.62-68.
5. Кравченко П., Бабій М. Толерантність як принцип консолідації вітчизняного соціуму // Філософські обрії. – К.: Полтава, 2000. – №3. – С. 15-18.
6. Кудрявцева В. Ф. “ Розвиток духовної культури педагога у системі підвищення кваліфікації” Дис. ... канд.. пед. наук. – Київ, 1996р. – С.17.
7. Кузнецова І. Гуманізація вищої освіти. – Одеса. – 1993. – С. 18-19.
8. Онищенко В. Філософія освіти: ноологічні контексти ідентифікації// «Педагогіка і психологія професійної освіти». – Львів, 2000. – №1. – С.33-43.
9. П'янзін С. До питання про визначення понять «духовність» і «цінність» в педагогіці // Молодь в сучасному світі: морально-естетичні та культурологічні виміри. – К.: МЛП, 2001. – С.79-81.
10. Романовский А.Г. Философия подготовки личности на основе максимального использования ее потенциала // 36. Теория і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2004,- №1. – С. 10 –18.
11. Національна доктрина розвитку освіти. «Освіта України» 23 квітня, 2002. – №33. – С. 4 – 6.
12. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами. – №2, 2002.
13. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. – М.: Прогресс, 1998.

Аннотація

В статье рассматриваются некоторые аспекты факторного развития духовной культуры в качестве ценностных ориентаций личности в техническом университете.

О.В. Бугрій, м. Кривий Ріг

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МЕТОДИКИ ГЕОГРАФІЇ З ПСИХОЛОГІЄЮ ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Опора на психологію – необхідна умова підвищення ефективності навчання. „Наріжний камінь педагогіки, – називав цю науку К.Д.Ушинський, – використання її ідей дозволить ввести до дії нові резерви навчання, краще організувати пізнавальну діяльність учнів”. Психологічні основи навчання окремим предметом уже отримали висвітлення в процесі; вони розкриті, наприклад, стосовно математики (В.О.Крутецький, Л.М.Фрідман, Я.І.Груденьов).

Метою статті є простеження взаємозв'язку методики географії з психологією у педагогіці навчання.

У методиці навчання географії дані психології поки враховуються явно недостатньо. Вони проникають до методики або через ідеї й положення дидактики, або безпосередньо при зверненні дослідників до праць психологів. Тому перше завдання, що виникає в методичному дослідженні, – визначення психологічних позицій, на яке воно спирається. Не менш складним є і наступний крок – розробка на цій основі методичних рішень. Складність обумовлена тим, що положення психології, як правило, не вдається прямо перенести на процес навчання предмету. Їх застосування звичайно пов'язане з

творчою переробкою наукових ідей з урахуванням специфіки навчального предмета.

У цілому методика навчального предмета спирається на всі основні загальнопсихологічні принципи й теорії уміння, оскільки вони стосуються різних цілей або аспектів навчального предмета. Так, згідно з працями Д.Б.Єльконіна й В.В.Давидова, вироблення в учнів стилю науково-теоретичного мислення пов'язана, перш за все, з принциповими змінами в структуруванні навчального матеріалу. У дидактиці ще від Я.А.Каменського побутує правило: вивчення повинно вестися від часткового до загального. В.В.Давидов висунув принцип змістовного узагальнення, реалізація якого вимагає цілком іншого підходу до конструювання навчальних курсів. Інший напрямок представлений психологами, які працювали під керівництвом Н.О.Менчинської та Д.М.Богоявленського. Мета їх робіт полягала в тому, щоб стимулювати розумовий розвиток школярів, використовуючи ще не введені до дії інтелектуальні можливості. Тому в центрі уваги було дослідження механізму вчення й удосконалення на цій основі методів і прийомів навчання. Ці дві концепції в методиці предмета не виключають, а доповнюють одна одну.

Знаходять застосування в методиці предмета й ідеї проблемного навчання, і концепції, що передбачають жорстке керування пізнавальною діяльністю учнів, – теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна і О.О.Тамезіної і програмоване навчання тощо.

У статті поставлено завдання: проаналізувати стан методики викладання географії під кутом зору деяких положень сучасної психології.

