

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія:
Педагогіка і психологія. Випуск дев'ятий. Частина I.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Качура А.Л., Чуєва О.О.
Художнє оформлення Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів,
дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.
Думка редакційної колегії може не співпадати з думкою авторів.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Здано до набору 01.03.06. Підписано до друку 05.05.06.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет” (м. Ялта).
РВВ РВУЗ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск дев'ятий
Частина I*

Ялта
2006

ББК: 74.04 М43
П 79

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 03 травня 2006 року (протокол № 9)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.9. Ч.1. – Ялта: РВВ РВУЗ КГУ, 2006. – 264 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман	- професор, доктор педагогічних наук;
М.Я. Ігнатенко	- професор, доктор педагогічних наук,
Г.Б. Корнетов	- професор, доктор педагогічних наук, академік РАО
В.Р. Ільченко	- професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України
В.Г. Бутенко	- професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
Г.О.Балл	- професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех	- професор, доктор психологічних наук; член-кор. АПН України
Г.В.Ложкін	- професор, доктор психологічних наук;
В.А.Семиченко	- професор, доктор психологічних наук;
Ю.Й.Машбиць	- професор, доктор психологічних наук

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.
Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю педагогіка і психологія (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001р.)

Рецензенти:

Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, декан факультету управління гуманітарними інфраструктурами, Слов'янський державний педагогічний інститут

ББК 74.04 М43

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2006 р.

<i>Лукьянова Е.Ю.</i>	ЕВРОИНТЕГРАЦИЯ: ПОСТРОЕНИЕ БАЗИСА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЙ КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЮЖНОГО БЕРЕГА КРЫМА.....	236
<i>Марченко Г.В.</i>	РОЗБІЖНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЯХ	240
<i>Михайлович Т.С.</i>	КЕРОВАНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ДИДАКТІВ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ – ЗАПОРУКА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	246
<i>Москальова Л. Ю.</i>	МОРАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ МЕНЕДЖМЕНТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА».....	253

Аврамченко Світлана Михайлівна
кандидат психологічних наук, доцент

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

<i>Ізбаиш С.С.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ.....	192
<i>Журавлева О.И.</i>	МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТРУКТУРЫ ОБЩИХ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ УКРАИНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	197
<i>Койкова Э.И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕАЛА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	204
<i>Коперсак К.В.</i>	МІЖКУЛЬТУРНА ТА КРОС-КУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	209
<i>Кожевников В.М.</i>	ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА СТУДЕНТІВ	213
<i>Троїцька Т.С., Кучина Л.І.</i>	РЕФЛЕКСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В ПРИЙНЯТТІ УПРАВЛІНСЬКИХ ОСВІТНІХ РІШЕНЬ.....	221
<i>Кулиш О.И.</i>	ПРОФЕСІОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МЕНЕДЖЕРА ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	225
<i>Кузнецова О.Г.</i>	ШКІЛЬНИЙ ТЕАТР ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ.....	231

Постановка проблеми. Особистісна проблема суб'єкта виступає в якості центрального ланцюга психокорекційних зусиль психолога, оскільки за нею стоїть внутрішня суперечливість психіки, породжена едіповою залежністю суб'єкта, що маскується системою психологічних захистів. Емпіричний матеріал, здобутий за методом активного соціально-психологічного навчання (автором якого є Яценко Т. [1]) дозволяє дійти висновку, що глибинно-психологічні цінності незмінно ґрунтуються на едіповій залежності, під впливом якої відбувається формування внутрішніх суперечностей, що дає поштовх до розвитку системи психологічних захистів та амбівалентності почуттів.

Аналіз науково-теоретичної літератури (праць вітчизняних та зарубіжних психологів), присвяченої сучасним дослідженням феномену едіпового комплексу, дозволяє стверджувати, що окреслена у статті проблема потребує більш детального висвітлення, оскільки такий підхід має суттєво сприяти удосконаленню професійної майстерності психологів-практиків. Сутність поняття Едіпового комплексу з'ясовано у психоаналітичних дослідженнях Кляйн М., Фрейда З., Фрейд А., Хорні К., Юнга К. Феномен едіпового комплексу знайшов своє місце також у наукових студіях сучасних дослідників Брунвік Р., Джонсон А., Лейбін В., Прайс-Уільямс Д., Шассге-Сміржель Ж., Штольце Г., Янг Р., Яценко Т.

Мета статті знаходить вираження у висвітленні сучасних наукових досліджень проблеми едіпового комплексу.

Виклад основного матеріалу. Усталеним є розуміння Едіпового комплексу як універсального явища, філогенетично вбудованого і відповідального за основну частину неусвідомлюваного почуття провини. У межах об'єктної теорії, згідно з концепцією Мелані Кляйн, походження неврозу можна віднести до першого року життя, а не до декількох перших років, що пов'язано з поразкою проходження депресивної позиції, а не з фіксацією на різноманітних стадіях дитинства. Внаслідок цього депресивна позиція у клейніанській теорії грає ту ж саму роль, що й поняття Едіпового комплексу у класичній теорії. Іншими словами, Мелані Кляйн відносить виникнення Едіпового комплексу до першого року життя, тобто до тої фази, яка в класичній теорії вважається оральною фазою. Схема розвитку теорії лібідо нею відсувається на другий план, тоді як на першому, на думку Роберта М. Янга [2], є взаємодія емоцій і позицій, де під "позицією" розуміється поєднання страхів та захисту, ставлення до об'єктів та імпульси. Вчений відзначає, що складність розуміння внутрішнього світу суб'єкта у дослідженнях М. Кляйн значною мірою пояснюється тим фактом, що вона прибрала всі дороговкази, як це зробили англійці, коли готувались до вторгнення Гітлера. "У результаті, в неї почуття не знаходять

собі місця без будь-яких мап, кордонів та трамплінів, що так заспокоїливо діють на фрейдистів” [там же, с. 23]. У дослідженнях Мелані Кляйн фундаментальна дихотомія представлена між Еросом і Танатосом, котрі, в свою чергу, дають нам парні емоції, такі як любов і ненависть, вдячність і заздрість – усі вони спрямовані на ставлення до цілого об’єкту або до його частин, едіпова динаміка розширюється до “*едіпової ситуації*”, що може зустрічатися протягом всього життя [3]. Едіпова ситуація завжди має місце у випадку, коли перед людиною стоїть складне завдання включити себе у якість “Я” в трибічні відносини з метою ствердження себе в них. У випадку, коли людина тимчасово виявляється неспроможною впоратись із таким завданням через невідповідність між її запитами та силою “Я”, едіпова ситуація перетворюється в “*едіпів конфлікт*” (див. Гельмут Штольце [4, с. 621-627]). Штольце підтримує позиції Мелані Кляйн твердженням “... усі ми “едіпи”, що пройшли у своєму розвитку та в своїх вираженнях “Я” всю едіпову ситуацію. Однак... ми проходимо її ні в якому випадку не одноразово, як це вважають відповідно до психоаналітичної теорії. Ми переживаємо її завжди по-новому, в будь-яких трибічних стосунках, які маємо формувати” [там само, с. 623]. Саме в цьому, на його думку, полягає едіпова ситуація, яка постійно представляється нам у образі перше пережитих трибічних стосунків „Я”, що знаходиться між материнським та батьківським. Ось чому неважко зрозуміти, чому едіпова констеляція має таке широке розповсюдження в образах, сновидіннях, фантазіях.

Едіпів комплекс, як підкреслювала Рут Мак Брунsvік [див. 5], визначає місце дитини у сімейному трикутнику. Опис Едіпового комплексу в його розгорнутій формі дозволив Фрейд пояснити амбівалентне ставлення до батька у хлопчика через взаємодію гетеросексуальних і гомосексуальних моментів, а не просто як ситуацію суперництва.

Брунsvік відзначає, що перші розробки фрейдівської теорії Едіпового комплексу базувались на прикладі хлопчика. Фрейд протягом тривалого часу вважав, що певною мірою комплекс Едіпа може бути віднесений і до дівчинки. Проте це заперечується рядом обставин:

а) по-перше, у фрейдівській статті про генітальну організацію лібідо у дитини вже існувала думка про те, що на фалічній стадії, при досягненні вищої точки розвитку Едіпового комплексу, для дітей обох статей існує лише один значущий орган – фалос [там же, с. 141-144];

б) по-друге, зростає роль доедіпового періоду залежності від матері. Доедіпова стадія дуже чітко представлена у дівчинки, оскільки для неї Едіпів комплекс означає зміну об’єкту любові, перехід від матері до батька.

Просуваючись далі в цих двох напрямках, психоаналітики цікавилися специфікою “жіночого Едіпа”.

На початку своїх досліджень З. Фрейд не визначав чітко вік, пов’язаний з Едіповим комплексом. У “Трьох нарисах з теорії сексуальності” [6] остаточно вибір об’єкта віднесений лише до періоду статевого дозрівання, а дитяча сексуальність трактується як аутоеротична. При такому підході Едіпів комплекс, який вперше виникнув у дитинстві,

<i>Чернишова Г.Ф.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ В СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	128
<i>Червоний П.Д.</i>	ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ.....	136
<i>Добровольська Л.П., Третьякова І.С.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В АНТРОПОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ.....	141
<i>Гапоненко Л.О.</i>	ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СУМІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ.....	147
<i>Головань Т.М.</i>	РОЛЬ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЙ КРЫМА В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НАЧАЛЕ XX В.....	154
<i>Горбунова Н.В.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	162
<i>Гордієнко-Митрофанова І.В.</i>	ГУМАНОЦЕНТРИЧНІСТЬ ЯК ІНВАНІАНТНА ОЗНАКА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ.....	162
<i>Гуров С.Ю.</i>	ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ХУДОЖНІХ СМАКІВ ДАВНІХ НАРОДІВ.....	176
<i>Гуров Ю.С.</i>	ФУНКЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	183
<i>Гурова О.М.</i>	ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ТА ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ.....	188

<i>Стасько О.Г.</i>	МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА.....	66
<i>Теслюк П.В., Горобець Т.В.</i>	ПСИХОДРАМАТИЧНА ВПРАВА У ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМ СОЦІАЛЬНО- ПЕРЦЕПТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ.....	71
<i>Тищенко Л.В.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	77
<i>Ткаченко В.Т.</i>	ТРЕНИНГ ПО РАЗВИТИЮ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У ПОДРОСТКОВ...	84
<i>Шавровська Н.В.</i>	ЕДІПІВ КОМПЛЕКС ТА ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНОЇ СИСТЕМИ СУБ'ЄКТА.....	90
<i>Шачкова Э.В.</i>	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	97
<i>Аблятипов А.С.</i>	ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША.....	102
<i>Бабенко Т.В.</i>	СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	108
<i>Бабенков С.І.</i>	ЕКОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА	113
<i>Баранцова І.О.</i>	ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	118
<i>Богинская Ю.В.</i>	МЕНЕДЖМЕНТ СОЦІАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	123

виходить на перший план лише в період статевого дозрівання і доволі швидко долається. Нечітка позиція Фрейда з цього питання помітна і в “Лекціях із вступу до психоаналізу” [7], хоч до цього часу Фрейд вже визнав, що дитина, подібно до дорослого, здатна до вибору об’єкта. Визнавши існування дитячої генітальної організації і фалічної стадії, Фрейд пов’язав Едіпа саме з цією стадією, або, іншими словами, з періодом між трьома і п’ятьма роками.

Як бачимо, Фрейд завжди визнавав наявність у житті індивіда особливого періоду, який передує Едіповому комплексу. Ті дослідники, які розмежовують і навіть протиставляють доедіпів період едіповому, йдуть ще далі, підкреслюючи роль складних взаємостосунків між матір’ю і дитиною і простежуючи фіксацію цих стосунків в найрізноманітніших психопатологічних структурах. Такий підхід є запереченням відомого твердження, згідно з яким Едіп – „ядро неврозів”.

На думку багатьох авторів, існування дуального ставлення, що передує едіповому трикутнику, означає, що конфлікти цього періоду можуть бути проаналізовані без врахування суперництва з третьою особою.

Як уже зазначалось, М. Кляйн та її прихильники ставлять акцент на найбільш ранніх стадіях дитинства, не називаючи доедіповою жодну з них. Для прихильників Кляйн Едіпів комплекс пов’язаний з так званою депресивною установкою, за якої дитина вступає у стосунки з дорослими як цілісними персонажами.

Стосовно питання про доедіпову структуру Фрейд завжди висловлювався стримано: він не одразу і повністю визнав значення початкового зв’язку дитини з матір’ю і дивувався відкриттям таких зв’язків, пов’язаних з доедіповою стадією у дівчаток, які були зроблені переважно жінками-психоаналітиками. Однак Фрейд вважав, що для пояснення цих фактів зовсім не обов’язково вдаватися до Едіпового комплексу.

Відмова Фрейда поставити едіпові стосунки на один рівень з доедіповими (зі структурною або етіологічною точкою зору) цілком узгоджується з його уявленням про особливе значення Едіпового комплексу. За Фрейдом, це знаходить обґрунтування в основних його функціях:

- вибір об’єкта любові при досягненні статевої зрілості обумовлений не тільки енергетичною навантаженістю об’єкта і різноманітними (само) ототожнюваннями, внутрішньо властивими Едіповому комплексу, але і заборонаю інцесту;

- перехід до генітальної стадії в жодному разі не забезпечується однією тільки біологічною зрілістю. Генітальна організація передбачає усталене панування фалоса – недосяжне без розв’язання едіпової кризи на шляху (само) ототожнювання;

- комплекс Едіпа впливає на формування особистості і утворення різноманітних інстанцій, особливо інстанцій Над-Я та Ідеал-Я.

Фрейд пов’язує ці структурні моменти у формуванні особистісної топіки із згасанням Едіпового комплексу і вступом у латентний період. У

цьому процесі він вбачав не лише витіснення. На його думку, в ідеальному випадку цей період є ні що інше, як руйнування, придушення комплексу. Якщо ж “Я” змогло тільки витіснити комплекс, він несвідомо зберігається у “Воно” і згодом виявляє себе патогенними впливами [6]. У вищенаведеній статті Фрейд обговорює різноманітні фактори, що обумовлюють згасання Едіпового комплексу. У хлопчика саме батьківська “загроза кастрації” призводить врешті-решт до відмови від інцестуозного об’єкта, так що Едіпів комплекс усувається швидко і рішуче. У дівчинки відношення Едіпового комплексу до комплексу кастрації зовсім інше: “...якщо у хлопчика Едіпів комплекс підривається комплексом кастрації, то у дівчинки, навпаки, комплекс кастрації створює саму можливість Едіпового комплексу і призводить до його виникнення” [там же]. У дівчинки “...відмова він пенісу неможлива без відшкодування втрат. Дівчинка проходить шляхом символічних змін від пеніса до дитини, так що вищою точкою Едіпового комплексу виступає її давнє бажання отримати у подарунок дитину від свого батька, народити йому дитину” [там же]. Отже, в цьому випадку чітко вказати момент згасання Едіпового комплексу набагато складніше.

Цей опис не дозволяє повною мірою враховувати базовий характер Едіпового комплексу у Фрейда, виражений у гіпотезі про вбивство праотця як моменту народження людства. З історичної точки зору ця гіпотеза досить проблематична: її слід розуміти передусім як міфічний вираз неминучості для кожної людини бути “Едіпом у зародку”. Едіпів комплекс не зводиться до жодної реальної ситуації, до жодного дійсного впливу батьків на дитину. Його дієвість обумовлена тим, що вона актуалізує інстанцію заборони, блокуючи шлях до природного задоволення бажань і пов’язує нерозривним зв’язком бажання і закон (цей момент підкреслював Жак Лакан [8]. При такому підході заперечення Малиновського, підхоплені “культуралістською школою”, втрачають свою гостроту. Суть їх зводиться до того, що у деяких культурах, де батько не виконує репресивної функції, Едіпового комплексу не існує, а на його місці утворюється ядерний комплекс, характерний для даної соціальної структури. Стикаючись з такими культурами, психоаналітики робили спробу визначити, які реальні особи, які інститути втілюють функцію заборони, в яких соціальних механізмах складається структура трикутника “дитина – природний об’єкт її потягів – носій закону”.

Така структурна концепція Едіпа узгоджується з тезою Клода Леві-Стросса, який вбачає у забороні інцесту загальний, необхідний і достатній закон відділення “культури” від “природи”.

Трактування Едіпового комплексу як виходу за рамки будь-якого індивідуального досвіду, в якому він виявляється, знаходить втілення в іншому фрейдівському понятті – у первинній фантазії. Ці „філогенетично передані” схеми впорядковують уявне життя суб’єкта і виступають як варіанти ситуації трикутника (спокушування, первинна сцена, кастрація і т. ін.). Зосередившись на стосунках у трикутнику, ми неминуче відводимо важливу роль у формуванні Едіпового комплексу не тільки суб’єкту і його

ЗМІСТ

<i>Аврамченко С.М.</i>	СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕДІПОВОГО КОМПЛЕКСУ	3
<i>Бабенко К.А.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМІВ СИМВОЛІЗАЦІЇ У ПСИХОАНАЛІЗІ З. ФРЕЙДА.....	11
<i>Білуха Т.І.</i>	ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ.....	18
<i>Бондаревська Л.Л.</i>	ІДЕЇ Ф. В. БАССІНА ЩОДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ “ЗНАЧУЩИХ ПЕРЕЖИВАНЬ” У КОНТЕКСТІ ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ТЕОРІЇ.....	24
<i>Євтушенко І.В., Булкін П.М.</i>	ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК З МЕТОЮ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СУБ’ЄКТА.....	29
<i>Кирейчев А.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ НЕАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	37
<i>Магдич О.В.</i>	ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СТАТЕВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СУБ’ЄКТА	42
<i>Олексенко О.Ю.</i>	СПІЛЬНІСТЬ ПРИНЦИПІВ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОДУКТИВНОГО ДІАЛОГУ.....	49
<i>Раджабова С.Ш.</i>	ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ЗАХИСНИЙ МЕХАНІЗМ.....	54
<i>Сергієнко І.М.</i>	ІНТЕРАКТИВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТЕАТР ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	60

з боку тих, з ким вони вступали у взаємодію.

Висновки. Проведене дослідження уможливило надати наступні рекомендації. Менеджер, приймаючи управлінські рішення, мусить пам'ятати, що йому обов'язково потрібно дотримуватися та виконувати моральні норми та загальноприйняті правила поведінки. Саме тому важливими заходами в підвищенні рівня моральної вихованості студентів вищих навчальних закладів під час проходження професійно-педагогічної практики на початковому етапі є навчання етичної поведінки, проведення моральних бесід, контроль обліку моральних норм, розробка етичних кодексів та інструкцій у групах.

Перспективні напрямки дослідження полягають в тому, що цілеспрямоване застосування морального компоненту у теорії та практиці менеджменту студентських груп стимулюватиме інновації у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти, збільшуючи її можливості для міжнародного співробітництва у контексті Болонського процесу.

Резюме

Стаття присвячена питанням морального компоненту у менеджменті професійно-педагогічної практики. Автор послідовно викладає етапи розробленого проекту та надає практичні рекомендації керівникам професійно-педагогічної практики для роботи зі студентами спеціальності „Соціальна педагогіка”.

Резюме

Статья посвящена вопросам нравственного компонента в менеджменте профессионально-педагогической практики. Автор сообщает об этапах разработанного проекта в определенной последовательности, что дает возможность использовать данный материал руководителям профессионально-педагогической практики студентов специальности «Социальная педагогика».

Summary

This article is devoted to the questions of moral components in the management of the professional pedagogical practice.

The author tells about the stages of carried out the project in the definite sequence which gives the opportunity to use the following material for guides of the professional pedagogical practice of the students in the specialty of the pedagogy.

Література:

1. Мартиненко М.М. Основи менеджменту: Підручник. – К.: Каравела, 2005. – 496 с.
2. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Вид-во «Шкільний світ», 2003. – 400 с.
3. Соціальна робота: Менеджмент соціальної роботи: Навчальний посібник. – К.: ДЦССМ, 2003 // Соціальна робота. Кн. 7. – 277 с.

Подано до редакції 07.02.2006

потягам, але й іншим полюсам стосунків (несвідомі бажання кожного з батьків, спокушування, стосунки між батьками). У структурі особистості інтеріоризуються й зберігаються поряд з образом того чи іншого з батьків саме ці різноманітні типи відносин між всіма трьома полюсами трикутника.

К.Г. Юнг увів у психоаналіз поняття “комплекс Електри” як різновид Едіпового комплексу. Воно свідчить про симетричність ставлень дітей обох статей до батьків.

Комплекс Електри – жіночий варіант Едіпового комплексу. В основі знову-таки використано давньогрецький міф, за яким Електра – дочка Агамемнона та Клитемнестри. Агамемнон разом з братом Менелаєм тікали з Мікен в Спарту, де одружились з дочками спартанського царя Тиндарея, Клитемнестри та Елені (через яку з часом почалась Троянська війна). Пізніше Агамемнон зумів повернути собі мікенський трон, але згодом пішов на Троянську війну, повернувшись з якої, став жертвою Клитемнестри та її коханця Егіста. Електра, що палко кохала батька, та її брат Орест, обурені безсоромністю матері, поклялись помститись за безславну загибель батька. Через деякий час Орест жорстоко розправився і з матір'ю, і з Егістом – спалив їх живцем у палаці.

Великою цінністю для нас є ставлення до Едіпового комплексу учня З. Фрейда – К.Г. Юнга, для якого, за словами дослідника А. Буткевича [див.9], він є лише одним із численних комплексів. К.Г. Юнг вважав, що якщо у дитини виникають невротичні симптоми, то треба шукати їх причини в неврозах її батьків. Для З. Фрейда неврози дорослої людини сягають корінням у дитячі переживання, для К.Г. Юнга ж вони скоріше пов'язані з конфліктами дорослого життя, або із взаємостосунками свідомості та колективного несвідомого.

К.Г. Юнг вперше використав вислів “комплекс Електри” у своїй роботі “Досвід написання психоаналітичної теорії” [10]. З. Фрейд у зв'язку з цим висловив свою незгоду, а в статті про жіночу сексуальність заявив позицію більш рішуче: жіночий Едіп не тотожний чоловічому, “...тільки у хлопчика складатиметься це ставлення, яке визначає всю його долю – між любов'ю до одного з батьків і ненавистю до іншого, як до суперника” [7].

Засновник психоаналізу стверджує відмінності у впливові комплексу кастрації на дітей різної статі, наголошуючи на особливому значенні для дівчинки доедіпової прив'язаності до матері та на ролі фалоса для обох статей та ін. Вищесказане обґрунтовує відмову Фрейда від терміна “комплекс Електри”, що передбачає однакову позицію хлопчика і дівчинки відносно до батьків.

Виникнення поняття “Едіпів комплекс” потягнуло за собою цілий ряд термінів, пов'язаних з його наслідками. Так, особи з фіксацією (затримкою) на едіповому рівні вважаються “фіксованими на матері” або “фіксованими на батькові”, що дається взнаки при виборі сексуальних партнерів (схожість на батьків). У зв'язку з цим існує поняття “*вибір об'єкта за примиканням*”, за яким об'єкт любові вибирається подібним до образу батьків, які забезпечують дитині харчування, турботу, захист. Підстави для такого вибору полягають у тому, що сексуальні потяги

спочатку приєднуються до потягу самозбереження. У роботі “До вступу в нарцисизм” Фрейд говорить про “вибір об’єкта за примиканням” (або про анаклітичний вибір об’єкта), протиставляючи його “нарцисичному вибору об’єкта” [11].

У психоаналітичній літературі зустрічаємо також поняття “кастраційна тривога”, що означає наслідок едіпового суперництва з батьком.

З моменту виникнення поняття “Едіпів комплекс” пройшло понад століття. Цього часу більш ніж досить для того, щоб переосмислити і доповнити ті знання, котрі нам залишили З. Фрейд та його послідовники. В. Райх висунув припущення, згідно з яким Едіпів комплекс зберігає своє значення тільки у західній культурі з її цінностями панування та підпорядкування [12, с. 592]. Цей комплекс має зникнути разом зі змінами у соціальній організації людей. На думку Е. Фромма, З. Фрейд дав неправильну інтерпретацію міфу про Едіпа. Міф має розумітись не як символ інцестуозної любові між матір’ю та сином, а як бунт сина проти авторитарного батька у патріархальній сім’ї. У наш час фрейдівські уявлення про Едіпів комплекс переосмислюються та емпірично перевіряються. Найбільш гостро критикується претензія класичного психоаналізу на пояснення як мотивів поведінки індивіда, так і історії розвитку всього людства виключно через призму Едіпового комплексу. У зв’язку з цим є надзвичайно цікавим, на наш погляд, підхід до аналізу трагедії Софокла сучасними вченими-психоаналітиками, зокрема англійцем Робертом М. Янгом [2]. “У чому ж винен Едіп, окрім того, що його спочатку кривдять при народженні, а потім глузують з нього у той момент, коли він прагне утекти з едіпового трикутника...” [там само, с. 25]. На його думку, в Едіпа можна спостерігати риси, характерні для “покинутих” дітей і не випадковим є його ім’я, що в перекладі означає “пухлі ноги”. Він не здійснював кровозмішення у своїх фантазіях у три з половиною роки, як дитина у З. Фрейда, навпаки – діяв, як “кляйнівська дитина”. У нього не спостерігається ніякого первинного нарцисизму (за З. Фрейдом), але об’єкт-орієнтовані стосунки з народження (за М. Кляйн) [3]. Роберт М. Янг вважає, що Софокл у “Царі Едіпі” описав усі елементи сучасного кляйнівського аналогу Едіпа. “Дійсно, багато що говорить про те, що Софокл був провісником ідей М. Кляйн” [2, с. 26]. Джон Стайер же доводив, що усі персонажі трагедії дійсно знали все один про одного чи легко могли здогадатись, однак на все заплющували очі.

Аллен Джонсон та Дуглас Прайс-Уільямс [12] у спільній роботі “Всюдисущий Едіп: комплекс сім’ї в літературі народів світу” припускаються висновку, що комплекс у фрейдівському розумінні загалом прослідковується в усній народній творчості авторитарних суспільств, водночас його “полегшена” версія, яка включає конфлікт поколінь, наявна в 139 досліджених народних казках, хоча в більшості (що узгоджується і з Фрейдом) – про хлопчиків, а не дівчаток. Алан Роланд представив важливі дослідження культурних особливостей підходів до цього питання в країнах Сходу – Індії, де конфлікт між синами та батьками є абсолютним табу, та

педагогічної практики, якщо це потрібно для виправлення певної ситуації. Так, коли група відмовила у творчому виступі на підсумковій конференції лідеру команди, який спочатку обрав ліберальний стиль управління, йому прийшлося зайняти більш активну позицію для спонукання суперництва, використовуючи позитивні моральні якості (доброзичливість, терплячість, повага до кожного).

Результати кожної з команд під час проходження практики оцінювалися та порівнювалися з результатами інших команд, що також підвищувало мотивацію практикантів, заохочувало до занурення у практичну діяльність, сприяло зміцненню духу кожної команди. Інструментом контролю слугувала бальна система, яка за характером була варіативною (за кожне завдання бали нараховувалися відповідно затрачених зусиль, – наприклад, 25 балів нараховувалось тільки в такому випадку, якщо студент задовольнив всі вимоги щодо ведення щоденника; творчий виступ на підсумковій конференції оцінювався у 50, 75 та 100 балів відповідно); накопичувальною (бали кожного студента накопичувалися до загальної суми балів команди); рейтинговою (числові величини надавали можливість розподілити практичні досягнення кожної з команд по рівням успішності – I, II, III відповідно).

Ми наголошували на нормах моральної поведінки майбутнього соціального педагога: уміння встановлювати дружні стосунки з оточуючими; бачити недоліки свого характеру і прагнути до їх виправлення; моральне самовиховання; критичне ставлення до своїх вчинків; уміння піднятися над дрібними інтересами; прагнення до шляхетності й великодушності почуттів у професійній діяльності, що також оцінювалося відповідно (наприклад, за порушення окремим студентом моральних вимог ми віднімали бали, що були накопичені командою).

У процесі проходження практики здійснювався контроль, який мав за мету допомогу студентам кожної команди у виконанні завдань практики. Контроль передбачав перевірку стану відвідування студентами бази практики, дотримання режиму та існуючого порядку всіх установ, ведення документації.

Крім адміністративних представників вищого навчального закладу право контролю мали також керівники бази практики (директор загальноосвітньої школи, директор професійно-технічного училища, керівник відділу кримінальної міліції, зав. соціальної служби дітей та молоді тощо).

Таким чином нами реалізовано проект практики, в якому брали участь адміністративні працівники, колектив досвідчених професіоналів та команди студентів під керівництвом лідерів, які, крім вирішення практичних завдань, навчилися теорії та практиці організації, науковому плануванню справ, вмінню ставити та вирішувати організаційні завдання. Адже у процесі виконання своїх функцій лідери взаємодіяли з великою кількістю осіб, які різко розрізнялися за своїм статусом та інтересами, що вимагало формування моральних якостей, які підсилювали довіру та повагу

зустрічі, які вдавалися найбільш захоплюючими.

Нами було передбачено робота з усіма ланками освітніх закладів та різними соціальними установами (дефектологічний центр для дітей дошкільного віку, дитячий садок, загальноосвітня школа, професійно-технічне училище, вищий навчальний заклад, інтернат, соціальна служба для дітей та молоді, клуби за місцем проживання, кримінальна виконавча інспекція тощо).

На організаторському етапі відбувалася комунікативна та мотиваційна діяльність студентів. Практика була організацію самостійної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних професійних завдань. Під час організаційних зборів інформація повідомлялася не в повному обсязі, а послідовно, з ускладненням її змісту і завдань.

Підкреслюючи значущість морального виховання на шляху демократизації українського суспільства, ми зазначали, що шлях до успіху суспільства лежить через моральне відродження, і практичне завдання соціального педагога полягає в удосконаленні того середовища, в якому перебуває клієнт (сім'я, школа, вищий навчальний заклад, референтна група тощо), у „демонструванні” власного ставлення до світу.

На перших організаційних зборах нами було сформовано три команди, які самостійно обрали лідерів. Їхня ключова управлінська роль полягала в розподілі навчальних завдань та керівництві колективом. Лідерам було запропоновано спеціальна підготовка в галузі менеджменту, під час якої наголошувалось, що під гуманізацією процесу професійно-педагогічної практики розуміється олюднення міжгрупових відносин, що забезпечує морально-емоційну атмосферу взаємного розуміння, уваги і турботи до іншого, безкорисливого ставлення до кожної особистості.

Лідери мотивували і наставляли членів студентських команд на досягнення цілей, виконуючи різні соціальні ролі: аналітична (співвідношення досягнутого з наміченим), інформаційна (своєчасна передача інформації студентам), представницька (представлення своєї команди та роз'яснення її позицій). Також лідери виконували й вирішальні ролі: підприємець (творчий підхід до виконання практичних завдань); охоронець порядку (у цій ролі лідер завжди намагається повернути у позитивне русло дії підлеглих йому студентів); посередник (між групою та адміністративними працівниками).

Індивідуальність стилів керівництва кожного лідера виявлявся у процесі його спілкування з одноклассниками, тобто здібністю керівника впливати на окремі особистості та групу, спонукаючи до професійної діяльності з метою досягнення цілей команди. Прагнучи до досягнення мети, лідери використовували різноманітні методи та способи впливу на підлеглих (стабілізує регулювання, нормування, інструктування, вплив на духовні потреби й інтереси студентів, бесіда, прямиї наказ, мотивування, стимулювання, заохочення, вимога тощо). При цьому лідерам було необхідно розуміти психологію творчого колективу студентів, а з іншого боку, бути рішучим, щоб залежно від ситуації приймати рішення і підтримувати або відхилити пропозиції з різних аспектів професійно-

Японії, за традиціями якої повага до чоловіків і старших із самого дитинства закладається у жіночу психологію.

Український дослідник Степан Балеї ще на початку 20 століття, досліджуючи Едіпів комплекс, звернув увагу наукового світу на ендіміонівські мотиви, зокрема у художніх творах. На творі Кнута Гамсуна «Голод» науковець демонструє суть поняття Ендіміонівського мотиву, що походить з давньогрецького міфу про Ендіміона (до якого богиня Селена сама зійшла з неба, навівши на нього сон, щоб «без перепон пестити його доволі» [13])¹. С.Балеї зазначає, що коли герой твору Гамсуна, збіднілий, голодний, погано вдягнений і брудний блукав вулицями міста, йому дорогу заступила молода і вродлива, чепурна жінка з неприхованим бажанням з ним познайомитись. Герой повісив мріяв про таку зустріч, але не наважувався. Жінка не тільки виявила до нього увагу, але й ініціативу до зближення, бажання ще раз зустрітися і наприкінці зустрічі нагородила його поцілунком.

Ендіміонівські любовні стосунки, як відзначає Степан Балеї, можуть мати різноманітну психічну комбінацію, в міру того, як комплікуються (ускладнюються, переплутуються) психічні джерела, що мають вплив на характер любовного почуття. Нерідко, на його думку, такі стосунки несуть інфантильний характер. Дитина відіграє у відношенні до оточуючого світу пасивну роль, потребує опіки дорослих, тому очікує на підтримку певної зовнішньої сили, яка б могла грати в її житті роль «провидіння». І саме цю природну потребу опіки в дитині може задовольнити материнський інстинкт, який робить матір вразливою на безпомічність у дитини і збуджує в ній потребу опікуватися слабким створінням [13]. Внаслідок цього дитина зникає до такого материнського способу поведінки з нею, до підпорядкування себе певній вищій силі, до очікування від неї виконання бажань, які сама дитина не могла і не наважувалась втілити у життя. Така пасивність поступово зникає внаслідок дорослішання особи, відзначає С. Балеї, однак залишає свій слід, що виявляється у його інтимному житті.

Французька дослідниця Жанін Шасге-Сміржель наприкінці ХХ століття характеризує, на нашу думку, жіночий варіант Ендіміонівського мотиву (або ж його доповнення), який вона називає менш поетично „позицією жінки – пеніса батька”. Суть цього феномену полягає в тому, що жінка з такою позицією далека від самостійності і повністю залежна від об'єкта (є його доповненням). Вона є правою рукою, помічницею, співробітницею, секретарем, робітницею, натхненницею чоловіка. Вона є опорою в старості, медсестрою чи гідом. Безумовно, ці два феномени не є тотожними, однак спільним для них є едіпове підгрунтя, на

¹ За іншими версіями Ендіміон (гр. Endymion) – вродливий юнак (пастух або мисливець), якого Зевс узяв на небо; запалив коханням до Гери, за що Громовержець покарав його вічним сном. Ще за однією версією Селена благала Зевса виконати будь-яке бажання Ендіміона, і той випросив собі вічний сон з безсмертям і юністю. М. Мюллер в Ендіміоні вбачає Сонце, яке під кінець ночі зустрічається з Місяцем – Селеною. Міф про Ендіміона пояснювали по-різному: його вважали генієм ночі, уособленням смерті. Сон Ендіміона – синонім тривалого сну. (Словник античної міфології. – Київ: Наукова думка, 1985. – С.96.)

якому формуються відмінності у психосексуальному розвитку хлопчика та дівчинки. „Позицію жінки – пеніса батька” Жанін Шассге-Сміржель ще визначає як жіночу позицію автономного фалоса і посиляється на дослідження д-ра Штейна, який пов’язує її з бісексуальністю та діалектикою „бути” та „мати”. У даному випадку „бути” означає ідентифікацію із цілісним об’єктом, який би ми бажали „мати”, відповідно „бути річчю іншого” – ідентифікація з парціальним (частковим) об’єктом. Така ідентифікація робить жінку залежною від об’єкта, який вона доповнює [14].

Таким чином, звертаючись до категорії несвідомого, можемо констатувати вагомість фалічного символу (пеніса) у психосексуальному розвитку обох статей. На думку Грюнберже, фалос є символом нарцистичної повноти [там само, с.400]. У зв’язку з цим важливо відзначити, що структура будь-якого символу спрямована на те, щоб дати через кожне часткове явище цілісний образ певної об’єктивної реальності. Враховуючи таку специфіку символу, Т.С. Яценко [15] було розроблено метод психоаналізу комплексу тематичних малюнків, який ґрунтується на багатозначності розуміння символіки. У своїх дослідженнях вона виходить з того, що смислова структура символу багатопрощаркова і розрахована на активну внутрішню роботу того, хто його сприймає, хто з ним працює та хто вміє враховувати його суперечливу природу. Залучення автора психомалюнків до процесу інтерпретації дозволяє цілісно проникати у зміст образів та наочно пересвідчуватись у багатозначності символіки, яка покликана примиряти між собою непримиренні тенденції психіки, внутрішні суперечності. Останнє сприяє тому, що автор малюнків стає господарем своєї психіки через проникнення до змісту символів, внаслідок чого з’являється можливість усвідомити неусвідомлювані тенденції та розв’язати внутрішні суперечності.

Висновки. Науково-теоретичне дослідження дає підстави стверджувати, що формування внутрішніх суперечностей відбувається під впливом едіпової залежності суб’єкта й дає поштовх до розвитку системи психологічних захистів та амбівалентності почуттів. Едіпова залежність формує підвалини глибиннопсихологічних цінностей, визначає зміст ідеалізованого “Я” та впливає на формування генерального механізму захистів “від слабкості до сили”, пов’язаного із глибиннопсихологічними цінностями.

Резюме

У статті „Сучасні дослідження проблеми едіпового комплексу” представлено аналіз актуальних наукових робіт глибинно-психологічного спрямування, що висвітлюють феномен едіпового комплексу, зокрема Брунsvік Р., Джонсона А., Лейбіна В., Прайс-Уільямс Д., Шассге-Сміржель Ж., Штольце Г., Янга Р., Яценко Т.

Резюме

В статье «Современные исследования проблемы эдипова комплекса» представлен анализ актуальных научных работ глубинно-психологического направления по заявленной теме, в частности Брунsvік Р., Джонсона А.,

авторитарного адміністрування. Такий стиль також передбачає чітку систему заохочень і покарань. Суттєвою різницею між цими стилями керівництва полягає в тому, що менеджер використовує узгодження у прийнятті управлінських рішень, ураховує думки та пропозиції підлеглих.

Ліберальний стиль адміністрування припускає застосування методів впливу без жорсткого контролю з боку керівників, що користуються переважно законною владою. В такому випадку керівник задовольняє потреби виконавця, але при цьому виконавець повинен визнавати сформовані цінності освітньої установи і погоджувати моральні погляди з тим, що підпорядкування менеджера є бажаною поведінкою. Суттєвим недоліком такого стилю керівництва є те, що підлегли, які мають вплив на керівника, не враховують лише його наказ за вагомих аргумент, а їхня поведінка та моральні якості визначаються можливостями використовувати свої джерела влади на керівника.

Враховуючи те, що стилі управління в сучасному суспільстві за своїми видами дуже різноманітні, під час розробки проекту ми обрали демократичний стиль, що базується на концепції управління за цілями (П. Друкер), тому що в такому випадку керівник практики залишається активним, рівним у поводженні, самокритичним. Відповідно до цієї концепції управління ми розпочинали роботу з постановки цілей, а вже тільки потім – з визначення функцій і формування процесів професійно-педагогічної практики. Ставлення до студентів при такому стилі характеризувалося головними рисами – постійний контакт, схильність до делегування повноважень, довіра до самостійності. При цьому кожен студент працював без примусу, орієнтуючи практичну діяльність тільки на одержання конкретного результату згідно з професійними завданнями, які були поставлені перед ним. Як засвідчив досвід, стосунки між групами були дружельними, толерантними. Також у роботі яскраво простежувався творчий підхід до справи.

Для успішного проходження професійно-педагогічної практики ми враховували головні компоненти процесу менеджменту. В основі проекту поставало моральне виховання студентів-практикантів початкового етапу, оскільки саме на основі загальнолюдських та національних моральних цінностей формується цілісна особистість – людина з твердими моральними переконаннями, демократичними поглядами, яка свідомо виконує норми і закони співжиття у соціумі; проявляє активність у пошуку моральних зразків.