Реалізація принципу єдності свідомості й діяльності. Суть цього принципу, сформульованого незалежно один від одного двома видатними радянськими психологами – О.М.Леонтьєвим і С.Л.Леонтьєвим та С.Л.Рубінштейном полягає в тому, що відбиття людською свідомістю об'єктивної дійсності завжди пов'язане з активною діяльністю людей, цей принцип був неодноразово підтверджений експериментально для різних пізнавальних процесів.

Доведемо, наприклад, що у разі запропоновані експериментатором для ілюстрації граматичні правила запам'ятовуються набагато гірше, ніж ті, які випробувальники придумували самі, визначаючи це правило. У практиці навчання географії відомо наступне: картографічні уявлення формуються більш успішно, якщо учні не тільки наносять на карту належну засвоєнню географічну номенклатуру, але й здійснюють з нею ряд логічних операцій (групують об'єкти за їх географічним положенням або іншими ознаками, визначають їх ієрархію або взаємозв'язки тощо).

Ще більш очевидно цей принцип виявляється в мисленні, яке С.Л.Рубінштейн характеризує як процес безперервної взаємодії людини з об'єктом пізнання. С.Л.Рубінштейн поставив завдання вивчати не лише і не стільки результати розумової діяльності, а, перш за все, процес, який спричиняє до цього результату і сприяє не лише міцному засвоєнню знань, а й “вихованню справжнього, самостійного, продуктивного, творчого мислення” (О мышлении и путях его исследования. М., 1985. С.142). У дослідженнях С.Л.Рубінштейна, О.В.Брушлінського, О.М.Матюшкіна, Ю.М.Кулюткіна та інших психологів було показано, що найбільш яскраво продуктивні процеси мислення виступають при розв'язанні людиною різних проблем, і що проблемність – невід'ємна риса пізнання. Висновки цих учених виявили значний вплив на розвиток ідей проблемного навчання в педагогіці, визначили його необхідність для формування творчої особистості учня.

Шкільна географія протягом кількох останніх десятиріч розвивається відповідно до принципу єдності й діяльності. Програми й підручники націлені не лише на засвоєння змісту освіти, але й на організацію пізнавальної діяльності учнів, на вироблення умінь самостійно навчатися. У програмі цій меті служить перелік умінь, практичні роботи, а також вказівка на зміст міжпредметних зв'язків. У підручниках виразно виявляється тенденція до збільшення частки позатекстових компонентів, до вдосконалення методичного апарату, укріплює зв'язок змістовного й процесуального боків процесу навчання. На уроках географії зросло використання самостійних робіт учнів, у передовому досвіді почали застосовуватися такі форми навчання, як групова робота, рольові ігри, семінари й конференції в старших класах.

Тим не менше для більш послідовного здійснення даного принципу ще є резерви. Необхідна перебудова методичного мислення, з тим щоб оцінювати не лише кінцевий результат (засвоєння знань, виконання практичних робіт), але й те, як він був досягнутий, тобто якими способами діяли учні, наскільки самостійною була їх пізнавальна діяльність, яким у ній було співвідношення продуктивних і творчих елементів. До цих пір у підручниках і медичних посібниках для вчителів невисока частка проблемних творчих завдань; тому розробка й упровадження їх системи до кожного курсу шкільної географії так само залишається актуальним завданням. За межею методичних досліджень залишилися прийоми навчання, що активізують процеси сприйняття, пам'яті, уявлення. Особливої уваги вимагають специфічно важливі для даного предмета просторові уявлення й поняття орієнтуватися в просторі. Потрібна широка варіативність завдань для самостійної роботи учнів.

У роботах О.М.Леонтьєва та його учнів була виявлена найтісніша залежність особливостей і результатів діяльності від її мотивів. У школярів мотивом частіше всього стає пізнавальний інтерес. Деякі прийоми стимулювання цього процесу вже описані в методичній літературі й застосовуються в досвіді навчання. Але поки що недостатньо використовується механізм, названий О.М.Леонтьєвим зсувом мотиву на мету, який дозволяє тому, хто навчає, переводити опосередкований інтерес у безпосередній, тобто інтерес до самого предмета діяльності. Школярів можна, наприклад, захопити туристськими походами, щоб задовольнити багато інших дій, які самі по собі інтересу для них не становлять. Так, для участі в туристському поході треба навчатися користуватися картою й компасом, оволодіти елементарними навичками орієнтування на місцевості. Такі опосередковані інтереси часто передять у сильні захоплення і навіть визначають вибір професії.

Для шкільної географії, яка не входить до навчальних предметів, найбільш престижних з точки зору учнів, цікаво простежити механізм зсуву мотиву на мету на основі міжпредметних зв'язків. Школярам, що люблять математику, наприклад, запропонувати завдання на моделювання територіальної структури господарства в будь-якому районі або територіально-виробничому комплексі. Літературні інтереси можна ув'язати з географією, запропонувати вивчити, як відбилися в творах письменника або поета особливості природи цієї місцевості, де жили його герої і т.д. Деякі вчителі залучають учнів старших класів до створення навчальних програм з географії, здійснюючи таким чином міжпредметні зв'язки. З курсом інформатики та обчислювальної техніки.

Виділений С.Л.Рубінштейном принцип дії зовнішніх причин через внутрішні умови служить науковим підґрунтям організації засвоєння. До внутрішніх умов він

зараховує склад і структуру здібності до пізнання, низку думок і почуттів, які склалися в учня, психічний стан, його мотивацію, попередній досвід і знання, які є. Зовнішні умови – зміст, методи, форми й засоби навчання. Цей принцип виступає психологічною основою диференційованого підходу до учнів у процесі навчання, обумовлюючи необхідність урахування їх індивідуальних і типологічних особливостей. Він дозволяє також зрозуміти й розв'язати дидактичні протиріччя, що виникають на уроках, коли вчитель не отримує від учнів очікуваної реакції на свої вимоги, коли спостерігаються інколи різні розбіжності між метою, ходом та ефективністю уроку.

Співвідношення між навчанням і розвитком. С.Л.Рубінштейн писав, що “правильне розв'язання питання про співвідношення розвитку й навчання має центральне значення не тільки для психології, але й педагогіки. Кожна концепція навчання, яку сформулює педагог містить (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку” (Основи общей психологии. 2-е изд. М., 1946. С.156). Для радянської психології й педагогіки основоположне значення мають ідеї Л.С.Виготського про те, що навчання, спираючись на досягнутий рівень розвитку, повинне йти попереду його, і що “педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє в процесі навчання викликати до життя ті процеси розвитку, які зараз лежать у зоні найближчого розвитку” (Мышление и речь. Собр. Соч.: В 6т. М., 1982. Т.2. С.251).

На кожному етапі навчання повинен бути забезпечений оптимальний ступень його складності. Зміст шкільної географії складається з декількох систем знань (геолого-географічні, кліматичні, гідрологічні, про природні комплекси, про галузі народного господарства й міжгалузеві комплекси, про екологічні зони, райони й територіально-виробничі комплекси і т.д.), які розкриваються протягом двох чи більше навчальних курсів. До кожної з перерахованих систем належать відповідні уміння, проблеми й світоглядні ідеї. У цих умовах особливо важливо розрізняти й забезпечувати не тільки розширення навчального матеріалу, але й наростання його складності з кожної групи знань.

У методиці навчання географії ще не розв'язана проблема створення критеріїв складності стосовно змісту навчального матеріалу і завдання для самостійної роботи. У дидактиці складність розглядається як об'єктивна категорія, що характеризує одиницю змісту освіти й завдання для учнів (І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, В.С.Цетлін). У числі показників складності одиниць змісту назване, зокрема, відношення до теоретичного або емпіричного рівня пізнання. Теоретичні знання об'єктивно складніші, ніж емпіричні. Тому, наприклад, як відомо з досвіду школи, пояснювальні тексти з географії (особливо тексти з проблемним викладом) учням складніше засвоїти, ніж інформаційно-описові. Складність визначається також елементами змісту; збільшення числа цих зв'язків і відношень свідчить про нарощення складності навчального матеріалу. Має значення також і те, наскільки навчальний матеріал віддалений від безпосереднього виховання. З цієї точки зору зв'язки між природою й господарством як більш наочні, простіші, ніж зв'язки, що відбивають залежність формування господарства від історичного минулого й соціально-економічних умов, мають більш абстрактний характер. Це було неодноразово підтверджено перевіркою знань учнів з географії.