Ми враховували, що на початковому етапі (перший курс навчання) специфіка спеціальності вимагала ознайомлення студентів у найбільш загальних рисах з системою соціальних служб в Україні в цілому, з мережею існуючих сьогодні соціальних закладів різних типів. При плануванні ми спиралися на те, що практика повинна проводитися в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

На прогностичному етапі ми зважали на принципи, мету та завдання практики для того, щоб студенти могли відвідувати заняття з максимальною зацікавленістю. Кожному пропонувалось обирати саме ті

соціальної допомоги та соціального захисту певних соціальних груп в суспільстві, перетворюється у важливу й необхідну сферу соціальної діяльності держави в галузі формування громадянського суспільства в Україні та правової демократичної соціальної держави» [3, с.3].

Зауважимо, що ситуація ускладнена відсутністю сталих традицій управління практичною діяльністю студентських колективів у галузі соціальної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз показує, що в літературі останніх років з'явилися праці щодо ефективного менеджменту соціальної роботи (В.П. Андрущенко, М.П. Лукашевич та ін.), досвіду соціальної роботи за рубежом (О.А. Горшкова, В.В. Колков, А.І. Ляшенко, І.М. Попович, Е.Г. Студьонова та ін.), теорії соціальної роботи та соціальної політики суспільства (В.А. Скуратівський, О.М. Палій, Е.М. Ліанова, Е.І. Холостова та ін.). Проте власні дослідження проблеми моральності у менеджменті спонукали нас до розроблення та впровадження у практику ВНЗу оригінального проекту організації професійно-педагогічної практики студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Це також зумовлено потребами у практичних рекомендаціях із підвищення ефективності з самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів.

Мета статті – презентувати досвід проектування організації професійно-педагогічної практики студентів зазначеної спеціальності.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння сутності, змісту і завдань морального компоненту у менеджменті професійно-педагогічної практики, важливо розглянути тлумачення поняття „мораль” (від лат. *mor. moris* – норв, вдача, звичай). Як одна з форм суспільної свідомості мораль є системою уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, норм, що регулюють діяльність людей.

Мораль несе в собі цінності та ідеали, які віддзеркалюють рівень розвитку окремої людини і народу в цілому.

Як показує аналіз, однією з найважливіших тенденцій у соціальній роботі є прагнення до якості і ефективності управлінської діяльності. Зауважимо, що у теорії і практиці менеджменту освіти набуло поширення адміністрування авторитарне, демократичне й ліберальне [2].

Так, авторитарне управління використовується керівниками, що мають неформальну підтримку підлеглих та наділені значущими повноваженнями. Такі керівники вирізняються такими якостями, як прагнення підпорядкувати людей своїй волі, динамічність, честолюбність тощо [1, с.62]. Даний стиль управління потребує детально розробленої системи заохочень і покарань, тому що керівник здебільшого доходить до використання примусової системи робіт та жорстких заходів нормування винагороди. Владою підтримки в процесі авторитарного управління є влада інформаційна, тому авторитарному керівнику потрібно мати неофіційних інформаторів. За таким стилем управління підлеглим доводиться прилаштовуватися під звички та моральні якості керівника (як позитивні, так і негативні).

Демократичний стиль керівництва є, по суті, замаскованою формою

Лейбина В., Прайс-Уильямс Д., Шассге-Смиртель Ж., Штольце Г., Янга Р., Яценко Т.

Summary

The analysis of modern scientific works of direction of deep-psychological researches on the problem of Oedipus complex is considered in the article.

Література

1. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
2. Янг Р.М. Эдипов комплекс. – М.: ООО “Издательство Проспект”, 2002. – 78 с.
3. Клайн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 96 с.
4. Энциклопедия глубинной психологии. Том I. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. – М.: ЗАО МГ Менеджмент, 1998. – 800 с.
5. Лапланш Ж.-Б. Понталис. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – С. 624.
6. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. – Киев: Здоровья, 1990. – 144 с.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
8. Лакан Ж. “Я” в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). – М.: Издательство “Гнозис”, Издательство “Логос”, 1999. – 520 с.
9. Рязанцев С. Танатология (учение о смерти). – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994. – 382 с.
10. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души: Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – 336 с.
11. Фрейд З. О клиническом психоанализе. Избранные сочинения. – М.: Медина, 1991. – 288 с.
12. Психоанализ. Популярная энциклопедия. – М.: Олимп; ООО “Фирма “Издательство АСТ”, 1998. – 592 с.
13. Степан Балея. 3 психології творчості Шевченка. Черкаси: БРАМА, 2001. – С.35.
14. Жанин Шассге-Смиртель. Женское чувство вины / Французская психоаналитическая школа. – СПб.: Питер, 2005. – С. 412.
15. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Мошенская Л.В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект). – М.: СИП РИА, 2000. – 192 с.

Подано до редакції 25.01.06

УДК 159.964.2

ДО ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМІВ СИМВОЛІЗАЦІЇ У ПСИХОАНАЛІЗІ З. ФРЕЙДА

Бабенко Катерина Анатоліївна

аспірант кафедри практичної психології

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу вимагає від вищої школи насамперед підвищення професіоналізму майбутніх спеціалістів, зокрема у галузі психології, оскільки економічна ситуація зумовлює жорстку конкуренцію на ринку праці.

Стрімкий розвиток психологічної практики ставить перед фахівцями завдання щодо удосконалення відомих та створення нових методів діагностики та корекції психіки, з урахуванням її цілісності, тобто взаємозв'язку між свідомістю та несвідомим. Серед таких методів особливе місце посідають методичні засоби, що дозволяють об'єктивувати психологічний зміст у образній формі (малюнок, казка, сновидіння тощо), оскільки несвідоме безпосередньо себе не виражає, а має символічний

характер. В цьому контексті набуває актуальності проблема дослідження символізації змісту несвідомого, тобто механізмів за допомогою яких відбувається маскування витісненого психічного змісту.

Мета статті: провести огляд літератури з поставленої в статті наукової проблеми; описати особливості механізмів символізації, виявлених З. Фрейдом.

Аналіз останніх досліджень. Проведений нами аналіз наукової літератури [2] продемонстрував, що проблема символізації є досить неоднозначною, оскільки у науці відсутній єдиний погляд щодо тлумачення самого поняття. Під символізацією розуміють: символізм (Е. Гловер), символічну функцію (К.Г. Юнг); психоаналітичний символізм (Х. Блюм); частковий прояв глобальної символічної функції (Ж. Лакан, Р. Руссіон); захисний механізм «Я», що полягає у заміщенні об'єкту потягу символом і перенесенні на нього відповідного відношення (Р.Ф. Додельцев, Т.В. Панфілова); символічні симптоматичні дії (П. Орбан); процес маскування витісненого змісту від свідомої цензури з метою його прояву у поведінці (Т.С. Яценко).

Виклад основного матеріалу. Психоаналітик Е. Гловер стверджував, що “динамічну психологію, яка не в змозі вказати, які механізми розподіляють психічну енергію по різних системах психіки, можна вважати практично мертвнонародженою” [3, с.77]. На його переконання, поняття психічного механізму є найбільш важливим і водночас складним для розуміння, оскільки необхідно спиратися на поняття психічної структури та енергії.

Проблему механізмів символізації на матеріалі роботи сновидіння досліджували З. Фрейд, Ч. Райкрофт, А. Беккер, Ж. Лапланш, В.М. Лейбін, Ж.-Б. Понталіс та інші.

У рамках нашого дослідження представляє цікавість робота сновидіння, під якою З. Фрейд розумів психічну неусвідомлену діяльність, що переводить скриті (приховані) думки сновидіння в уявне сновидіння (безпосередній зміст), тобто у сновидінні відбувається символізація змісту несвідомого з метою уникнення цензури. Сновидіння “...є компромісним утворенням між домаганнями витісненої інстинктивної спонуки та опорами цензуруючої сили в “Я” [див.: 1, с.328]. Викривлення сновидіння залежить, згідно з поглядами З.Фрейда, від двох факторів: від ступеня неприйнятності несвідомого бажання (яке лежить в основі сновидіння) та від “сили” цензури.

У 1900 році виходить з друку ґрунтовна робота З.Фрейда “Тлумачення сновидіння”, в якій засновник психоаналізу презентує власний погляд щодо цього феномену. У контексті нашого дослідження представляє цікавість виявлені ним механізми, які впливають на формування сновидіння.

Образність

У студії “Про сновидіння”(1901) З. Фрейд описує механізм, сутність якого є перетворення думок на ситуацію. Даний процес засновник психоаналізу називає “драматизацією” [8, с.104], а далі “картинною

mastering of “Mathematics” and “Method of mathematics” courses content are described in the article.

Література

1. Берг А.И. Кибернетика и проблемы обучения. – М. – Л., 1964.
2. Вагатов Ш.И. Вопросы управления при проблемном обучении // Проблемное обучение в школах Татарии. – Казань, 1972.
3. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения – М: Изд-во МГУ, 1969.

Подано до редакції 02.03.2006

УДК 371.38:658

МОРАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ МЕНЕДЖМЕНТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

Москальова Людмила Юрївна

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
дошкільного виховання і соціальної педагогіки
Мелітопольський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства все більшої актуальності набуває проблема морального виховання особистості, що зумовлено процесами дегуманізації суспільних відносин, девальвації та релятивізації моральних цінностей; втратою виховних ідеалів, відчуженням людей один від одного. Саме тому першочерговим для педагогів є пошук ефективних форм, методів і засобів морального виховання студентської молоді.

Сьогодні висуває перед національною системою виховання якісно нові завдання, вирішення яких вимагає практичного оновлення змісту освіти. У Конституції України, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про захист суспільної моралі”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі „Вчитель” наголошується на необхідності формування особистості, яка характеризується високими загальнолюдськими моральними якостями, національною самосвідомістю, шановливим ставленням до культури, мистецтва, історії, рідної мови, народних звичаїв тощо.

Вирішення цих завдань безпосередньо стосується майбутнього вчителя спеціальності «Соціальна педагогіка», професійним обов'язком якого є здійснення соціальної роботи з різними категоріями дітей та молоді або відповідними соціальними групами, декларування гуманістичних та демократичних принципів виховної та превентивної роботи з підростаючим поколінням, а саме – прищеплення етичних норм, правил поведінки, що склалися у суспільстві на основі духовних і культурних цінностей, уявлень про добро, честь, гідність, совість, справедливість, громадянський обов'язок.

«Менеджмент соціальної роботи, – підкреслюють В.П. Андрущенко, В.П. Бех, М.П. Лукашевич та ін., – має відверто суспільний характер та людський вимір, його сутність і структура, а також механізм підготовки, прийняття та впровадження відповідних управлінських рішень щодо

Завдання 2. Керувальна мета: з'ясувати рівень сформованості знань про геометричну фігуру як сукупність множини точок; про об'єднання двох множин; про декартів добуток трьох множин.

Унаочнити відношення $A \cup B$, $A \times B$, якщо $A = \{z \mid z \in D, -2 < z < 2\}$,
 $B = \{(x, y) \mid x \in D, y \in D, x^2 + y^2 = 4\}$

Завдання 3. Керувальна мета: визначення рівня сформованості теоретичного мислення та вміння застосовувати дедуктивний метод.

„Запиши найбільше десятизначне число, у якому усі цифри різні”.

Доцільність використання такого змісту завдань для контролю та корекції математичної пізнавальної діяльності визначається його математичним та логічним потенціалом. Це завдання пов'язане з дедуктивним методом засвоєння математичних знань і дає можливість, при правильному виконанні його студентами, запропонувати самостійно розробити аналогічні завдання.

Завдання 3. Керувальна мета: з'ясувати рівень сформованості у студентів абстрактного мислення.

„У що перетвориться повітряна куля, якщо відпустити мотузку?”
Унаочнити відповідь.”

Мета керування конкретизується усвідомленням студентами того факту, що будь-який об'єкт на візуально-досяжній відстані (без допоміжних візуальних засобів) перетворюється у точку. Спонування до унаочнення актуалізує знання з векторної геометрії та дає первинне усвідомлення перспективи у образотворчому мистецтві.

На ґрунті такого типу завдань студентам пропонується підібрати або розробити самостійні завдання, що покращує корекційну роботу і відображається на вищих балах при тестуванні.

Висновки. Розглянуті засоби керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів факультету початкового навчання стосуються аудиторної роботи та індивідуальних співбесід і завдань для корекції поточних знань, умінь та навичок з теоретичних основ математики. У наступних публікаціях буде показано практичне вирішення даної проблеми у позааудиторній роботі з теоретичних основ математики, а також при вивченні курсу „Методика математики у початковому навчанні”.

Резюме

В статті показані приклади практичного рішення проблеми управління учебно-познавательной деятельностью студентов факультета начального обучения в процессе усвоения содержания курса математики и методики математики.

Резюме

У статті наведено зразки практичного вирішення проблеми керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів факультету початкового навчання у процесі засвоєння змісту курсу математики та методики математики.

Summary

The examples of the problem practical solution of students' educative and cognitive activity management of the Faculty of elementary education during

переробкою” [8, с.112]. У роботі “Дотепність та її відношення до несвідомого”(1905) цей механізм отримує назву “непряме зображення” [9, с.311].

У сьомій лекції “Явний зміст сновидіння та скриті його думки” З. Фрейд описує тип відношень між очевидними і прихованими елементами сновидіння, коли очевидний елемент є наочним вираженням прихованого у візуальному образі, що “має своїм витоком сполучення слів” [6, с.68], тобто механізм візуалізації. В десятій лекції цей механізм З. Фрейд визначає як образне подавання [6, с.85]. Ми схилиємося до думки, що доцільно використовувати термін “образність”. Цей механізм, на думку З. Фрейда, є особливим, оскільки використовується лише у сновидіннях. При цьому психоаналітик наголошує на тому, що образності (зображувальності) притаманні дві риси: перша – зображення у сновидінні відбувається у формі дійсної ситуації, за якої втрачається «можливо»; друга – відбувається перетворення думок на зорові образи та мовлення.

Згущення

У “Глумаченні сновидіння” З. Фрейд приділяє багато уваги процесу, який відіграє значущу роль у роботі сновидіння та отримає назву “згущення”. Цей механізм слугує передачі відношення подібності, узгодження, стикання, що виражається сполучним реченням “подібно тому, як”. Фрейд зазначає, що процес згущення відбувається шляхом поєднання матеріалу у одне ціле. Він виділяє дві форми згущення: ідентифікацію – коли наявний матеріал синтезується у ціле, і утворення складних комбінацій – коли матеріал для синтезу створюється знову. У контексті сновидіння термін “ідентифікація” він застосовує там, де мова йде про людей: “Ідентифікація полягає у тому, що лише одна з осіб, пов'язаних між собою схожістю, знаходить своє вираження у сновидінні, між тим, як друга чи всі інші ніби усуваються сновидінням. Ця одна особа входить до сновидіння до всіх стосунків і ситуацій, які походять від неї чи осіб, яких вона собою заміщує” [11, с.210]. Необхідно зауважити, що термін “ідентифікація” в інших студіях стосовно роботи сновидіння З. Фрейдом більше не використовується.

При створенні складних комбінацій з осіб, на думку З. Фрейда, у сновидінні вже наявні риси певних осіб, які синтезуються у нову особу. Засновник психоаналізу також приділив увагу видам (формам) складних комбінацій стосовно предметів: 1) зображення якостей однієї речі, яке супроводжується усвідомленням того, що воно відноситься і до іншого об'єкту; 2) поєднання рис об'єктів в одне ціле, використовуючи при цьому схожість обох об'єктів, яка є в реальності; 3) утворення складного комплексу з найбільш виразним центральним ядром, яке доповнюється менш виразними рисами, відбувається при поєднанні занадто різних об'єктів [11].

Механізм згущення, як зазначав Фрейд у одинадцятій лекції, являє собою “скорочений переклад” прихованих думок [6, с.97]. Згущення, на думку З. Фрейда, відбувається завдяки: пропущенню окремих скритих елементів; переходу в уявне сновидіння лише частини деяких комплексів

скритого сновидіння; злиття в уявному сновидінні у єдиний образ скритих елементів, які мають спільне. Описуючи згущення засновник психоаналізу звертає увагу на особливість роботи сновидіння, згідно з якою відбувається злиття двох різних думок у багатозначному слові, подібно до дотепу.

На нашу думку, там де З. Фрейд виділяє ідентифікацію, доречно говорити про натяк, оскільки особа, яка заміщує у сновидінні інших, при інтерпретації сновидіння виступає вказівкою на інших осіб.

Зміщення

Механізм зміщення 1900 року Фрейд описує як психологічний процес, за посередництва якого “байдуже враження зв’язується з психічно цінним і ніби покриває його...” [11, с.123]. Він також наводить приклади психічного зміщення у житті, коли “стара діва спрямовує свої ніжні почуття на тварин”, “солдат кров’ю захищає шмат строкатої тканини, яку називають прапором” тощо. Процес зміщення З. Фрейд пояснює зміщенням психічного акценту, тобто тим, що “слабко заряджені спочатку інтенсивністю уявлення, завдяки зарядженню їх зі сторони першопочатково більш інтенсивних, досягають сили, яка дає їм можливість отримати доступ до свідомості” [11, с. 203]. У тій самій студії він зауважує, що зміщення “з однієї сторони, позбавляє інтенсивності психічно цінні елементи, а з іншої – шляхом детермінування з малоцінних елементів створює нові цінності, які потім і потрапляють до змісту сновидіння” [11, с.203]. У сьомій лекції (“Явний зміст сновидіння та приховані його думки”) Зігмунд Фрейд описує певний вид викривлення, в якому полягає робота сновидіння: заміщення скритих думок їх уривком чи натяком на них [там само]. Тут ми бачимо, що З. Фрейд фактично описує зміщення, при цьому не розділяючи механізми натяку і зміщення.

У дев’ятій лекції (“Цензура сновидіння”) З. Фрейд пише про зміщення, яке включає в себе пропуск, модифікацію, перегруповання матеріалу та зміщення акценту з основних елементів на другорядні. Однак подібно він описує і прояв згущення, оскільки воно відбувається завдяки пропущенню окремих елементів (див.11 лекцію, с.97).Тобто пропуск окремих елементів у сновидінні З. Фрейд відносив одночасно до дії двох механізмів, як згущення, так і зміщення.

У одинадцятій лекції “Робота сновидіння” З. Фрейд зауважує, що зміщення може проявлятися двояким чином: скритий елемент заміщується не власною складовою частиною, а “чимось віддаленим, тобто натяком” [6, с.99], який пов’язаний з прихованим елементом “самими зовнішніми і віддаленими відношеннями” [там само]; відбувається зміщення психічного акценту з важливого елемента на другорядний.

В іншій роботі “Про сновидіння” З. Фрейд називає механізм зміщення “витісненням сновидіння” [8, с.104], а далі “переоцінкою психічних цінностей” [там само]; зокрема він зазначав, що “чим темніше і плутаніше сновидіння, тим більшу участь у його створенні можна приписати процесу зміщення” [10, с.325]. У студії “Дотепність та її відношення до несвідомого” [9, с.311] внаслідок перекладу українською цей механізм отримує назву “пересування”.

корекційним заходам під час індивідуальних консультацій. Визначення прогалин у загальноосвітніх та предметних знаннях є центральним моментом керованої діяльності. Студент усвідомлює недостатність певних знань та умінь та необхідність їх здобуття або за допомогою поради викладача або самоосвітою.

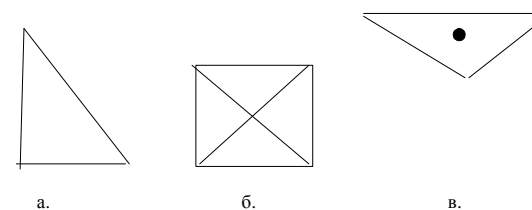
3. Завдання навчального змісту подані у незвичній формі.

До завдань цього виду належать завдання на міркування, на застосування аналогії, на порівняння, на встановлення причинно-наслідкових зв’язків тощо. Здебільшого це текстові математичні задачі, але є і такі що відносяться до групи „цікава математика” та групи „підвищеної складності”.

У психолого-педагогічних дослідженнях розглядається питання стосовно категорій „складність” та „трудність”. Як дидактичний принцип – складність знаходиться у взаємозв’язку з принципом науковості, принципом доступності та принципом наступності. Тобто складність будь-якого завдання вже запрограмована у навчальних засобах згідно цих загальнодидактичних принципів. На відміну від складності завдань, трудність у вирішенні навчально-пізнавальних завдань є суб’єктивним чинником, який студент повинен подолати. У багатьох студентів сформувалася стереотип в отриманні знань і переважає навичка до навчально-відтворювальної діяльності. Логічні уміння також знаходяться у більшості на низькому рівні. Використання у навчальному процесі завдань названого виду дає можливість підвищити рівень цих вмінь, які є складовою не тільки математично-пізнавальної діяльності, а і пізнавальної діяльності взагалі.

Завдання 1. Керувальна мета: з’ясувати рівень сформованості уяви про декартів добуток та його графічне зображення.

У якому просторі – двомірному чи тримірному зображена фігура?



Мал.1.

Виконання студентами цього завдання показало, що вони актуалізують знання з планіметрії у той час, як у постанові завдання вже закладен сумнів у моновідповіді. Знання про утворення геометричних форм як відношення „декартів добуток” мають формальний характер. А це позначається на засвоєнні тем методичного характеру „Формування в учнів орієнтування у просторі” та „Формування уявлень про геометричні фігури та форми об’єктів”.

розвитку математичної пізнавальної діяльності. В процесі їх вирішення студенти усвідомлюють те, що математика є методологією інших наукових знань.

Завдання 1. Керувальна мета: з'ясувати рівень сформованості уяви про лінгвістичний аналог математичного терміну „множина”.

Продовжити ряд слів та вказати, яку спільну ознаку ці слова мають.
„Гурт, склад, купа...”

Завдання 2. Керувальна мета: з'ясувати рівень усвідомлення студентами кількісного числа, як ознаки рівнопотужних множин.

а) Запишіть за зразком усі голосні звуки та позначте їх літерами з українського, російського, англійського алфавітів. Порівняйте кількість літер у кожному випадку.

б) Запишіть за зразком усі приголосні звуки та позначте їх літерами з українського, російського та англійського алфавітів. Порівняйте кількість літер у кожному випадку.

в) Запишіть за зразком усі звуки, що не є голосними та приголосними. Позначте їх літерами з українського, російського та англійського алфавітів. Порівняйте кількість літер у кожному випадку.

Зразок.

Звук	Укр.літера	Рос.літера	Англ. літера
[i]	і	и	i

Завдання 3. Керувальна мета: встановлення рівня сформованості уяви про відношення доповнення та кількісне число.

За зразком утворіть похідні від російських слів, якщо:

- а) вихідне слово – іменник; б) вихідне слово – числівник;
в) вихідне слово – прислівник.

Підібрати вихідні слова з української мови і зробити аналогічні словоутворення.

Зразок.

- | | | |
|-------------|-------------|---------------|
| а) БЕРЕТ | б) ДВ(А) | в) ПОЛН(О) |
| БЕРЕТ-ик | ДВ-ое | ПОЛН-енький |
| БЕРЕТ-очный | ДВ-адцать | ПОЛН-ехонький |
| | ДВ-енадцать | ПОЛН-ешенький |
| | ДВ-ести | ПОЛН-оватый |
| | ДВ-ажды | ПОЛН-ый |
| | ДВ-ухрядный | ПОЛН-ота |
| | | ПОЛН-еть |
| | | ПОЛН-ить |
| | | вос-ПОЛН-ить |
| | | в-ПОЛН-е |
| | | до-ПОЛН-ить |

Після виконання завдань такого проблемного характеру, з окремими студентами проводиться співбесіда. Ця робота відповідає третьому етапу керування навчально-пізнавальною діяльністю. Отримані результати дають можливість встановити рівень загальнопізнавальних та математичних пізнавальних можливостей кожного студента, що сприяє більш ефективним

Вторинна обробка

У «Тлумаченні сновидінь» З. Фрейд виокремив таку функцію роботи сновидіння, яку назвав «вторинна обробка»: «У результаті її роботи сновидіння втрачає характер абсурдності та незв'язності, наближається до образу, що доступний для розуміння реального переживання», внаслідок чого також відбувається «довільний переверот матеріалу, особливо його внутрішніх взаємостосунків» [11, с.263]. Однак, як зазначає засновник психоаналізу, дія вторинної обробки спостерігається не у всіх сновидіннях.

Натяк

Досліджуючи повторюваність сновидінь, З. Фрейд зауважує, що «...дитячі епізоди у явному змісті сновидінь проявляються лише віддаленими натяками і можуть бути розкриті лише шляхом тлумачення» [11, с.135], тобто ми бачимо, що З.Фрейд фактично вказує на ще один механізм роботи сновидіння – механізм натяку, який в даному випадку виражається через повторення.

Необхідно відмітити, що у роботах засновника психоаналізу міститься багато посилань на натяк. Так, у «Тлумаченні сновидінь» З. Фрейд описує сновидіння пацієнтки стосовно вишневої гілки, на якій розцвіли червоні камелії, що одночасно зображує «статеву невинність і в той же час її протилежність. Одне і те саме сновидіння...знаходить в деяких частинах (прикладом, у елементі опадання квітів) протилежний хід думок і натякає на те, що вона не вільна від невеликих гріхів проти сексуальної чистоти та невинності (у дитинстві)» [11, с.209]; крім цього у сновидінні є ще натяк, виражений за допомогою кольору (замість білих квітів як у Мадонни – червоні, схожі на камелії). Тобто можна припустити, що механізм натяку виражається за допомогою символу (гілки) та кольору (червоного).

З. Фрейд також прийшов до висновку, що «...мовлення чи розмова у сновидінні служить простим натяком на епізод, замість якого мав місце згадуваний діалог» [11, с.202]. Як показує наш досвід, у тематичному малюнку (враховуючи його недискурсивність), навпаки, певний образ може вказати на епізод, важливий для автора малюнків. До дії натяку, на нашу думку, можна віднести «перевертання» і перетворення образу на протилежність: «...коли сновидіння уперто приховує свій зміст, можна усе-таки спробувати «перевернути» деякі частини його явного змісту, після чого нерідко сновидіння стає прозорим» [11, с.213].

У десятій лекції («Символіка сновидінь») [6] Фрейд виділяє чотири види відношень між елементами сновидіння і його змістом: 1) частина від цілого (представлення у явному сновидінні лише уривку прихованих думок); 2) натяк (заміщення прихованих думок образом, який пов'язаний з ними віддаленими зовнішніми асоціаціями); 3) образне уявлення (коли явне сновидіння є певним наочним образом, що заміщує співзвучність слів; 4) символічне відношення (заміщення певного елемента прихованих думок символом, тобто постійне відношення між елементом сновидіння та його «перекладом», сутністю якого є специфічне порівняння). З. Фрейд вказував, що сновидіння за допомогою символів виражає лише певні елементи скритих думок: людське тіло у цілому, батьки, діти, брати, сестри,

народження, смерть, наготу, сексуальне життя, геніталії, статеві процеси. При цьому він підкреслював, що “надзвичайна велика кількість символів у сновидінні є сексуальними” [6, с.87]. Постає питання: як відрізнити натяк від символічного відношення? Ми вважаємо, що символічне відношення є певним видом натяку, оскільки йде заміщення певної прихованої думки символом, аналогічно до заміщення чимось віддаленим (суто натяком у фрейдівському розумінні), тобто у сновидінні (чи малюнку) наче привертається увага до цього елемента.

У п'ятнадцятій лекції “Сумніви та критика” засновник психоаналізу також зазначає, що “за допомогою зміщення цензура сновидіння створює замісників, які ми називаємо натяками” [6, с.135]. Терміном “зміщення”, таким чином, З. Фрейд називає, на нашу думку, два різних феномена: заміщення скритого елемента натяком і власне зміщення психічного акценту. Ми вважаємо, що тут доцільно розмежовувати ці два механізми, оскільки вони несуть різне функційне навантаження. Тобто спираючись на вищесказане, ми окреслюємо натяк як окремий механізм символізації змісту несвідомого. Непряме підтвердження цього ми знаходимо у самого З. Фрейда у сьомій лекції (“Явний зміст сновидіння і приховані його думки”) “Вступу до психоаналізу”(1916 рік, аналізуючи зміст сновидіння пацієнтки стосовно “каналу”, психоаналітик пише про відношення цього елемента сновидіння щодо його несвідомого змісту: “Він наче частина несвідомого, наче натяк на нього; ізолювавши його, ми би його (сновидіння – Б. К.) зовсім не зрозуміли” [6, с. 67]. Виходячи з цього, можна стверджувати, що окремі елементи (у З. Фрейда – сновидіння; у нашому дослідженні – тематичного малюнку) відіграють роль натяку – механізму символізації змісту несвідомого. Великий вчений був переконаний, що “... у сновидінні немає нічого випадкового чи байдужого, і (ми) чекаємо розгадки саме від пояснення таких незначних, немотивованих деталей” [там само]. Ми солідаризуємося з цим твердженням, і вважаємо, що воно є дієвим також для психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків, оскільки форма матеріалу, представленого у малюнках, подібна до матеріалу сновидінь, у якому психічний зміст подається переважно у візуальних образах.

Висновки та перспективи досліджень. Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що З. Фрейд виділив не чотири механізми роботи сновидіння як це стверджується Ч. Райкрофтом [5], В.М. Лейбнім [4] та іншими, а п'ять: образність, згущення, зміщення, вторинна обробка та натяк, причому останній може проявлятися через повторення образів, використання символів, через колір, обернення образів на протилежність та використання частини від цілого.

Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо у дослідженні особливостей механізмів символізації за авторським методом академіка АПН України Т.С. Яценко – психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків [12].

Резюме

В статье рассматривается проблема особенностей механизмов

на третьому курсі. Таким чином, керування математичною пізнавальною діяльністю студентів повинно починатись з перших занять з математики. Сам зміст курсу для студента новий. Хоча апіорі вважається, що він враховує внутрішньопредметну наступність з попереднім шкільним навчанням. Викладача, як математики так і методики математики, повинен враховувати той факт, що самостійно використовувати вище зазначені методи студент не може, бо тільки починає набувати потрібних математичних та методико-математичних знань.

Особливість завдань проблемного характеру у розвитку математичної пізнавальної діяльності студентів полягає ще в тому, що вони змушені долати стереотип засвоєння математичного змісту – з емпіричного мислення перейти до теоретичного мислення.

Наприклад, питання „Що спільного між цифрою та літерою?”, „Що спільного між натуральним числом та алфавітом?” виявляються для студентів проблемними. Для відповіді на перше запитання у студента повинна бути сформована чітка уява про символ, тобто знак, за допомогою якого щось можна зафіксувати. Також вони повинні усвідомити, що ці символи є штучно створені людиною для своїх потреб. Відповідь на друге питання пов'язана з знанням первинного математичного поняття „множина” та усвідомленням того, що воно має міжпредметний характер.

Проблемний характер набувають і завдання на доповнення множини. Викладач опирається на вже скориговані знання студентів про різницю множин та уяву про те, що це відношення між множинами є підгрунтям

формування шкільних знань про арифметичні дії віднімання. Але при практичній перевірці має місце неусвідомленість студентів, взаємозворотність відношень різниця та доповнення множин, що безумовно потім впливає на їх усвідомлення методів дидактики математики початкової школі. Таким чином саме ця уява стає метою формування яка вирішується та керується за допомогою створення проблемних ситуацій змістом яких є взаємозалежність арифметичних дій додавання та віднімання.

Однією з програмових цілей початкового курсу математики є формування в учнів знань про склад кількісного натурального числа. Ці знання ґрунтуються за відношеннях між множинами – об'єднання та різниці. Якщо перше відношення в підручниках у цьому контексті має наявність, то стосовно другого відношення цього не помітно. Тестування показало, що студенти більш-менш усвідомлюють причетність відношення об'єднання до формування уяви про склад кількісного натурального числа, але має місце і ототожнення його з арифметичною дією додавання. Стосовно утворення кількісного натурального числа за відношенням „різниця” пояснення зовсім відсутні. Для корекції цих недоліків студентам пропонуються спеціально розроблені завдання та ситуації проблемного характеру. Наступним кроком є самостійна розробка студентами завдання на закріплення знань про склад числа та співставлення їх з завданнями на знаходження суми та різниці чисел.

Використання завдань з лінгвістичним змістом також сприяють

Мета статті. Показати практичне вирішення проблеми керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів факультету початкового навчання у процесі засвоєння математичного змісту.

Виклад основного матеріалу. Будь яка мета вимагає забезпечення процесу керування певними засобами, прийомами, джерелами інформації. Треба враховувати і те, що кожен етап керування має свої особливості, тому і обрання засобів, прийомів повинно бути у відповідності з цими особливостями.

До форм керування математичною пізнавальною діяльністю студентів можна віднести аудиторну та позааудиторну роботу. Аудиторна форма набуває вигляд лекційних, практичних та лабораторних занять. Позааудиторна форма більш різноманітна. Вона включає роботу за індивідуальними планами, виконання завдань самостійної роботи як загального характеру так і особистісно-орієнтованих, участь у математичних гуртках та факультативах, проведення математичних місячників тощо.

До засобів керування математичною пізнавальною діяльністю студентів можна віднести наступні.

1. Завдання пізнавального характеру. Це завдання, під час виконання яких студентові треба актуалізувати не тільки наявні засвоєні математичні знання, а й ті, що були засвоєні в процесі шкільної математичної освіти. Відмінність завдань пізнавального характеру у педагогічній вузівській освіті від завдань пізнавального характеру у загальноосвітній школі полягає в тому, що вони вимагають крім математичних знань залучати знання, отримані з інших предметних знань. При їх виконанні застосовується або частково-пошуковий метод, або самостійний пошуковий метод.

Тривалість виконання завдань пізнавального характеру може складати проміжок між аудиторними заняттями або тривати більше в залежності від форми контролю. Цією тривалістю керується педагог, опираючись на отримані ним дані о вихідному рівні математично-пізнавальних та загально-пізнавальних можливостей кожного студента.

2. Питання та завдання проблемового характеру.

До таких завдань відносяться проблемні ситуації. Ці ситуації вимагають застосування методів керування, які спонукають (бажано опосередковано) студентів до самостійного пошуку їх вирішення. Якщо студент самостійно здійснює пошукові дії у їх логічній послідовності, то він володіє дослідницьким методом (М.Н. Скаткін). Це дає можливість педагогу констатувати високий рівень самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента.

У загальному плані ці положення вказують на наявно сформовані раніше знання про методи дидактики та вміння їх застосовувати у певних умовах. Ці методи мають загальнопредметний характер. З методами дидактики математики у початковій школі студенти починають знайомитись на третьому році навчання, у той час, як перші два роки вони вивчають теоретичні основи початкового курсу математики продовжують

символізації, представлених З. Фрейдом. Автор зосереджує основне увагу на тому аспекті, що З. Фрейд виділив крім чотирьох механізмів роботи сновидення (образність, стиснення, смещення, вторична обробка) також і п'ятий – намік. Доказується необхідність подальшого дослідження особливостей механізмів символізації по авторському методу академіка АПН України Т.С. Яценко – психоаналізу комплексу тематических психорисунков.

Резюме

У статті розглядається проблема особливостей механізмів символізації, представлених З. Фрейдом. Автор зосереджує основну увагу на тому аспекті, що З. Фрейд виділив крім чотирьох механізмів роботи сновидіння (образність, згущення, зміщення, вторинна обробка) також п'ятий – натяк. Доводиться необхідність подальшого дослідження особливостей механізмів символізації за авторським методом академіка АПН України Т.С. Яценко – психоаналізу комплексу тематических психомалюнків.

Summary

The problem of peculiarities of symbolisation mechanisms described by S. Freud is considered in the article. The author focuses attention on the mechanisms of dream process (employing images, condensation, displacement, secondary processing) and, in particular, on the aspect introduced by S. Freud concerning a hint – the fifth mechanism of dream process. Necessity of the further research of peculiarities of symbolisation mechanisms on the author's method "Psychological analysis of a complex of theme-bound psychological images" which was elaborated by the academician of Ukrainian Academy of Pedagogical Sciences T.S. Jatsenko is proved in the article.

Література

1. Агнес Беккер. Психоаналитическая теория сновидений // Энциклопедия глубинной психологии. Том 1. – М.: ЗАО МГ Менеджмент, 1998. – С.322-343.
2. Бабенко К.А. Проблема символізації змісту несвідомого // Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 9 (33).
3. Гловер Э. Фрейд или Юнг / Пер. с англ. Е.А. Цыпина. – СПб.: Академический проект, 1999. – 206 с.
4. Лейбин В.М. Психоанализ. – СПб.: Питер, 2002. – 576 с.
5. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. Л.В. Топоровой, С.В. Ворониной и И.Н. Гвоздева / Под ред. С.М. Черкасова. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 288 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
7. Фрейд З. Избранное / Сост., общ. ред и предисл. А.И. Белкина. – М.: Внешторгиздат, 1990. – 448 с.
8. Фрейд З. О сновидении // Фрейд З. Избранное / Сост., общ. ред. и предисл. А.И. Белкина. – М.: Внешторгиздат, 1990. – С.89-124.
9. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. // Фрейд З. Избранное / Сост., общ. ред. и предисл. А.И. Белкина. – М.: Внешторгиздат, 1990. – С.243-369.
10. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / сост. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
11. Фрейд З. Толкование сновидений. – К.: «Здоровье», 1991. – 384 с.
12. Яценко Т.С. Теория і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

Подано до редакції 15.01.06

**ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА У ПРОЦЕСІ
АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ**

Білуха Тамара Іванівна,

аспірант кафедри практичної психології

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Практична психологія у своїй основі пов'язана із забезпеченням прогресивних новоутворень через послаблення стереотипних тенденцій, які деструктивно впливають на взаємодію суб'єкта з іншими людьми. Розвиток особистості полягає не лише у побудові вищих її рівнів, а й у послабленні існуючих структур, які виражають стереотиповані установки і форми поведінки. У даному контексті важливим є питання позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, що призводить до прогресивних індивідуально-особистісних змін суб'єкта.

Метою статті є розкрити питання індивідуально-особистісних змін майбутнього психолога-практика у процесі активного соціально-психологічного навчання (АСПН).

Аналіз науково-психологічної літератури засвідчує, що *особистісна зміна* може трактуватися як система форм, що розкриває певну здатність, яка може започатковуватися і розвиватися у процесі соціалізації особистості та розповсюджуватися як на всю структуру особистості, так і на окремі її компоненти. Цей процес в тій чи іншій мірі усвідомлюється та реалізується у відповідних природних або спеціалізованих для особистісної зміни умовах (психоконсультація, психокорекція, психотерапія) [8].

Вітчизняні та зарубіжні дослідження у кінці 70-х і на початку 90-х років засвідчують науковий інтерес до питання вивчення *особистісної зміни* з акцентом на процесуальній стороні у термінах розвитку [1; 3; 5; 6]. Аналізуючи погляди вчених, можна дійти висновку, що існує кілька точок зору на питання співвіднесення понять особистісної зміни і розвитку: ототожнення особистісної зміни і розвитку (В. Обертон [15]); їх відмінність (Е. Півчевич [16]); трактування зміни як родового процесу відносно розвитку (Л. Анциферова, Л. Ільчев, Г. Давидов [2; 4]). Якщо виходити з погляду вчених на те, що формами розвитку є прогрес (як магістральний напрям розвитку) і регрес (який також сприяє оновленню системи, але шляхом зростання її спеціалізованості), а зміна – лише прогрес, то розвиток розглядається в якості внутрішньосистемної зміни [9].

Виклад основного матеріалу. У нашому розумінні, розвиток – це розкриття власного потенціалу, нове бачення можливостей для самореалізації особистості майбутнього психолога-практика шляхом оптимізації особистісних передумов спілкування за рахунок змін у функціонуванні його цілісної особистісної структури. Груповий процес активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого академіком АПН України Т.С. Яценко [11; 12], не порушуючи своєї

пізнавальних можливостей учня під час розв'язання ним учбово-пізнавальних завдань; забезпечення зворотнього зв'язку „вчитель – учень” при керуванні навчально-пізнавальною діяльністю; корекція навчально-пізнавальної діяльності учня на основі отриманих при зворотньому зв'язку даних.