У зарубіжній методичній літературі розроблена шкала складності загальних географічних понять в основу якої покладений комплекс критеріїв (причому вони повинні враховуватися всі разом, а не окремо), а саме: зв'язок з досвідом дитини, зв'язок з еталонами, які спостерігаються, обсяг поняття, ступінь багатозначності, спосіб зв'язків ознак (кон'юнктиві, диз'юнктивні) і т.д. Залежно від сполучення цих критеріїв виділені

легкі, більш важкі і дуже важкі поняття (Див.: Новые взгляды на географическое образование. М., 1986. С.74).

При визначенні складності завдань для учнів головний показник – характер пізнавальної діяльності, яку вони детермінують: творчі, проблемні завдання складніші, ніж репродуктивні. І.Я.Лернер показником складності завдання вважає число ланок у ході міркувань від його умови до відповіді. З цієї точки зору, наприклад, проблемне завдання: “У пустелі й тундрі випадає приблизно однакова кількість опадів, однак пустеля потребує зрошення, а тундра заболочена”. Пояснити цей факт менш складно, ніж таке завдання: “Пояснити, як вилинуло давній льодовик на ґрунту”. У першому випадку потрібне одномоментне рішення, передбачається лише одна ланка міркування. У другому завданні потрібно вибудувати декілька послідовних ланок у ланцюгу міркування: 1. Згадати, яким був вилив льодовика в північній частині Східноєвропейської рівнини. 2. Визначити, де ґрунти молодші – на півночі чи на півдні Східноєвропейської рівнини. 3. Визначити залежність потужностей ґрунтів від їх віку. 4. Пояснити малу потужність і кам’янистість ґрунтів Кольського півострова й Карелії. 5. Зробити загальний висновок, який і є відповіддю на поставлене питання.

Однак такі міркування, в яких одна логічна ланка витікає з іншої, зустрічаються не так уже й часто для географічного мислення, як писав М.М.Баранський, характерна комплексність, що виявляється у встановленні багатозначних причинно-наслідкових зв’язків.

Тому доцільно внести й такий критерій складності, як число причин або наслідків, які повинні бути встановлені учнями, – чим їх більше, тим завдання об’єктивно складніше. Наводимо приклади завдань, виконуючи які учні повинні назвати 7-9 причин або наслідків: “які зміни наступають у природі в результаті побудови водосховищ на Східноєвропейській рівнині?”; “Якими є географічні чинники, що сприяють розвитку економічних зв’язків між соціалістичними й капіталістичними країнами Європи?”

Додатковим критерієм (який використовується при підрахунку як числа ланок в ланцюгу міркування, так числа причин і наслідків) виступає широта переносу знань і умінь. У працях Н.О.Линчинської та Є.Н.Кабанової-Меллер цей критерій розглядається як засіб і показник розумового розвитку. Можна тут спертися і на ідеї Ю.О.Самаріна, який розрізняє кілька рівнів асоціацій і найбільш високими вважає міжсистемні асоціації.

Використання описаних вище критеріїв дозволяє зробити висновок про те, що шкільна програма з географії не забезпечує в достатній мірі ускладнення навчального матеріалу від одного курсу до іншого (хоча обсяг його з ряду тем для виділеного навчального часу надто високий). Важко, наприклад, побачити ускладнення в змісті метеорологічних кліматологічних знань у курсі географії материків і океанів порівняно з початковим курсом фізичної географії; не стають більш складними економіко-географічні поняття в курсі економічної та соціальної географії світу порівняно з економічною та соціальною географією України; не спостерігається достатньо вираженого ускладнення, економічних знань, які включені до всіх курсів шкільної географії, і т.д. Не дивлячись на розширення знань, появу нових ознак понять, їх складність не зростає, і для засвоєння їх учнями навряд чи потрібний більш високий рівень пізнавальної діяльності на більш складні інтелектуальні й практичні уміння.

Відбиття в методиці навчального предмета психологічних теорій навчання. Найбільший вплив на методику навчання географії останні десятиріччя виявили

дослідження, виконані під керівництвом Н.А.Линчинської та Д.М.Богоявленського, перш за все роботи Є.М.Кобанової-Меллер, у яких були розроблені питання засвоєння й застосування знань, формування прийомів навчальної роботи. У розумінні цих вчених оволодіння прийомом означає, що школярі, по-перше, знають спосіб дії, тобто можуть своїми словами розповісти, які дії входять до складу прийому і в якій послідовності їх треба здійснювати, і, по-друге, вміють застосувати даний прийом. Відповідно до цього для різних курсів географії й різних груп прийомів була розроблена методика їх формування, що включає такі етапи: 1. Обґрунтування важливості прийому, настанова на оволодіння ним. 2. Показ складу прийому та робота над засвоєнням цього складу. 3. Демонстрація прийому вчителем. 4. Вправи в застосуванні прийому в знайомій навчальній ситуації. 5. Творче використання прийому в новій навчальній ситуації (Т.П.Герасимова, В.О.Щенєв, І.І.Барінова, Н.П.Вікулова, В.П. Горохова, Л.М.Панчешнікова та ін.). Ця методика вже досить широко упроваджена в практику навчання географії. Характеристика найбільш важливих прийомів навчальної роботи ввійшла до підручників.

Прийоми розумової діяльності практикуються в методичній літературі як психологічна основа прийомів навчальної роботи. Деякі з них збігаються так, порівняння виступає одночасно і як характерний для географії прийом навчальної роботи, і як прийом розумової діяльності.

Е.М.Кабанова-Меллер описала так звану розчленовуючу абстракцію й експериментально довела, що навчання учнів застосування цієї розумової операції покращує формування загальних понять. Суть розчленовуючої абстракції полягає в тому, що учні підводяться до узагальнення не тільки суттєвих ознак поняття (як це робилося раніше), але й несуттєвих варіюючих ознак.

Ефективність розчленовуючої абстракції була неодноразово доведена експериментально й для навчання географії. Способом здійснення цієї розумової операції служать завдання, що вимагають послідовного узагальнення й суттєвих, і варіюючих ознак, наприклад, назвати: а) загальні ознаки саван на різних материках; б) ознаки розрізнення саван на різних материках. Або порівняти савани Африки, Австралії, Південної Америки: а) виділити загальні риси і пояснити їх; б) вказати й пояснити відмінності. Зазначити: а) загальні риси сільського господарства розвинених капіталістичних країн; б) риси відмінностей у сільському господарстві окремих країн. Оскільки ефективність навчання підвищується, якщо учні усвідомлюють особливості своєї розумової діяльності корисно провести з ними бесіду, розглянувши в ході її суттєві й несуттєві ознаки кількох географічних об'єктів, а потім дати настанову на їх послідовне узагальнення.

Однак далеко не всі результати психологічних досліджень про засвоєння й застосування знань і прийомів навчальної роботи опановані в методиці навчання географії. Лише поставлена, але не розв'язане питання виділення узагальнених прийомів навчальної діяльності, хоча вироблення саме таких прийомів має найвагоміше значення для розумового розвитку, полегшує застосування знань і відкриває шлях для нормалізації навантаження. Важливо створити систему узагальнених прийомів, розробивши їх ієрархію.

Найбільш низький рівень узагальненості – це прийоми, що застосовуються протягом одного курсу; середній рівень утворюють прийоми, які використовуються при вивченні всієї фізичної або економічної та соціальної географії (прикладом можуть

служити прийоми характеристики компонента природи або міжгалузевого комплексу). До найвищого рівня узагальнення належать прийоми навчальної роботи, що застосовуються при розгляді всіх питань географії. До них належать, наприклад, орієнтування у просторі, встановлення просторових причинно-наслідкових зв'язків у природних і соціально – економічних об'єктах і явищах. Подальше узагальнення веде до виділення міжпредметних прийомів – інтелектуальних і практичних (аналіз, синтез, робота з книжкою, планування своєї діяльності і т.д.).