Для здійснення дидактом початкового навчання керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, вже у процесі професійної підготовки він повинен залучатись до цієї діяльності і як об'єкт і як суб'єкт.

Пізнавальна діяльність як самоосвітній процес керується самим суб'єктом цієї діяльності. У відміну від неї навчально-пізнавальна діяльність майбутніх фахівців початкової шкільної та дошкільної освіти входить у їх професійну підготовку і тому вимагає керування з боку викладачів педагогічних університетів. У навчальних планах нема такого навчального змісту, при засвоєнні якого студент би не залучався до пізнавальної діяльності. Цьому сприяють і обов'язкове написання курсових робіт з педагогіки та методик окремих навчальних предметів, написання та захист дипломного проекту, який є підсумковою самостійною роботою студента і замінює традиційну форму державних іспитів. На жаль практика показує, що ці форми контролю навчально-пізнавальної діяльності студентами у багатьох випадках сприймаються формально. Увага їх звертається на навчальний бік і ці форми контролю набувають вигляд підсумкового результату засвоєних навчально-предметних знань. Більш прозоро це спостерігається у роботах, присвячених формуванню та розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів та її компонентів на математичному змісті. Керуванню цими формами контролю та подоланню вказаних недоліків присвячен курс „Методики наукових досліджень”. Спрямований на визначення здібних до наукових досліджень студентів, він вимагає повне розкриття вмінь та навичок як самостійної пізнавальної діяльності так і сформованої навчально-пізнавальної діяльності студентів. На факультеті підготовки фахівців початкового навчання він має особливості на відміну від інших факультетів. Це зумовлено тим, що дидакт початкового навчання повинен бути фахівцем у декількох галузях знань – математичної, лінгвістичної, екологічної, мистецтва, психології тощо, і повинен бачити розвиток дидактики цих знань у межах загальноосвітньої школи.

Крім цих форм керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів існують розроблені викладачами спеціальні курси, для яких у навчальних планах відводиться певна кількість годин. Це дає можливість не тільки поглиблювати знання про внутрішню наступність, а насамперед забезпечити зовнішньопредметну наступність.

Усе вище сказане констатує той факт, що у професійній підготовці дидактів початкового навчання метою керування є навчально-пізнавальна діяльність.

У поданому вигляді мета охоплює увесь навчальний цикл. Тому цю загальну мету викладач – предметник розчленовує на більш-менш конкретні згідно до тематичного плану.

**КЕРОВАНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ДИДАКТІВ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ –
ЗАПОРУКА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Михайлович Тетяна Стеванівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Харківській національній педагогічній університет ім. Г.С. Сковороди

Постанова проблеми. Починаючи з дошкільного навчання до отримання атестата про середню освіту кожна людина опиняється у керованому процесі прилучення до загальнонародського надбання – знань.

Кожен учень загальноосвітньої школи засвоює однаковий зміст з тієї чи іншої галузі знань, що є обов'язковими за навчальними програмами; вчиться за однаковими підручниками, виконує однакові для усіх тестові завдання. Тобто, у плані шкільного навчання усі учні рівні. Виходячи за межу шкільної освіти, кожен з минулих учнів обирає професію якій присвятить усе своє життя. Але кожна професія пов'язана з тими знаннями, які усвідомлено засвоїла людина у шкільному віці. Поділ професій за фаховою приналежністю до технічних та гуманітарних дуже умовний. Він більше якісний ніж змістовий. І „лірики” і „фізики” були у минулому учнями-школярами, але кожен обрав певну фахову спрямованість у своєму особистому та суспільному житті.

Схильність до певної галузі знань ще у школі спрямовує учнів до певної діяльності. Ця схильність не виникає сама по собі, вона формується та розвивається при цілеспрямованій та керованій дидактом навчально-пізнавальній діяльності учнів ще у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень. Питанню формування навчально-пізнавальної діяльності учнів присвячено багато психолого-педагогічних досліджень ХХ сторіччя. Більшість з них стосується загально-теоретичних положень дидактики, визначення категоріального апарата, загальних та специфічних методик пізнавальної діяльності при засвоєнні систематизованих середньоосвітніх навчальних курсів алгебра, геометрія, хімія тощо. Але одне загальне положення – пізнавальна діяльність, як процес, повинна бути керованою, тобто підлягати як контролю так і корекції, – у цих дослідженнях не дуже чітко простежується.

У контексті програмового навчання, як однієї з форм організації навчальної діяльності учнів, значний внесок у розробку проблеми керування навчанням був зроблен Н.Ф.Тализіною, Ш.І.Вигатовим, А.І.Бергом [1-3]. У психолого-педагогічній теорії навчання були враховані запропоновані кібернетикою етапи керування діяльністю людини.

Фундаментальним принципом кібернетики є зворотній зв'язок та положення про те, що керування будь-яким процесом здійснюється за загальною схемою. Це зумовлює дидакта початкової шкільної освіти при керуванні навчально-пізнавальною діяльністю притримуватись послідовності: визначення мети керування; визначення вихідного рівня учбово-пізнавальних можливостей молодшого школяра до залучення його у формулюючий процес; визначення проміжних рівней навчально-

цілісності, втілює можливість забезпечення індивідуально неповторного розвитку особистості майбутнього психолога-практика. Методичні засади АСПН сприяють становленню важливих для оптимізації процесу спілкування та розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця, зокрема: уміння вчитися на власному досвіді міжособистісної взаємодії; бути у ситуації “тут і тепер” і, водночас, поза нею; рефлексувати почуття; здатність до прийняття себе та іншого; розвиток навичок активного слухання та контролю за собою і т.ін. Окрім того, розширюється соціально-перцептивна компетентність майбутнього психолога у розумінні себе і оточуючих людей, а також ситуації спілкування. У процесі АСПН майбутні психологи отримують неповторний досвід у контексті особистісного зросту та оптимізації взаємин з іншими людьми.

На думку Т.С. Яценко, розвиток – це не тільки створення вищих рівнів структури особистості, а й попереднє послаблення існуючих неефективних структур, які стосуються стереотипованих тенденцій і установок у поведінці, що стимулюються примітивними імпульсами, вузькими біологічними тенденціями і цілями [12]. Ми вважаємо, що необхідною умовою розвитку особистості індивіда є послаблення інтегрованості особистісної структури, що відкриває можливість для конструктивних її змін. Цей процес можливий за умови, якщо “розхитати рівновагу, яка у дитини утворилася з таким несприятливим для неї середовищем” [7, с. 36]. У контексті здатності до розвитку особистості важливим є питання рівнів інтеграції особистісної структури суб'єкта. Поняття “інтеграція” походить від латинського *integratio* (відновлення, поповнення цілого) і означає об'єднання у ціле яких-небудь частин, елементів [10, с. 201]. На противагу інтеграції, дезінтеграція означає послаблення і неузгоджуваність цілісності. Терміном “інтеграція” позначають позитивні процеси в соціальному та індивідуальному аспектах. Поняття “дезінтеграція” використовується для позначення негативних, небажаних процесів.

Поняття інтеграції та дезінтеграції окремі дослідники пов'язують із розумінням психічного здоров'я суб'єкта. При цьому до інтеграційних показників відносять “відчуття реальності”, а в контексті тренінг-групи – функцію консолідації, відсутності виражених тенденцій до домінування одного члена групи над іншим. До дезінтеграційних показників суб'єкта відносять поведінку, яка виражає інфантильні установки, зокрема: самозакоханість, самолюбство, тривожність, страх, заздрощі, гнів, надмірна втома, смуток, депресія і т.п. Дезінтеграційною ознакою виступають відхилення у мові, порушення усталеного почерку, різні прояви роздвоєння особистості. Дезінтеграція може нести позитивний ефект у випадку стимуляції творчого потенціалу особистості, а при наявності інволюційних змін має місце негативна дезінтеграція.

К. Домбровський спеціально досліджував ознаки, за якими можна відрізнити позитивну і негативну дезінтеграцію [13; 14]. На основі багаторічних досліджень він дійшов висновку про ознаки позитивного характеру дезінтеграції: превалювання багаторівневої дезінтеграції над однорівневою, активізація і розширення здібностей самоусвідомлення,

самоконтролю і самозміни, перевага глобальних форм дезінтеграції над звуженими, частковими, локальними. Поняття позитивної дезінтеграції К. Домбровський пов'язує з позитивним процесом розвитку, який є перехідним на шляху становлення більш високого рівня психічних можливостей людини, її культури.

Таким чином, у міру розвитку людини, її культури, мислення, волі, здатності до самоусвідомлення, дезінтеграція може набувати більш позитивного характеру і переростати в інтеграцію на вищому рівні розвитку. Саме “позитивна” дезінтеграція, передбачає зміни, які призводять до емоційно-особистісного зближення індивіда з оточуючими його людьми, підвищують емпатію, взаєморозуміння і ефективність спільної діяльності, що є своєрідним шляхом створення нової інтегральної структури особистості на більш високому рівні її розвитку. Отже, позитивність процесу дезінтеграції залежить від того, чи сприяє вона розвитку індивіда, його еволюції, чи веде до інволюції.

Розвиток, у розумінні К. Домбровського, – це процес, а не статичність. Він передбачає часткову дезінтеграцію та часткову вторинну інтеграцію, які проходять багаторівневий шлях. Часткова інтеграція означає перетворення у вищі форми всього, що є ригідним, примітивним. Ослаблення деструктивних тенденцій сприяє становленню вторинних процесів інтеграції на вищому рівні розвитку. Наближення до психічного здоров'я, за твердженням К. Домбровського, полягає у проходженні індивідом позитивної дезінтеграції і часткової вторинної інтеграції у напрямі глобальної інтеграції [там само].

Відмінності у впровадженні понять “дезінтеграція” та “інтеграція” у наукових дослідженнях К. Домбровського та у психокорекційній практиці за методом АСПН існують, зокрема, у використанні нами цих понять у контексті пояснення механізмів групової психокорекції, тоді як польський вчений вибудовував наукові висновки на основі індивідуальної психотерапії.

Т.С. Яценко відзначає, що позитивна дезінтеграція і вторинна інтеграція на більш високому рівні розвитку психіки є головними механізмами процесу групової психокорекції. “Якщо в груповій динаміці АСПН головну увагу керівника зосереджено переважно на інтеграції групи, то в індивідуально-особистісній – на процесі позитивної дезінтеграції, що закономірно веде до інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку” [12, с.31].

Особистісна психокорекція за методом АСПН характеризується наявністю групового ефекту, що забезпечується розвитком стосунків у групі в результаті її інтеграції. Динаміка групи сприяє реалізації принципу багаторівневості, що пов'язаний із єдністю діагностичного та психокорекційного впливу на її учасника. Багаторівневість групового процесу означає змінованість часткової позитивної дезінтеграції на часткову вторинну інтеграцію на вищому рівні розвитку психіки суб'єкта. За своєю силою і часовими параметрами процесу дезінтеграції та інтеграції повинні мати зворотний взаємозв'язок, при цьому інтеграція групи в якийсь

студентами за наявності навчального навантаження викладача у 900-950 годин. Перелік проблем і протиріч можна продовжувати, для чого не вистачить означеного обсягу статті. Але й зазначене говорить про те, що запроваджуючи елементи кредитно-модульної системи, шукаючи шляхи реалізації вимог Болонської декларації, Україні треба першочергово вирішувати економічні проблеми, що позитивно позначиться на модернізації системи освіти та її входженні у світовий і європейський культурно-освітній простір і значно полегшить і прискорить цей процес.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що узагальнено філософським підґрунтям функціонування систем освіти і в Європі, і в Україні сьогодні виступає гуманістична педагогіка, що розглядає людину, особистість з її нахилами, потребами, здібностями, інтересами центральною ланкою педагогіки, метою системи освіти. Але механізми забезпечення особистісних потреб, інтересів системами освіти Європи і України дуже вирізняються між собою, що обумовлюється соціально-економічними чинниками. Це означає, що треба усунути соціально-економічні причини розбіжностей, і паралельно вибудувати механізми інтеграції в європейський освітній простір.

Резюме

Для реального включення України в мирове и европейское культурно-образовательное пространство, для преодоления противоречий в украинской и европейской образовательных традициях необходимо, прежде всего, создать соответствующие социально-экономические условия, ликвидировать социально-экономические причины существующих противоречий.

Резюме

Для реального входження України в світовий і європейський культурно-освітній простір, для подолання протиріч в українській і європейській освітніх традиціях необхідно, перш за все, створити відповідні соціально-економічні умови, усунути соціально-економічні причини існуючих суперечностей.

Summary

For real Ukrainian inclusion in the world and European cultural and educational space, for overcoming of Ukrainian and European educational traditions' contradictions first of all it is necessary to create suitable social and economic conditions, to eliminate social and economic reasons of existing contradictions.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник /за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
3. Лутай В.С. Философия современной освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр «Магістр – S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.

Подано до редакції 07.02.2006

чином, туристами, не за підтримки держави, а за власні кошти, що не кожному по кишені. Таким чином, треба шукати механізми реалізації вимог Болонської декларації щодо мобільності викладачів і студентів усіх ВНЗ, а не тільки тих, що діють у Києві.

Традиційно студенти європейських університетів обирають спеціальність і предмети (5-6 протягом семестру) для вивчення відповідно власним інтересам, здібностям, потребам. Міністерство освіти і науки України подає обов'язковий для вивчення студентами українських ВНЗ перелік навчальних дисциплін, де про вільний вибір особистістю "освітньої траєкторії" майже не йдеться, а студенти вивчають протягом семестру 10-12 дисциплін.

Західноєвропейські вищі навчальні заклади мають певну автономію щодо визначення правил і обсягів набору студентів, обсяги і правила набору до ВНЗ в Україні визначає Міністерство освіти і науки. Західна Європа протягом багатьох років вже сформувала достатньо ефективну систему кредитування студентів, економічними важелями стимулюючи бізнесові і виробничі структури до надання кредитів молоді, в Україні практично відсутня система кредитування майбутніх студентів.

В Європі державні органи управління освітою здійснюють моніторинг потреб ринку праці в спеціалістах і на основі отриманих даних прогнозують розвиток освіти, скорочуючи або збільшуючи численість спеціальностей і кваліфікацій або відкриваючи нові. В Україні ці процеси тільки починають набирати сили, оскільки сьогодні багато випускників економічних факультетів не мають можливості працевлаштуватися за спеціальністю, а країна відчуває гостру потребу у кваліфікованих інженерних кадрах. За подібної ситуації, наприклад, у Франції, уряд здійснив низку заходів державного рівня для зростання привабливості інженерних професій для випускників середніх навчальних закладів. Таким чином, Україні сьогодні потрібні оптимальні засоби моніторингу внутрішнього ринку праці та шляхи задоволення його потреб. Подібна ситуація склалася і в педагогічній освіті. Тут проблема полягає в небажанні багатьох випускників педагогічних ВНЗ працювати за набутою в навчальному закладі спеціальністю, що пояснюється соціально-економічними причинами: низьким соціальним статусом учителів, низькою заробітною платною тощо. Привабливість педагогічної праці повинна забезпечити держава, якщо вона усвідомлює соціально-економічну значущість роботи вчителя.

Виникає багато питань і щодо впровадження кредитно-модульної системи у вітчизняних ВНЗ. Безумовно, впровадження означеної системи стимулюватиме роботу студентів протягом семестру, але знову ж постають проблеми, пов'язані з можливістю для невстигаючих студентів залишитися на повторний курс навчання (з однієї чи декількох дисциплін), чого їм не можуть надати ВНЗ за існуючим законодавством. Виникають питання стосовно нарахування стипендій: навіщо кредитно-модульна система, якщо стипендія нараховується за вітчизняною п'ятибальною системою оцінок. Відсутні механізми організації індивідуальної роботи викладачів зі

проміжок часу може випереджати особистісну дезінтеграцію, що повинно враховуватись керівником групи. Динаміка розвитку групи та індивідуально-особистісних змін її учасників відзначаються стійкою взаємозалежністю: чим вищий рівень групової інтеграції, тим більше відкривається можливостей для індивідуально-особистісної дезінтеграції. Процес інтеграції групи відіграє лише допоміжну роль у контексті цілей психокорекції, а позитивна дезінтеграція має безпосереднє відношення до особистісних змін учасників навчання. Групова інтеграція дозволяє виходити на глибші рівні позитивної дезінтеграції особистісної структури суб'єкта.

З огляду на вище зазначене, важливо виділити у контексті групового психокорекційного впливу на суб'єкта його прогресивні особистісні зміни, що визначаються групою психодинамікою, яка має спрямування від емоційної дезінтегрованості учасників психокорекції до групової інтеграції. Т.С. Яценко вказує на те, що "АСПН – це не що інше, як динамічна психолого-педагогічна система, в якій групові і особистісні зміни знаходяться у тісному взаємозв'язку" [11, с. 102]. Феномен групової динаміки пов'язаний з об'єктивними закономірностями групового розвитку. На початку роботи групи у її учасників може виникнути відчуття невизначеності, нерозуміння мети навчання, а присутність незнайомих людей посилює відчуття тривоги, невпевненості у собі. Принципи групи забезпечують адаптацію її учасників до специфіки АСПН через створення атмосфери психологічної безпеки, нівелювання ситуативних захистів, чому сприяють відчуття довіри та підтримки, скорочення емоційної дистанції. Пізніше це підкріплюється відчуттям єдності у дослідницькому інтересі при збереженні автономності та індивідуальної неповторності суб'єкта навчання. Останнє виступає показником групової інтеграції, яка є необхідною передумовою глибиннопсихологічної індивідуальної дезінтеграції з вираженими ознаками позитивного її характеру. А саме: розширення самоусвідомлення учасників групової взаємодії, багаторівневість процесів дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку; опанування навичками самопізнання та самоаналізу учасниками психокорекції; наявність взаємопідтримки та психологічної захищеності та ін., що відкриває можливість прийняття індивідом зворотного зв'язку від учасників групи.

Отже, розвиток групи каталізує готовність до індивідуально-особистісних змін її учасників. На думку Т.С. Яценко, "ми у групі АСПН намагаємося дезінтегрувати перш за все ілюзорні уявлення суб'єкта про себе, що визначають соціально-перцептивні викривлення, і тим самим підвищуємо його відчуття реальності" [11, с. 89]. Прогресивні особистісні зміни забезпечуються більшою мірою когнітивним потенціалом самого суб'єкта, що передбачає залучення до процесу глибинного пізнання його розумових можливостей, здатності до раціонального осмислення ним власних емоційних реакцій та поведінкових актів, що виникли під тиском емоцій, а також самостійного віднаходження інфантильних передумов непродуктивної поведінки.

Таким чином, характеристики позитивної дезінтеграції, які у процесі індивідуальної психотерапії виділив К. Домбровский, підтверджуються при дезінтеграції індивіда у процесі групової психокорекції за методом АСПН, зокрема: дезінтеграція носить багаторівневий характер; здійснюється за рахунок розширення самоусвідомлення і набуття здатності власної психодіагностики, самоаналізу і т. ін.

Вище сказане підкреслює необхідність зосереджувати особливу увагу у ході дослідження механізмів особистісних змін суб'єкта під час групових занять специфічним умовам, які: породжують дезінтеграцію особистісної структури суб'єкта; забезпечують *позитивний* характер дезінтеграції, що прокладає шлях процесу вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку шляхи суб'єкта.

За нашими переконаннями, практика психокорекційної роботи, яка враховує дії механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, принесе високі результати у особистісному зростанні суб'єкта. Тому вагомим є питання забезпечення позитивного характеру дезінтеграції й упередження негативних її характеристик у процесі групової психокорекції. Пробудження конструктивних проявів енергії лібіді стимулює просування учасників групи у напрямі інтеграції, а, значить, наближення їх до глибиннопсихологічного пізнання, яке передбачає належний рівень психологічної підтримки та захищеності. Важливими є дії керівника групи, спрямовані на позитивну дезінтеграцію, що виключає провокування негативної реакції на будь-кого із членів групи. Група АСПН сприяє виробленню незалежності від інших людей та від керівника в процесі новостановлень у напрямі інтеграції особистісної структури на більш високому рівні розвитку.

Завдяки єдності процесів дезінтеграції та інтеграції значно зменшується вплив стресогенних чинників (фрустрації, приниженості та ін.), які здатні призводити до деструктивних змін, що зумовлюють регрес. Водночас, “наявність оптимального емоційного напруження сприяє підвищенню сенситивності, чутливості й активізує процес інтеграції рис характеру, а також дає можливість відрізнити прогресивніше, цінніше від регресивного. Все це у процесі навчання особи в групі АСПН має забезпечити не тільки зміну фаз дезінтеграції та інтеграції, а й багаторівневий їх розвиток” [12, с. 52].

Висновки. Таким чином, розуміння майбутніми практичними психологами механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, їх багаторівневості, поступальності з урахуванням ступеня готовності суб'єкта до засвоєння нової інформації розширює діапазон сприйняття динамічних аспектів групового процесу та індивідуально-особистісних змін учасників групи, що упереджує можливість негативних ефектів психологічної практики. Індивідуально-особистісні зміни майбутніх психологів-практиків у процесі психокорекції за методом АСПН призводять до активізації творчого потенціалу майбутнього фахівця, що сприяє розвитку його сенситивності і можливості не лише критично віднести до уже існуючих стереотипів і звичок, але й

ідеї “вільного виховання” Ж.-Ж. Руссо вже протягом кількох століть скеровують розвиток педагогічної теорії і практики Західної Європи, але й сьогодні фахівці, зокрема М. Леклерк, аналізуючи директивні загальноєвропейські документи, зазначає, що обслуговуюча роль освіти стосовно економіки, суперечить принципам особистісно орієнтованої педагогіки. Корифеї української педагогіки, починаючи з часів Київської Русі, Українського Відродження, такі як П. Могила, О. Духнович, Б. Гринченко, С. Рісова, І. Огієнко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та багато інших, також обстоювали ідею розвитку особистості як одну з провідних. Але сім десятиліть тоталітаризму у суспільному житті та авторитаризму в педагогіці поглибили протиріччя між декларованістю важливості розвитку особистості та реальним спрямуванням колишньої радянської школи на формування “усередненого” учня, який міркував і діяв “як усі”. Тільки протягом останнього десятиліття завдяки працям І.Д. Беха та його послідовників, вітчизняна педагогіка повернулася до дитини, до людини з її інтересами, цінностями, потребами. Таким чином, нам доведеться шукати шляхів розв'язання все ще існуючого протиріччя: “людина – мета освіти, держава – людина – для освіти, для держави”. Безумовно особистісно орієнтована, гуманістична педагогіка є потужним теоретичним підґрунтям на цьому шляху, але потрібні ефективні механізми її реалізації в практиці кожного навчального закладу.

Існують суттєві розбіжності в аксіологічній сфері, тобто у ставленні до освіти як цінності державної, суспільної й особистісної в Європі та в Україні. Якщо в Європі держави поцінують освіту, розглядаючи її як могутній чинник прогресу країни, її економіки, виробництва, зростання добробуту населення і виділяючи відповідні кошти на її розвиток і підтримку з державних бюджетів, економічно заохочують підприємства і бізнесові структури до фінансування освіти, тим самим створюючи для неї сприятливі умови; то в Україні, на жаль, освіта все ще фінансується за залишковим принципом. Щоб переконатися в цьому, достатньо порівняти цифри державних бюджетів європейських країн й України, розмір заробітної платні викладачів вищої і середньої ланок системи освіти, не кажучи про дошкільні установи та вчителів початкової школи. Український уряд оголосив, що протягом останнього року заробітна платня у вищій школі зросла на 57%, а грошей на це підвищення не виділив, отже, реально наш інститут у змозі виплачувати 3% за наукову ступінь кандидата наук та 5% за наукове звання доцента, тож про яке зростання турботи держави про освіту можна говорити? Продовжує зберігатися значна розбіжність і у навчальному навантаженні викладачів європейських й українських вищих навчальних закладів (принаймні вдвічі), таким чином викладач українського ВНЗ має займатися науково-методичною роботою за рахунок власного вільного часу, відпочинку, сім'ї, а щодо мобільності викладачів вищої школи, то про це навіть згадувати смішно. Переважна більшість викладачів іноземних мов нашого інституту (англійська, німецька, французька, іспанська мови) – це досвідчені фахівці своєї справи, але одиниці з них побували за кордоном, і не в якості викладачів, головним

найбільш суттєвих і складних суперечностей в українській та європейській освітніх традиціях.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу.

Досліджуючи суть кризи сучасної освіти, В.С. Лутай визначає головну суперечність педагогічного процесу, як “співвідношення в ньому таких двох його сторін: 1) вимоги, щодо задоволення суспільних потреб (інтересів, цінностей), які висувуються даною офіційною системою освіти (суспільне “треба”), з 2) індивідуальними потребами (інтересами, цінностями) окремих учнів чи деяких їх груп (учнівське “хочу”)” [3, с.31]. “Саме вирішення проблеми про пріоритетне значення однієї з цих сторін головної суперечності педагогічного процесу, – наголошує далі філософ, – дає можливість глибше з’ясувати суть кризи сучасної освіти, а також поділити усі концепції теорії педагогіки і відповідні їм форми організації освіти на основні напрями” [3, с.33]. Розглядаючи освіту з позицій аспектного та аксіологічного підходів, Б.С. Гершунський підкреслює важливість усвідомлення в ХХІ столітті пріоритетності розвитку освіти і подолання протиріч між трьома взаємопов’язаними блоками, які складають: освіта як цінність державна; освіта як цінність суспільна; освіта як цінність особистісна, для чого є необхідним “філософсько-освітній синтез знань різних наук для більш повного розуміння та об’рунтування ролі і місця освіти, її прогресивного розвитку в інтересах держави, суспільства, людини” [2, с.46]. Вирішуючи питання співвідношення централізованої та децентралізованої системи освіти на користь останньої, вчений підкреслює, що це змінить саму парадигму освіти, яка має бути “не системою жорстко детермінованих освітніх закладів, яку, нав’язують людині, і яка обмежує її свободу вибору”, а освіта повинна поставити головною метою – людину, що свідомо обирає “освітню траєкторію у відповідності зі своїми інтересами та здібностями, що визначають її освітні потреби” [2, с.50]. Вирішальна роль у пошуку шляхів подолання зовнішніх і внутрішніх суперечностей освітніх систем різних країн, на думку багатьох фахівців, належить освітянам. На цьому наголошує і Л.П. Пуховська, аналізуючи спільне і розбіжне у професійній підготовці вчителів у країнах Західної Європи, підкреслюючи, що соціальні та економічні зміни: “радикальна перебудова виробництва..., комп’ютеризація, автоматизація,...роботизація виробничої сфери поставили підвищені вимоги до підготовки робітників усіх рівнів”, а “науково-технічна революція 60-х і технологічна революція 70-90-х років спричинили зміну в ціннісних орієнтаціях, зробивши освіту однією з вирішальних суспільних цінностей” [4, с.15]. Отже, соціально-економічні та аксіологічні зміни, що мають місце у життєдіяльності людської спільноти, вимагають відповідної трансформації функцій учителя, яка вже не обмежується тільки передачею ним окресленого навчальною програмою переліку знань, умінь та навичок, а трансформується у “напрямок взаємодії “вчитель – учень” на шляху утвердження високих цінностей та ідеалів”, актуалізуючи проблему педагогічного забезпечення розвитку особистості [4, с.17].

Теоретичні положення педагогічної концепції Дж. Локка і особливо

проаналізувати власну багаторівневу психічну реальність та співставити це з особливостями розуміння і відображення її членами групи і оточуючими людьми.

Резюме

В статтю розкриваються механізми позитивної дезинтеграції і вторичної інтеграції на більш високому рівні розвитку. Розглядається поняття прогресивних індивідуально-личностних змін майбутнього психолога-практика в процесі активного соціально-психологічного навчання як показателя личностного розвитку.

Резюме

У статті розкриваються механізми позитивної дезинтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку. Розглядається поняття прогресивних індивідуально-особистісних змін майбутнього психолога-практика у процесі активного соціально-психологічного навчання як показника особистісного розвитку.

Summary

Mechanisms of positive disintegration and secondary integration on higher level of development are described in the article. Concept of progressive individual and personal changes of the future psychologist-practitioner during active socio-psychological training as parameter of personal development is considered.

Література

1. Абдульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
2. Аваньев Б.Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – С. 13-170.
3. Анциферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – 245 с.
4. Бом Д. Квантовая теория. – М.: Наука, 1965. – 727 с.
5. Давыдов В.В. О перспективах теории деятельности // Вестник Московского университета: Психология. – Серия 14. – 1993. – № 2. – С. 25-31.
6. Ильичев Л.Ф., Давидова Г.А. Материалистическая диалектика и проблема развития // Вопросы философии. – 1985. – № 3. – С. 12-21.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: изд-во Белорусского у-та, 1976.
8. Лушин П.В. Психология личностного изменения. – Кировград: ООО «Имэкс ЛТД», 2002. – 360 с.
9. Материалистическая диалектика как общая теория развития: Философские основы теории развития / Под общ. ред. Л.Ф. Ильичева. – М.: Наука, 1982. – 244 с.
10. Словарь иностранных слов. – М.: Рус.яз., 1988. – 624 с.
11. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
12. Яценко Т.С. Теория и практика групповой психокоррекции. Активное социально-психологическое навчання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
13. Dąbrowski K. Dezintegracja pozytywna. PIW, Warszawa, 1979, 119p.
14. Dąbrowski K. Zdorowie psychiczne jako struktury i funkcje zintegrowane // Zdorowie psychiczne. – Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe, 1979. – S. 201-260.
15. Overton W. The arrow of time and the cycle of time: concepts of change, cognition, and embodiment // Psychological Inquiry. – 1994. – vol. 5. – N 3. – P. 215-237.
16. Pivcevic E. Change and Selves. – Oxford: Clarendon Press, 1990. – 151 p.

Подано до редакції 18.02.06

**ІДЕЇ Ф.В. БАССІНА ЩОДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ
“ЗНАЧУЩИХ ПЕРЕЖИВАНЬ” У КОНТЕКСТІ
ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ТЕОРІЇ**

*Бондаревська Людмила Леонідівна
аспірант кафедри практичної психології*

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. У розвитку психологічної науки 70-х років спостерігалася тенденція до формалізації даних, з якою тісно пов'язана тенденція до математизації наук [5, 6]. Ці тенденції створили підґрунтя для подальшого більш глибокого розуміння феноменів, котрі у сфері психології розглядалися формалізовано. Водночас вони висвітлили якісну своєрідність психологічних проявів, що виступали як неформалізовані. Саме до таких психологічних явищ, згідно з дослідженнями Ф.В. Бассіна, відносяться значущі переживання.

Аналіз останніх публікацій. Описуючи і аналізуючи явище значущих переживань дослідники не уточнюють, що саме розуміють під поняттям “значущість”. Праці дослідників Л.С. Виготського [1], С.Л. Рубінштейна [4], Д.Н. Узнадзе, О.М. Леонтьєва [2] та інших (завдяки марксистсько-ленінській методології, на яку вони спиралися), надали проблемі “значущого” глибокої філософської форми [6, с.109]. Загалом у вітчизняній психології проблема “значимих” переживань довгий час була лише частковим аспектом вивчення особистості і розглядалася у контексті загальної психології.

Мета статті: проаналізувати представленість категорії значущих переживань у психологічній літературі, зокрема у працях Ф.В. Бассіна; розкрити значення феномену “значимих переживань” у контексті психодинамічної теорії.

Виклад основного матеріалу. Вагомий внесок у розроблення психологічної концепції “значимих” переживань зробив Ф.В. Бассін [5; 6], дослідження якого присвячені розробці методичного підходу до їх аналізу та вивченню закономірностей, яким підкоряються ці переживання у своєму становленні та динаміці.

Об'єктом психологічних досліджень Ф. Бассіна є зміст переживань суб'єкта, їх “ситуативно-опосередкований” смисл [6, с.107]. Для кожної людини існують свого роду “жорстко запрограмовані” (традицією, навчанням, вихованням, умовами тощо) безпосередні значення впливаючих на неї факторів (“значень”). Бассін Ф.В. виділяє “перехідно-ситуативне” та “опосередковане” значення, яке визначається не об'єктивними характеристиками діючого стимулу, а “історією” суб'єкта, який його сприйняв, або ж особливостями ситуації, у якій діяв стимул [6, с.106]. Значення першого типу стимулів (“жорстко фіксовані”) – піддаються формалізації, на основі якої можливо відповідним чином вивчити їх, при цьому “значення” другого типу формалізуються важко (умовно) або взагалі не формалізуються [там само], оскільки фактори, які визначають виникнення і розвиток цього значення часто приховані у тлі подій, які

виникають в економічних, політичних, соціальних, культурних, освітніх стосунках між окремими людьми, народами і державами, прагнучи досягти певної узгодженості, порозуміння, гармонії, яку стародавні мислителі і Сходу, і Заходу вважали ідеалом, якого треба намагатися досягти. Інтеграційні процеси глобалізації виникли як відповідь на ризик, що висунуло ХХІ століття перед людством, оскільки їх подолання неможливе без концентрації зусиль світової спільноти.

Отже, Болонський процес, що розпочався як засіб забезпечення конкурентоспроможності європейської освіти порівняно з американськими бізнес-школами, які виникали наприкінці минулого століття на теренах Європи у великій кількості і приваблювали чимало молоді, також було започатковано з метою подолання певних протиріч в економічній та соціальній сферах життєдіяльності світової спільноти, і, перш за все, європейської. Згодом визначилися і більш конкретні вимоги щодо подолання розбіжностей в освітніх системах країн континенту, які узагальнено автори навчального посібника “Вища освіта України і Болонський процес” В.Г. Кремінь, М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук та інші визначають як “якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти” [1, с.4].

Державні документи з питань освіти (Закон України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепція педагогічної освіти, Державна програма “Вчитель” та інші), обґрунтовуючи головні цілі і принципи реформування системи освіти України, наголошують на важливості підвищення якості професійно-педагогічної підготовки кадрів для всіх ступенів національної системи освіти України, що має сприяти реалізації одного з стратегічних завдань її реформування – інтеграції в світовий і європейський культурно-освітній простір та забезпеченню конкурентоспроможності нашої країни на світовому ринку. Приєднання України до Болонського процесу визначає незворотним курс на оновлення та модернізацію вітчизняної системи освіти. Але перш ніж шукати шляхи адаптації національної системи освіти до вимог інтегрованого Європейського культурно-освітнього простору, треба визначити її позитивні і негативні риси, актуальні і застарілі риси, спільність і розбіжність тенденцій розвитку освіти України і Європи, щоб не втратити власні національні здобутки і досягнення, зберегти багатство національної педагогічної теорії і практики. Ми цілком поділяємо точку зору провідних спеціалістів з порівняльної педагогіки Л.П. Пуховської та В.П. Андрущенко, що в освіті інновації виступають живильним середовищем, а традиції складають її ядро. Таким чином, виникає проблема поєднання, узгодження, гармонізації національних освітніх традицій з інноваційними тенденціями європейської освіти.

Отже, **метою** пропонованої **статті** – є започаткувати визначення

курортно-рекреаційного комплексу по накопительній системі кредитів.

Резюме

Стаття присвячена розгляду питань існуючої ситуації рівня освіти персоналу в підприємствах курортної – рекреаційної сфери регіону Південний берег Криму, побудові базису підвищення цього рівня в процесі Євроінтеграції.

Резюме

Стаття посвящена рассмотрению вопросов существующей ситуации уровня образования персонала в предприятиях курортно – рекреационной сферы региона Южный берег Крыма», построению базиса повышения этого уровня в процессе Евроинтеграции.

Summary

The article is devoted to consideration of personnel educational level existent situation questions in the enterprises of The South Coast Crimea resort sphere of the region, also is given some basics, how to this level increase in Eurointegration process.

Литература

1. Человеческие ресурсы и современная служба персонала // Г.Г. Воробьев. Социологические исследования. – 1996. – № 11.
2. G.G. Dess, A. Miller. Strategic Management. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1999.
3. Keith Sisson, John Storey. The Realities of Human Resource Management. – USA: Open University Press, 2000.
4. Linda Jerris. Human Resources Management for Hospitality: View Larger Image. – Mercy College. USA: Publisher: Prentice Hall, 1999.
5. Strategic Groups, Exit Barriers and Strategy Decision Constraints in High Tech Companies/ J.L. Hoyt., Online.
6. www.education.gov.ua/edu
7. www.esib.org/BPC

Подано до редакції 01.03.2006

УДК 37.013.74(4)(477)

РОЗБІЖНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЯХ

*Марченко Галина Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Світ увійшов у третє тисячоліття з цілою низкою протиріч, що суттєво впливають на визначення стратегічних орієнтирів розвитку людського суспільства. Протиріччя завжди слугували тією рушійною силою, що спонукала людство і людину рухатись вперед. Так, неможливість здобути засоби харчування просто людськими руками змусило людину винайти знаряддя, що допомагали їй у цій процесі забезпечення життєдіяльності. Складність пізнання і пояснення світу тільки через спостереження стимулювало розвиток науки та наукових засобів пізнання. Необхідність збереження людини як виду та її розвитку обумовила пошук засобів передачі соціального досвіду людства підрастаючим поколінням і постійне їх вдосконалення, що диктувалося потребами суспільства, яке розвивалося. На тривалому еволюційному шляху людство постійно долає численні протиріччя і суперечності, що

складають минулий досвід життя суб'єкта. Внаслідок цього опосередковані значення можуть змінюватися непередбачувано як для стороннього спостерігача, так і для самого суб'єкта переживання; вони можуть перетворювати об'єктивно ідентичні події в психологічно різномірні [там само].

Вчений підкреслює важливість розуміння психологічних процесів і станів як суто психологічного аспекту дійсності, що виражаються у переживаннях суб'єкта, які виникають у реальному житті, наповненому для нього глибоким “смыслом” [5; 6].

Досліджуючи феномен “значущості” дослідник зазначає про доцільність використання категорії значущості в теорії дослідження несвідомого. Несвідоме у розумінні Ф.В. Бассіна – це “узагальнення, до якого ми звертаємося, щоб відобразити здатність людини до цілеспрямованої регуляції поведінки і її соматичних корелятив..., що відбувається без безпосередньої участі феномену “усвідомлення”” [5, с.448-449]. Згідно з думкою автора, завдяки розгляду феномену несвідомого у зв'язку з категорією “значущості” поглиблюється розуміння його сутності, закономірностей і функцій [5, с.444]. Для характеристики зв'язку категорій несвідомого і значимості (зокрема, проблеми збереження значимості сигналів в умовах неусвідомлюваної установки) необхідно звернутися до феномену “відтіснення”. Відтіснення є адаптаційним феноменом, який проявляється у неможливості безперервного тривалого зосередження уваги на тому, що є високо значимим (через певний час суб'єкт помічає, що думає про щось інше). Те, що повинно бути в центрі усвідомлення, ніби “відтісняється”, заміщуючись іншими думками [5, с.444]. Ф.В. Бассін зазначає, що поняття “відтіснення”, допомагає сформулювати уявлення про те, у що саме перетворюється переживання, коли воно вже безпосередньо не усвідомлюється суб'єктом, не відчувається ним як певна психічна даність. Наприклад, коли людина перестає зосереджувати увагу на певній емоції, напрузі, почутті кохання, то емоція від цього не зникає, а зберігається як така, що колись уже була пережита (відчута), і може впливати на перебудову усієї системи поведінки. Таке переживання створює (незалежно від того, усвідомлюється вона в даний момент чи ні) певну направленість, вибірковість дій, прагнення реагувати тим чи іншим чином на стимули, які раніше були індиферентними, переважання одних вчинків та уникнення інших, тобто створює те, що називається певною психологічною установкою [5, с.445]. Тобто, на думку Бассіна Ф.В., емоції, афекти, прагнення існують стійко тому, що впродовж певних фаз існування, вони виступають як системи неусвідомлюваних психологічних установок, забезпечуючи цим самим цілісність особистості суб'єкта та послідовність його поведінки [там само].