Без належної психологічної основи поки ще створюється більшість наочних посібників і складаються рекомендації щодо їх використання. При наявності значного числа засобів навчання в учнів часто формуються викривлені географічні уявлення й поняття. Типова, наприклад, помилка, коли рівнини й низовини учні пов'язують з лісовою рослинністю – їх вводять в оману зелений колір карти. Цієї помилки можна уникнути, якщо так варіювати наочні посібники, щоб узагальнити й суттєві, і варіюючи, ознаки об'єктів. Тобто показати, по-перше, пласку й горбисту рівнини і, по-друге, рівнини, вкриті лісами й пустельною рослинністю. Цю ж психологічну закономірність треба враховувати при створенні серії слайдів, ілюстративного розеткового матеріалу при плануванні кадрів для діафільмів і кінофільмів, з тим щоб перебороти випадковість у доборі ілюстрацій.

Не реалізовані й рекомендації психологів про вироблення в учнів прийомів розумового перетворення наочного образу відповідно до тієї чи іншої задачі: розгляд його з різних точок зору; перетворення при поворотах; переведення плоскісного зображення в просторове; об'ємний і, навпаки, переведення об'ємного зображення в плоскісне і т.д. Тут шкільна географія відстає від методики навчання геометрії та креслення. У той же час для вивчення географії ці прийоми виключно важливі, оскільки допомагають школярам подумки побачити живий ландшафт за умовними позначками карти. У наші дні їх значення ще більше зростає, бо починається застосування космічних знімків, їх співставлення з картою, що вимагає розвиненої просторової уяви.

У методиці ще не отримала відбиття описана Н.О.Менчинського закономірність про взаємовідношення конкретного й абстрактного в розумовій діяльності учнів на різних ступенях навчання. Саме визначення чого-небудь як конкретного чи абстрактного, з її точки зору, умовне. Те, що на ранньому етапі навчання є абстрактним, пізніше, у подальшому розвитку й навчанні і, що особливо важливо, у засвоєнні нових знань, стає для школярів все більш конкретним. Думається, що врахування цієї закономірності дозволить по-новому підійти до проблеми спадкоємності в розвитку понять і відкриє додаткові резерви для підвищення ефективності навчання.

Методика навчання географії не може пройти нову концепцію. загального розвитку в початковому навчанні, створену Л.В.Занковим. Сформульовані ним принципи: 1) провідної ролі теоретичних знань; 2) навчання на високому рівні складності; 3) навчання швидкими темпами; 4) усвідомлення школярами процесу навчання і 5) цілеспрямованої та систематичної роботи над загальним розвитком всіх учнів – повністю зберігають своє значення і для середньої школи. Л.В.Занков підкреслював, що вирішальна роль належить принципу навчання на високому рівні складності, оскільки його здійснення розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і напрямок. Цей принцип навчання в теорії Л.В. Занкова нерозривно пов'язаний з

принципом провідної ролі теоретичних знань, оскільки маються на увазі не будь-які труднощі, а такі, які викликані завданням теоретичного осмислення, явищ, що вивчаються, виявленням їх внутрішніх суттєвих зв'язків.

Звідси виникає необхідність комплексного підходу до аналізу змісту освіти та навчального процесу в цілому під кутом зору як його теоретичного рівня, так і труднощі навчального матеріалу й пізнавальної діяльності учнів. З цієї концепції можна вивести й таку важливу для методики навчального предмета проблему дослідження, як пошук шляхів навчання швидкими темпами.

Шкільна географія – один з небагатьох предметів, де не отримала застосування найбільш цілісно концепція навчання, створена П.Я.Гальперіним і Н.Ф.Тализіною – концепція поетапного формування розумових дій. Цим набагато знижені можливості для керування пізнавальною діяльністю учнів, оскільки, як зазначає П.Я.Гальперін, мета полягала “у виясненні й побудові такої системи умов, врахування яких не забезпечує, але й змушує ... діями правильно й тільки правильно, у формі, яка вимагається, із заданими показниками (основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» М., 1965. с.5). Щоб заповнити прогалину, яка є, ми узялися до пошуку шляхів для вдосконалення навчання географії на основі теорії поетапного формування розумових дій.

Передбачається розв'язати такі завдання: відібрати уміння (або, за іншою термінологією, притому навчальної роботи), які доцільно формувати за системою Гальперіна–Тализіної, дати цьому відбору обґрунтування й створити відповідні методичні рекомендації; визначити можливості для обґрунтування цієї концепції при конструюванні засобів навчання географії та методики їх застосування на уроках; розробити навчальні програми для ЕВМ, що організують пізнавальну діяльність учнів, відповідно до концепції поетапного формування розумових дій та ін.