Ситуації, які пов'язані з функціонуванням людини у соціумі (побутові) викликають реактивні переживання (реакція на зовнішні впливи). У кожній ситуації людина переживає певні емоції, при цьому переживання виконують функцію адаптації до плинної ситуації чи відхід від неї [3, с.16]. Наявність чи відсутність емоційності у ситуації

визначається ступенем значущості, насиченості подразника, що викликає ту чи іншу емоцію. Переживання, що мають особливу значимість для суб'єкта, зазвичай виникають у зв'язку з подіями, які певним чином відображаються на подальшому житті, змінюють його звичний плин: це може бути народження дитини, весілля, смерть близької людини, розлучення батьків та інші. Як відомо, такі події викликають сильне потрясіння, і тому надовго (інколи назавжди) фіксуються у пам'яті особи.

Особливого значення феномен “значимих переживань” набуває у контексті психодинамічної теорії. Метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) зорієнтований на цілісне пізнання психіки в її свідомих і несвідомих проявах (автор – академік АПН України Т.С. Яценко), які пов'язані з переживаннями раннього періоду розвитку суб'єкта. Зміст несвідомого найбільш яскраво виражається у зв'язку з переживаннями, які мають особливу значимість для суб'єкта: чим більш значиме переживання, тим більш глибокі пласти психіки воно задіює у процесі його відреагування. Значимі переживання можуть не усвідомлюватися людиною або у зв'язку з тим, що відносяться до періоду раннього дитинства, або ж у силу витіснення. Особливої вагомості набуває фактор “значущості” у контексті переживань Едіпового порядку. Для несвідомого значущість події є важливішим показником, ніж кількісні показники чи статеві ознаки (які згодом іманентно переходять у передсвідоме) [9].

Опираючись на вище сказане, ми припускаємо, що значимі переживання впливають на структурування несвідомої сфери психіки суб'єкта. У переживанні визначається ступінь значимості події, осмислюється її вплив на життя особи.

Ми схилиємося до думки, що різні за глибиною і значимістю події та ситуації залишають в душі людини індивідуальний зміст. Так несуттєва для людини інформація швидко зникає з її пам'яті, а інформація, сприйнята через переживання запам'ятовується надовго, у випадку значимого переживання (позитивного чи негативного) – залишається на все життя. Переживання, особливо значущі для людини, часто пов'язані із взаємостосунками зі значимими людьми (наприклад, батьки); з драматичними подіями раннього періоду розвитку й обумовлюють залежність суб'єкта від пережитого досвіду. Так, наприклад, значуще травматичне переживання може стати підґрунтям для формування деструктивних тенденцій психіки. Значущі переживання немов розставляють “акценти” у поведінці суб'єкта, впливають на його життєдіяльність.

Можна виділити неглибокі (буденні) переживання, і глибокі, які “врізаються” у пам'ять і позначаються на житті людини. Також виділяють переживання, які порушують психічну рівновагу людини (стрес, фрустрація, конфлікт, криза) і переживання, які сприяють формуванню особистості (переживання успіху, тощо). Формування індивідуально-неповторних психічних закономірностей визначається емоційною значущістю подій, які дитина переживає у контексті ідентифікацій

присоединится к Болонскому процессу, который направлен на гармонизацию высшего образования и создание единого европейского образовательного пространства и законодательно оформлен рядом документов, в том числе: The Magna Carta Universitatum (19/09/1988), The Sorbonne Joint Declaration (25/05/1998), The Bologna Declaration (19/06/1999), The Göteborg Student Declaration (25/03/2001), The Salamanca Message to Prague (29 – 30/03/2001), Official Report - Furthering the Bologna Process (19/05/2001), The Prague Communiqué (19/05/2001), The EUA Graz Declaration (04/07/2003), The Berlin Communiqué (20/09/2003) [7].

Контекст Болонского процесса может быть приложен и к основным принципам повышения уровня образования персонала предприятий курортно-рекреационной сферы региона Южный берег Крыма:

- применение второго цикла обучения после получения первой академической степени, ведущее к получению степени магистра (через 1-2 года обучения после получения 1-й степени) и/или к докторской степени (при общей длительности обучения 7-8 лет), что поможет повысить образовательный уровень;

- применение кредитной системы ECTS, как накопительной, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни» (что важно, в том числе и для работников курортно-рекреационной сферы, если они желают отвечать новым требованиям, которые к ним предъявляются в сфере работы, и обучаться, в том числе, и за рубежом);

- прохождение персоналом курортно-рекреационной сферы контроля качества образования в учреждениях аккредитационных агентств, основанного не на длительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые приобрели ранее работники, что поможет выявить критерии их последующего обучения или переориентации, адаптации;

- применение мобильности персонала для взаимного обогащения европейским опытом;

- использование трудоустройства по ориентации высших учебных заведений на конечный результат: применимости знания выпускников и практическое использование на пользу всей Европе;

- повышение уровня образования персонала курортно-рекреационной сферы до востребованности европейским рынком труда, что позволит повысить уровень предоставляемого сервиса персоналом, о чем говорилось ранее.

Выводы. Изучение уровня образования в рассматриваемой сфере, формирование базиса повышения уровня образования персонала предприятий курортно-рекреационной сферы Южного берега Крыма в свете Евроинтеграции в контексте Болонского процесса позволят в будущем разработать программы повышения квалификации, переквалификации, первичной и вторичной адаптации, обучения с помощью приглашения зарубежных специалистов, выездов обучающихся за рубеж. При чем необходима обобщенность и преемственность программ обучения для каждой отдельной категории персонала и для уровня объекта

внутренней дисциплины, системе оплаты труда, режиму безопасности и коммерческой тайны, традициям предприятия, неформальным правилам поведения; на ином витке квалификации и компетенции – понимание профили рынка, знание принципов маркетинга, ассортиментов продуктов, владение методами продаж, знание иностранных языков, терминологии и сокращений в индустрии туризма, правил проживания в гостинице и т.д.

Некоторые из них можно улучшить, повысив уровень образования. Повышение уровня образования обеспечит профессиональное совершенствование персонала, углубление, расширение и обновление профессиональных знаний, умений и навыков, а также получение новой квалификации, новой специальности и профессии на основе добытого раньше уровня образовательной и профессиональной подготовки, приобретенного практического опыта и индивидуального самостоятельного обучения человека независимо от возраста.

Украина сегодня имеет достаточно сформированную сеть учебных заведений и подразделов последипломного образования – свыше 500, в том числе в отраслевых министерствах и ведомствах – 224, в системе Министерства образования и науки – 185, в учебных заведениях негосударственной формы собственности – 93 [6].

В курортно-рекреационной сфере Южного берега Крыма для решения выше обозначенных проблем повышение уровня образования следует использовать такие принципы:

- научность, гуманизация, демократизация, единство, комплексность, дифференциация, интеграция, непрерывность, модульность, индивидуализация;

- связь с процессом рыночных изменений, разных форм собственности и ведения хозяйства;

- ориентация на актуальные и перспективные сферы трудовой деятельности согласно спросу на рынке труда;

- соответствие государственным требованиям и образовательным стандартам.

Применение этих принципов позволит ориентироваться на:

- удовлетворение потребностей хозяйственного механизма в квалифицированных кадрах и гибкое реагирование на изменения, что происходит в обществе;

- обеспечение условий постоянного повышения квалификации специалистов, непрерывного развития потенциала каждого специалиста, его интеллектуального и общекультурного уровня, получения профессионального необходимых знаний и умений;

- обеспечение получения новой квалификации, новой специальности на основе ранее добытого в заведениях образования и опыта практической работы, углубления профессиональных знаний и умений по специальности;

- внедрение гибкой системы непрерывного образования и самообразования граждан, обеспечения образования взрослых на протяжении всей жизни.

Процесс Евроинтеграции в сфере образования – стремление

(перенесень, заміщень)[7- 9].

Ми погоджуємось з Ф.В. Бассінім, що чим менш значимим є для суб'єкта переживання, тим легше воно відтісняється. Феномен “відтіснення”, на нашу думку, є однією з форм потенційно несвідомого. Він тісно пов'язаний з категоріями витіснення та заміщення. У психокорекційному процесі ми можемо спостерігати прояви відтіснення наприклад, коли аналізу піддається певний життєвий досвід суб'єкта, який пов'язаний з негативними емоціями чи травмуючими переживаннями, котрі вдруге не хочеться переживати. Тоді протагоніст у процесі аналітичного сеансу може казати: “Це уже пережито мною, і я не хочу до цього повертатися” або “Мені важко це згадувати, я не хочу цього торкатися”. У даному випадку людина свідомо не торкається важливих аспектів власного життя, ніби відтісняючи їх на задній план. Таке відтіснення пов'язаних із значимими подіями життя переживань, може призводити до капсулювання певних емоційних переживань, які здатні імперативно впливати на життя та самопочуття особи.

На думку Ф. Бассіна неусвідомлені психічні процеси відіграють важливу роль у формуванні залежності поведінки людини від її неусвідомлених психологічних установок навіть у період переключення її уваги на події більшої для неї значимості (феномен “відтіснення” переживань від сфери “ясної свідомості”). Спостерігається переключення під впливом переживань “витіснених” із свідомості, “значущості” для суб'єкта, усвідомлено чи неусвідомлено сприйнятих ним елементів його внутрішнього або зовнішнього світу [5, с.438]. Таку динаміку Бассін визначав як семантичний аспект вираження несвідомого, сюди ж він відносив і неусвідомлені людиною міри значущості для неї певних фактів і співвідношень, яка триває, доки в силу незадоволення тих чи інших її потреб ці співвідношення не починають більш-менш чітко усвідомлюватися [5, с.439].

Згідно з дослідженням Ф.В. Бассіна, аналіз значущих переживань людини повинен базуватися на строго об'єктивних закономірностях даного феномену [6, с.110]. Він наголошував, що вивчати значимі переживання необхідно у контексті реального життя суб'єкта, а не у лабораторно-штучно-створених ситуаціях. Ми погоджуємось з тим, що розробка ефективних методів дослідження значущих переживань є важливими, особливо в галузі практичної психології, яка передбачає специфічне пізнання, зорієнтоване на дослідження внутрішніх глибинних механізмів. Необхідним є розуміння загальної усистематизованості психіки, що сформувалася впродовж життя суб'єкта.

У психокорекційній роботі за методом АСПН важливість події визначається кризь призму внутрішніх механізмів поведінки та емоційного сприйняття її протагоністом у процесі психокорекційної роботи. Аналіз значущих подій життя в психокорекційній групі відбувається завдяки їх об'єктивуванню шляхом моделювання, рольових ігор чи психодрами [7, 8, 9]. Завдяки професійній допомозі психолога актуалізуються цілісні прояви психіки, що зберігають інфантильне спрямування активності. Виявлення

значимих переживань передбачає вміння психолога працювати із захисною системою суб'єкта, що забезпечує можливість об'єктивації важливого поведінкового матеріалу, який піддається аналізу в аспекті виявлення у ньому логічних взаємозв'язків (проявів несвідомого) [9]. Атмосфера довіри, прийняття, підтримки і психологічної безпеки в групі АСПН сприяє спонтанному прояву значимих для суб'єкта переживань, які найчастіше пов'язані з драматичними подіями життя й обумовлюють залежність суб'єкта від пережитого вже досвіду.

У психокорекційній роботі групи АСПН використовуються різноманітні групові прийоми і методики, загальноприйняті в тренінговій практиці (психодрама, рольова гра, топологічне моделювання, психомалюнок та ін). Серед цих методик особливе місце займає метод психоаналізу комплексу тематичних малюнків. Темі малюнків підібрані таким чином, щоб при їхньому виконанні актуалізувалися емоційні аспекти особистісного досвіду суб'єкта, його ставлення до пережитих ситуацій. Об'єктивації значимих переживань суб'єкта сприяє інтерпретація малюнків на теми: "Сприйняття минулого, яке не можна виправити", "Драматична подія мого життя", "Я – реальне, Я – ідеальне", "Мое минуле", "Мій звичайний емоційний стан", "Криза й етапи виходу з неї", "Дорога мого життя", "Найбільш значима для мене людина". Такої значимості можуть набувати й інші малюнки, які обумовлені особистісною проблематикою суб'єкта.

Висновки. Отже, Ф.В. Бассін зробив вагомий внесок у розуміння категорії "значущих переживань", зосередивши увагу на закономірностях та динаміці даного феномену. Особливо цінними є твердження про взаємозв'язок категорії "значущості" та несвідомої сфери психіки; виділення феномену "відтіснення" та аналіз його проявів. Результати досліджень Ф.В. Бассіна дозволяють поглибити розуміння феномену значимих переживань та їх впливу на структурування несвідомого (передсвідомого).

Резюме

В статті аналізується дослідження категорії значимих переживань в психологічній літературі, в частині в роботах Ф.В. Бассіна. Особливе увагу приділяється розгляду феномена «значимих переживань» в контексті психодинамічної теорії.

Резюме

У статті аналізується дослідження категорії значимих переживань у психологічній літературі, зокрема в роботах Ф.В. Бассіна. Особлива увага приділяється розгляду феномена „значущих переживань” у контексті психодинамічної теорії.

Summary

Research of a category of significant experiences in the psychological literature, in particular in the works of F.V. Bassin is analyzed in the article. The special attention is given to consideration of a phenomenon of "significant experiences" in a context of the psychodynamic theory.

Література

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М., 1987.

Основная часть трудоспособного населения Южного берега Крыма работает на предприятиях курортно-рекреационного комплекса.

Количество населения, занятого в этой сфере только по Большой Ялте составляет около 17 тысяч человек.

Ежегодный поток обслуживания организованных рекреантов здесь составляет более 330 тысяч человек.

Потребитель, приезжающий в регион, уже знаком со стандартами обслуживания, существующими в Европе, и предъявляет ряд новых требований к сфере обслуживания, размещения, питания, пакета туристских услуг и сервиса и т.д.

Складывается ситуация, когда организации, стремясь следовать за процессом преобразований и нововведений всей Украины, все же не всегда готовы предоставить желаемое туристам, в связи с недостающим уровнем квалификации ее работников. Важным вопросом для них становится не только то, что необходимо дополнительное обучение персонала, его профессиональная переориентация (а порой и вторичная адаптация), но и то, как сделать это в контексте Евроинтеграции, к которой, как отмечалось, последние годы активно стремится Украина.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы профессиональной переориентации, повышения квалификации, в общем контексте рассматривались авторами, занимающимися изучением проблем управления персоналом, менеджмента человеческих ресурсов, среди них исследования в теоретическом аспекте принадлежат авторам В.А. Александрову, Т.С. Вещугиной, В.И. Герчикову, В.Л. Доблаеву, В.С. Дудченко, в практическом – Linda Jerris, Keith Sisson, John Storey. О необходимости изменения последипломного украинского образования в свете Евроинтеграции неоднократно говорилось в периодической печати. Но интересующий нас вопрос не был рассмотрен.

Цель данной статьи – выделить и сгруппировать основополагающие принципы повышения уровня образования персонала предприятий курортно-рекреационной сферы Южного берега Крыма в процессе Евроинтеграции.

Изложение основного материала. Изучив ситуацию, связанную с образованием в курортно-рекреационной сфере было выявлено, что здесь характерен большой разрыв в уровне образования для различных служб. Например, персонал второго уровня службы приема и размещения имеет самый высокий процент высшего образования – 29%, в то время как в хозяйственном отделе – 4%, в службе организации питания – 3%, в службе приготовления пищи – 0%. Причем большинство сотрудников службы организации питания (98%) не стремятся к высшему образованию.

Что касается профессиональной адаптации, то многие сотрудники не всегда понимают, что означает это понятие, и редко соответствуют всем его требованиям. К проблемам адаптации, которые могут быть решены с помощью повышения уровня образования можно отнести следующие: уровень обладания функциональными обязанностями, понимание структуры и иерархии, принятия в коллективе, приспособление к правилам

**ЕВРОИНТЕГРАЦИЯ: ПОСТРОЕНИЕ БАЗИСА ПОВЫШЕНИЯ
УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЙ
КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЮЖНОГО БЕРЕГА
КРЫМА**

Лукьянова Елена Юрьевна

ассистент кафедры менеджмента и маркетинга

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г.Ялта

Постановка проблемы. На протяжении последних 15 лет Украина активно стремится войти в Европейский союз и быть признанной за рубежом, как страна, соответствующая стандартам современного интегрированного экономического и образовательного пространства, правового сообщества. Чтобы добиться этого, необходимо было провести ряд преобразований во многих сферах деятельности государства применительно ко всем регионам страны, изменения и совершенствования эти были разнонаправлены и продолжаются сейчас. Перемены эти коснулись и региона Южный берег Крыма, как одного из наиболее интересных для продвижения туристских услуг.

Природные курортно-рекреационные ресурсы Южного берега Крыма характеризуются разнообразием, уникальностью и неповторимостью не только для территории Украины, но и за ее пределами. Это теплое море с пляжами, уникальный по своим целебным свойствам климат, минеральные воды, ландшафтно-географические особенности: субтропическая и горно-лесная растительность, живописные природно-заповедные территории, благоприятный для активного отдыха рельеф, наличие памятников истории и архитектуры.

Море, омывающее территорию Южного берега Крыма с юга, является его важным курортно-рекреационным ресурсом. Использование прибрежной части моря и пляжной полосы является основным лечебным фактором (талассотерапия), ради которого сюда приезжает большинство туристов.

В пределах территории Южного берега Крыма расположены природно-заповедные территории общегосударственного (13 объектов) и местного (22 объекта) значения, которые кроме охранных и научных функций имеют познавательное, эстетическое, оздоровительное значение, что дает основание для использования их в рекреационных целях. Являясь экологической основой курортно-рекреационного хозяйства, они обеспечивают высокое качество окружающей среды и формируют уникальные лечебно-оздоровительные свойства территории.

Южный берег Крыма у туристов вызывает восхищение своей красотой и экзотичностью.

Регион выступает как место семейного отдыха, бизнес-центр, а также развитый лечебный отдых.

В настоящее время в регионе функционирует 144 предприятия курортно-рекреационной сферы, различных по видам и уровням деятельности.

2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1971.
3. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1999. – 256 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2004.
5. Бассин Ф.В. О некоторых современных тенденциях развития теории «бессознательного»: установка и значимость (заключительная статья) // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Том 4. – изд-во «Мечниереба». – Тбилиси, 1985. – С. 429 – 457.
6. Бассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 101 – 113.
7. Яценко Т.С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №7. – С.10 – 15.
8. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. – К., 1996.
9. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К., 2004.

Подано до редакції 12.01.06

**ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК З МЕТОЮ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА
РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТА**

Євтушенко Ірина Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент

Булкін Павло Михайлович

викладач кафедри психології

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Одним із найважливіших принципів перебудови освіти в Україні, згідно законодавчих документів, є відродження національної культури і мистецтва засобами навчально-виховного процесу, тому особливої уваги набуває використання міфів, казок та психомалюнків в дослідницьких цілях. До концептуальних засад статті можна віднести поняття про несвідоме, яке включає в себе феномен колективного несвідомого та архетипну символіку, що сприяє його об'єктивуванню і наявності в казках. Особливу роль у цьому процесі відіграють міфи, казки та психомалюнки.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми використання казок в психокорекційній практиці представлена в роботах таких дослідників як К. Естес, Б. Кокса, В. Тайлгаарда, Д. Соколова М.-Л. фон Франц, Х. Дікмана, Б. Беттельгайма, А.І. Захарова, Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва, Т.С. Яценко та ін.

Між міфами, казками, психомалюнками є спільні аспекти, завдяки присутності архетипної символіки, хоча в науковій літературі дослідники не давали порівняльний аналіз, який є важливим для розвитку теорії практичної психології. Спираючись на багатолітній досвід проведення глибокої психокорекції можна ствердити, що страх та агресія дуже між собою взаємопов'язані та піддаються пізнанню завдяки своєму вираженню в архетипній символіці.

Метою даної статті є надання психологу-практику психологічної допомоги в плані професійних можливостей психокорекції деструктивних проявів психіки суб'єкта за рахунок використання казок.

Виклад основного матеріалу. Гіпотеза дослідження: глибиннопсихологічне самопізнання, допомагає розкрити першопричини особистісних проблем, що відчуває людина в спілкуванні з іншими; застосування методу АСПН сприяє розвитку соціально – перцептивного інтелекту завдяки глибиннопсихологічній психокорекції.

В контексті нашого дослідження архетипної символіки для нас важливим був аналіз літератури по даній проблемі. Однією з задач для нас було виявлення спроможності казок у подоланні агресивності, страхів.

Впродовж тривалого періоду психотерапевти, психіатри, психологи використовують казку як один із методів психодіагностики й психокорекції. Майже всі дослідники беруть за основу класичну казку, яку пам'ятають учасники сеансу з дитинства, або ж пропонують самостійно складену казку, як приклад для наслідування чи стимул для власних спогадів.

Казки і міфи не можна зарахувати до фантазій окремої особи – це продукти діяльності народу чи навіть цілої епохи, що їх створювала, вони стихійно піддавалися певним змінам, доповненням. Згідно з психоаналітичним підходом, метод тлумачення міфів, казок враховує значення несвідомого в процесі їх створення як залишків бажань, фантазій цілих народів. Тому міф можна розглядати як залишок психічного життя певних форм душевних переживань. На думку психоаналітиків, головним мотивом створення міфів є конфлікти дитинства – стосунки з батьками.

Перш ніж перейти до питання використання казок у психокорекційній практиці, з'ясуємо відмінності між психокорекцією і психотерапією. Психокорекція – сукупність психологічних прийомів, що використовує психолог для виправлення недоліків психіки чи поведінки психічно здорової людини, психотерапія – це система медико-психологічних засобів, які використовує лікар для лікування різних хвороб. Психокорекція спрямована на зміну поведінки і розвиток особистості клієнта, тому казка є ефективним засобом роботи як з дітьми, так і з дорослими. Казкотерапія – це метод, “в якому казка використовується для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення оточуючим світом” [5, с.201]; “процес утворення зв'язків між казковими подіями і поведінкою у реальному житті, перенесення казкових змістів в реальність” [5, с.9]. Казкотерапія – це процес об'єктивізації проблемних ситуацій, активізації ресурсів, потенціалу особистості. Тому в психокорекції метод казкотерапії використовується як один із психокорекційних та психодіагностичних засобів.

У науковій літературі репрезентовано 4 методи, чи техніки терапії казкою:

1. Наївний та інтуїтивний – передбачає ідентифікацію суб'єкта з казковим героєм, що створює можливість контролю за тим, що відбувається в поведінці людини. Б. Беттельгайм писав: “Казки показують дитині, що в одному персонажі можна втілити свої бажання до руйнування, в іншому – бажання задоволення, з третім – ідентифікувати себе, з четвертим – відчувати ідеальний зв'язок тощо, залежно від своїх потреб у

театрального мистецтва у навчально – виховному процесі дореволюційної школі: дидактичній та виховній. Пошук поєднання дидактичних і виховних аспектів театральної діяльності школярів продовжували вже педагоги та діячі театрального мистецтва 20 – 30-х років ХХ ст. (Леся Курбас, А.В. Луначарський, А.С. Макаренко, Г.Л. Рошаль, Н.І. Сац та інші).

Наприкінці підкреслимо, що впродовж ряду століть українська шкільна театральна діяльність була могутнім фактором естетичного виховання учнів і зробила неоцінний внесок в європейську культуру.

Резюме

В статье рассматривается историко-педагогическая проблема возникновения и становления школьных театров на Украине в контексте европейского культурологического процесса конца XVII – начала ХХ вв. Анализируется опыт использования школьной театральной деятельности в эстетическом воспитании старших школьников.

Резюме

В статті розглядається історико-педагогічна проблема виникнення та становлення шкільних театрів на Україні, починаючи з початку XVII ст., в контексті загальноєвропейського культурологічного процесу. Аналізується значення шкільної театральної діяльності у процесі естетичного виховання старших школярів.

Summary

Historical and pedagogical problem of the origin and development of school theatres in Ukraine in the context of the European cultural process of the end of XVII and beginning of XX centuries is considered in the article. The experience of application of the school theatrical activity in aesthetic education of the youth is analyzed.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997.
2. Грицай М.С. Українська драматургія XVII-XVIII ст. – К., 1974.
3. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К., 2003.
4. Язюн Л.І. Освітня система Франції у вимірах демократії, професіоналізму, праці, естетики, артистизму // Гуманітарні науки. – 2002. – №2. – С.115-120.
5. Франко І. Русько-український театр (Історичні обриси) // Збір. творів: У 50 т. – Т. 29.
6. Шевченко М.Г. Естетичне виховання старшокласників у процесі шкільної театральної діяльності. – Автореф. дис... канд. пед. наук. – Луганськ, 1996. – 21 с.
7. Лернер И.Я. Дидактичні основи методів навчання. – М., 1981.

Подано до редакції 26.02.2006

виступала велика кількість дійових осіб – до 300, це пояснювалось виховними цілями тим, щоб залучати до вистави якомога більше учнів. За період з 1673 по 1695 рр. збереглося понад 20 текстів шкільних драм. Основним змістом української шкільної драми були теж релігійні, біблійні, міфологічні та історичні сюжети. Ставилося на меті поглибити та закріпити знання релігійних істин та біблійних подій. Цікаво, що серед дійових осіб можна було бачити і земних людей, і небесні сили, і міфологічних персонажів, і алегоричні постаті – Чеснота, Убозтво, Щастя (як, наприклад, у драми-міраклі “Олексій, чоловік Божий”, що була написана у 1673 р. і наступним роком 17 березня поставлена на сцені Києво-Могилянської колегії). У неї прославлялися моральні поняття такі як розум, милість, любов, віра. Таким чином, п’єси для шкільного театру мали не тільки дидактичний характер, але і сильне морально-повчальне спрямування, як бачимо, найчастіше у них проводилися ідеї християнської моралі.

Шкільні вистави були дуже довгими і глядачам треба було дати перепочинок, так виникли інтермедії або інтерлюдії, які виконувалися в перервах між діями. Ці жартівливі сцени, як зауважував І. Франко, “з часом дали початок новочасній комедії” [5, с.299].

Постановки інтермедій відбувались не лише в стінах школи, а й за її межами, де глядачами були прості люди, таким чином, шкільні вистави можна розглядати і як один із засобів заробітку студентів, які мандрували по близьким селам у дні християнських свят.

У першій половині XIX ст. домінуючою формою естетичного виховання в гімназіях виступає хоровий спів, але з літературних джерел визнаємо, що хор і струнний оркестр гімназистів часто супроводжували спектаклі аматорського театру. Репертуар учнівських колективів складався з комедій, трагедій та водевілів (п’єси іноземних авторів ставилися мовою оригіналу).

Поступово відбувається проникнення українського репертуару на шкільну сцену. У Першій київській гімназії, наприклад, користувалася особливим успіхом «Наталка-Полтавка» І. Котляревського, де усі ролі грали і співали гімназисти. У 40-ві роки та пізніше репертуар складався з таких п’єс, як «Ревізор» М. Гоголя і «Весілля Кречинського» О. Сухово-Кобиліна.

Учнівський театр, який запроваджувався з метою навчання мов і з естетико-виховною, набув популярності в гімназіях. У ліцеях та інститутах шляхетних дівчат естетичному вихованню приділяли значну увагу, і засоби театрального мистецтва нерідко займали в них почесне місце та використовувалися в курсах літератури й історії, в позаурочний час, у підготовці до святкування окремих дат.

У кінці XIX – на початку XX ст. виходять перші методичні посібники, призначені керівникам шкільної театральної самодіяльності, статті з питань естетичного виховання учнів засобами театру в навчальному процесі з’явилися на сторінках українських журналів: «Друг дітей», «Український театр», «Шлях освіти», «Мистецтво в школі», «Дитячий рух» [6, с.10].

Висновки. Таким чином, можна визначити два напрями використання

цей момент” [1, с.58].

2. Психодинамічна інтерпретація символів і мотивів у казках, перехідні об’єкти в казках.

3. Використання казки в терапії грою.

4. Створення казки та власної історії [1].

Окрім вище вказаних технік, можна виділити ще такі прийоми: використання казки як метафори, малювання за мотивами казок, обговорення поведінки дійових осіб казки та програвання її окремих епізодів, творча робота з казками [5].

Досить часто в казкотерапії використовуються метафори.

Метафора – художній засіб, сутність якого полягає у переносному вживанні слова чи виразу на основі аналогії, схожості або порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб [226]. З одного боку, метафора – це “просто історія”, яка не потребує реагування, але з іншого – вона стимулює мислення та відчуття, сприяє виникненню ідеї для вирішення проблеми [6, с.7].

Метафора – це спосіб утворення й існування несвідомого. Звичайну мову можна уявити як застиглу, спрощену, одномірну частину метафоричної мови. “Метафорична мова є більш відкритою формою спілкування між свідомим і несвідомими структурами двох людей. Стосовно несвідомого така мова є більш прямою мовою”, – відзначав Д. Соколов [9, с.137].

Метафорична мова у казкотерапії є дуже цінною, більш відкритою для аналізу і розуміння змісту, який виражає. Як і казка, алегорія здатна загострити конфлікт, катарсис, легше сприймається клієнтом, оскільки “присипляє” свідомість [9, с.137]. Б. Кокс і В. Тайлгаард (1987) стверджують, що використання метафор у психотерапії – це “дія за допомогою символів, що дозволяють здійснити перехід від слабкого до кращого усвідомлення цих, на початку зовсім неусвідомлюваних, сил, які порушують актуальні події і поведінку” [1, с.8].

Як зазначав Х. Дікман, у казках мають місце два світи – реальний (звертається до свідомості) і фантастичний (звертається до несвідомого). Саме між цими двома сферами казка намагається налагодити зв’язок. Вона діє на несвідомому рівні, свідомість тільки поглиблює чи посилює її вплив [3].

Казка, як і міф, створена творчістю значної кількості людей, але, на думку Х. Дікмана, “заснована на знаннях раціональна свідомість виникає лише в процесі розвитку і дозрівання людини. До 6 років дитина живе в магіко-міфічному світі, де поряд із темними імпульсами й інстинктами спочатку виникає образна свідомість, у якій існують міфічні і магічні мотиви, образи, ідентифікація, реакція, представлення і прийоми” [3, с.47]. Такі міфічні уявлення завжди залишаються під дією раціонального мислення і є основою для розвитку дитини, становлення дорослого, що полягає у прагненні віддалитися від матері і пристосуватися до реальних умов життя.

Казка та міф є продуктами колективної творчості, і мають вплив на

формування несвідомого людини, про що зауважували З. Фрейд, О. Ранк, К.Г. Юнг [8; 11]. В основі колективного несвідомого лежать архетипи, які проявляються в міфах, казках через символи, що можуть вказати шляхи розв'язання проблеми можливості існування суб'єкта незалежно від індивідуального досвіду. Представники юнгіанської наукової школи помітили, що при лікуванні неврозів і виникненні душевних проблем з'являється "старий мудрець, що вже розв'язав проблему, чи знає, як її вирішити, і він дає свою пораду тому, хто перебуває в складній ситуації. Складність полягає у тому, щоб правильно зрозуміти цей голос власної, глибокої, внутрішньої природи, і в тому, щоб захотіти її розуміти" [3, с.64].

Психоаналітичний процес передбачає переведення змісту із несвідомої сфери до свідомості. Творча фантазія несвідомого подає відомі сюжети казок так, що вони відповідають проблематиці суб'єкта. Таким чином "несвідоме компонує власні індивідуальні казки" [3, с.85]. Для аналізу важливо не те, наскільки будь-яка казка відповідає реальним подіям дитинства, а те, що вона містить матеріал колективного несвідомого, і символічно виражає досвід суб'єкта. У казках архетипи постають як символи, що можуть маскувати енергію лібідю.

У кожній казці порушено проблеми і накреслено шляхи їх розв'язання. Деякі розв'язання неможливі без допомоги іншого – помічника, опікуна чи слабшої істоти. Розв'язання проблем базуються на зміні позиції героя або ж на зміні зовнішніх обставин. На початку свого життя суб'єкт пов'язаний із матір'ю, поступово стає самостійним, відділяється від неї. Казка допомагає дитині навчитися жити із власними інстинктами і стверджувати своє Я, протистояти цим, часто домінуючим, силам [3, с.58-59].

Завданням героя завжди є мотив відділення від батьків, прагнення бути самостійним та незалежним від сім'ї. Це відображено у моделі казкового світу, яку запропонував Д. Соколов: спочатку біда; наявність помічників і шкідників (це можуть бути близькі люди – брати, сестри, мачуха та ін.); трансформація героя: він стає сильніший і значущіший; герой іде в інше царство, оскільки в ньому є щось значуще і потрібне (пошук партнера); у той час як герої трансформуються, інші персонажі казки залишаються незмінними; з іншого царства надходить знак того, що герой там побував; герой один, незважаючи на те, що йому багато хто допомагає; перемагає дурень і лінивий; визначається мінімальний термін, за який герой повинен щось зробити; визначеність (наприклад, дракон знає, хто його знищить, куди треба йти, що зробити); порушуються заборони, виконуються накази; відсутність вибору у героя; зрада рідних; щасливий кінець. Інколи розповідь має незавершений характер, людина зупиняється перед тим, що її лякає, часто повертається до одного і того ж. Щоб завершити роботу, суб'єктові потрібно повернутися до того моменту, що лякає, і це дозволить вирішити проблему [9, с. 50-51].

Дослідження структури чарівної казки засвідчують, що етапи розвитку окремого індивіда збігаються із стадіями становлення казкового героя, що доводить наявність несвідомих аспектів казок.

У виникненні та прояві емоцій важливе місце посідають шкільні театри. Питання взаємодії мистецтва з різноманітними аспектами навчання та виховання розглядалися в працях психологів та педагогів Б.Г. Ананьєва, В.Ф. Асмуса, Л.І. Божовича, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, І.С. Кона, О.М. Леонтєва, Б.М. Неменського, В.О. Сухомлинського, Г.П. Шевченко. Неодноразово підкреслювалось той значний вплив на розвиток особистості старшокласника, який показує мистецтво театру, тому що саме в цей час – в період самовизначення й переосмислення життя – спостерігається активне звернення школярів до художньо-творчої діяльності.

Питання естетичного виховання підростаючого покоління засобами мистецтва досліджувалися Л.І. Айдаровою, О.М. Бандурою, Н.Й. Волошиною, О.Н. Дем'янчук, С.І. Жупаніним, І.А. Зязюном, Л.М. Масол, О.І. Нікіфоровою, З.І. Романовскою, В.О. Сухомлинським та ін. Естетичне виховання школярів засобами театру було предметом дослідження Н.В. Кудикіної, А.А. Кияновського, Н.Є. Миропольскою, Е.М. Котиковою, Е.Д. Аверковою, Л.М. Чуриліної, О.А. Комаровскою та ін.

Виклад основного матеріалу. Виховний вплив театрального мистецтва на особистість школяра полягає у самій специфіці природи театрального мистецтва як мистецтва синтетичного, сприйняття якого припускає активне співчуття глядача.

Уперше привернув увагу педагогів до естетичного виховання школярів засобами театрального мистецтва Я.А. Каменський, підкреслюючи панівне місце шкільних театральних вистав у навчанні та вихованні учнів.

Нагадаємо, що перші шкільні театри створювались при навчальних закладах Європи в епоху пізнього середньовіччя, Ренесансу та бароко з навчальною та виховною метою, основою репертуару котрих була шкільна драма. Ці драматичні твори, писані викладачами і розіграні учнями в школах трансформували й осучаснювали жанри середньовічного театру – містерію, міраклі, мораліте, інсценували міфологічні та історичні сюжети. В XVI – XVIII ст. барокова шкільна драма культивувалася в католицьких та протестантських школах Речі Посполитої, у православних школах України й Білорусі, особливо в Києво-Могилянській колегії [1, с.364].

Перші театральні постанови, де акторами були учні братських шкіл та студенти колегій, вже мали декорації і костюми, а виконували вони декламації і діалоги, що їх писали та режисували викладачі. Спочатку декламації і діалоги не розігрувались на сцені, а по черзі виголошувались школярами, які стояли або сиділи за кафедрою, іноді під час читання на авансцені влаштувалися живі картини на тему твору. Зауважимо, що діалоги як різновид драми ведуть свій початок ще з XV ст. і спочатку вони виконували роль вправ з латинської мови. Особливого поширення набули діалоги в Італії, Німеччині, Франції, а потім у Польщі, а створювали їх вчителі поезії та риторики [2, с.24].

Спочатку по школах ставилися комедії давньоримських письменників, але потім викладачі Київської академії самі почали писати п'єси, приурочені до кінця навчального року та іншим святам. У шкільних драмах

інші країни. Ми повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти в Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям наших культурних і наукових традицій» [3, с.18].

Таким чином, гуманізація освіти в контексті Болонського процесу передбачає як засвоєння прогресивного зарубіжного досвіду так і збереження власних надбань і традицій, зокрема у галузі естетичного виховання.

Як підкреслює Л.І. Зязюн, аналізуючи освітню систему Франції, в сучасних умовах «Школа ... стає академією духовності. Кожна людина розвиває в школі свої природні задатки, які започатковуються і досягають творчих злетів у духовності і завдяки духовності» [4, с.116]. Необхідно в кожному учневі розпізнати людську істоту, здатну розвиватись і прогресувати, потрібно допомогти йому досягти максимуму його потенційних можливостей.

За умов трансформації системи освіти, подальшого вдосконалення її змісту, пошуку і впровадження ефективних форм та методів навчання і виховання важливого значення набуває вивчення вітчизняного педагогічного досвіду минулого, який необхідно аналізувати, переосмислювати з позицій нових вимог, виявляти цінні педагогічні ідеї та екстраполювати їх у сучасний освітньо-виховний процес.

Потребує вдосконалення і сучасна система естетичного виховання, адже естетична культура визначає рівень духовної культури народу. У Національній Доктрині розвитку освіти України в XXI столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, на формування її духовних смаків, ідеалів, плекання талантів та художньо-творчих здібностей.

Тому питання про сутність естетичної культури молоді, її роль у житті суспільства привертають пильну увагу науковців різних галузей питань. Філософські естетичні аспекти розглядаються в наукових працях М.С. Кагана, М.І. Киященка, Г.С. Лабковської, М.Л. Лейзерова, М.Ф. Овсяннікова, С.Х. Раппопорта, В.О. Сластьоніна, В.А. Ядова.

Мета статті – розглянути історико-педагогічну проблему виникнення та становлення шкільних театрів на Україні, починаючи з початку XVII ст., в контексті загальноєвропейського культурологічного процесу. Проналізувати значення шкільної театральної діяльності у процесі естетичного виховання старших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Завдання освіти – сформувати особистість шляхом передавання накопиченої людством культури, яка певною мірою складає соціальний досвід суспільства. Одним з компонентів останнього, тісно пов'язаним з усіма видами діяльності членів суспільства і впливаючим на них є “досвід емоційно – ціннісного ставлення до світу й один до одного”, на думку І.Я. Лернера, котрий передбачає емоційні реакції на певні об'єкти, сформовану на цьому ґрунті здатність переживати різноманітні емоції, мати уяву про них та їх силу, викликати у себе такі емоції та адекватно відгукатися на емоції інших людей [7, с.41].

У казці представлено сюжетні лінії і символи, які звертаються до свідомого та несвідомого суб'єкта, а тому казки є цікавими для дорослих і дітей. Звернення до свідомого рівня Еґо можна простежити у боротьбі добра і зла, що представлено реальним світом (у певному царстві проживає сім'я, що має синів чи доньок, які виростають і прагнуть відділитися від сім'ї, на цьому шляху вони натрапляють на багато перешкод). Другий рівень – репрезентує звернення до несвідомого, він представлений за допомогою символів (для того щоб звільнитися від злих сил у казках використано багато символів – меч, шапка-невидимка) або у вигляді чарівного світу (герой потрапляє в чарівну країну, де знаходить партнера, чи під час пошуку якого йому допомагають чари) [4]. Як зауважував Х. Дікман, “якщо зіставити ці два світи з внутрішнім змістом душі, то перша сфера, в якій усе протікає нормально і посвякденно, – це свідомість. Другий, фантастичний світ, відповідає несвідомому, тій сфері, звідки приходять сни і фантазії. Свідоме і несвідоме – це дві сфери психіки, в яких розігрується казка і між якими вона намагається встановити зв'язок (“Червона квітка”, “Царівна-Жаба”)” [3, с.26].

Для роботи із суб'єктом важливо вибрати оптимальну казку, яка може інтенсифікувати психокорекційний процес, сприятиме вивільненню енергії архетипів. К.Естес наголошує: “Щоб поглибити родинні зв'язки з інстинктивною природою, дуже корисно розуміти казки так, ніби ми всередині їх, а не вони поза нами. Ми входимо в казку через двері внутрішнього слуху...” [10, с.35]. Маючи справу з казками, “ми отримуємо доступ до архетипічної енергії. Вона може надихати і просвітлювати, але якщо неправильно вибрати казку, то вона не дасть бажаного ефекту” [10, с.452].

У психотерапії казкою виділено два основні підходи: один зосереджується на виявленні проблем і конфліктів шляхом ідентифікації з героями казки, другий – звертає увагу на цілювальну силу казки.

Таким чином, можна зробити висновок, що завдяки образам казки у суб'єкта з'являється можливість “повернення” до тих подій, ситуацій, переживань, які є загрозливими, обтяжливими, важкими для сприйняття.

Казки відіграють велику роль у розвитку та формуванні особистості. Можна виділити такі механізми впливу казки на особистість: *наслідування* поведінки героя, *отождоєння* (ідентифікація) себе з персонажами, *проекція* власних переживань на героя, *катарсис* та *сублімація* як наслідок переживань подій казки. Казки посідають чільне місце у внутрішньому світі дитини, яка включає їх у свої ігри, ідентифікуючи себе з казковими персонажами. Дитина *ототожнює* себе з казковими героями і вирішує таким чином свої психологічні проблеми, при цьому стимулюється уява та розвиваються розумові здібності. Фантазії, засновані на казках, є важливою частиною духовного життя дитини, оскільки загрозливі ситуації у казках окремими рисами нагадують дитячі страхи, а щасливий кінець казки дозволяє зрозуміти, що дитина зможе отримати перемогу, якщо докладе до цього певних зусиль [3, с.5].

Казка, як психокорекційний засіб, є особливо ефективною у роботі з

дитячими страхами. Дитячий психотерапевт А.І. Захаров велику увагу приділяв спроможності казок, ігор в діагностиці та корекції страхів у дітей. Персонажі, яких бояться діти, прийшли із фольклору та казок: Баба-Яга, Кошій Безсмертний та ін. Ці персонажі – продукт людської фантазії. Баба-Яга – втілення всіх таємничих сил природи в образі предка по жіночій лінії. Помисли Кошія Безсмертного спрямовані на те, щоб завдати людям нещастя, принизити. Особливо не люблять ці герої такі людські почуття, як любов, доброту, ніжність, ласку і прив'язаність, висміюють їх. В існування цих персонажів хлопчики вірять у 3 роки, а дівчатка у 4 роки, період, коли бурхливо розвивається уява, що впливає на становлення особистості дитини.

Знайомлячись із різними подіями в казках, дитина вчиться вчасно розпізнавати небезпеку і знаходити в собі сили для її подолання. Казки – це школа розпізнавання прихованих, глибинних негативних рис характеру і поведінки таких людей. Якщо зробити з Кошія і Яги бідних злодіїв, то у свідомості дитини можуть змішатися поняття добра і зла, наслідком чого може стати те, що діти перестають правильно реагувати на небезпеку, починають нехтувати нею, що негативно може вплинути на подальшу зустріч з реальною загрозою [4].

Через вирішення основних проблем казки дитина має можливість для особистісного розвитку, оскільки вона самостійно приймає рішення для їх подолання і таким чином набуває внутрішньої впевненості. Казки також відіграють цілощодо роль, оскільки вселяють надію на майбутнє, впевненість у щасливому розв'язанні проблеми. Ототожнюючи себе з героями казки, дитина розуміє, що таке любов і ненависть, страждання, смерть, неспокій. У казках, на відміну від байок, дитина має сама приймати рішення.

Проекція полягає в тому, що в дитини з'являється можливість спроектувати свої почуття на казкового героя. Дитина може відчувати полегшення, звільнивши негативні емоції, що накопичилися стосовно власної матері (чи когось із близьких людей). *Перенесення* негативної енергії на мачуху чи вовка в казці дозволяє вивільнитися від власних негативних переживань. Завдяки символам, прихованим у казці, можна покарати матір на несвідомому рівні, не зважаючи при цьому ненавидіти її на рівні свідомості. Казка дає можливість виразити почуття, відчувати *катарсис*, знижуючи внутрішню напруженість. Е. Нойман підкреслює, що для дитини важливо отримувати емоційну підтримку і любов. Якщо дитина розлучена з матір'ю, коли особливо необхідний контакт із нею, то виникає небезпека, порушення розвитку Еґо [1]. Казки описують процес переживання емоційних криз, тому в них представлені механізми *адаптації* до умов, які змінюються і викликають страх та напруженість [2].

Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва вважає, що в казках відображено всі людські проблеми, а також шляхи їх подолання. З дитинства людина нагромаджує в несвідомому певний символічний “банк життєвих ситуацій”, з якого протягом життя можна “черпати різноманітні ситуації” і часто знаходити правильне рішення.

За допомогою казки можна здійснювати виховний вплив, оскільки

Резюме

У даній статті розкриваються особливості професійного становлення студентів, майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ, розглядається сутність професійної підготовки в гуманітарному університеті, дається порівняльний аналіз змісту підготовки майбутніх менеджерів організацій в зарубіжних країнах.

Резюме

В данной статье раскрываются особенности профессионального становления студентов, будущих менеджеров организаций в вузе, рассматривается сущность профессиональной подготовки в гуманитарном университете, дается сравнительный анализ содержания подготовки будущих менеджеров организаций в зарубежных странах.

Summary

In the given article the features of the professional becoming in university of future managers of organizations open up, essence of professional preparation in a humanitarian university is examined, the comparative analysis of maintenance of preparation of future managers of organizations in foreign countries is given.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Горшков В.В. Совершенствование использования кадрового потенциала объединений и предприятий. – Л.: Румб, 1995. – 249 с.
3. Головей Л.А., Балашова Е.С. и др. Психология популярных профессий / Под ред. Л.А. Головей – СПб.: Речь, 2003. – 252 с.
4. Гура Л.М. Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 – Иркутск, 1994. – 209 с.
5. Дадашев А.З. Управление трудовыми ресурсами. – М.: Наука, 1990. – 342 с.
6. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2003. – 582 с.
7. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
8. Чижова Л.С. и др. Стратегия занятости. – М.: Экономика, 1990. – 185 с.

Подано до редакції 14.01.2006

УДК 371.8:792.054

ШКІЛЬНИЙ ТЕАТР ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ

*Кузнецова Олександра Гнатівна
здобувач кафедри педагогіки*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Питання про входження України в освітній простір Європи є дуже актуальним сьогодні, але щоб вступити до Болонської співдружності, нам треба здійснити ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи освіти з європейською. Результати цього аналізу визначають, що потрібно буде змінити, переосмислити з позиції нових вимог, а що прагнуть зберегти як кращий досвід минулих років.

У Болонській декларації підкреслюється що «життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації вимірюється її культурним впливом на

навыками профессионального общения в рамках курса «Навыки общения для менеджеров организаций». Основу второго года обучения составляют элективные курсы. В этот период обучения будущий менеджер организаций может выбрать специализацию, которая будет в дальнейшем отражена в его дипломе бакалавра (например, управление человеческими ресурсами, управление информационными ресурсами, управление общественным сектором). Завершается процесс профессионального становления менеджера организаций в данном вузе написание диссертации по выбранной специализации.

Таким образом, в зарубежных системах подготовки менеджеров организаций много внимания уделяется ранней профессионализации и специализации студентов, начиная с первых лет обучения в вузе. Показателем завершенности профессионального становления студента как специалиста-менеджера организаций в условиях университета является готовность приступить к выполнению своих функциональных обязанностей сразу после завершения учебы.

Обозначенные аспекты профессиональной подготовки менеджеров организаций в вузах рассмотренных стран отражены в распределении учебного времени и представлены в процентном соотношении в таблице 1.1.

Таблица 1

Распределение учебного времени при подготовке менеджеров организаций

Страны	Общеобразовательные дисциплины	Специальные дисциплины	Дисциплины профессионализации	Практика
Украина	21	32	26	21
Португалия	2	48	33	17
Франция	-	55	26	19
Великобритания	2	39	50	9

При сопоставлении приведенных выше количественных показателей следует учитывать два фактора:

- различия в учебных планах и программах университетов, каждый из которых самостоятельно определяет содержание профессиональной подготовки менеджеров организаций;
- дифференциацию содержания для разных студентов в течение всего срока обучения в университете.

Выводы. Стремление приблизить содержание учебных программ к требованиям практики и тенденция к интеграции знаний обуславливают во многих зарубежных вузах включение в процесс профессионального становления студентов, будущих менеджеров организаций дисциплин, раскрывающих сущность практической деятельности менеджера с позиций межличностного взаимодействия в организациях. Итак, обучение профессиональному общению является необходимым компонентом систем образования университетов, занимающихся подготовкой менеджеров организаций.

вона допомагає позбутися власних внутрішніх труднощів, завдяки прикладам, де добром, власними зусиллями досягаються позитивні результати. Б. Бентельгайм підкреслює важливу роль казок у впливі на психоемоційний розвиток дитини: в кожній казці представлені різноманітні конфлікти, які потрібно розв'язувати до тих пір, доки не знайдеться їх розв'язок; відображені процеси, що відбуваються з дитиною, про що вона думає; випробування, які “проходить” дитина, дозволяють їй стати сильнішою, набути впевненості і самостійності. Б. Беттельгайм звертає увагу на те, що в казках знаходять своє відображення потаємні, приховані прагнення людини [7, с.231-240].

У казках представлено велику кількість способів розв'язання проблем: пряма агресія – розв'язання з позиції сили (нанесення шкоди противнику), хитрість – здатність подивитися на ситуацію з іншого боку, обернути її в жарт (герой видає себе слабким, Івасик Телесик говорить, що не вміє сідати на лопату, завдяки чому рятує життя, тощо), використання чарівних предметів і помічників (передача клієнту предметів-оберегів, які навіюють почуття захищеності: меч-кладенець, шапка-невидимка, тощо, групове вирішення проблеми – адекватний розподіл ролей і обов'язків у колективі (кожний бере на себе ті обов'язки, які йому найкраще вдаються), передача відповідальності іншим – коли неможливо вирішити самому, то важливо знайти того, хто це зробить (наприклад, Іван-царевич ініціативу вовкові) [5, с.19].

Оскільки людина втілює в собі не лише позитивний бік природи, але і її тінювий (жахливий) аспект, то образний світ казки може стати засобом для того, щоб мати можливість зустрітися з природними негативними силами.

В основі посиленого зацікавлення у казках лежить поняття несвідомого та уявлення про людину, що визначають напрям психологічного тлумачення казок. Згідно із З. Фрейдом, казки і міфи мають “те ж динамічне джерело”, як сни і невротичні симптоми: вони прагнуть позбутися напруження, що виникає у людини при обмеженні її прагнення до задоволення. Казка належить, за висловом З. Фрейда, “до викривлених пережитків бажань – фантазій цілих народів, до світських мрій юного людства”. Казка й інші продукти духовної діяльності людства є образами фантазії [2, с.572]. Тому в казках відсутня реальність, у них людина має можливість насолоджуватися тим, що вона втратила. З. Фрейд вважав, що рушійними силами фантазії є невдоволені потреби, “кожна окрема фантазія – здійснення бажання, виправлення несприятливої дійсності... Це або чистоголюбиві бажання або еротичні” [2, с.573]. На думку вченого, лише дитина сприймає казки, а дорослий має розуміти, що казка – це тільки ілюзія, яка може викликати лише регресивну поведінку та страх.

Іншої погляду дотримувався К.Г. Юнг, вважаючи, що казки відображають проблеми людського буття на всіх стадіях розвитку людини [11]. Вони є продуктом діяльності несвідомого. “В міфах і казках душа висловлюється про саму себе, а архетипи розкриваються в своєму природному взаємозв'язку”, – наголошував К.Г. Юнг [2, с.578]. Образи

казки відображають процес індивідуації: невдачі і успіх, становлення в соціумі, переконання і т.д. Казковий персонаж долає багато перешкод, використовуючи допомогу інших. Це образи, “переживання, несвідомі, колективні уявлення про те, до чого приналежна людина в своїх конфліктах і змінах своїх орієнтирів і поглядів” [2, с.579].

Отже, казку можна “розглядати як своєрідне самовідображення душі”. Тобто в глибинній психології казка являє собою “повість про два світи”, де “свідоме Я досягає своїх меж у сфері несвідомого” [2]. Згідно з міркуваннями К.Г. Юнга, в несвідомому представлено дві групи об’єктів: ті, які є чуттєво досяжними, тобто невідоме зовнішнього світу, та внутрішні феномени, внутрішній світ.

Отже, підсумуємо, що внутрішній зміст людини може бути наближений до свідомості через розуміння та інтерпретацію казок, що може привести до зміни поведінки як дітей, так і дорослих, звільнення енергії лібідо, оптимізації стосунків у сім’ї, а також сприяти вільному вираженню почуттів до близьких людей, оскільки казки включають в себе мотиви, які актуалізують свідомі і несвідомі аспекти, інтимні стосунки стосуються саме до несвідомого.

Резюме

В статті «Использование сказок с целью психокоррекции и развития субъекта» раскрывается психологическое содержание сказок в контексте глубинно-психологической коррекции, осуществление которой предусматривает учёт характеристик бессознательной сферы психики субъекта во взаимосвязи с архетипической символикой. Архетипическая символика представлена в сказках и мифах, которые отображают внеиндивидуальные аспекты психики (коллективное бессознательное). В статье доказывается возможность нивелирования страха и агрессии с помощью психоанализа сказок.

Резюме

В статті “Використання казок з метою психокорекції та розвитку суб’єкта” розкривається психологічний зміст казок в контексті глибиннопсихологічної психокорекції, здійснення якої передбачає врахування характеристик несвідомої сфери суб’єкта у взаємозв’язку з архетипною символікою. Останнє висвітлено через казки і міфи, які представляють поза індивідуально-досвідні аспекти психіки (колективне несвідоме). У статті доводиться ідея можливостей нивелювання страхів та агресії завдяки психоаналізу казок.

Summary

In the article “Usage of fairy-tales aiming at psychological correction and development of the person” the psychological content of fairy-tales in the context of deep-psychological correction is described. Realization of mentioned type of correction supposes account of characteristics of unconscious sphere of individual psyche in interrelation with archetype symbolics. Archetype symbolics is represented in fairy-tales and myths which reflect outer-individual aspects of psyche (collective unconscious). Opportunity of fear and aggression levelling by means of fairy-tales psychoanalysis is proved in the article.

человеческими ресурсами», «Введение в социальные науки», «Информационные технологии в организациях». Рефлексивное управление получаемыми знаниями достаточно эффективно осуществляется будущими менеджерами организаций в процессе практики на предприятии. Начиная со второго года обучения, студенты заключают трехсторонний договор с предприятием и университетом, результатом которого является разработка индивидуального проекта по решению конкретной проблемы предприятия, где проходил практику будущий менеджер организаций.

Во Франции в процессе подготовки менеджеров организаций используется технология модульного обучения, которая позволяет осуществлять блочное усвоение учебной информации, повышать ответственность студентов за качество и сроки выполнения индивидуальных планов. Профессиональное становление будущих менеджеров организаций в Университете Ницца-София Антиполис происходит при освоении трех циклов дисциплин. 1 цикл (3 года) – изучение обязательных фундаментальных экономических и финансовых предметов и курсов по выбору, с обязательной стажировкой на предприятии и последующей сдачей экзаменов. По окончании данного цикла студентам выдается диплом общего университетского образования. В процессе изучения дисциплин второго профессионального цикла (1-2 года) происходит специализация по управленческим наукам. Будущие менеджеры организаций в рамках данного цикла также проходят практику на предприятии. Успешная сдача экзамена, состоящего из теоретической и практической частей, предполагает получение студентами диплома бакалавра. Третий цикл (2-3 года) предполагает специализацию обучения с элементами научных исследований в учебно-научных объединениях и завершается получением высшей квалификации (агрегасьон) или написанием и защитой докторской диссертации. Следует отметить, что уникальным в системе подготовки менеджеров организаций во Франции является наличие во всех циклах модуля E, содержание которого предполагает овладение студентами основами профессионального общения. При изучении данного модуля в первом цикле будущие менеджеры организаций овладевают техниками общения. Второй цикл помогает студентам усвоить специфику профессионального общения на предприятии, развить навыки использования техник общения в практической деятельности. Содержание модуля E в третьем цикле касается непосредственно содержания профессиональной деятельности менеджера в организации. Поэтому студенты изучают техники ведения переговоров, набора кадров, решения проблем, связанных с производственными межличностными взаимодействиями.

Программа подготовки менеджеров организаций в английском колледже университета Бредфорда осуществляется в течение трех лет и включает в себя обязательные дисциплины и модули по выбору. В течение первого года обучения наряду с базовыми дисциплинами (финансы, основы менеджмента, управление личностью и группами, организации и менеджмент, методы математической статистики) студенты овладевают

исследования, в период обучения в вузе. В связи с этим актуальным представляется анализ содержания профессиональной подготовки будущих менеджеров организаций в современных отечественных и зарубежных вузах.

При изучении учебной документации отечественных вузов (КГУ, ТНУ) было установлено, что для профессиональной подготовки менеджеров организаций присущ междисциплинарный подход, который нашел отражение в циклах гуманитарной, естественно-научной и общеэкономической подготовки. В данных циклах акцент делается на гуманитарных, социокультурных аспектах образования при изучении таких дисциплин, как философия, логика, этика и эстетика, политология, социология, основы экологии. Направленность университетского образования на развитие профессионализма будущих менеджеров связана с изучением профессионально-ориентированных дисциплин и цикла дисциплин по выбору. При этом важную роль в профессиональном становлении студентов экономических факультетов играет именно последний цикл, позволяющий повысить самостоятельность, ответственность и уровень рефлексии будущего менеджера организаций как субъекта образовательного процесса.

Однако профессиональная подготовка менеджеров организаций не отражает в достаточной мере формирование и развитие личностных качеств, отраженных в профессиограмме менеджера организаций. Так, знания, умения и навыки, связанные с организацией, планированием и управлением процессом профессионального межличностного взаимодействия в организациях частично освещаются лишь в рамках трех дисциплин при обучении бакалавров: основы педагогики и психологии, управление персоналом и основы риторики (курс по выбору). У специалистов и магистров формирование навыков профессионального общения осуществляется при изучении психологии управления и конфликтологии.

Как показал опыт зарубежных стажировок и общение с профессорами университетов Португалии, Франции и Великобритании, в системе профессиональной зарубежной подготовки менеджеров организаций ярко проявляется профессионализация и специализация образовательного процесса в вузах обозначенных выше стран. Так, в обучении менеджеров организаций первой ступени (степень бакалавра) в Университете г. Коимбры, основное место занимает изучение теоретических дисциплин, связанных с управлением современной организацией, предприятием в Португалии. Такая структура образования позволяет выпускникам легче интегрироваться в традиционные управленческие сферы организаций. Обучение включает в себя 68 общих и 64 специализированных курсов, которые достаточно полно раскрывают специфику деятельности менеджера организаций. При этом развитие профессиональных качеств и способностей, связанных с осуществлением эффективного межличностного взаимодействия происходит в рамках следующих дисциплин: «Корпоративная стратегия», «Анализ решений», «Управление

Литература

1. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. – М.: Информационный центр психологической культуры, 2000. – 184 с.
2. Груммес У. Значение сказки для психоанализа. // Энциклопедия глубинной психологии, Т.1. З. Фрейд: жизнь, работа, наследие. Пер. с нем. – М.: ЗАО МГ Менеджмент, 1998. – С.569–586.
3. Дикман Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. Приложение: Методы аналитической психологии //Перевод Г.Л. Дроздецкой и В.В. Зеленского; Под общ. Ред. В.В. Зеленского – СПб.: Академический проект, 2000. – 256 с.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2001. – 310 с.
6. Лэнктон К., Лэнктон С. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей. Перев. с англ.– Воронеж: МОДЕК, 1996.– 432 с.
7. Марсон П. 25 ключевых книг по психоанализу: Пер. с фр.– Челябинск: Урал LTD, 1999. – С.231–240.
8. Ранк О. Миф о рождении героя. Между Эдипом и Озирисом: Становление психоаналитической концепции мифа / Сборник. Переводы с нем. – Львов: Инициатива; М.: Совершенство, 1998. – С.123–206.
9. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. М.: Класс, 1997. – 96 с.
10. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях.– Пер. с англ.– К.: София, 2000. – 496 с.
11. Юнг К.Г. О психологии бессознательного. Собрание сочинений. Психология бессознательного / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – 320 с.

Подано до редакції 15.01.06

УДК 159.9.019.4:37.015.3:316.62

ФОРМИРОВАНИЕ НЕАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

*Кирейчев Андрей Вячеславович
старший преподаватель кафедры психологии*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Напряженные, неустойчивые социально-экономические условия, сложившиеся в последнее десятилетие в нашем обществе, обуславливают рост различных отклонений в личностном развитии, поведении детей и взрослых. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, но и цинизм, жестокость и агрессивность. Рост агрессивных тенденций – это одна из острейших социальных проблем современного общества.

Анализ последних исследований. Для каждого индивида в отдельности характерно агрессивное поведение в определенных ситуациях. Важно знать, как человек научается его контролировать и в чем причины жестокости. Ряд исследований (Е.В. Алехина, А.М. Ананьев, Л.И. Анцыферова, С.А. Бадоева, Б.С. Братусь, Г.М. Бреслав, Т.И. Доцевич, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, И.Ю. Левченко, С.О. Савицька, Н.М. Цап) показывает, что у все большего количества детей и взрослых возникают проявления агрессии, нарушения поведения, достигающие уровня клинической и криминальной враждебности. В данных исследованиях хорошо раскрыта сущность эмоциональных нарушений, формы и причины агрессивного поведения.

Цель статьи – выявить социально-психологические условия формирования неагрессивного поведения студентов.

Объект статьи – процесс формирования неагрессивного поведения студентов. Предмет статьи – социально-психологические условия формирования неагрессивного поведения студентов в ходе тренинговой работы. Задачи статьи:

1. Проанализировать понятия «агрессивное» и «неагрессивное» поведение.

2. Рассмотреть результаты исследования агрессивности студентов.

3. Раскрыть сущность социально-психологического тренинга как одного из методов формирования неагрессивного поведения.

4. Доказать эффективность социально-психологического тренинга как метода формирующего неагрессивное поведение студентов.

Изложение основного материала. В современной научной литературе представлены различные подходы к трактовке понятия «агрессия», в зависимости от того, какие факторы тот или иной автор определяет как детерминанты возникновения агрессии. А.А. Реан выделяет 5 базовых направлений: инстинктивистская теория агрессии (З. Фрейд, К. Лоренц и др.); фрустрационная (Дж. Доллард, Н. Миллер и др.); теория социального научения (А. Бандура); теория переноса возбуждения (Д. Зильман и др.); когнитивные модели агрессивного поведения (Л. Берковец и др.) [1, с. 38].

Общим в соответствующих исследованиях является взгляд на агрессию как на индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического либо психологического вреда или ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. Действие может при этом приводить (быть направленным) к уничтожению материальных объектов или принесению ущерба, уничтожению самого субъекта агрессии (аутоагрессия).

Большинство исследователей подчеркивают, что нельзя оценивать агрессивные тенденции как исключительно отрицательные (Р. Берон, К. Бютнер, В. Клайн, А.А. Реан, Д.Н. Ричардсон, и др.). Поэтому при попытках психологической коррекции агрессии необходимо, прежде всего, тщательно проанализировать, какую функцию она несет в каждой конкретной ситуации; какова частота ее проявлений в поведении ребенка и динамика с момента возникновения.

Неагрессивное поведение – это прямое, открытое поведение, в том числе при отстаивании своих прав, не имеющее целью причинение вреда другим (Бандур А., Уолтерс Р.).

Обобщив теории, объясняющие природу агрессивности, можно сделать следующие выводы.

- Возникновение и проявление агрессии объясняют биологические и социальные факторы.

- Агрессивность может быть не только жестокой, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание.

- Агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в

Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности	Доминирующие виды деятельности	Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности
высоко развитые организаторские способности ↔	– работа с другими людьми в организациях для достижения организационных целей и экономического успеха; – служение целям организации, подчинение вышестоящим инстанциям; - изучение спроса и предложений на рынке; – планирование деятельности организации; – общение (установление и развитие взаимодействия между персоналом, другими учреждениями и организациями); – поиск и использование необходимых средств и ресурсов для наилучшего достижения основных целей организации; – разработка бизнес-плана и контроль над его реализацией; – руководство (доведение инструкций и полномочий), организация и оценка работы подчиненных; – контроль за выполнением данного задания; – участие в процессе приема, подбора и помощь в профессионально-квалификационном росте работников; – проведение переговоров, бесед с клиентами; – проведение презентаций.	↔ отсутствие организаторских способностей
коммуникативные способности ↔		↔ боязнь неудачи, неуверенность в себе
способность управлять собой ↔		↔ неумение управлять собой
высокая способность влиять на окружающих ↔		↔ неорганизованность
способность формировать и развивать эффективные рабочие группы ↔		↔ безынициативность
способность решать проблемные ситуации в короткие сроки		↔ неспособность принимать решения
хорошо развитые аналитические способности ↔		↔ косность (неумение, нежелание изменяться, изменять свое поведение под влиянием окружающей среды)
высокий уровень понятийного мышления ↔		↔ склонность перекладывать ответственность на других

Рис. 1. Профессиограмма менеджера организаций (по Е.С. Романовой [7, с.199-202])

Как видно из рисунка, профессиональная деятельность менеджера довольно жестко ограничена нормами, правилами и традициями, свойственными для любой организации, успешность выполнения которых, однако, определяется набором развитых личностных и индивидуальных качеств. Второе место среди них занимают коммуникативные способности формирующиеся, как свидетельствуют психолого-педагогические

предприятий. Кроме этого при оценке реального состояния проблемы и особенностей функционирования высших учебных заведений направления «менеджмент организаций» основное внимание уделяется количественному аспекту – числу студентов и выпускников обозначенной специальности. При этом практически не освещается качественный аспект – реальный уровень профессиональной и коммуникативной компетентности, мотивационной, функциональной и практической готовности студентов, менеджеров организаций к выполнению функций практической деятельности. Как отмечали В.В. Горшков [2], А.З. Дадашев [5], Л.С. Чижова [8] от знаний, полученных в вузе будущим менеджером, его квалификации, уровня владения профессиональным общением, ответственности, творческого отношения к делу непосредственно зависит продуктивность предприятия.

Таким образом, в настоящее время перед вузами стоит задача организации такой профессиональной подготовки будущих менеджеров, которая позволила бы им приступить к непосредственному выполнению своих функциональных обязанностей на высоком уровне сразу после окончания вуза. При этом педагогический процесс в университете должен отвечать на два основных вопроса, касающихся профессионального становления будущих менеджеров как активных, творческих участников организации и управления учебной и будущей практической деятельности. Это вопросы: *к чему* должен готовить вуз студентов факультета экономики и менеджмента в современных социально-экономических условиях и *что* должно быть изменено в системе профессиональной подготовки менеджеров организаций в университете? В связи с обозначенными аспектами **целями данной статьи** являются рассмотрение сущности процесса профессионального становления будущего менеджера в условиях вуза и сравнительный анализ содержания подготовки будущих менеджеров организаций в зарубежных странах.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 3; 4; 6] показал, что профессиональное становление будущих менеджеров организаций включает в себя совокупность природных, физических, интеллектуальных, моральных качеств, которые развиваются и усвершенствуются в течение всей жизни и главным образом в период профессионального воспитания, обучения и образования, то есть в процессе специальной подготовки в гуманитарном университете. При этом следует учитывать, что развитие личностных и индивидуальных качеств будущих менеджеров организаций напрямую зависит от сформированных обществом требований к специалистам данной профессии, которые раскрываются при помощи профессиограммы.

Изложение основного материала. Понимая под профессиограммой «общую характеристику профессии и требования, которые профессия предъявляет к человеку», Романова Е.С. [7, с.8] выделяла следующие особенности профессиональной деятельности менеджера организаций, которые отражены в схеме 1.1.

социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

- Доминирующий тип поведения людей определяется социальными, общественно-историческими условиями, а также биологическими факторами.

Одна из задач нашей статьи – анализ результатов изучения агрессивности студентов.

Исследование уровня агрессивности студентов проводилось на базе Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), в период с 2001 по 2004 год. В исследовании принимали участие студенты пятых курсов факультета педагогики и психологии. Диагностику прошли 156 студентов в возрасте 20-23 лет. В качестве методов исследования использовались: методика оценки агрессивности Басса-Дарки; методики самооценки психических состояний по Г. Айзенку; тест А. Ассингера в варианте, модифицированном для студентов.

Общие результаты исследования уровня агрессивности наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 1).

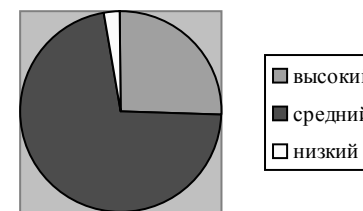


Рис. 1. Распределение студентов в соответствии с уровнями агрессивности

Проведенное исследование показало, что большинство студентов имеют средний уровень агрессивности. Эта группа состоит из 112 человек (71,8%). Для данных студентов характерна умеренная агрессивность, здоровое честолюбие и уверенность в себе.

Высокий уровень агрессивности у 40 (25,6%) будущих педагогов. Эти студенты излишне агрессивны и при этом нередко бывают неуравновешенными и чрезмерно жесткими по отношению к другим людям.

Низкий уровень агрессивности у 4 (2,6 %) респондентов. Данной группе студентов свойственна чрезмерная миролюбивость, что может быть обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях, а также очень высоким уровнем эмпатийности.

Таким образом, у 71,8% студентов отмечен средний уровень агрессивности. С одной стороны, это уверенное поведение, с другой –

тенденция к агрессивному поведению. Поэтому с данной группой студентов необходимо проводить профилактическую работу. 25,6% будущих педагогов имеют высокий уровень агрессивности. Отсюда возникает необходимость в проведении коррекционной работы.

Проблема профилактики и коррекции агрессивности у взрослых сложная. Зачастую причины агрессивности взрослого «похоронены» глубоко в его психике. У человека нет потребности поднимать их из этих глубин. Его агрессивное поведение представляется ему уверенным, напористым и выступает субъективно положительным качеством, даже если окружающие страдают от проявлений агрессивности данного человека. То есть для коррекции поведения взрослого безусловно необходимо его желание.

Таким образом, задача психолога или близких людей – создать у агрессора потребность изменить себя. Как показывает практика, потребность изменить себя возникает в ходе прохождения социально-психологического тренинга. Тренинговая группа в целом обладает очень мощным влиянием на личность, влиянием, способным «пробить» сложные психологические защиты. Возникает вопрос: если человек пришел на тренинг, значит, он и так решил измениться? Ответ – «нет», или «это не всегда так». Человек может прийти на тренинг за компанию или чтобы утвердить себя в группе, показать свои способности и т.п. Если тренинг его увлекает, затрагивает душу, значит произошел сдвиг мотива на цель – человеку захотелось измениться.

Основу социально-психологического тренинга составляет групповая форма работы как наиболее действенная и личностно затрагивающая студента. Преимущество групповой формы – это возможность получения обратной связи от значимых людей [5, с. 6]. Значимая обратная связь оказывает влияние на оценку индивидом своих установок и поведения.

Содержание социально-психологического тренинга разрабатывалось на основе анализа форм, методов тренинговой работы таких авторов, как Г.С. Абрамова, Н.Р. Битянова, В.Ю. Большаков, А.Ф. Бондаренко, С.Е. Борисова, И.В. Вачков, Н.М. Гаджиева, В.И. Гарбузов, П.П. Горностай, Р.М. Грановская, Л.П. Гримак, В.В. Добров, Ю.Н. Емильянов, В.П. Захаров, Ф. Зимбардо, Н.Ф. Калина, Н.И. Козлов, Р. Кочунас, Г.И. Марасанов, Р.С. Немов, Р.В. Овчарова, Ю.М. Орлов, Н.М. Пейсахов, Л.А. Петровская, А.С. Прутченков, К. Рудестам, В.А. Семиченко, А.Н. Сизанов, М.И. Частикова, Ю.С. Шевченко.

В социально-психологическом тренинге приняли участие студенты Крымского гуманитарного университета (г. Ялта). Экспериментальная группа состояла из 79 студентов пятого курса факультета педагогики и психологии, контрольная группа – 77 студентов пятого курса того же факультета.

После апробации социально-психологического тренинга, направленного на формирование неагрессивного поведения, студенты участвовали в повторной диагностике по тем же методикам, что и в начале формирующего эксперимента.

закладом є умовою переходу школи із стану екстенсивного розвитку в стан інтенсивного і створює умови для рефлексії старого індивідуального досвіду з метою перебудови стереотипів діяльності і реалізації власного самокерованого розвитку.

Резюме

В статье анализируется теоретическая значимость рефлексивной деятельности для управления образовательными процессами, вообще, и для процесса принятия управленческих решений, в частности. Осмысление проблем управления образования с мировоззренческих позиций способствует оптимизации процесса их решения.

Резюме

У статті аналізується теоретична значущість рефлексійної діяльності в управлінні освітніми процесами, загалом, і в процесі прийняття управлінських рішень, зокрема. Осмислення проблем управління освітою з світоглядних позицій сприяє оптимізації процесу їх вирішення.

Summary

In the article we give an analysis theoretical significance of the reflex activity for control education process, in general, and for the process of taking administrative decisions in particular. Comprehending the problems of management education with world-views positions to further optimization the process of them decision.

Література

1. Языон І.А., Крамущенко Л.В., Кривоніс І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
2. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творчества. – Запорожье, 1992. – 102 с.
3. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учеб. пособие. – СПб: Питер, 2004. – 316 с.
4. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.

Подано до редакції 11.01.2006

УДК 658: 378.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МЕНЕДЖЕРА ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Кулиш Ольга Игоревна
преподаватель*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Объективная тенденция современного этапа развития нашего государства заключается в том, что рыночная экономика, которая вызвала повышенный спрос на специалистов-менеджеров высшей квалификации, является причиной повышения эффективности управленческой деятельности в целом. Это объясняется тем, что наличие высококвалифицированных кадров является необходимым условием, которое обеспечивает успех предприятия в конкурентной борьбе и росте доходов. Однако система образования и подготовки специалистов-менеджеров Украины чаще всего не имеет связей с потребностями

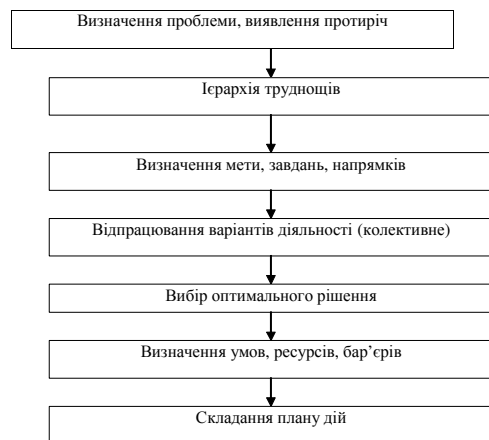


Схема 1. Процес прийняття рішень

В обговоренні запропонованих підходів на основі рефлексії зверталась увага на необхідність зворотного зв'язку в ланках поданої конструкції і виявилось, що рівень і якість такого зв'язку нечіткий. Рефлексійний аналіз допоміг побачити помилку в поданій схемі і створити іншу, яка виглядає наступним чином:



Схема 2. Рефлексійне прийняття рішень

Висновки. Таким чином, алгоритм прийняття рішень в управлінні освітою повинен спиратись на рефлексію будь-якої діяльності. Етапами рефлексії слід визнати “рефлексивну зупинку” – мобілізація мислення, уваги, уваги на ситуацію, на діяльність в напрямку “до себе”; фіксацію та різнобічний аналіз ситуації; певне абстрагування – виявлення концепцій, методологій, філософське осмислення буття; проекцію напрямків майбутньої діяльності, переконструювання образу тощо.

Рефлексійна діяльність в прийнятті рішень в управлінні навчальним

Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 1

Распределение студентов экспериментальной группы в соответствии с уровнями агрессивности до и после формирующего эксперимента

Уровень	До эксперимента		После эксперимента	
	Кол-во студентов	% студентов	Кол-во студентов	% студентов
Высокий	16	20,3	4	5,1
Средний	61	77,2	75	94,9
Низкий	2	2,5	0	0

Видно, что среди студентов экспериментальной группы стало больше респондентов со средним уровнем агрессивности. Средний уровень агрессивности соответствует высокому уровню готовности будущего учителя к работе с агрессивными детьми. Значительно уменьшилось количество человек с высоким уровнем агрессивности. Низкого уровня агрессивности у студентов экспериментальной группы нет.

Точка значимости t по экспериментальной группе равна 3,05 – различие высоко значимо.

Следовательно, реализация программы формирования готовности будущих учителей к работе с агрессивными детьми способствовала снижению агрессивности студентов.

Таблица 2

Распределение студентов контрольной группы в соответствии с уровнями агрессивности до и после формирующего эксперимента

Уровень	До эксперимента		После эксперимента	
	Кол-во студентов	% студентов	Кол-во студентов	% студентов
Высокий	24	31,2	29	37,7
Средний	51	66,2	47	61
Низкий	2	2,6	1	1,3

Большинство студентов контрольной группы имеют средний уровень агрессивности, как и до эксперимента. Несколько увеличилось количество студентов с высоким уровнем агрессивности.

Точка значимости t по контрольной группе равна 0,17 – различие статистически не значимо.

Таким образом, социально-психологический тренинг может быть использован как эффективный метод формирования неагрессивного поведения студентов.

Социально-психологическим тренингом не ограничиваются методы профилактики и коррекции агрессивного поведения. В работе со студентами, склонными к агрессивному поведению, требуется использование максимального количества коррекционных методов с учетом индивидуальных особенностей личности и обстоятельств

соціальної ситуації. Надо учитивати, що агресія являється комплексним порушенням поведінки. У дорослого не просто існує агресія сама по собі. Частіше всього агресія схожа на щит, а під ним людина з неадекватною самооцінкою, з порушеннями комунікативної сфери, з несвідомими або усвідомленими, але від цього не менш сильними страхами і т.п. Тому, щоб позбавити людину від надмірної агресивності, потрібне проведення комплексних методів корекції і бажання самої людини змінитися.

Резюме

У статті проаналізовано поняття «агресивна» і «неагресивна» поведінка; розглянуто результати дослідження агресивності студентів; розкрито суть соціально-психологічного тренінгу як одного з методів формування неагресивної поведінки і експериментально доведено його ефективність.

Резюме

В статті проаналізовані поняття «агрессивное» і «неагрессивное» поведінка; розглянуті результати дослідження агресивності студентів; розкрито сутність соціально-психологічного тренінгу як одного з методів формування неагресивного поведінки і експериментально доведена його ефективність.

Summary

Notions «aggressive» and «non-aggressive» conduct are analysed in the article; the results of research of aggressiveness of students are considered; essence of the social-psychological training is exposed as one of methods of forming of non-aggressive conduct; its efficiency is experimentally proved.