Отже, можна зробити висновок, що психолого-методичний аналіз свідчить: в розвитку методики навчання географії ще є значні резерви, закладені в подальшому зміцненні її зв'язків з психологією. Це стосується всіх проблем методичної науки: цілей, змісту, методів і форм організації навчання, знань і умінь шляхів зміцнення зв'язків між навчанням і розвитком і т.д. Аналіз навчального предмета під кутом зору вимог психології служить одним із важливих методів теоретичного дослідження в методичній науці. Він виконує оцінну й прогностичну функції тобто дозволяє оцінити рівень розробки тієї чи іншої проблеми й позначити шляхи подальших досліджень. Дуже важливо й те, що зв'язок із психологією допомагає сконцентрувати увагу на характері пізнавальної діяльності учнів і їх мотивах, тобто подолати обмеженість частини методичних досліджень, де ефективність навчання оцінюється лише за якістю знань умінь школярів.

Подальшими розробками наукових досліджень у цьому напрямку можуть бути: на нашу думку, було доцільно залучати психологів як співавторів до створення шкільних програм з усіх навчальних предметів, ввести їх до складу конкурсних комісій, утворених для розгляду й оцінки нових шкільних підручників. Усе це підвищить практичну роль психологічної науки у здійсненні реформи школи й дасть нові стимули для розвитку методичної думки.

Анотація

В статті проаналізовано состояние методики географії под углом зрения некоторых положений современной психологии. Рассмотрены возможности реализации принципа единства сознательности и деятельности при изучении географии, соотношения между обучением и развитием, психологические теории обучения.

М.А. Дергач, м. Запоріжжя

ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Процес соціалізації людини є настільки актуальними і загально визнаним, що зумовив появу самостійного розділу педагогіки — "соціальна педагогіка". Ця галузь науки досить розроблена: досліджуються теоретичні, історичні аспекти проблеми, результати впровадження технологій роботи соціального педагога, ведеться пошук нових засобів соціально-педагогічного впливу на особистість. Одним з таких засобів є театральне мистецтво.

Питання застосування театального мистецтва в процесі соціалізації висвітлювались у працях Р. Короткової [6], М. Тютюнник [11]. У їх роботах досліджуються окремі аспекти використання елементів театальної педагогіки, театралізації в роботі соціального педагога. Теоретичного обґрунтування потребують методологічні та методичні питання застосування театального мистецтва в ході соціалізації особистості. Тому метою цієї статті є висвітлити сутність та етапи процесу соціалізації, підкреслити специфіку театального мистецтва як засобу соціально-педагогічного впливу на особистість, узагальнити наявний досвід використання цього виду мистецтва в освітній діяльності й окреслити параметри театального мистецтва, що зумовлюють використання не тільки його окремих елементів, а й усього потенціалу.

Людина має суспільну сутність. Саме через суспільство, завдяки йому вона реалізує себе, діє, іншими словами – живе. Успішність чи неуспішність процесу життєдіяльності особистості багато в чому залежить від того, наскільки вона прийнята тими, хто її оточує, якою мірою приймає, розуміє, оцінює себе сама, знов таки спираючись на зовнішнє ставлення людей. Отже, кожному з нас необхідно відчувати себе повноцінною частиною соціуму, в якому ми живемо. А відтак нам необхідно зрозуміти, прийняти та увійти до нього, тобто повинна відбутися соціалізація.

Історично зумовлений процес розвитку людини, засвоєння нею суспільних цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що розроблені й діють у певному суспільстві, зумовлюють соціалізацію особистості [1]. Соціалізація відбувається в різних напрямках:

- стихійний вплив на особистість різних, іноді протилежно спрямованих факторів суспільного життя;
- цілеспрямоване формування людини в процесі суспільного навчання та виховання.

Головна мета соціалізації полягає в набутті особистістю такого досвіду, який би забезпечив їй можливість бути стійкою до різноманітних суспільних криз та змін, що відбуваються під впливом досягнень науково-технічного прогресу, трансформації