Література

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Психология личности в трудах зарубежных психологов: Пер. с англ. / Сост. и общая ред. А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
2. Барон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
3. Бютнер К. Жизнь с агрессивными детьми: Пер. с англ. – М.: Знание, 1991. – 254 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
5. Квинн В.Н. Прикладная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 469 с.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. – СПб.: Питер, 1996. – 258 с.

Подано до редакції 13.01.06

УДК 159.922.1:159.938.363.2

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СТАТЕВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІ СУБ'ЄКТА

Магдич О.В.

студентка 5 курсу психологічного факультету

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Реалізація загальної мети психоаналітичної терапії полягає у розв'язанні конфліктів, що виникають між сексуальними потягами і потягами “Я”. Причини їх, зазвичай, неусвідомлені. Повернення до витоків внутрішніх конфліктів суб'єкта дає можливість відновити чи оживити конфлікт і усвідомивши, по-новому його розв'язати.

визначають як метадіяльність (тобто така, яка спрямована на організацію іншої), а також на те, що об'єктом діяльності є не навчальний матеріал, не учень і не клас, а діяльність учнів і педагогів, педагогічну діяльність одночасно можна розглядати як організаційно-управлінську діяльність.

Підхід до управління на основі рефлексії передбачає визначення мети, ідеальної і прагматичної, створення програми дій, організацію, корекцію, контроль з визначенням нової стратегії метадіяльності. Ми вважаємо, що таку діяльність слід аналізувати не в площині безпосереднього викладання і виховання, а у площині організації освітньої діяльності, прийняття управлінських рішень в якій стає принципово важливим. Цей процес є можливим лише при багатовимірному аналізі і рефлексії всього педагогічного процесу і його елементів, при визначенні і плануванні метадіяльності, створення умов цієї діяльності, прогнозуванні результатів і наслідків рішень, виборі шляхів розв'язання проблеми, засобів досягнення мети, організації інформаційних зв'язків з учасниками освітнього процесу, а також корекції протікання педагогічного процесу на основі постійної рефлексії.

За межами статті ми залишаємо засоби управління системою, внутрішні ресурси, професійно значущі особистісні якості вчителя (рефлексійність, емпатія, мажорність), зовнішні ресурси (людські, фінансові, матеріально-технічні, часові, інформаційні, організаційні, емоційно-психологічні), які разом з внутрішніми впливають на досягнення ефекту функціонування педагогічної системи [4].

Однак ми звертаємо увагу на такий важливий чинник, що характеризує управління як зворотній зв'язок, за принципом якого побудовано багато технічних приладів. У педагогічній діяльності він побудований на рефлексії вчителя, але тільки нею не обмежується, оскільки рефлексія є лише основою для прийняття відповідних управлінських рішень.

Показовим прикладом впливу рефлексії на процес прийняття рішень щодо управління знаннями (наприклад) є варіант роботи студентської аудиторії, яка вивчає курс “Педагогічна майстерність” (IV курс МДПУ).

Студенти отримали творче завдання: створити варіанти та схеми прийняття управлінських рішень. У загальному контексті перший варіант схеми виглядав наступним чином:

філософії та психології в науці тлумачиться по-різному. В узагальненому вигляді вона трактується, як усвідомлення суб'єктом засобів та основ діяльності, їхньої зміни; вихід у зовнішню позицію одного суб'єкта діяльності стосовно діяльності іншого; процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої; самоаналіз; осмислення закономірностей власної діяльності. Особливістю рефлексії є те, що вона обумовлює успішний перебіг перцепції [2].

Рефлексійна діяльність у своїй динаміці проходить декілька етапів. На першому етапі вона має пасивний характер. Навіть у спілкуванні на цьому етапі людина не розуміє станів, намірів, думок іншої людини. Характерні для цього ступеня особливості рефлексії можуть виступати як наслідок властивостей нервової системи, а також як збіднений досвід міжособистісного спілкування.

На другому етапі спостерігається невпорядкована, епізодична рефлексія. Її головною ознакою можна вважати виникнення у процесі спілкування окремих уявлень про внутрішній світ іншої людини та прагнення зрозуміти її переживання.

Третій етап характеризується виявом здатності до відтворення в думі особливостей переживання іншої людини не тільки в окремих ситуаціях, а й упродовж усього процесу взаємодії. Суттєвими ознаками цього рівня є, по-перше, те, що рефлексійна діяльність здійснюється мимовільно і постійно; по-друге, для цього рівня характерні одночасне згортання процесу рефлексії й включення її до стану іншої людини в кожному акті спілкування [3].

Управління на основі рефлексії є чинником, що забезпечує його ефективність. Виходячи з того, що таке управління є невід'ємною характеристикою міжособистісного спілкування, системна рефлексія дає можливість переосмислення і перебудови старого індивідуального досвіду управління, врахування умов внутрішнього і зовнішнього середовища.

Як відомо, на кожному рівні управління освітою мають місце специфічні труднощі. Рівень “зовнішнє середовище – школа” є складним і специфічним через відсутність єдиних напрямків впливу, низький рівень педагогічної культури у суспільстві. Тому таке управління передбачає систему впливів на соціум.

Рівень “школа-компонент школи” є специфічним, бо потребує рефлексійної оцінки не лише всієї шкільної системи, а її компонентів.

На перший погляд рівень “компонент школи – компонент школи” здається дещо спрощеним. Як відомо, найбільш конкурентоздатні організації, і школи-включно, являють собою цілісну світоглядну систему з чітко визначеною місією, стратегією, моделлю. Очевидно, що цілісна світоглядна система повинна бути внутрішньо гармонійною.

Рівень “школа-особистість” потребує перегляду стилю мислення. Вчитель протягом викладання неспроможний досягти результату, але він ще також неспроможний виходити на стадію менеджменту, бо часто не розуміє, що слід управляти не людьми, а їх діяльністю.

Зважаючи на те, що педагогічну діяльність деякі дослідники [1]

Аналіз комплексу тематичних психомалюнків допомагає у виявленні витоків внутрішньоособистісних конфліктів, у розумінні психічних процесів, які призвели до витіснення потягів і бажань, усвідомлення специфічності виникнення невротичних симптомів – все це сприяє активізації внутрішніх сил і відкриває перспективу для дієвого вирішення суб'єктом його внутрішньоособистісних конфліктів.

Мета статті полягає в висвітленні специфічних закономірностей формування статевої ідентифікації суб'єкта.

Аналіз останніх досліджень. Проблема дослідження статевої ідентифікації носить актуальний характер, оскільки без розуміння всіх аспектів психосексуального розвитку дитини залишаються незрозумілими ні джерела формування дорослої сексуальності, ні причини перверзій та неврозів.

Вперше термін “ідентифікація” як психологічне поняття був введений в психологію З. Фрейдом для інтерпретації явищ патологічної депресії, як механізму захисту, а пізніше – для аналізу сновидінь і процесів, за допомогою яких суб'єкт засвоює зразки поведінки значущих об'єктів, формує “Над-Я”, приймає жіночу або чоловічу роль.

Розвиваючи свою теорію, З. Фрейд багато акцентував уваги на ранніх періодах психосексуального розвитку суб'єкта. Так було виділено первинну форму афективного зв'язку з об'єктом – “найбільш ранній вияв емоційного зв'язку з іншою особою” [1]. Йому не передують ніякі об'єктні відносини, в яких об'єкт поставав би як щось незалежне. Первинна ідентифікація тісно пов'язана з актом поглинання через рот. Цей спосіб зв'язку суб'єкта з іншим об'єктом був описаний як первинне ставлення дитини до матері, яке виникає ще до чіткого розмежування між “Я” і “альтер-Его”. Згодом це тотальне оволодіння об'єктом поступається місцем ідентифікації вторинній, що відіграє роль захисного механізму, завдяки якому суб'єкт справляється із занепокоєнням, викликаним загрозливим авторитетом, шляхом включення деяких аспектів його поведінки.

Виклад основного матеріалу. Вплив Едипового комплексу, як провідного фактору психосексуального розвитку, на внутрішню структуру суб'єкта був також описаний в термінах ідентифікації: навантаження батьківських персоналій усуваються і замінюються ідентифікаціями. В узагальненому описі Едипового комплексу Фрейд показав, що ці ідентифікації утворюють складну структуру, оскільки батько і мати виступають водночас і як об'єкти любові, і як об'єкти суперництва. Виникнення у дитини амбівалентних, двояких почуттів по відношенню до своєї власної інфантильної сексуальної діяльності, до значущих людей, супроводжується внутрішніми переживаннями і конфліктами, які можуть стати причиною неврозів і перверзій.

Теорія психічного апарату З. Фрейда збагатила поняття ідентифікації і водночас призвела до зростання її ролі у подальших психоаналітичних дослідженнях. З цього часу різні інстанції описуються вже не як самостійні системи, в яких збираються образи, згадування, психічні “сенси”, але як сукупності різнорядних залишків минулих об'єктних відносин.

3. Фрейд доходить висновку, що ідентифікація – це не просто психологічний механізм, а універсальний фундаментальний процес, який відіграє велику роль у встановленні того, що називають “своїм характером” [1].

Оскільки навантаження об’єктом походить від “Ід”, для якого еротичні прагнення є потребою, то в тому випадку, коли сексуальний об’єкт потрібно або треба покинути, для цього відбувається зміна “Я”. Таким чином, ідентифікація є умовою, при якій “Ід” залишає свої об’єкти, а характер “Я” є залишком покинутих навантажень об’єктом, тобто містить у собі історію цих виборів об’єктів.

Специфіка прослідковується у процесі психосексуального розвитку суб’єкта, особливо в ранній едіповий період. Зокрема, жіноча гордість і сором’язливість, пов’язані з власним тілом і собою як жінкою, беруть початок в ранньому дитинстві. На другому-третьому році життя поєднання конфліктів розділення-індивідуації, раннього “Супер-Его”, заздрості до фалосу і ролі батька впливають на відчуття приналежності до жіночої статі.

Опинившись перед дилемою боротьби за самостійність і одночасно стану залежності, маленька дівчинка часто відчуває ворожість і злість до матері. Якщо ці почуття сильні, вони можуть зіткнутись з уявленнями про матір як про ідеал із задоволенням, яке дівчинка отримує від ідентифікації з нею. У результаті сильні амбівалентні стосунки мати-доньки можуть перешкоджати задоволенню і гордості дівчинки за свою жіночність. Якщо агресивні прояви не захоплюють повністю, вони можуть дати можливість дівчинці відділитись і вибірково ідентифікуватись з матір’ю (в такому випадку формується почуття індивідуальності, приємне відчуття жіночності).

Роль батька в психосексуальному розвитку дівчинки має важливий вплив на її почуття жіночності, яке тільки формується. Часто підкреслюється його вклад як захисника від загрози поглинання матір’ю. Дівчатка на другому році життя ведуть себе з батьком по-новому, привносячи яскравий еротичний елемент і шукають матір тільки в періоди стресу. Ці зміни не відбуваються, якщо ранні стосунки матері й доньки були не досить позитивними. Але саме роль батька є вирішальною у підтримці почуття жіночності у малої дівчинки, саме він може допомогти в подоланні почуття неповноцінності, що виникло як реакція на виявлення анатомічних розбіжностей.

Дві головні задачі має розв’язати дівчинка для оптимального розвитку протягом доедіпової стадії ранньої генітальної фази: прийняти статеву роль і консолідувати нарцисично цінний образ свого тіла. Допомогають в цьому ексгібіціонізм і захоплення обох батьків, які збуджують її нарцисичне задоволення у відчутті себе жінкою.

Статеворольова ідентифікація належить до несвідомих способів взаємодії з іншими людьми, що відображають статеву ідентичність суб’єкта.

За спостереженнями Столера, безумовно жіночі манери виявляються у дівчинки ще до того, як вона починає ходити [3]. Це не тільки вказує на

УДК 371.11

РЕФЛЕКСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В ПРИЙНЯТТІ УПРАВЛІНСЬКИХ ОСВІТНІХ РІШЕНЬ

*Троїцька Тамара Серафимівна
доцент, професор,
Кучина Любов Іванівна
старший викладач*

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти висвітлює низку проблем, які необхідно розв’язувати. Серед них – невідповідність методів і технологій управління навчальними закладами сучасним вимогам. По-перше, слід створити умови для розвитку і саморозвитку учня. По-друге, створити умови для розвитку, саморозвитку і самоорганізації вчителя. По-третє, при впровадженні інноваційних технологій в навчальний процес необхідно впроваджувати інновації і в управління освітою. На нашу думку, це повинно бути системне, багаторівневе управління, яке охоплює всі елементи педагогічної системи, узгоджує процеси управління і самоуправління, зовнішні вимоги і внутрішні мотиви учасників навчального процесу, створює простір для варіативності педагогічної діяльності відповідно до реальної ситуації при збереженні стратегічних напрямів, сприяє саморозвитку, самореалізації адміністрації, педагогічного та учнівського колективів. Таке управління є діяльністю на рефлексійній основі. Це означає, що воно повинно враховувати вимоги соціального замовлення до сфери стратегічної мети освіти, особливостей закладу, повинно виявляти внутрішні протиріччя навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблемі управління освітою на основі нових підходів присвячено багато праць вчених (В. Бондар, І. Зязюн, Є. Князева, В. Маслов, В. Лутай, І. Семенов, С. Степанова, І. Сергєєв, Г. Федоров та інші). Згідно з сучасною концепцією розвитку освіти управління має ґрунтуватися на синергетичному підході, який є основою розгляду складних систем, що самоорганізуються і саморозвиваються в умовах нестабільності. Відповідно до синергетичного підходу в рефлексійному управлінні слід враховувати, що система навчального процесу як і будь-яка відкрита система обмінюється інформацією з іншими системами, що вона не піддається жорсткому впливу і буває амбівалентною, тобто певне місце в ній займають випадковість і змінність. Однею з умов такого управління ми зазначаємо здійснення діяльності на рефлексійній основі.

Метою статті слід вважати доведення теоретичної значущості рефлексійної діяльності в закладах освіти у прийнятті рішень. Ми передбачали, що, саме через недостатній рівень рефлексії, невміння усвідомити сучасні вимоги в прийнятті рішень керівники освітніх закладів орієнтуються на старі шаблони, підходи, стереотипи, що знижує ефективність роботи закладів.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія як найскладніша категорія

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку наступності профільної школи і вищого навчального закладу є визначення сутності і змісту критеріїв забезпечення та виявлення рівнів показників досягнення наступності.

Резюме

В статті розкривається інноваційна модель преемственности профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників і студентів; визначені принципи преемственности, виділені методи моніторингу стану преемственности в умовах реалізації цих принципів; розроблені критеріїв забезпечення і показники досягнення преемственности.

Ключевые слова: інноваційна модель преемственности профільної школи і вищого навчального закладу, принципи преемственности профільної школи і вищого навчального закладу, моніторинг стану преемственности, критеріїв забезпечення преемственности, показники досягнення преемственности.

Резюме

У статті зроблено намагання розкриття інноваційної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу в спадкоємній навчальній діяльності старшокласників та студентів, визначено принципи наступності, виділено методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації цих принципів, розроблено критеріїв забезпечення та показники досягнення наступності.

Ключові слова: інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу, принципи наступності профільної школи і вищого навчального закладу, моніторинг стану наступності, критеріїв забезпечення наступності, показники досягнення наступності.

Summary

Innovative model of continuity of profile school and higher educational institution in educational activity of senior pupils and students is described in the article. Principles of continuity are determined. Methods of monitoring of continuity state in conditions of these principles realization are named. Criteria of continuity maintenance and parameters of continuity achievement are elaborated.

Key words: innovative model of continuity of profile school and higher educational institution, principles of continuity of profile school and higher educational institution, monitoring of continuity state, criteria of continuity maintenance, parameters of continuity achievement.

Література

1. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, Издательство Воронежского университета, 1981. – С. 6-8, 11, 151.
2. Асмолов А.Г., Нырова М.С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. – Новгород, 1993. – С. 20.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С. 295.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996. – С. 273.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов на Дону, 1997. – С. 239.
6. Климов Е.А. - Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М., 1983. – № 2. – С. 15-21.

Подано до редакції 21.01.2006

раннє формування первинного почуття жіночності, але і є раннім початком жіночої статево-рольової ідентифікації.

Інший її вияв – бажання турбуватись про дитину (на це бажання вказує гра в ляльки). Сучасна аналітична думка полягає в тому, що це бажання – базовий вираз жіночності.

У міру того, як виявляється відчуття первинної жіночності і дівчинка усвідомлює себе жінкою, вона починає ідентифікуватись (часто несвідомо) з материнською манерою взаємодії з оточуючими і з материнським турботливим станом. Фантазії, які наповнюють бажання бути матір'ю з дитиною, в подальшому формують основу її жіночої статевої ролі та її Его-ідеала. Тому в цей період бажання дівчинки мати дитину і її еротична установка відносно до батька є виявом статевої ідентифікації.

Після того, як дівчинка вступає в ранню генітальну фазу, прийняття жіночої статевої ролі стає головною умовою для переходу до Едипової стадії. Для формування бажань і фантазій вона прагне зайняти місце матері у стосунках з батьком. Дівчинка має одночасно відчувати гордість від того, що вона жінка, як мати, та ідентифікуватись з материнською роллю в стосунках з батьком. У міру того, як дівчинка все більше засвоює жіночу статеву роль з допомогою фантазії (бажання бути єдиним об'єктом кохання батька), вона бореться за право взаємодії з батьком в більш зрілій жіночній манері, одночасно розширюючи і поглиблюючи ідентифікацію з матір'ю. Протягом ранньої генітальної фази ці фантазії стають більш детальнішими не тільки завдяки розширенню ідентифікації з матір'ю, а також завдяки рольовим змінам ставлення до батька: тепер вона хоче від батька дитину.

Едипів розвиток у дівчинки передбачає сприймання батька як лібідного об'єкта. Так дівчинка робить перший і головний крок на шляху до кінцевої гетеросексуальної орієнтації.

Не зважаючи на те, що у фантазіях дівчинка витісняє матір, насправді її фантазії розвиваються саме у зв'язку з цим образом і вона відчуває стурбованість, якщо вважає, що її лібідні бажання стосовно батька ставлять в небезпеку зв'язок з матір'ю.

Захоплення ж батька підтримує в дівчинці гордість і самоповагу, сприяє її ідентифікації з жіночим Его-ідеалом і посилює Едипове об'єднання. Однак, якщо батько більш зваблюючий, ніж захоплений, дівчинка може стати Perezbudzenoю, але все ще під впливом конфліктів вірності й провини, потім може регресивно знову повернутись до матері. Інші можливі складнощі в стосунках батька й доньки включають в себе тенденцію дівчинки до ідеалізації батька (або чоловіків в цілому) чи бачити в ньому надмір садистичного або караючого, якщо він часто відсутній.

Інша перешкода в едиповому розвитку дівчинки – це її почуття відносно матері. Складності у розв'язанні конфліктів об'єднання можуть затримати едиповий розвиток. Коли починається рух вперед, попередній конфлікт може полегшити регрес. Заздрість до матері чи свідоме почуття провини за едипові бажання призводять до страху втрати матері. На додаток, завдяки ранньому початку формування “Над-Его”, у дівчинки у відповідь на зусилля розв'язати конфлікт об'єднання, ідеалізація матері і

самокритичність з боку жорстких інтроєктів можуть порушити її впевненість у своїй жіночності. Злиття цих факторів може змусити її відмовитись від едипового змагання і регресувати в ранню прив'язаність до матері, залишаючись замороженою в положенні дитячої залежності. Такі риси характеру, як покірливість, поступливість і мазохізм стають домінуючими.

Шлях дівчинки у формуванні “Над-Его” відмінний від шляху хлопчика. Він починається раніше і потреба розв'язати амбівалентність стосовно входження матері в едипову ситуацію, носить фундаментальний вклад в її психосексуальний розвиток. Подальші модифікації залежать від успішного розвитку і розв'язання Едипового комплексу, під час якого дівчинка здійснює вибіркову ідентифікацію з батьком. Таким чином, їй для вступу в фазу Едипового комплексу необхідно пройти ряд ідентифікацій і змінити об'єкт кохання – ним стає батько.

На ранній стадії онтогенезу хлопчика його тілесний образ нестабільний, виявлення анатомічних відмінностей часто супроводжується страхом кастрації. Хлопчик, егоцентричний в своєму мисленні в цьому віці, робить типовий висновок, що всі мають пеніс і помилково приймають жіночі геніталії як результат його втрати. Оскільки накопичуються очікування і заборони, він може боятися кастрації як покарання і може уявляти, що слід боятися матері, від якої ці заборони надходять. І саме прояви кастраційної тривоги підтверджують те, що вже зроблено крок у напрямку до ядра статевої ідентичності, причому хлопчик усвідомлює, що він чоловічої статі.

Щоб мінімізувати ранню кастраційну тривогу хлопчика і стабілізувати статево ідентичність, оптимальною є допомога батька. Як чоловіча фігура для ідентифікації, батько стає все більш важливим для хлопчика, який поступово усвідомлює “чоловіче буття” і шукає саме таку фігуру. Ототожнюючись з батьком, хлопчику легше розототожнитись з матір'ю. Ідентифікація з батьком посилює почуття мужності та надає впевненості в цілісності геніталій, тілесний образ хлопчика стає більш стабільним.

Столер зазначав, що стійке почуття мужності є значним досягненням. Оскільки почуття власного “Я” з'являється частково через ідентифікацію з матір'ю, хлопчик має “вбудовану” чутливість. Щоб встановити впевнене почуття мужності, важливим є відчуття відмінності від матері, яке виявляється, коли є чоловік, з яким він може ідентифікуватися.

Коли батьки показують постійну гордість достоїнствами сина, він інтерналізує батьківську гордість і впевненість у власній мужності зростає.

Протягом перших двох років життя головними стосунками для хлопчика є стосунки з матір'ю, яка “постачає” його першою рольовою моделлю.

З наближенням до фалічної фази хлопчик все більше дивиться на батька як на ідеал, який обожнюється. Фрейд розглядав цю ідеалізацію та ідентифікацію з батьком як передумову входження в едипову фазу, оскільки хлопчик ідентифікується з батьківським способом взаємодії зі

студентами цих навчальних закладів за допомогою учителів, викладачів таких спадкоємних зв'язків між компонентами навчальної діяльності, коли забезпечується її розвиток через виявлення учнівської молоддю самостійності, творчості, якості життєвих планів та професійного самовизначення у допрофесійній підготовці старшокласників профільної школи і далі професійній підготовці студентів відповідно до вимог вищого навчального закладу.

Критерії забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів: профілізація і спеціалізація, індивідуальний і особистісний розвиток.

Показники досягнення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів: самостійність, творчість, якість життєвих планів та професійного самовизначення.

Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів має містити такі заходи:

а) для забезпечення наступності: – використання можливостей профілізації; – використання можливостей спеціалізації; – виявлення індивідуального і особистісного розвитку.

б) для досягнення наступності: – самостійність; – творчість; – якість життєвих планів та професійного самовизначення.

в) моніторинг, діагностування, оцінювання стану наступності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: для теоретичної побудови і практичної реалізації інноваційної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів необхідно враховувати слідує:

1. Основну мету наступності профільної школи і ВНЗ в навчальній діяльності старшокласників та студентів.

2. Особливості і специфіку наступності профільної школи і ВНЗ в навчальній діяльності старшокласників та студентів.

3. Різні об'єкти наступності профільної школи і ВНЗ в навчально-виховному процесі та початковій допрофесійній підготовки старшокласників і далі професійній підготовки студентів в спадкоємній навчальній діяльності.

4. Систему принципів модернізації освіти в організації навчальної діяльності старшокласників та студентів.

5. Принципи наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів.

6. Сутність і зміст спадкоємних процесів у допрофесійній підготовці старшокласників і далі професійній підготовці студентів в навчальній діяльності.

7. Критерії забезпечення та показники досягнення наступності профільної школи і вищого навчального закладу у навчальній діяльності старшокласників та студентів.

уніфікація і стандартизація навчально-виховного процесу, консерватизм і стереотипи педагогічного мислення, створюється атмосфера інтелектуальної творчості;

– програми індивідуального розвитку і саморозвитку особистості позбавляють навчально-виховний процес заорганізованості, дозволяють спадкоємно організовувати навчальну діяльність старшокласниками та студентами, у власному темпі, регулювати свої інтелектуальні сили, навчаючись в профільній школі і потім у вузі;

– в умовах наступності профільної школи і вузу забезпечується і психологічний контекст: тут прагнуть, щоб у старшокласників якомога швидше сформувався активне подолання труднощів переходу від шкільної системи навчання до вищої;

– викладачі ВНЗ, студенти організують взаємодію із старшокласниками, що створює передумови для значного скорочення терміну адаптації випускників профільної школи до життя у ВНЗ;

– інтенсивно формується студентський колектив при активному включенні колишніх старшокласників у реалізацію основних навчально-виховних завдань вищої школи.

Методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації другого принципу: бесіда, анкетування, соціометрія /вивчення студентського колективу/, діагностування /види діагностики/, інтерв'ю.

Третій принцип:

– організація навчально-виховного процесу в умовах наступності профільної школи і вищого навчального закладу спирається на результати вивчення розумової працездатності старшокласників, студентів вченими ВНЗ;

– аналіз динаміки працездатності дозволяє виявити періоди найбільшого напруження психіки, врахувати їх при розробленні розкладу занять, виборі форм навчальної діяльності;

– підвищенню працездатності сприяє досягнення оптимального узгодження навчальної і позааудиторної роботи, введення серед тижня бібліотечного дня, озброєння старшокласників, студентів методами самостійної роботи, оптимізація виконання домашніх завдань, збільшення годин для занять фізкультурою;

– висока працездатність організму – головне завдання фізичного виховання в умовах наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Методи моніторингу наступності в умовах реалізації третього принципу: спостереження, діагностування.

Багатозначність проблеми наступності профільної школи і вищого навчального закладу дозволяє визначити такий її вид: наступність профільної школи і вищого навчального закладу в навчально-виховному процесі та початковій допрофесійній і професійній підготовці, яка реалізується в навчальній діяльності старшокласниками та студентами в умовах профілізації і спеціалізації, виявлення індивідуального і особистісного розвитку визначається створенням старшокласниками,

значимими людьми.

Якість стосунків між батьками є важливим і для нарцисичного вкладу в мужність хлопчика, і для його прийняття чоловічої ролі. Якщо їхні стосунки обтяжені амбівалентністю, взаємодія між лібідними об'єктами підривається недоступністю і ненадійністю батька (чи знеціненням батька матір'ю), то у таких випадках у суб'єкта виникає постійна тривога, що його як чоловіка теж можуть знецінювати.

Важливим результатом раннього дитинства є тілесна інтеграція, ідентифікація і необхідність розототожнення з матір'ю. Саме завдяки ідентифікації з батьком, в його статевій ролі, хлопчик може сам набути статевою ідентичність і в фантазіях зробити поворот від того, щоб бути дитиною своєї матері до того, щоб стати її коханцем. Як зазначав Абелін, едипова конкурентність передбачає емпатійну ідентифікацію з батьком-суперником. Тільки пізніше дитина помічає, що батько стоїть на шляху його позитивних едипових фантазій, що його ідентифікація з батьком набуває ворожого забарвлення і стає ідентичною з бажанням заміни батька в стосунках з матір'ю. Ідентифікація з батьком продовжується і за межами інфантильної геніальної фази.

Фрейд досліджував, як відбувається розв'язання едипового конфлікту шляхом прийняття батька як Его-ідеалу, ідентифікації з цим ідеалом в процесі розвитку "Супер-Его". З розвитком цілісності "Супер-Его" батьківські правила і моральні стандарти все більше ідеалізуються, інтерналізуються і нарцисична нагорода приходить через ідентифікацію з ідеалом. Страх кастрації і провини створюють для хлопчика потужну мотивацію для відмови від лібідних бажань, спрямованих на матір, та ідентифікації з батьківським інтроєктом.

На латентній стадії психосексуального розвитку інфантильний Его-ідеал підлягає перегляду, а більш зрілий – закріплюється.

Стійке почуття мужності залежить від деідентифікації з матір'ю та ідентифікації з батьком. Також воно залежить від успішного подолання кастраційної тривоги, яку можна вважати "метафорою розвитку", оскільки вона проявляється на різних стадіях розвитку хлопчика. Едиповий рух для нього включає не зміну об'єкта, а зміну ролі відносно цього об'єкта.

Таким чином, звертаючись до категорії несвідомого, можемо констатувати значущість фалічного символу в презентації психосексуального розвитку представників обох статей. Як зазначає Б. Грюнберже фалос є символом нарцисичної повноти [4].

Структура кожного символу дозволяє представити в кожному частковому явищі цілісний образ об'єктивної реальності. Враховуючи таку специфіку символу професор, академік АПН України Т.С. Яценко розробила метод психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків, спрямований на вияв системних характеристик несвідомого з врахуванням багатозначності символічної презентації.

У своїх дослідженнях автор методики акцентує увагу на тому, що змістова структура символу є полізначна і що адекватність його значущість для об'єктивування психіки автора малюнків можна визначити шляхом

вияву системних характеристик психіки, що передбачає логічні взаємозв'язки між конкретними символами різних малюнків. Включення суб'єкта (автора психомалюнків) у процесі інтерпретації дозволяє йому цілісно сприймати зміст образів, в контексті їх можливостей виражати системно впорядкованість психіки, враховуючи різноспрямованість тенденцій свідомої та несвідомої сфер.

Вияв асоціативних зв'язків між символами малюнків дає можливість об'єктивувати логіку несвідомого ("іншу логіку") і порівняти її з логікою свідомості, що сприяє об'єктивуванню і розв'язанню внутрішніх суперечностей. Психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків (33-38 тем) передбачає діалогічну форму отримання інформації, дозволяє використовувати можливості архетипної символіки у вияві індивідуального неповторного змісту.

Дані досліджень, отриманих при аналізі психомалюнків, свідчать про силу та імперативність впливів найбільш емоційно значущих для суб'єкта людей при широкій різноманітності проявів їх наслідків. Це дозволяє більш детально підійти до дослідження не тільки особливостей існуючих стосунків в сім'ї, але й до досвіду дитинства в цілому [5]. Звертаючи особливу увагу на значущість періоду дитинства у подальшому житті індивіда, аналіз комплексу психомалюнків надає інформацію щодо неоднозначності стосунків дитини з батьками, які багаті складними нюансами. Причому їх роль далеко не завжди є позитивною з точки зору успішності психологічного розвитку дитини. Аналіз комплексу психомалюнків допомагає виокремити лінії, що зв'язують хлопчика з матір'ю, дівчинку з батьком. У кожному конкретному випадку особливості взаємин, що існують між дитиною та одним з батьків, має своє окреме забарвлення. У той же час можна впевнено зазначити, що по суті мова йде про наявність ситуації едипового порядку, специфіка якої полягає в тому, що вона є детермінантом подальших життєвих ситуацій суб'єкта. На думку Т.С. Яценко, проблема полягає в тому, що в стосунках з часом починають проявлятися деструктивні тенденції, які виражають суперечності в психіці людини між чуттєвою сферою і сферою "ніжності", складності її злиття в єдине ціле [6]. Кожний психічний акт, кожний несвідомий процес має певний зміст, включає в себе змістовні зв'язки. Наявність внутрішньопсихічної деструкції, неусвідомлюваних суперечностей імперативно гальмує самореалізацію особистості. Переведення несвідомого в свідомість, усвідомлення логіки несвідомого і опредметнення його через індивідуальну неповторну графічну продукцію є важливою характеристикою методу комплексу тематичних психомалюнків, розробленого Т.С. Яценко.

Резюме

В статті «Глубинно-психологические исследования формирования половой идентификации субъекта» представлен анализ научных исследований относительно специфики формирования половой идентификации в онтогенезисе субъектов мужского и женского пола. Представляются возможности исследования личности с помощью

закладу в навчально-виховному процесі та початковій допрофесійній і професійній підготовці в умовах підвищенні розумової працездатності старшокласників та студентів в навчальній діяльності.

4. Принцип моніторингу, діагностування, оцінювання стану наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів.

Принципи, як відомо, задають правила, способи дій, вимоги, які необхідні для практичної реалізації змісту кожного принципу.

Виділимо вимоги до практичної реалізації змісту принципів наступності профільної школи і вищого навчального закладу в системі навчально-виховного процесу та початковій допрофесійній і професійній підготовці старшокласників, студентів в навчальній діяльності.

Перший принцип:

– профільна школа цілеспрямовано готує старшокласників в навчальній діяльності до майбутньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі;

– готуючи до навчання у вищому навчальному закладі профільна школа покликана навчати, виховувати і розвивати старшокласників у навчальній діяльності;

– старшокласники і потім студенти стають соросовськими лауреатами, здобувають перемоги на всеукраїнських та міжнародних олімпіадах і конкурсах;

– студентами вищого навчального закладу стають практично всі випускники профільної загальноосвітньої школи;

– курс "Вступ до спеціальності" вчені вищого навчального закладу викладають старшокласникам профільної школи;

– у вищому навчальному закладі видно, що випускники профільної школи виявляють установку на високий професіоналізм, самостійні в навчанні, добре розуміють зв'язок навчальних предметів з майбутньою професією, беруть активну участь у різних видах навчально-професійної діяльності.

Методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації першого принципу: спостереження (його види), самооцінка (розроблення програми, в якій дається набір видів діяльності та вказуються ступені утруднення), бесіда (можливі варіанти, форми фіксації інформації), анкетування (види анкет), інтерв'ю (визначення мети, попереднє планування дій з отримання інформації).

Другий принцип:

– включення старшокласників разом з науковцями вищої школи у дослідження актуальних проблем значно підвищує інтерес до творчої діяльності, розвиває уяву, інтуїцію, оригінальність мислення;

– кожна із якостей особистості старшокласника і далі студента вузу діагностується, що дає можливість визначити рівень її розвитку, оперативну прийняти відповідні рішення, встановити рівень розвинутої якостей;

– в умовах наступності профільної школи і вузу долається тотальна

професійному але і особистісному розвитку. Особистість професійно формується разом із розвитком особистості учня-підлітка, студента і вже працюючого спеціаліста.

Сучасна система освіти повинна будуватися так, щоб викладачі, учні, студенти були активними суб'єктами освітнього процесу. При цьому викладачі виступають в ролі суб'єктів організації освітнього процесу, а старшокласники, студенти в ролі суб'єктів навчальної /навчально-професійної/ діяльності. "Головне у навчальній діяльності – повернути людину на саму себе..." [4, с.273].

Навчання у вищому навчальному закладі у порівнянні із шкільним має більш прагматичну спрямованість, що наближена до практичної діяльності. В школі прагматизм виражається в підготовці до вступу у вищий навчальний заклад. Тут чим краще професійна перспектива сформована у старшокласника, студента, тим краще він вчиться. І.Зімін підкреслює: "Результати досліджень показують, що рівень уявлень студента про професію (адекватно – неадекватно) співвідноситься з рівнем його відношення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим нижче у нього позитивне відношення до навчання" [5, с.239].

Особливість вузівського навчання у переструктуруванні всієї мисленевої діяльності студента – це пора складного структуривання інтелекту, яке дуже індивідуальне і варіативне.

Профорієнтація і профконсультація є орієнтуванням школяра, а професійне самовизначення більш співвідноситься з самоорієнтуванням учня як суб'єкта самовизначення [6, с.15-21]. Вчені розглядають професійне і особистісне самовизначення. Професійне самовизначення залежить від зовнішніх умов, якщо вони благоприємні, а особистісне самовизначення залежить від самої людини.

Професійний вибір – "це рішення, що підкреслює тільки ближню життєву перспективу школяра" (Є. Головаха). Розглядаючи проблеми побудови людської долі, Е.Берн виділяв життєві сценарії як "програми послідовного розвитку, що були вироблені у ранньому дитинстві під впливом батьків і визначають поведінку індивіда у важливих аспектах його життя". Сценарії охоплюють все життя людини, а стратегії розглядаються як загальні уявлення про людське життя.

Для вирішення наведених раніше протиріч і врахування розглянутих нами положень, що розроблені вченими, в нашому дослідженні були виділені і сформульовані принципи наступності:

1. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально-виховному процесі та початковій допрофесійній і професійній підготовки в умовах профілізації навчальної діяльності старшокласників і далі спеціалізації навчальної діяльності студентів;

2. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально-виховному процесі та початковій допрофесійній і професійній підготовки в умовах індивідуального і особистісного розвитку старшокласників та студентів в навчальній діяльності;

3. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального

психоаналіза комплексу тематических рисунков с целью глубинно-психологического понимания истоков формирования взрослой сексуальности.

Резюме

У статті "Глибинно-психологічні дослідження формування статевої ідентифікації суб'єкта" подається аналіз наукових досліджень щодо специфічності формування статевої ідентифікації у онтогенезі суб'єктів чоловічої та жіночої статі. Презентуються можливості дослідження особистості за допомогою психоаналізу комплексу тематичних малюнків з метою глибинно-психологічного розуміння джерел формування дорослої сексуальності.

Summary

Analysis of scientific researches concerning specific character of formation of person's sexual identification in ontogenesis of male and a female individuals is presented in the article "Deep-psychological researches of formation of person's sexual identification". Opportunities of individual's research by means of psychoanalysis of complex of theme-bound images for deep-psychological understanding of sources of adult sexuality formation are represented.

Література

1. Лебин В.М. Классический психоанализ: история, теория и практика. – М., 2002.
2. Райгородский Д.Я. Ребенок и семья. – Изд.дом «Бахрах-М», 2002.
3. Фрейд З. "Я и Оно" Труды разных лет: Кн.1. – Тбилиси, 1991.
4. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого Я. – Тбилиси, 1991.
5. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996.
6. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Мошенская Л.В. Психоаналитическая интерпретация комплексов тематических психорисунков – М.: СИПРИА, 2000.

Подано до редакції 26.01.06

УДК 316.6

СПІЛЬНІСТЬ ПРИНЦИПІВ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОДУКТИВНОГО ДІАЛОГУ

Олексенко О.Ю.

аспірант кафедри практичної психології

Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства ставить низку нових завдань перед практичною психологією, зокрема особлива увага приділяється оптимізації соціально-перцептивного розвитку суб'єкта і застосуванню діалогічних форм взаємодії у процесі психокорекційної роботи. Важливим моментом у даному підході є те, що активність людини, її потреба в самовдосконаленні розглядається не ізольовано, а в умовах взаємовідносин з іншими людьми, побудованих на основі діалогу. Особистісний розвиток людини має зайняти пріоритетне місце, оскільки саме в такому підході криється основний потенціал та резерв психологічного знання.

Метою статті є порівняльний аналіз принципів групової психокорекції та продуктивного діалогу в процесі взаємодії людей.

Ключові слова: продуктивний діалог, діалогічність, ознаки продуктивного діалогу, АСПН, принципи АСПН.

Аналіз останніх досліджень. Категорія діалогу у сучасних дослідженнях представлена у декількох аспектах. Перш за все, діалог – це первинна форма людського спілкування, що сформувалась у процесі філогенезу. Історичні причини появи спілкування у людей, його роль у становленні культури проаналізовані у роботах М.С. Кагана [6], М.М. Бахтіна [1]. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюється О.О. Бодальовим [2], А.У. Харашем [9] та інш. Психологічні аспекти діалогічної взаємодії та психологічного впливу обґрунтовуються О.Ф. Копйовим [7], Т. А. Флоренською [8], С.Л. Братченко [3]. На думку цих дослідників, діалог виступає вищим рівнем організації спілкування і людських стосунків, найоптимальніший з точки зору психічного та особистісного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Поняття „діалог” живиться не лише у значенні розмови між двома особами, а й як обмін змістовою інформацією у спілкуванні. Якщо розглядати діалог у психокорекційному процесі, то в основі лежать партнерські відносини, суб’єкт – суб’єктний принцип взаємодії психолога та клієнта, який дає можливість самовиразись у діалогічному спілкуванні. Діалог передбачає взаємодію учасників спілкування як носіїв унікального індивідуально-неповторного особистісного досвіду.

Діалог можна визначити як комунікативний процес реальних або уявних партнерів, у ході якого відбувається не просто обмін інформацією, а вияв точок зору, змістових позицій, ціннісних орієнтацій, особистісних змістів партнерів [7]. Зазвичай результатом діалогу є синтез нових змістів, що виникає у процесі зіткнення різних змістових позицій суб’єктів. У деяких випадках науковці виділяють психологічні ознаки продуктивного діалогу і непродуктивного діалогу. У випадку, коли партнери діалогу не задовольняють свої потреби, тобто не відбувається синтез нового матеріалу, учасники діалогу не отримують для себе щось цінне і діалог не є продуктивним.

Поняття продуктивний (від лат. *productivus*) означає – доцільний, плідотворний; здатний виробляти, створювати щось цінне [4]. Діалог – це розмова, бесіда між двома або кількома особами. Продуктивний діалог – це гармонійна система взаємодії людей, кінцевим результатом якої є задоволення потреб учасників діалогу.

У психологічних дослідженнях [5] виділяють продуктивний діалог, який передбачає: особистісну орієнтацію співрозмовників, тобто їх готовність бачити і розуміти партнера та звертати увагу на його психологічний стан; суб’єкт – суб’єктний характер стосунків – рівність особистісних позицій співрозмовників; позитивне ставлення співрозмовників один до одного; емоційну відкритість у вираженні власних почуттів, що сприяє проникненню у світ почуттів і переживань співрозмовника – бажання учасників спілкування прислуховуватись одне до одного; здатність до співпереживання, що відповідає принципу довіри; безцінне та доброзичливе ставлення до партнера; ширість, розуміння та

націленості на запам’ятання готових знань на формування особистісних новоутворень, умінь, навичок самостійно переробляти наукові знання стосовно практики, на забезпечення становлення спеціаліста в системі неперервної професійної освіти, що вмє швидко адаптуватися до мінливих умов, здатний до ризику, самостійного вибору сфер діяльності, до прийняття відповідальних рішень, до виявлення саморегуляції поведінки.

Але навчальна діяльність студентів повинна підготовлюватися попереднім етапом навчання. Ця підготовленість може бути досягнута різними механізмами спадкоємного зв’язку допрофесійної і професійної підготовки в навчальній діяльності старшокласників та студентів. Тому дослідницьким завданням є розробка структури механізмів наступності профільної школи і вузу на основі аналізу наукової літератури, практики організації роботи, навчальної діяльності старшокласників та студентів, профільній школі, а також в її нових типах та викладання у вищому навчальному закладі.

Тому можливе і необхідне вивчення спадкоємних зв’язків (їх сутності і змісту) між допрофесійною і професійною підготовкою, у формуванні мотиваційної сфери, життєвих планів старшокласників та студентів, у цілепокладанні, плануванні та організації, контролю, аналізу отриманих результатів, спадкоємності переходу учнів на наступний рік навчання, студентів з одного курсу навчання на інший, більш вищий, морально-етичної сфери, спадкоємності процесів психолого-педагогічних новоутворень, якостей особистості та ін.

Сьогодні навчальна діяльність старшокласника, студента є фактором демократизації навчання, реалізації особистісне орієнтованої парадигми освіти. Але зміст і структура навчального процесу в теорії та практиці навчання вищої школи на технологічному рівні тільки розробляються, що стає джерелом народження інноваційних технологій допрофесійної і професійної підготовки старшокласників та студентів.

У вирішенні різних аспектів проблеми наступності профільної школи і вищого навчального закладу необхідно враховувати, що досліджені окремі напрямки але у сучасних умовах розвитку освітньої сфери вже виникла необхідність більш глибокого осмислення накопиченого досвіду.

Як відомо, сутність професійної освіти є формування особистості майбутнього спеціаліста, який спирається на наукові знання, уміння і навички. Особливість визначається через систему смислів і цінностей, які є стрижнем любої, у тому числі, і професійної діяльності. Основна ідея не тільки професійної освіти але і взагалі особистісного розвитку зводиться до того, щоб зорієнтуватися у основних смислах і цінностях суспільної системи, де людині приходится самовизначатися. Так, А. Асмолов, М. Нирова підкреслюють; "Наші учні... повинні усвідомити смислову картину світу, того світу, в якому вони живуть" [2, с.20].

В. Франкл вважає, що основне завдання освіти - не передача традицій і знань, а "формування здібностей знаходити унікальні смисли" [3, с.295].

Старшокласники, студенти у навчальних закладах повинні спадкоємно просуватися не тільки у своєму до професійному,

визначеного відношення до нього [1, с.151]. Послідовний розвиток особистості школяра, абітурієнта, студента, спеціаліста складає процес наступності вищої і середньої школи в його широкому контексті, тобто йдеться про удосконалення навчально-виховного процесу у вищій і середній школі.

Виділення невіршених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Аналіз психолого-педагогічної, соціальної, управлінської літератури показує, що сьогодні є актуальною проблема наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності у здобутті початкової допрофесійної та професійної підготовки старшокласниками і студентами, на шляху вирішення якої існують в практиці певні протиріччя різноманітного характеру:

- між необхідністю в профільній школі і вищому навчальному закладі вирішувати завдання, що визначені в змісті Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Болонського процесу, Державних стандартів освіти, Концепції профільного навчання, Концепції неперервної освіти і фактичною відсутністю науково розроблених основ і механізмів наступності в сучасних умовах роботи профільної школи і вузу, формування допрофесійної та професійної підготовки старшокласників, студентів у навчальній діяльності;

- між тим, що педагогіка і в її межах дидактика середньої загальноосвітньої школи в основному склалася і продовжує інноваційно розвиватися та переважною організацією у вищих навчальних закладах навчальної діяльності студентів в межах традиційних технологій, що не відповідає вимогам сучасності;

- між вимогами вищого навчального закладу до випускників загальноосвітніх шкіл та їхнім реальним виявленням знань, умінь, навичок, якостей і рис особистості, потреб, установок, інтересів професійної спрямованості;

- між необхідністю формування в навчальній діяльності старшокласників, студентів такої допрофесійної і професійної готовності, в основу якої покладено рефлексію самозмінювання своєї особистості і неготовності їх підвищувати власну ступінь самостійності і відповідальності на шляху становлення спеціаліста;

- між технологіями допрофесійного навчання, виховання старшокласників профільної школи і технологіями професійного навчання, виховання студентів вузу, які не відповідають вимогам наступності.

Існують і інші протиріччя.

Метою нашої статті є побудова інноваційної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів де здобувається ними допрофесійна і професійна підготовка.

Виклад основного матеріалу дослідження з мовним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглянемо основні положення, що можуть стати основою досягнення поставленої мети.

Організація навчальної діяльності студентів потребує переходу з

повага до співрозмовника.

Вищевказані ознаки продуктивного діалогу мають спільність з психокорекційним процесом та реалізуються у функціонуванні групи АСПН.

Відомо, що одним із способів надання психологічної допомоги людині є групова психокорекційна робота. Серед групових методів психокорекційної роботи чільне місце займає метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розроблений проф. Т.С. Яценко. Метод АСПН крім групових форм роботи включає в себе й консультативну практику [11]. Психокорекційна робота в групі АСПН спрямована на особистісний розвиток людини, на глибиннопсихологічне пізнання суб'єкта та нівелювання внутрішньої суперечності психіки шляхом гармонізації зв'язків між свідомою і несвідомою сферами. Важливу роль при цьому відіграють діалогічні відносини, оскільки саме за допомогою діалогу є можливість вербалізувати несвідому сферу. Тому вирішальною умовою успішного здійснення психокорекції є використання у психокорекційному процесі діалогу, який сприяє підвищенню рівня сенситивності суб'єкта, розвиток комунікативних якостей, та взаєморозумінню учасників навчання.

Як доводить практика проведення психокорекційних груп, найбільш дієвим і результативним є продуктивний діалог.

Так, наприклад, взаємодія у психокорекційній групі активного соціально-психологічного навчання відповідає прогресивним вимогам: керівництво процесом має демократичний характер, взаємини між учасниками групи пройняті щирістю, довірою, взаємопідтримкою, відкритістю, що ґрунтується на принципах функціонування групи АСПН. А саме: принцип добровільності, який дає змогу учасникам психокорекційного процесу діяти на добровільних засадах. Правило „тут і тепер”, за допомогою якого проявляються закарбовані значимі події для суб'єкта. Тому поведінка в ситуації „тут і тепер” показує, який вплив на спрямованість психіки відіграє попередній неусвідомлюваний досвід. Принцип звертання один до одного на „ти” й за ім'ям забезпечує взаємодію в системі „людина – людина”. Не менш вагомими принципами є сприймання себе й інших такими, якими вони є; відсутність оцінних суджень, критики, відвертість, щирість, активність, взаємність, ціниться невимушена поведінка, емоційна розкутість [11]. Засвоєння принципів навчання у групі сприяє створенню атмосфери психологічної захищеності кожного учасника. Діалог в даному процесі відіграє важливу роль. Результати проведеного нами порівняльного аналізу принципів АСПН та продуктивного діалогу ми узагальнили у вигляді табл. 1.

Таблиця 1

Продуктивний діалог	Принципи АСПН
Емоційна та особистісна відкритість партнерів по спілкуванню	Відвертість у вираженні почуттів
Психологічне налаштування на актуальний стан один одного	Добровільність Правило „тут і тепер”
Безоцінювальне ставлення до партнера	Безоцінні судження
Довіра та щирість вираження почуттів, співпереживання (емпатія)	Заохочення виявлення почуттів
Спонтанність виникнення діалогічної взаємодії	Невимушеність поведінки, спонтанність
Рівноправність (рівність позицій партнерів по спілкуванню), взаємна повага	Звертання одне одного на „ти” й по імені, щоб забезпечити спілкування на рівні „людина-людина”
Існування тільки в теперішньому часі, тільки під час взаємовпливів.	Ситуації з минулого життя бажано „змальовувати” в ситуації „тут і тепер”
Позитивне особисте ставлення суб'єктів	Щирість, чуйність у взаєминах
Взаєморозуміння як спосіб взаєморозкриття, взаємоутвердження і взаєморозвитку	Сприймання себе й інших такими, якими вони є.

За допомогою діалогу психолог виходить на несвідомі аспекти психіки суб'єкта. Діалогічні взаємини психолога і протагоніста дозволяють об'єктивувати особливості співвідношення між свідомим сприйняттям суб'єкта та несвідомими проявами психіки. Так, наприклад, саме завдяки діалогу, в процесі аналізу комплексу тематичних малюнків, невербальний зміст малюнків вербалізується автором, а психолог в своїй інтерпретації має змогу цілісно спиратись на вербально-невербальний емпіричний матеріал з метою пізнання його системного устроювання та пізнання логіки несвідомого. Під час психоаналізу вербальна й малюнокова продукція набувають рівноправності. Впродовж всього аналізу психолог апелює до тих чи інших елементів малюнків, що дає змогу виводити логічні зв'язки між образною продукцією, представленою за різними темами. Важливо вміти вищесказаного, важливим є вміння діагностично точно ставити питання, що сприяють об'єктивуванню глибиннопсихологічних цінностей суб'єкта, та їх ролі в структуруванні комунікативної взаємодії з людьми. Оскільки логіка несвідомого перебуває поза сферою свідомості автора малюнку, то для її виявлення важливим є цілісний аналіз емпіричного матеріалу, отриманого в діалогічній взаємодії з учасником психокорекційної групи.

Робота з комплексом тематичних малюнків передбачає процесуальну психодіагностику, основними характеристиками якої є порційність психологічного впливу, а також побудова психологічної гіпотези на основі багаторівневого аналізу матеріалу. У зв'язку з цим психокорекційна та психодіагностична процедури психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків функціонують невід'ємно. Одержана інформація при аналізі комплексу психомалюнків сприяє виявленню глибиннопсихологічних витоків особистісної проблеми особи, а її усвідомлення – каталізує процеси її самокорекції.

6. Сливак В.А. Корпоративная культура. Изд-во «Питер», 2001. – 352 с.

Подано до редакції 10.01.2006

УДК 377

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА СТУДЕНТІВ

*Кожевников Віктор Михайлович
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки
Макієвський економіко-гуманитарний інститут*

Постановка проблеми. У своїй монографії "Процес наступності вищої і середньої школи" С. Годнік основну увагу відводить дослідженню внутрішнього світу старшокласника, студента, факторам послідовного формування їхньої активної позиції. Аналізується також становлення студента в якості суб'єкта навчально-виховного процесу на основі його шкільної підготовки. Наступність школи і ВНЗ в навчальній діяльності старшокласників та студентів ним не досліджується [1].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Розглянемо основні положення змісту монографії, які привертають увагу у нашому дослідженні. Двобічний характер наступності вищої і середньої школи визначає різні можливості її вивчення:

1. Спадкоємний характер навчально-виховного процесу середньої школи і ВНЗ. Основна мета - удосконалення шкільної підготовки молоді до подальшого навчання, самоосвіти;

2. Спадкоємний характер навчально-виховного процесу вузу і середньої школи. Основна мета – удосконалення педагогічного процесу у вищій школі.

3. Наступність ВНЗ і середньої школи як взаємозв'язаного комплексу, як двоєдиної системи у її цілісній і компонентній взаємодії, взаємопроникненні, взаємовпливі. Основна мета - подальше удосконалення вищої і середньої школи [1, 6-8].

Нашу увагу привертає необхідність дослідження саме останнього положення із наведених вище у зв'язку із дослідженням наступності профільної школи і ВНЗ в навчальній діяльності старшокласників та студентів.

В дослідженні С. Годніка основна увага спрямована на формування особистості в процесі наступності вищої і середньої школи, а саме динаміки розвитку внутрішньої позиції особистості старшокласника, абітурієнта, студента в практиці наступності виховного процесу на стикуванні вищої і середньої школи [1, с.11].

Він підкреслює, що внутрішні позиції школяра і студента формуються в суттєво різних умовах. Співвідношення внутрішніх позицій студента і школяра складає, на його думку, сутність проблеми наступності. „Суб'єктне становлення особистості - важливий момент у ході усунення протиріч наступності, студент стає суб'єктом вузівського навчання,

ситуації у "м'якому підході", при якому за основу буде прийнятий принцип різношвидкісного руху - приєднання до окремих компонентів Болонської системи в міру готовності української вищої освіти.

Резюме

Статья посвящена исследованию актуальной и очень своевременной темы – особенностям формирования современного европейского коммуникативного пространства образовательных культур Европы. В ходе исследования формируется новая проблема – степень корреляции национальных систем образования и измерений европейской культуры, формирование их в определенную образовательную парадигму – корпоративную культуру Болонского процесса.

Особое внимание обращено на межкультурные и кросс-культурные аспекты формирования европейского образовательного пространства, а так же влияние степени коммуникативной компетентности участников на качество и эффективность внедрения и осуществления Болонского процесса.

Резюме

Статтю присвячено дослідженню актуальній та дуже своєчасній темі – особливостям формування сучасного європейського комунікативного простору освітніх культур Європи. В ході дослідження постає нова проблема – міра кореляції національних систем освіти та вимірів європейської культури, формування їх у певну освітню парадигму – корпоративну культуру Болонського процесу.

Особливу увагу приділено міжкультурним та крос-культурним аспектам формування європейського освітнього простору, а також впливу ступеню комунікативної компетентності учасників на якість та ефективність впровадження та здійснення Болонського процесу.

Summary

The article is devoted to research of a very actual and well-timed theme – the features of formation of the modern communicative space of the European educational cultures. A new problem arises during the research – a measure of correlation of the national education systems and measurements of the European culture and their formation in a definite educational paradigm – the corporate culture of the Bologna Process.

The special attention is focused on the intercultural and cross-cultural aspects of the European educational space formation, and also on influences of a measure of the participants' communicative competence on quality and efficiency of the Bologna Process introduction and realization.

Література:

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти. Вид-во „Політехніка” – К.: 2003. – 234 с.
2. Капитонов Э.А., Капитонов А.В. Корпоративная культура (Социологический аспект). – ОАО Росиздат, Ростов-на-Дону: 2001. – 384 с.
3. Круглашов А. Співпраця України та Європейського Союзу в галузі освіти і науки // Політичний менеджмент. – 2005. – № 4 (13). – С.115-126.
4. Перськова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 224 с.
5. Симонова Л.М., Стровский Л.Е. Кросс-культурные взаимодействия в международном предпринимательстве. – М.: 2003. – 189 с.

Таким чином, можна зробити висновок, що при поєднанні психологічних передумов продуктивного діалогу з принципами АСПН учасники групи мають можливість досліджувати особливості внутрішньої детермінованості поведінки, зокрема завдяки принципам спонтанності, добровільності, конфіденційності, ширості, невимушеності та психологічної захищеності, тому продуктивний діалог є необхідним інструментом при пізнанні несвідомої сфери суб'єкта.

Резюме

В статье рассматриваются социально-перцептивное развитие субъекта и применение диалогических форм взаимодействия в процессе психокоррекционной работы. Приводится сравнительный анализ принципов групповой психокоррекции и продуктивного диалога в процессе взаимодействия людей.

Резюме

У статті розглядаються соціально-перцептивний розвиток суб'єкта і застосування діалогічних форм взаємодії у процесі психокорекційної роботи. Приводиться порівняльний аналіз принципів групової психокорекції та продуктивного діалогу в процесі взаємодії людей.

Summary

Socio-perceptive development of individual and application of dialogical forms of interaction during the psychological correction are considered in the article. The comparative analysis of principles of collective psychological correction and productive dialogue during the interaction of people is represented.

Література:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
 2. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия.: Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалёва. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. – с. 17-27.
 3. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения. Дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1987. – 268 с.
 4. Дмитрієва С.М. Діалог як вирішальна умова організації педагогічної співтворчості викладача і студента // Науково-дослідний інститут „Проблеми дитини”. – К.: 1999. – Т. 16. – С.571-576.
 5. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива / За ред. проф. А.В. Фурмана. – К.: „Правда Ярославичів”, 1998. – 64 с.
 6. Каган М.С. Мир общества. Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
 7. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 17-25.
 8. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: ИП АН СССР, 1991. – 244 с.
 9. Хараш А.У. Восприятие человека человеком как воздействие на его поведение // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 25-42.
 10. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчої діяльності // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск II. – К., 1998. – С. 3-11.
 11. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. К.: Либідь, 1996. – 264 с.
- Подано до редакції 23.01.06

ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ЗАХИСНИЙ МЕХАНІЗМ

*Раджабова Сабіна Шайдівна
аспірант кафедри практичної психології*

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. З розвитком практичної психології велике значення набуває вивчення психіки людини в єдності її свідомих та несвідомих проявів, що дозволяє ефективно здійснювати особистісну психокорекцію суб'єкта. Глибинно-психологічне пізнання психіки потребує ретельного дослідження окремих її феноменів та явищ, які перебувають на перетині різних галузей наукового дослідження, зокрема ідентифікації. Феномен ідентифікації окрім психології розглядається в багатьох соціально-гуманітарних науках: соціології, психіатрії, етнографії тощо, що дає можливість розглядати даний механізм як міждисциплінарний і фундаментальний. Але саме як захисний механізм феномен ідентифікації потребує ґрунтовного дослідження як складне явище психіки, що має вагомe теоретичне і практичне значення для практичної психології.

Метою статті є: здійснення огляду психологічних джерел, в яких представлена проблема ідентифікації загалом; систематизація та узагальнення знань про феномен ідентифікації як захисний механізм; та аналіз проблеми ідентифікації як захисного механізму в руслі психодинамічної теорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття „ідентифікація” було введено З. Фрейдом у 1921 р., і пізніше широко розповсюдилось за межі психоаналізу. Ідеї З. Фрейда щодо феномену ідентифікації знаходять відображення в багатьох напрямках зарубіжної психології: неофрейдизмі (К. Абрахам, А. Фрейд, М. Кляйн), гуманістичній психології (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фром), необіхевіоризмі (Д. Долард, Н. Міллер, А. Бандура), інтеракціонізмі (Т. Парсонс, Г. Келлі) тощо. Серед вітчизняних дослідників потрібно зазначити таких представників: Р. Кричевський, А. Налчаджян, М. Обозов, В. Собкін, В. Столін, Я. Український, Т. Яценко тощо.

Поняття «ідентифікація» має латинське походження: в одному випадку його пов'язують із латинським „identifico” – „ототожнюю”, в іншому, – з двома латинськими словами: „idem” – „одне й те саме”, „facere” – „робити”. Таким чином, суть явища ідентифікації полягає в ототоженні, уподібненні двох або кількох об'єктів [3].

Виклад основного матеріалу. Психологічний підхід до феномену ідентифікації є різнобічним: у психоаналізі її розглядають як процес несвідомого ототожнення себе з іншою людиною завдяки емоційним зв'язкам; у соціальній психології ідентифікація – це найважливіший механізм соціалізації індивіда, який проявляється в прийнятті індивідом соціальної ролі при входженні в групу, у формуванні соціальних установок, в усвідомленні ним групової приналежності тощо; у загальній, інженерній та юридичній психології цей феномен трактується як процес співставлення

▪ вплив культури на сприйняття та комунікацію у всіх її сферах та видах;

▪ основні параметри, які визначають вплив культури та його результати, що втілені в артефактах людської діяльності [3].

Необхідно зазначити, що міжкультурна комунікація має яскраво виражену прикладну орієнтацію. Це не тільки наука, але й набір певних навичок, у яких є соціальна потреба, і якими треба і необхідно володіти. В першу чергу ці навички необхідні тим, чия професійна діяльність пов'язана з міжкультурною комунікацією, у аспекті даного дослідження – керуючому складу впровадження проекту, а також відповідальним за адаптацію програм, коли помилки та комунікативні невдачі можуть призвести до більш значних провалів – у переговорах, неефективної реалізації програм, а в результаті й соціальної напруги та негативної суспільної думки.

Центральним поняттям у сфері прикладної міжкультурної комунікації є міжкультурне світосприйняття (intercultural sensitivity). Його підвищення в умовах зростання відмінностей, невизначеності, неоднозначності та швидких змін, які характеризують сучасне суспільство, стає важливою складовою професійної придатності спеціаліста. Що є наступною складовою при визначенні основних проблем у формуванні нової системи вищої освіти Європи. Вирішенням якої може слугувати як велика кількість учбово-освітньої літератури, так і міжкультурні тренінги, що набувають останнім часом все більшого розповсюдження. В основному міжкультурні тренінги орієнтовані на дві або більше порівнюваних культур. Інформація, яка в них подається певним чином розширює знання відносно іншої культури, але не призводить до безпосереднього підвищення міжкультурного сприйняття, тому бажаним є ширше використання крос-культурних тренінгів, які, в свою чергу, основані на ідеї про те, що недостатньо просто повідомити учасникам певну кількість інформації про іншу культуру. Ці знання повинні бути засвоєні таким чином, щоб змінити деякі комунікативні та культурні презумпції та вплинути тим самим на поведінку людей в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Висновки. Отже, ефективні крос-культурні комунікації в інтеграційних процесах формування сучасного інституту вищої школи в Європі означають спільне з представниками інших культур формування освітнього процесу, яке базується на визнанні та повазі крос-культурних відмінностей і вибудовуванні спільно розділяємої системи цінностей, цілей та методів для всіх учасників Болонського процесу. Якщо намагатись дати характеристику саме Європейському різновиду сучасної крос-культурної комунікації, то він, на нашу думку, базується на відкритості національних культур, готовності до взаємодії та ініціюванні контактів, де вітаються інновації та досягнення інших культур і цінується саме багатогранність та обмеженість у спільному, не розмежованому взаємодоповнюючому розвитку.

Одночасно невизначеність перспектив та принципів взаємовідносин України та ЄС є одним з об'єктивних обмежень інтеграції української системи вищої освіти у Європейський простір. Можливо, вихід з цієї

складного процесу як впровадження системи освіти єдиного стандарту у розширеному форматі Європи. Тому ефективність пошуку шляхів реалізації такого глобального та значущого проекту як Болонський процес неможливе без володіння відповідного рівня комунікативної компетентністю, причому саме в між-культурному та крос-культурному аспектах її вираження. Причому під комунікативною компетентністю у даному випадку розуміється знання використовуваних під час комунікації символічних систем та правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії [4, с.115-124]. Яскраво це проявляється у міжкультурній комунікації, яка характеризується тим, що її учасники при прямому контакті використовують спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, які відрізняються від тих, якими вони користуються при спілкуванні всередині однієї і тієї ж культури. В той час як крос-культурна комунікація, зазвичай, відноситься до області вивчення конкретного феномену в двох або більше культурах та має додаткове значення порівняння комунікативної компетенції представників різних культур, комунікативний простір спілкування яких досліджується.

На рівні міжкультурної інтеграції комунікація здійснюється перш за все завдяки досягненням культурної антропології та дослідженню комунікативних процесів у суспільстві, але найбільш значний внесок у дослідження та розвиток комунікації даного рівня вносять когнітивна та соціальна психологія, соціологія, когнітивна лінгвістика, типологія мов та ін. Подібна багатогранність методів не є дивною, а навіть обов'язкова, коли йдеться про вивчення такого багатоаспектного, безперервного й нескінченного виду людської діяльності як комунікація.

Специфікою ж дослідження комунікації в освітньому просторі є те, що вона може характеризуватись за тим, який тип комунікативної компетенції конвенціонально задіяний в комунікативній події. Для соціальної комунікації це схеми та сценарії поведінки у відповідних ситуаціях життя суспільства, для професійної комунікації це сфера знань, пов'язаних з професійною діяльністю на робочому місці, або у комунікативному просторі відповідної сфери діяльності. На відміну від вказаних видів комунікації, міжособистісна комунікація спирається на індивідуальний досвід і можлива тільки при певній мірі спільності даного досвіду для учасників спілкування. Виходячи з вищезазначеного, можна також зробити висновок про різні функціональні сфери міжкультурної комунікації: міжособистісна, соціальна, публічна, міжгрупова, професійна, масова комунікація та комунікація всередині малих груп. Причому, в межах реалізації проектів глобального характеру, кожна з них є значущою і повинна ефективно здійснюватись на найвищому рівні. Тому, для вдалого впровадження Болонського процесу в сучасному комунікативному просторі Європи, необхідно чітко визначити наступне:

- принципи комунікації;
- основні функції культури, тобто чітко визначити функції корпоративної культури Болонського процесу як акумулюючого фактора освітніх культур країн, які підписали Болонську декларацію;

одного об'єкту з іншим на підставі якої-небудь ознаки чи властивості, в результаті чого встановлюється їх схожість чи відмінність (тут, завдяки ідентифікації, відбувається розпізнавання образів, утворення узагальнень та їх класифікація, аналіз знакових систем тощо) [3].

Згідно з даними досліджень психоаналітиків (А. Фрейд, М. Кляйн), процес ідентифікації дитини з батьками починається вже з дворічного віку [1]. Надалі процеси ідентифікації ускладнюються, стають частково усвідомленими. Механізм ідентифікації, який З. Фрейд визначив як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єктом себе з іншою людиною, групою людей, образом або символом, має важливе значення у формуванні образу „Я” і особистості в цілому [2].

Позитивні ідентифікації з ідеалом сприяють ефективному засвоєнню соціальних умінь і навичок, необхідних для виконання певних соціальних ролей, тим самим сприяють психічному росту та нормальній соціальній адаптації особистості. Ідентифікація необхідна дитині для набуття позитивних цінностей, установок, форм поведінки та психічних якостей, а також для нейтралізації асоціальних впливів.

Отже, ідентифікація являється одним із головних механізмів соціалізації індивіда та перетворення його в особистість, але вона може відігравати також захисну роль, особливо в сукупності з іншими адаптивно-захисними механізмами.

В психологічній літературі зустрічаються аналіз чисельних випадків захисної ідентифікації, яка сприяє подоланню фруструючих ситуацій. Типовим різновидом захисної ідентифікації є так звана „ідентифікація з агресором”, описана Анною Фрейд [4]. Відомий психоаналітик, послідовниця З. Фрейда, описує випадки подолання страху за допомогою довільної ідентифікації з агресором. Тобто, в даному випадку, дитина інтроєктує деякі характеристики об'єкта тривоги і тим самим асимілює перенесене нею переживання тривоги. Якщо давати загальне визначення цього різновиду ідентифікації, то це – процес уподібнення чи ототожнення з людиною, до якої суб'єкт відноситься негативно.

А. Фрейд зазначає, що «ідентифікація з агресором» є нормальною стадією розвитку Зверх-Я, коли дитина постійно повторює процес інтерналізації та інтроєктує якості людей, відповідальних за її виховання, привласнюючи їх характеристики та думки, вона постійно оволодіває матеріалом з якого може формуватись Зверх-Я [4].

Дослідниця наголошує на тому, що навіть після того як зовнішня критика була інтроєктована, загроза покарання та допущений проступок все ще не з'єднуються в психіці пацієнта. В той час як критика інтерналізується, проступок екстерналізується. Це означає, що механізм ідентифікації доповнюється іншою захисною тенденцією, а саме – проєкцією провини. ««Я», котре за допомогою захисного механізму проєкції розвивається в цьому напрямку, інтроєктує авторитети, критиці яких воно підлягає, та включає їх в Зверх-Я. Після цього воно стає здатним проєктувати заборонені імпульси на зовні. Його нетерпимість по відношенню до інших людей випереджує строгість по відношенню до

себе». [4,с.93]

3. Фрейд стверджував, що вже в ранньому дитинстві перші заборони, що накладаються на дитину, викликають у неї значну агресивність проти тих, хто перешкоджає задоволенню її інфантильних потягів. Під впливом виховання дитина змушена відмовитись від задоволення своєї мстивої агресії проти оточуючих її авторитетів, перш за все проти авторитету її власних батьків. Це здійснюється завдяки механізму ідентифікації, що веде до утворення її Зверх-Я. Тим самим вона набуває агресивності, котра в більш ранньому віці спрямовувалась дитиною на батьків. З. Фрейд вважав, що в процесі подолання едіпового комплексу має місце ідентифікація не тільки з батьком однієї з дитиною статі, але і з батьком протилежної статі, який, в емоційному відношенні, виступає в якості „втраченого об'єкта” [5].

Ідентифікація з „втраченим об'єктом” виступає в ролі захисного механізму, так як зменшує силу фрустрації, що виникла внаслідок такої втрати. Подібна ідентифікація не тільки дозволяє без патологічних порушень пригнічувати, долати едіпів комплекс, але одночасно інтерналізувати ідеали та установки батька протилежної статі. Захисна функція такої ідентифікації, згідно психоаналізу, сягає далеко за межі дитинства та проявляється пізніше у стосунках з іншими людьми. Тобто З. Фрейд відмічає захисний характер ідентифікації також і у випадках виникнення меланхолії через нещасливе кохання або через смерть коханої особи та інтроєкцію цього об'єкта в „Я”. Але він відзначав при цьому характерну рису цих випадків – жорстке приниження власного „Я” у зв'язку з нещадною самокритикою та докорами самому собі. На його думку, «ці меланхолії відображають „Я”, яке поділене на дві частини, кожна з яких ненавидить іншу. Одна з них і є частина, що була змінена інтроєкцією, яка містить в собі загублений об'єкт. Інша включає в себе совість, критичну інстанцію, яка і в нормальні часи критично підходила до „Я”, але ніколи не проявляла себе так нещадно та несправедливо», [5,с.170]

Захисну роль ідентифікації відзначає також і академік АПН України, професор Т.С. Яценко, вказуючи на те, що завдяки ідентифікації людина долає відчуття самотності, неповноцінності або неадекватності шляхом перенесення характеристик іншої особи на себе. [6]

Представник соціального напрямку в психології А. Налчаджян не поділяє точку зору психоаналітиків щодо визначального характеру дії захисного механізму ідентифікації і вважає, що оскільки смерть близької людини, невдале кохання та очікування власної неминучої смерті є глибокими екзистенційними фруструючими ситуаціями, то проти них можна ефективно захищатись лише за допомогою сильних захисних та змішаних (синтезованих) адаптивних комплексів. Тому, на його думку, однієї ідентифікації недостатньо [2].

В. Столін та А. Налчаджян погоджуються з К. Хорні, С. Фроммом, які вказують на те, що в міру чіткості усвідомлення своєї тілесної віддаленості від матері страх і тривога у дитини будуть виникати з необхідності і можуть посилюватись у процесі дозрівання та соціалізації. „Зниження цієї тривоги, – пише В. Столін, – можливе як завдяки зовнішньому фактору –

УДК 316.7:37(4)

МІЖКУЛЬТУРНА ТА КРОС-КУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*Коперсак Катерина Вікторівна
аспірант*

*Національний технічний університет України „Київський
політехнічний інститут”*

Постановка проблеми. Дослідження особливостей формування сучасного комунікативного простору освітніх культур окремих країн Європи підштовхують європейську громаду до усвідомлення та постановки такої нової проблеми як міра кореляції національних європейських освітніх культур та вимірів європейської культури, формування їх у певну освітню парадигму – корпоративну культуру Болонського процесу.

Саме тому дана проблематика є актуальною і нагальною для вивчення намірів України щодо вступу до Болонського процесу та й Європейського Союзу загалом, дає можливість визначити ступінь взаємообумовленості таких процесів як формування системи вищої освіти та розвиток культури в цілому.

Метою статті є розкриття дефініції формування корпоративної культури Болонського процесу, причому в аспектах не тільки системного підходу до аналізу Болонського процесу як явища. Необхідним стає визначити, що це система нового стилю формування матеріальних і духовних цінностей, та притаманних тільки йому проявів, що взаємодіють між собою та характеризують його індивідуальність. Наступним завданням постає визначення ступеню його відображення в різноманітних сферах життя суспільства.

Аналіз останніх досліджень показав, що Болонський процес – це процес саме культуротворчий, що продукує культурну політику, яка здатна інтегрувати різнобарвні національні освітні програми, що, в свою чергу, стимулює уніфікацію освітнього процесу і, в той же час, не пригнічує розвиток і усвідомлення національної самосвідомості молодого покоління тих країн, в яких він реалізується.

Виклад основного матеріала. У межах розв'язання даної проблеми можна виділити два підходи. Перший з них висвітлює відносну автономність та незалежність корпоративної культури Болонського процесу від національних культур європейських країн. Другий же, який є більш визнаним та розповсюдженим, навпаки – відстоює, з одного боку, взаємозв'язок та взаємообумовленість національних культур європейського простору, з іншого ж, підкреслює домінуючу роль в даному континуумі національної культури [1, с. 54-56].

Болонський процес є проектом, здійснюваним в умовах на стільки культурно-обумовлених відмінностей в комунікативній компетенції його учасників, що ці відмінності потенційно можуть мати певний (позитивний чи негативний) вплив на сам непосредний процес здійснення такого

форми учебно-воспитательной работы; конструирование и реализация учебно-воспитательного процесса и т.д. [5; 7].

Перечисленные требования системы образования к современному педагогу открывают пути к созданию модели идеала учителя. Это позволит выявить миссию учителя, его роль и место в социокультурном бытии.

Выводы. Результаты обучения в большей степени зависят от подготовки учителя. Есть две основные составляющие Учителя – мастерство и личность. Если Учитель не будит ими обладать, образование никогда не станет мощным фактором социального, экономического и духовного развития общества, фактором его интеллектуального возрождения. Следовательно, необходимо формировать идеального учителя, вмещающего в себя все составляющие.

Перспективы дальнейшего исследования

Проанализировать проблему идеала учителя в деятельности украинских просветителей конца XIX начала XX века; разработать организационно педагогическую систему формирования идеала учителя для студентов педагогических специальностей.

Резюме

В цієї статті розглядаються питання формування ідеалу вчителя в сучасній освіті. Визначені вимоги системи освіти до сучасного педагога.

Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы формирования идеала учителя в современном образовании. Определены требования обновляющейся системы образования к современному педагогу.

Summary

In the given article the questions of forming the ideal teacher in the modern education are considered. The requirements of the system of education brushing up to the modern teacher are definite.

Литература

1. Виховання духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (кінець XIX – початок XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Я. Черніков / Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2003. – 20 с.
2. Гревс И.М. Два педагогических идеала // Педагогическая мысль. – 1921. – № 2.
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. – 1993. – Грудень. (№44 – 46). – С. 44-45.
4. Державна програма "Вчитель": Каб. Мін-в України, Постанова від 29 березня 2002 року № 379 // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 13. – С. 109-130.
5. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М., 1993.
6. Лельчицкий И.Д., Лукацкий М.А. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект // Педагогика. – 2005. – №1. – С.79-85.
7. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993. – С.17-22.
8. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М. – Л., 1927. – 195 с.

Подано до редакції 05.01.2006

турботливого ставлення батьків до дитини, так і завдяки внутрішньому фактору – суб'єктивної ідентифікації дитини з дорослими, що піклуються про неї – з їх впевненістю, силою, компетентністю. З цієї точки зору первинною буде ідентифікація не з „агресором”, тобто потенційно караючим батьком тієї ж статі, а з найбільш „емоційно теплим батьком” [2,с.448].

А. Налчаджян, однак, зазначає, що цю первинну ідентифікацію, яка виникає в 1-2 річному віці, виявити дуже складно. Він вважає, що первинна ідентифікація є тільки позитивною, а вторинна може бути як позитивною, так і негативною.

Описуючи негативну ідентифікацію, А. Налчаджян пропонує гіпотезу, згідно з якою негативна ідентифікація, зокрема, ідентифікація з „агресором”, що сприяє формуванню відповідної негативної установки до нього призводить до утворення захисного механізму зворотної реакції, приміром, „замість ненависті – підкреслена „любов”. При цьому, на думку дослідника, виникає адаптивно-захисний комплекс, який складається з механізмів негативної ідентифікації, реактивного утворення протилежної реакції та агресії (спрямованої на об'єкт ідентифікації) [2].

Те, що механізм ідентифікації є захисним, стверджується багатьма психологами, також наголошується увага на негативній дії цього захисту. Але на нашу думку мало приділяється уваги саме глибинному аналізу детермінант формування даного захисного процесу як і психологічних захистів загалом.

Поняття „психологічний захист” вперше з'явилось 1894 року в праці З. Фрейда „Захисні нейропсихози” і використовувалось в його послідовних працях для опису боротьби „Я” проти хворобливих думок та афектів. Згідно з Фрейдом, захист провокується тривогою.

Анна Фрейд також достатньо однозначно визначила той афект, який включає роботу захисних механізмів, – це страх, тривога. Вона указала на три джерела тривоги. По-перше, це – тривога, страх перед руйнівними та беззастережними прагненнями інстинктів несвідомого, які керуються тільки принципом задоволення („страх перед Воно”). По-друге, це – тривожні та нестерпні стани, викликані почуттям провини та сорому, докорами сумління („страх Я перед Зверх-Я”). Та нарешті, це – страх перед потребами реальності („страх Я перед реальністю”) [4].

Аналіз робіт свого батька, а також власний психоаналітичний досвід обумовили висновок Анни Фрейд щодо захисту, який не спроможний зняти конфлікт, страхи зберігаються і врешті велика ймовірність пригнічення хвороби.

Теорією психоаналізу механізми „психологічного захисту” розглядаються в якості засобів вирішення конфлікту між біологічним та соціальним середовищем суб'єкта, між свідомою та несвідомою сферами.

Негативні наслідки дій „захисних” механізмів проглядаються в усіх теоретичних підходах послідовників З. Фрейда. Тобто „психологічний захист” управляє діями суб'єкта поза його свідомістю, а також проявляється в неадекватності самосприйняття та сприйняття інших.

Але психоаналітичний підхід представляється досить вузьким з точки зору психодинамічної теорії. Він не відображає системних характеристик психіки в єдності проявів на свідомому та несвідомому рівнях. Це підтверджують праці сучасних вчених: А.А. Бодальова, Л.І. Божович, Ф.Є. Василюка, Я.Л. Коломенського, І.С. Кона, С.П. Московічева, Б.Д. Фурста, І.І. Чеснокової, Т.С. Яценко. Спільним у визначенні психологічного захисту вітчизняними психологами є ситуація конфлікту, травми, стресу, а також мета – зниження емоційної напруженості, пов'язаної з конфліктом, та попередження дезорганізації поведінки, свідомості, психіки.

Базуючись на багаторічному досвіді проведення групової психокорекційної роботи, Т.С. Яценко зазначає, що психологічні захисти функціонують у певній цілісній і досить динамічній системі, індивідуально неповторній для кожного суб'єкта. Системність є провідною характеристикою психіки загалом і психічного захисту зокрема, семантика якої підпорядковується головному, центральному механізму: „від слабкості до сили”. Проблема полягає в тому, що тенденція психологічного захисту від слабкості „Я” до сили реалізується ілюзорними засобами (відступами від реальності) в контексті потреб ідеалізованого „Я”. Якби цей процес був явним для свідомості, то сенс захисту був би втраченим, так як це підірвало б устої „ідеалізованого Я”, яке стимулює захист [7].

Для того, щоб ми могли розкрити сутність ідентифікації як захисного механізму, зупинимось на феномені едіпової ситуації, яка характеризується наявністю чуттєвого притягання до первинного лібідіозного об'єкта (батьків, батька, матері, вихователя, родича) та шляхів її впливу на формування психіки суб'єкта.

Ідентифікацію в глибинно-психологічному ракурсі можна віднести до „віконавських”, вірніше допоміжних процесів, але в той же час засадних, в плані розв'язання проблеми захисту особи від заборонених (інцестних) притягнень до близьких людей (лібідних об'єктів). Умовно, та дещо спрощено, можна намалювати таку схему: під впливом едіпової залежності у особи виникає напруга від неможливості реалізації чуттєвого потягу з лібідним об'єктом (рідною, близькою людиною), на яку існує „табу”. По класичному визначенню захисту, в такій ситуації включається захист для зняття напруги. Інше, і навіть окреме питання, про те, як це відбувається, як саме інтродекції створюють певні кліше у психіці у вигляді об'єктних відносин, умовних цінностей та ін., що в академічній психології знайде вираження в рисах характеру. В даній статті ми ставимо за мету довести, що такий складний процес, яким є ідентифікація, несе захисну функцію шляхом створення ілюзії єднання з лібідним об'єктом через привласнення, втілення в себе його окремих рис.

Як уже зазначалось, „табу” на інцест та, як наслідок, неможливість реалізації цієї потреби призводять до посилення тривоги, яку їй покликаний знівелювати захисний механізм ідентифікації. Ідентифікація з первинним лібідіозним об'єктом здійснюється переважно через процес інтродекції певних психічних особливостей (рис характеру), які підпорядковуються

системах діагностики (експертизи) різних видів діяльності.

Професіограма – це ідеальна модель учителя-преподавателя, класного керівника, педагога, образец, еталон, в котрому представлені: основні якості особистості, котрими повинен володіти учитель; знання, вміння, навички для виконання функцій учителя. Професіограма учителя – документ, в котрому дана повна кваліфікаційна характеристика учителя з позиції вимог, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам, и его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки. В разработке професіограмм педагогов в отечественной науке существует несколько точек зрения [5].

В.А. Сластенин предложил подход к классификации общепедагогических умений, раскрывающий использование умений на каждом этапе педагогической деятельности. Разработанная им модель професіограммы рассматривает различные аспекты деятельности педагога и представляет собой качественно-описательную модель специалиста системы образования. В ней классифицируются педагогические умения, которыми должны владеть причастные к педагогической деятельности специалисты. Рассматривая професіональную деятельность педагога, А.К. Маркова определяет професіограму как нормативный документ, включающий сведения об объективном содержании труда, о психологических качествах, предъявляемых к человеку. Поскольку в професіограмме заложены требования общества к специалисту (к его задачам, средствам, результатам труда), то професіограму, согласно исследованиям А.К. Марковой, можно использовать как основу для разработки стандарта деятельности специалиста, принятого в данном обществе в данное историческое время [7].

Но професіограма не может дать оценку способности соперничать или выявить степень настойчивости, доброжелательности. Оценка личностных качеств учителя, присущих именно этой професіональной деятельности, является процессом трудно диагностируемым. Учитель, как правило, на индивидуальном уровне определяет для себя ценность тех или иных качеств.

Так как в отношении наиболее значимых качеств у учителей нет единого мнения, существуют требования системы образования к современному педагогу.

Среди требований к педагогу можно выделить: знание методологических основ и категорий; знание закономерностей развития и социального формирования личности; понимание сущности, целей, задач, форм и методов воспитания; знание основных закономерностей возрастного анатомо-физиологического развития детей; анализ педагогической ситуации, проектирование результата и планирование педагогических воздействий: умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально-педагогических явлений, умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, организационные

Таким образом можно считать преподавателя, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и добивается значимых педагогических результатов, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям. Это человек, который изменяет и развивает свою личность средствами профессии, относится к работе творчески и желает вызвать и вызывает интерес людей к результатам своей деятельности, способствуя повышению престижа учителя в обществе

Историко-культурная платформа показывает, что ключевая роль в системе образования всегда принадлежала учителю [1]. Именно через деятельность педагога реализовывалась государственная политика, направленная на укрепление интеллектуального и духовного потенциала нации, развитие отечественной науки и техники, сохранение и приумножение культурного наследия

В конце XIX начало XX столетия строительство Украинской государственности предусматривало активизацию духовного потенциала народа, усиление в общественном сознании государственно-патриотических ценностей как смысложизненных.

Школа рассматривалась в качестве одного из основных государственных институтов. На учителя возлагались в связи с этим очень большие надежды как на проводника и идеолога государственной линии в среде учащейся молодежи, призванного по своему профессиональному долгу влиять на формирование у обучающихся соответствующего отношения к ценностям и идеалам. В этот период происходило утверждение новой концепции идеала учителя, которая, как известно, доминировала, но вместе с тем не была единственной в отечественной педагогике рассматриваемого периода. В эти годы многими видными педагогами выдвигались и обосновывались альтернативные методологические положения, трактовки идеала учителя новой школы. В определенных моментах эти положения совпадали с официальной точкой зрения, но в целом имели существенное с ней расхождение.

Ретроспективный анализ педагогического наследия периода конца XIX начала XX столетия позволяет обозначить осуществленный положительный вклад в педагогическую теорию и практику в контексте проблемы идеала учителя. Был актуализирован и переосмыслен комплекс ключевых вопросов, утверждавших на концептуальном уровне социокультурную и гуманистическую онтологию личностно-профессионального идеала учителя.

Неразрывность личностного и профессионального начал в трактовке идеала учителя являлась аксиомой в среде прогрессивных деятелей отечественного образования.

Личностные качества, обуславливающие профессиональные, полноправно входят в структуру личности учителя и дополняют его профессиональную модель, наряду с образующими ее профессиональными знаниями, умениями и качествами. Критерии оценки профессиональной деятельности учителя, как правило, обозначаются в профессиональных программах,

генеральному защитному механизму «від слабкості до сили», та впливають на формування психіки особи.

Супутнім для дії процесу ідентифікації є почуття провини під впливом амбівалентних почуттів до лібідних об'єктів у зв'язку з неможливістю реалізації потягів, на які накладається „табу”. Почуття провини актуалізує тенденція до самопокарання, яка й визначає тенденцію „від сили до слабкості”, що суперечить просоціальної зорієнтованості захистів „від слабкості до сили”. Таким чином, можна відмітити безпосередню участь процесу ідентифікації у формування суперечливих тенденцій психіки, які є засадними характеристиками цілісного феномену психіки загалом.

Тому можна стверджувати, що внаслідок таких детермінант, дія захисного механізму ідентифікації є, в значній мірі, ілюзорною з точки зору об'єктивного спостерігача. Процес ідентифікації ініціюється ситуацією блокування принципу задоволення. Перспективи подальшого вивчення даного феномена пов'язуються з розширенням досліджень глибинних аспектів формування психіки, особливо в період едіпової залежності; зв'язку ідентифікації з іншими психічними захистами, такими як проєкція, перенесення, заміщення, вміщення та ін.

Резюме

В данной статье представлен обзор научных работ, которые посвящены исследованию феномена идентификации; описана проблема идентификации как защитного механизма и суть её глубинной детерминации в русле психодинамической теории.

Резюме

У даній статті представлено огляд наукових праць, які присвячено дослідженню феномену ідентифікації; висвітлено проблему ідентифікації як захисного механізму та сутність його глибинної детермінації в руслі психодинамічної теорії.

Summary

In the given article the review of scientific works devoted to research of a phenomenon of identification is considered. The problem of identification as protective mechanism and essence of its deep determination within psychodynamic theories is described.

Література:

1. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. – М.: КСП, 1996. – 247 с.
2. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия / Под ред. Д.Л. Райгородского. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М., ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
5. Фрейд З. Психоаналитические этюды / Составление Д.И. Донского, В.Ф. Круглянского. – Мн.: ООО «Полурри», 1999. – 608 с.
6. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993.
7. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

Подано до редакції 02.02.06

ІНТЕРАКТИВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТЕАТР ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Сергієнко Ірина Маратівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної
психології, докторант*

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Підготовка практичних психологів вимагає розробки адекватних методів формування їх професійно-необхідних особистісних якостей. Театр як вид мистецтва, на нашу думку, є адекватною формою, що може застосовуватися у підготовці практичних психологів для оволодіння ними навичками діалогічної взаємодії, діагностики глибинних причин псування стосунків з іншими людьми та особистісної корекції.

Аналіз останніх досліджень. Питання застосування театру у наданні психологічної допомоги суб'єкту було вперше розроблено Я.Л. Морено, який заклав основні методи психодрами [6]. Одна з його учнів Б.Дж. Квін представляє досвід застосування психодрами для підготовки, терапії та підвищення кваліфікації психодраматистів й психотерапевтів інших напрямів [5]. Д. Андерсон застосовує деякі методи підготовки театральних акторів для роботи з особами, що мають психологічні труднощі у сфері спілкування (драматерапія) [1]. В терапії творчого самовираження, розробленої М. Бурно, є елементи театральних вправ та вистав поряд із використанням інших різновидів мистецтва для допомоги психічно хворим людям [3]. Вітчизняна педагогіка має значний досвід впровадження елементів театрального мистецтва, заснованих на ідеях К. Станіславського, у процес підготовки майбутніх вчителів при викладанні курсу "Педагогічна майстерність" [7]. На думку А.Л. Гройсмана, важливо застосовувати психодидактичні та психокорекційні тренінги для розвитку професійно значущих якостей особистості у студентів творчих спеціальностей вищих навчальних закладів, зокрема, у майбутніх режисерів та акторів [4].

Глибинно-психологічні аспекти застосування потенціалу театральної дії для підготовки практичних психологів до цього часу залишалися поза увагою науковців. Презентоване дослідження має **за мету** визначити психодіагностичні та психокорекційні можливості театральної дії щодо формування професійно необхідних якостей у майбутніх практичних психологів. Серед завдань дослідження було визначено – проаналізувати досвід роботи соціально-психологічного молодіжного театру Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького та визначити фактори театральної дії, які сприяють формуванню фахових якостей у студентів, що отримують підготовку за спеціальності "Практична психологія".

Виклад основного матеріалу. У 1998 р. на базі методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого Т.С. Яценко [10], І.М. Сергієнко було започатковано соціально-психологічний театр "ЛіК" ("Людина і конфлікт") з студентів-психологів Черкаського

мысли (И. Кант, Платон, Г.С. Сковорода, С.А. Франк, В.В. Зеньковский). Понятия «идеал учителя» исследователи связывали со стремлением человека к духовно-нравственным высотам, признания приоритета гуманистических ценностей образования.

Проблемы определения уровня личностного развития учителя, рассмотрение структуры идеального учителя нашли отражение в психологических исследованиях М.М. Рубинштейна, П.Ф. Каптерева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.В. Кузьминой.

Представления об идеальном учителе содержатся в основополагающих трудах видных отечественных педагогов (Я.А. Коменского, В.О. Сухомлинского, И.М. Гревса, Б. Лаврова, Н.И. Пирогова, С.В. Васильченко, П. Грабовского, В.А. Сластенина, П.И. Пидкасистого и др.) [1-8].

Цель статьи – определить понятие «идеал учителя», и обозначить требование обновляющейся системы образования к современному педагогу.

Изложения основного материала. Существующий идеальный (требуемый) образ учителя обусловлен узкопрофессиональным подходом к педагогической деятельности, он не учитывает социокультурный аспект. Вопросы социокультурной миссии педагога, аксиологического содержания его деятельности, этического оформления профессионального поведения, соотношение веры и научного знания в его деятельности, проблемы мировоззренческой ориентации и ряда других пока не нашли должного отражения в научной литературе. И одно из основополагающих причин аспектного, а не целостного изучения педагога как личности и профессионала является отсутствие в историко-педагогической мысли понятий, позволяющих осмысливать стержневые характеристики феномена учителя. Если включить в научно-педагогический теоретический оборот понятие «идеал учителя» – это позволит расширить и углубить поле поиска и осмысления феномена учителя в образовании [2].

«Идеал» – это образец, совершенство; высшая цель человеческих стремлений, нечто возвышенное. Совершенное, благое и прекрасное. Идеалы дают потребную образцовую меру разума, который нуждается в понимании того, что является совершенным (И. Кант) [6].

Понятие «идеал учителя» – это мысленная конструкция, создаваемая ученым, исследующим педагогическую реальность с целью выявления уникальных воззрений, сторон творчества, типовых черт, значимых для понимания и раскрытия представлений специалистов мыслителей, выдающихся педагогов о неповторимой миссии учителя; его профессиональной, личностной и коммуникационной поведенческой стратегии; аксиологической составляющей его деятельности; о мировоззренческой и нравственной основе его жизни [6].

Конструктивное использование понятия «идеал учителя» в историко-педагогических исследованиях предполагает также отмежевание от понятия «учитель – мастер». Используемое в современной педагогике понятие «учитель – мастер» в первую очередь трактуется как оценочное.

7. www.enga.net
8. www.qaa.ac.uk
9. www.inqaahe.nl
10. europa.eu.int/comm/education/higher.html
11. www.unesco.org
12. www.cepes.ro
13. www.ibe.unesco.org
14. www.ecju.org
15. www.unige.ch/eua/
16. www.engc.org.uk/ingenium/2/washington.html

Подано до редакції 10.01.2006

УДК: 371.1:371.15

ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕАЛА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Койкова Эльзара Имдатовна
аспирант*

РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Постановка проблемы. Реформирование современной системы образования ставит перед педагогическими учебными заведениями особые задачи. Они определяются потребностью общества в учителе, способном решать сложные проблемы духовного развития личности своих учеников, повышать профессиональную, психолого-педагогическую компетентность, руководить педагогическим процессом в соответствии с современным уровнем развития науки и информационных технологий. Быстрые темпы развития общества, смена идеалов, ценностей предопределяет необходимость формирования идеала учителя на современном уровне у студентов педагогических специальностей.

Ведущими документами в области образования («Национальная программа «Освіта (Україна 21 століття)», Болонская декларация) отмечается, что необходимо создать условия для эффективной профессиональной деятельности педагогов, обеспечить их высокий социальный статус в обществе, поднять престиж педагогического труда [3]. В декларации ЮНЕСКО от 1993 года говорится о том, чтобы статус и положение учителя в обществе соответствовали качеству его труда.

Актуализируется проблема поиска идеала учителя, отвечающего с одной стороны, подлинным и непреходящим ценностям образования, а с другой – тем вызовам и запросам, которые диктуются современной социокультурной реальностью, тенденциями ее развития на ближайшую перспективу.

Конструктивный путь разрешения обозначенной проблемы и достижения в ее русле продуктивных результатов невозможен без адекватной историко-культурной рефлексии феномена идеала учителя. Значительный интерес в этой связи представляет период конца XIX начала XX веков в отечественной педагогике.

Анализ публикаций и исследований. В осмыслении исследуемой проблемы большое значение имеет изучение и анализ научных достижений выдающихся представителей отечественной и зарубежной философской

державного университета імені Богдана Хмельницького. Протягом 1998 – 2003 рр. робота студентського соціально-психологічного театру носила профілактичний характер шляхом надання волонтерської допомоги підліткам та їх батькам у сфері вирішення психологічних проблем. Було підготовлено та показано глядачам такі інсценізації: "Скажи "Ні" наркотикам", "Складні ситуації у вихованні дітей різного віку", "Домашнє насильство", "Тенета СНІДу", "Що таке психологічний тренінг?". Робота театру носила характер просвітницької та профілактичної діяльності та спиралася на застосування таких форм як інсценізація (драматична, пантомімічна та танцювальна), коментар психолога, проведення групового профілактичного тренінгу та розповсюдження друкованої продукції на тему інсценізації. Підготовлено методичні посібники, що пояснюють основні аспекти роботи соціально-психологічного театру [8; 9], знято учбовий відеофільм про роботу театру – "Методика соціально-психологічних театрів". У місті Черкасах та Черкаській області за зразком театру "ЛІК" створено біля 30 шкільних підліткових профілактичних театрів.

Наступний етап розвитку соціально-психологічного театру було зумовлено потребою у розширенні форм та напрямів роботи. 2003 року студентами, що отримують фахову підготовку зі спеціальності "Практична психологія" створено інтерактивний соціально-психологічний театр "Камертон", який спрямовано на формування фахових вмінь та навичок, розвиток здатності здійснювати діалогічну взаємодію, а також на здійснення особистісної корекції. Виступи театру "Камертон" здійснюються для студентів – майбутніх психологів під час виховних заходів та творчих майстерень, що відбуваються на психологічному факультеті.

З метою унаочнення психологічних знань щодо різних психотерапевтичних теорій було поставлено інсценування "Вибір" та "Як захиститися від сексуальних домагань" за транзактним підходом Е. Берна [2], де на сцені з'являються Батьківське "Я", Доросле "Я" та Дитяче "Я". Ці фігури ведуть діалоги між собою, що допомагає головному герою (а також і глядачеві) прийняти найбільш оптимальне рішення щодо поведінки у складній ситуації. Психоаналітичний підхід було відображено у інсценуванні "Алкоголік у родині", де показано неусвідомлені аспекти взаємовідносин матері та сина-алкоголіка, побудованих на основі Едіпової залежності. Проблеми статевого виховання студенти розглянули у вигляді інсценування "Протизаплідні засоби у доньки", де на основі теорії ролей Я. Морено продемонстровано наявність різних позицій, цінностей, стереотипів та упереджень членів родини відповідно до ролі, яку грає кожен з них у сім'ї [6].

Сучасний етап наших досліджень у сфері застосування соціально-психологічного театру з метою просвіти та психопрофілактики відрізняється спрямуванням на широке застосування різних видів діалогічної взаємодії з глядачем та між акторами під час здійснення виступу. Цим було зумовлено доповнення назви соціально-психологічний

театр термінолексемою "інтерактивний". Таким чином, з'явилася нова назва методу підготовки практичних психологів та проведення просвітницько-профілактичної роботи серед молоді – "Інтерактивний соціально-психологічний театр" (ІСПТ).

У інтерактивному соціально-психологічному театрі робиться наголос на застосування психодраматичних технік Я. Морено для розкриття психологічної глибини персонажів інсценування, залучення глядачів до побудови сценарію сюжету, до участі у деяких фрагментах виступу театру у якості акторів та отримання зворотнього зв'язку від глядачів щодо проблемних ситуацій, які відображаються на сцені.

Інтерактивний соціально-психологічний театр – *метод*, який дозволяє застосовувати теоретичні та методичні надбання практичної психології для надання психологічної допомоги глядачам та акторам шляхом цілеспрямованого застосування психотерапевтичних механізмів театральної дії.

Мета ІСПТ – навчити студентів-психологів аналізувати комунікативні ситуації; розвивати здатність досліджувати глибинні фактори, які впливають на взаємодію людини з людиною; забезпечити можливість конструктивного пошуку оптимального виходу зі складних ситуацій у безпечних умовах театрального інсценування; сприяти підвищенню загальної психологічної культури майбутніх фахівців.

Основні завдання інтерактивного соціально-психологічного театру у сфері підготовки практичних психологів наступні:

- 1) узагальнення теоретичних психологічних знань у вигляді інсценування життєвих ситуацій;
- 2) формування навичок застосування психодраматичних технік в індивідуальному консультуванні та груповій психокорекційній роботі;
- 3) формування особистісних якостей, необхідних для ефективної та екологічно організованої діяльності практичного психолога;
- 4) розвиток здатності до діалогічної взаємодії з людьми;
- 5) особистісна корекція учасників ІСПТ та глядачів – майбутніх психологів;
- 6) апробація нових форм поведінки, розширення репертуару ролей, стратегій дій психолога у різних ситуаціях;
- 7) розширення уявлення про форми та методи роботи практичного психолога.

Форми роботи ІСПТ включають: діалогові сцени, які є відображенням методу рольової гри у АСПН; пантоміма, що спирається на досвід участі членів АСПН у невербальних та психогімнастичних вправах; елементи музикотерапії, арт-терапії, психодрами, соціодрами, театру "Play Back"; дискусія із глядачами, яка будується за принципом проведення групової дискусії у АСПН та діалози при психологічному консультуванні.

Специфіка кожного виду мистецтва спричинює наявність низки характерних моментів у його сприйманні і впливові на психічний і фізичний стан людини. Театр як вид мистецтва відображає стосунки між людьми з урахуванням усієї складності переплетень емоційних та

следующие общие для различных предметных областей компетенции

Выпускники второго уровня должны: владеть предметной областью на продвинутом уровне, то есть владеть новейшими методами и техниками (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации; критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики; владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне; быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например, в рамках квалификационной работы; продемонстрировать оригинальность и творческий подход; овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

Необходимо подчеркнуть, что одинаковые результаты могут быть получены через различные типы обучения, методики, техники форматы.

Выводы. Разработка в настоящее время в Украинской высшей школе информационных пакетов на основе общих интегрированных подходов к качеству подготовки выпускника высших учебных заведений различных профилей потребовала нового уровня понимания и подхода к проблеме общих компетенций, их содержательных и структурных показателей. И, в этих условиях опыт научных изысканий и практической деятельности международных экспертных комиссий должен быть использован как важнейший инструмент евроинтеграции в сфере преобразования современной высшей школы Украины.

Резюме

У статті розглядаються проблеми розробки структури загальних наочних компетенцій в європейських проектах і дослідженнях з метою їх упровадження до системи вищої школи України.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы разработки структуры общих предметных компетенций в европейских проектах и исследованиях с целью дальнейшего их внедрения в систему высшей школы Украины.

Summary

In article problems are considered of development of structure of general object competencies in the European projects and researches with the target of further their introduction in the system of high school of Ukraine.

Литература

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчально-методичний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Журавлева О.И. Современное университетское экономико-управленческое образование за рубежом (1970-1990 гг.). Инновационный менеджмент у системі модернізації управління освітою. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Донецьк: ДДУУ, 2004. – С.63-69.
3. Журавльова О.І. Система випереджаючої освіти як визначний чинник сучасної вищої школи /Актуальні проблеми входження вищих навчальних закладів України до єдиного європейського простору: Матеріали міжн. наук.-метод. Конф.(київ,22 – 23 листоп.2005 р.):Тези доп.. – Київ.нац.торг-екон.ун-т, 2005. – С.178.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2003. – 200 с.
5. www.cqaie.org
6. www.chea.org

самокритике. Способность работать в команде. Межличностные навыки. Способность работать в междисциплинарной команде. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях. Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия. Способность работать в международном контексте. Приверженность этическим ценностям.

Системные, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы. Они включают:

1. Способность применять знания на практике.
2. Исследовательские способности.
3. Способность к обучению.
4. Способности к адаптации к новым ситуациям.
5. Способность к генерации новых идей (творчеству).
6. Способность к лидерству.
7. Понимание культур и обычаев других стран.
8. Способность работать автономно.
9. Способность к разработке проектов и их управлению.
10. Способность к инициативе и предпринимательству.
11. Ответственность за качество.
12. Воля к успеху.

Были подготовлены вопросники, включавшие вышеперечисленные компетенции, каждый из университетов провел опрос 150 выпускников, завершивших обучение от трех до пяти лет назад, тридцати работодателей и пятнадцати профессоров. Респонденты должны были в шкале от 1 до 4 оценить значение той или иной компетенции для успеха в профессии и уровень освоения, достигнутого в результате обучения.

Специальные компетенции были вынесены в специальную вторую часть разработки, ибо, по мнению экспертов составили наиболее сложную т.н. профильную ее часть и потребовала разработки систему – специальных компетенций по уровням.

1. Для выпускников первой ступени (бакалаврата) были выделены следующие общие для различных предметных областей компетенции

Способность логично и последовательно представить освоенное знание; способность контекстуализировать новую информацию и дать ее толкование; умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами; способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий; способность правильно использовать методы и техники дисциплины; способность оценить качество исследований в данной предметной области; способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

2. Для выпускников второй ступени (магистра) были выделены

предметных зв'язків, свідомих та неусвідомлених потреб учасників сценічної драми. Театральне мистецтво збагачує духовний світ особистості майбутнього психолога, розвиваючи здібності до співпереживання, уміння зрозуміти іншу людину і розділити з нею горе і радість, турботи, допомагає розвинути емпатичні та соціально-перцептивні вміння, здатність до концентрації уваги іншої людини та взаємодії з нею.

Дослідження і моделювання у творчій групі інтерактивного соціально-психологічного театру реальних взаємин суб'єкта потребує визначеної теоретико-методологічної бази. Готуючи вистави нашого психологічного театру, ми спираємося на узагальнений матеріал глибинного вивчення особистості та її стосунків з людьми, представлений учасниками ІСПТ або глядачами, а також застосовуємо методичні принципи організації роботи групи активного соціально-психологічного навчання [10].

Акторами нашого театру є студенти – психологи, які прийняли участь у заняттях групи АСПН, що дозволило їм розвинути навички психодіагностичного діалогу, аналізу глибинних закономірностей психіки, рефлексії та самокорекції. Така попередня підготовка акторів дозволяє глибоко зрозуміти психологічну сутність комунікативних дій персонажів інсценування та відображати їх у інсценуваннях максимально достовірно. Водночас майбутні психологи, приймаючи участь у виставах театру, продовжують набувати досвід глибинно-психологічного аналізу життєвих ситуацій, рефлексії власних переживань, пов'язаних із виконанням певних ролей, а також засвоювати та апробувати фахово-необхідні форми взаємодії у безпосередньому спілкуванні з глядачами. Театральні етюди чи сюжетні ситуації соціально-психологічного театру репрезентують моделі типової поведінки учасників та глядачів, виявлених та проаналізованих у процесі АСПН. У такий спосіб досягається максимальна індивідуалізація інсценувань та їх психокорекційний характер.

Психологічний аналіз гри акторів, вистави, взаємодії учасників з глядачами та між собою, розробка нових сценаріїв відбувається на засадах дотримання принципів роботи активного соціально-психологічного навчання [10]. Спираючись на теоретичні положення і методичні принципи АСПН, ми відображаємо в наших постановках когнітивні, емоційні і поведінкові перекручення, породжувані психічним захистом суб'єкта, відтворюючи думки і почуття героїв, їхній вплив на вибір лінії поведінки і реальні вчинки. Необхідність відобразити глибинну сутність ролі змушує студента-актора звернутися до наукової психологічної літератури, розробити психологічну концепцію ролі та підібрати засоби її образного вираження.

Майбутній психолог, бажаючи розв'язати власні міжособистісні проблеми, постає перед необхідністю пізнання і зміни в собі, розвитку в собі певних якостей. Порівняльний аналіз форм поведінки, яку визнає учасник ІСПТ на свідомому рівні, з його реальним поведінням у взаємодії з іншими акторами та глядачами, дозволяє виявити порушення у відображенні інших людей і себе, дослідити конкретну модель базового психічного захисту суб'єкта. Завдяки активізації процесу самопізнання

учасники ІСПТ починають бачити себе більш реалістично, нивелюючи викривлення з боку психологічного захисту. Вивчаючи систему взаємин конкретної особистості, що виявляються в театральній групі, ми маємо можливість надавати їй психологічну допомогу, активізуючи рефлексію суб'єкта шляхом створення сюжету, що відображає модель його взаємодії з іншими людьми. Відчуття успішного позитивного контакту з глядацькою аудиторією після діалогу, опосередкованого театральною інсценізацією, сприяє підвищенню поваги майбутнього фахівця до себе, розкриттю його потенційних здібностей, а також розвитку пластичності його комунікативної поведінки.

Під час розігрування театральних етюдів в групі інтерактивного соціально-психологічного театру студенти набувають нового досвіду за рахунок обміну думками, отримання зворотнього зв'язку. Замість стереотипного підходу до ситуації, шаблонного, однотипного майбутній психолог починає відображати її з різних позицій. Участь студента як актора у постановках ІСПТ дає можливість для відігрування травматичних переживань, а також для засвоєння нових позитивних соціально-психологічних навичок, які є більш адаптивними, ніж ригідні захисні стратегії взаємодії з іншими людьми.

Важливим аспектом застосування театру у підготовці практичних психологів є формування засобів вираження, зовнішнього прояву емоційної сфери у безпосередньому міжособистісному спілкуванні, беручи участь у виставах інтерактивного соціально-психологічного театру. Для фахової діяльності майбутнього психолога важливою є здатність бути щирою, автентичною та емоційно відкритою особистістю. Прямий, безпосередній діалог актора з глядацькою аудиторією розвиває у учасника здатність розкривати себе мірою, необхідною для реалізації контакту та забезпечення продуктивної динамічної взаємодії.

Ідентифікація, сублімація, катарсис та рефлексія на основі інсайту – основні терапевтичні механізми впливу на глядача будь-якого художнього театру. Вони є дійовими також для ІСПТ згідно з теорією Я. Морено, який розробляв базисні положення щодо застосування психодрами у психотерапевтичній практиці [6]. Актор-майбутній психолог під час втілення в роль призначеного йому персонажу, свідомо ідентифікується з певним героєм, якого потрібно відобразити у театральній інсценізації. Частини досвіду особистості майбутнього психолога, що є спорідненими з психологічними особливостями зображуваного персонажу, актуалізуються під час рольової гри, яка відбувається у реальному форматі. Активізація емоційної складової прихованої частини "Я" під час реальної взаємодії з іншими акторами та глядачами забезпечує утворення мотиваційної та змістової готовності майбутнього фахівця до її прийняття, дослідження та подальшої особистісної корекції. Таким чином, виконання різноманітних ролей майбутнім психологом може сприяти більш широкому та багаторівневому самоаналізу та корекції.

Граючи ролі інших людей та зіставляючи їх особливості з власним досвідом, майбутній психолог починає краще відчувати своєрідність

уровней;

- разработка методологии анализа общих элементов и специальных областей подготовки.

Таким образом, проект решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения.

Необходимо отметить, что создание сопоставимой системы степеней требует изменения всей *парадигмы высшего образования*, в том числе изменения *методов обучения, оценки, методов обеспечения качества*. Изменения в подходе к обучению касаются, прежде всего, *сдвига акцента с процесса на результаты обучения, изменения роли преподавателя, концентрации внимания на обучаемом, изменений в организации обучения, изменения динамики (интенсивности) программ, изменения методов оценки*.

Общие компетенции

В рамках проекта была предпринята попытка определить набор компетенций общих для всех ступеней. Первоначально был составлен список 85 умений и компетенций, выделенных как значимые институтами высшего образования и компаниями. По рабочей классификации они были разделены на три категории: инструментальные, межличностные и системные:

Инструментальные, которые включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

Конкретизированный набор включает:

1. Способности к анализу и синтезу.
2. Способность к организации и планированию.
3. Базовые общие знания.
4. Базовые знания по профессии.
5. Коммуникативные навыки в родном языке.
6. Элементарные компьютерные навыки.
7. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников).
8. Способность решать проблемы.
9. Способность принимать решения.

Межличностные, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства. Набор межличностных навыков включает: Способность к критике и

является информационная сеть EURYDICE, в рамках которой подготавливается и распространяется надежная и сопоставимая информация о национальных системах образования в странах ЕС. EURYDICE возникла в 1980 году в результате Резолюции Совета министров по образованию, принятой в 1976 году, о первой программе кооперации в сфере образования. В настоящее время сеть объединяет 30 стран (15 стран членов ЕС, три страны Европейской зоны свободной торговли, десять стран Центральной и Восточной Европы, Мальту и Кипр). Подразделения в Брюсселе и странах – участниках системы осуществляют сравнительные анализы политики и организации национальных образовательных систем, обзоры и статистические индикаторы по специальным темам.

2. Проекты и исследования последних лет

После подписания Болонской декларации появились новые инструменты и инициативы, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования, причем как наднациональные, так и национальные и институциональные. Наиболее известные и эффективные программы носят многоуровневый характер, например, совместные инициативы Европейской Комиссии, Европейской ассоциации университетов, в которых приняли участие университеты из всех стран участниц Болонского процесса:

- проект «Создание совместных (двойных) дипломов»,
- проект «Настройка образовательных структур»,
- проект «Формирование культуры качества»,
- исследование «тенденции развития европейских образовательных структур».

Остановимся подробнее на проекте «Настройка образовательных структур» и исследовании «тенденции развития европейских образовательных структур», ибо именно в рамках их программ разрабатываются вопросы общих подходов в формированию предметной компетентности выпускников современных европейских вузов.

Проект «Настройка образовательных структур» направлен на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне с учетом опыта, накопленного в рамках предыдущих программ (Эразмус и Сократус) с 1987 года. Его задачи – «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока (модуля) программы, так и для программы в целом.

Приоритетные направления работы включают:

- определение общих и специальных компетенций выпускников первого и второго циклов обучения;
- гармонизация учебных планов с точки зрения структуры, программ и собственно методов обучения;
- определение специальных компетенций выпускников обоих

внутрішнього світу різних людей. Він відкриває у інших та в собі глибокі переживання і починає свідомо орієнтуватися в них, завдяки чому у нього виникає нове бачення специфіки практичної психології. Під час занять та вистав ІСПТ надається особливого значення міжособистісній взаємодії та глибокому відображенню внутрішнього світу персонажа, розкриттю психологічного змісту дій окремої людини та групи людей. На цій основі у студента-майбутнього фахівця у сфері людських душ формується професійний погляд на фактори, що структурують процес взаємодії людини з людиною.

Результатом дослідження було визначення таких факторів театральної дії, які сприяють формуванню фахових якостей у студентів, що отримують підготовку за спеціальністю "Практична психологія":

- ◆ соціально-психологічне та інтрапсихологічне моделювання сімейних, професійних та особистісних проблем людини;
- ◆ цілеспрямована та контрольована свідомістю ідентифікація актора з різними психологічними типами особистостей;
- ◆ досвід проживання життя інших людей "зсередини" (з ролі);
- ◆ глибоке емоційне співпереживання з героєм театрального інсценування;
- ◆ психологічна пластичність та творчий підхід при взаємодії з глядачем "тут і зараз";
- ◆ діалогічне "віддзеркалення" актуальних психологічних тем глядацької аудиторії;
- ◆ взаємоузгодженість та злагодженість дій всіх учасників театральної вистави, формування відчуття "групи".

Висновки. Таким чином, інтерактивний соціально-психологічний театр забезпечує лабораторний майданчик для застосування учасниками в реальних умовах принципів діалогічної взаємодії. Беручи участь у виставах, майбутні психологи мають можливість отримати новий досвід, пов'язаний з переживанням психологічних проблем різних людей. Інтерактивний характер дії психологічного театру сприяє розвитку у майбутніх психологів навичок глибинного психологічного аналізу моделей взаємодії людини з людиною, встановлення контакту, рефлексії, емпатії, організації спільної діяльності та особистісної психокорекції.

Резюме

В статті розглядається застосування такого виду мистецтва як театр в процесі підготовки практичних психологів. Аналізується роль інтерактивного соціально-психологічного театру як метода підготовки практичних психологів, який допомагає в оволодінні навичками діалогічного взаємодіяння, діагностики глибоких причин порушення відносин з іншими людьми та особистісної корекції.

Резюме

У статті розглядається застосування такого виду мистецтва як театр у процесі підготовки практичних психологів. Аналізується роль інтерактивного соціально-психологічного театру як метода підготовки практичних психологів, який допомагає в оволодінні навичками діалогічної

взаємодії, діагностики глибинних причин псування стосунків з іншими людьми та особистісної корекції.

Summary

Usage of such kind of art as theatre in practical psychologists training is considered in the article. The role of interactive socio-psychological theatre as method of practical psychologists training which assists in mastering of the dialogical interaction skills, diagnostics of the deep reasons of problems in communication with other people and personal correction are analyzed.

Literatura

1. Андерсон Д. Мир – театр. Будь актером! / Пер. с англ. – Вильнюс, М.: Полина, 1998. – 285 с.
2. Бёрн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. – Минск: Прамб, 1992. – 384 с.
3. Бурно М. Терапия творческим самовыражением. – М.: Медицина, 1989. – 304 с.
4. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества. – М.: Когито-Центр, 2003. – 187 с.
5. Квин Б.Дж. Исцеление целителей: психодрама с психотерапевтами // Психодрама: вдохновение и техника / Под ред. П. Холмса и М. Карп / Пер. с англ. – М.: Независимая фирма "Класс", 2000. – С. 245 – 274.
6. Морено Я. Психодрама / Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЕКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
7. Основы педагогического мастерства. /И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
8. Сергієнко І.М. Методика соціально – психологічних театрів. – Черкаси: Escape, 2002. – 40 с.
9. Сергієнко І.М. Роли, которые мы выбираем. В помощь руководителю психологического театра. – Черкасы: Эскейп, 2003. – 52 с.
10. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

Подано до редакції 14.02.06

УДК 17.022.1:316.752

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА

Стасько Олена Григорівна

аспірант кафедри практичної психології

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень. Тривалий період у психології домінував діяльнісний підхід, у контексті якого розгляд цінностей зводився до свідомої регуляції поведінки суб'єкта (дослідження А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Шпрангера, Е. Фромма, В. Франка, В. Ядова, М. Боришевського, тощо). При такому підході пріоритетності набували просоціальні цінності (які, за традиційним підходом, визначають функціонування суб'єкта в соціумі), знецінювалися глибинні аспекти психіки суб'єкта, пов'язані з несвідомою сферою. При цьому поза увагою залишаються немотивовані вчинки, ірраціональні дії, інфантильні та регресивні прояви поведінки суб'єкта, які можна пояснити за умови дослідження цінностей з врахуванням закономірностей функціонування несвідомої сфери психіки.

Психокорекційна практика глибинного спрямування вимагає від практичних психологів розуміння феномену несвідомого. Це означає

В 1984 года Европейская Комиссия выступила с инициативой создания системы инструментов с целью повышения мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда.

Один из инструментов, сеть *Национальных информационных центров* по академическому признанию и мобильности, существующих во всех странах членах ЕС, присоединяющихся странах в Центральной и Восточной Европе, на Кипре и Мальте, обеспечивает граждан и университеты компетентной информацией о возможностях и требованиях по академическому признанию дипломов и отдельных курсов обучения в зарубежных университетах.

Второй инструмент, *Европейская система перезачета кредитов*, обеспечивающий прозрачность, сопоставимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций, возник первоначально в рамках европейской программы Эразмус в 1988 году, в настоящее время включает более 1100 университетов и сеть *«линий помощи» (ECTS Helplines)*. Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете.

Для участия в системе *университеты готовят ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием курсов, их содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, структуры, кафедр, ведущих подготовку*. Кроме того, информация должна включать полный учебный план по данному уровню подготовки, общую информацию об университете, инфраструктуре, административных процедурах для регистрации на программу и академический календарь. *Информационный пакет готовится на родном и одном из иностранных языков и распространяется по всем партнерским университетам.*

Третий инструмент, *Приложение к диплому*, подготавливается университетами по модели, разработанной совместной рабочей группой, включающей экспертов Европейской Комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. *Шаблон существует на 11 языках и дает полное описание предмета, уровня, контекста, содержания полученной подготовки. Приложение состоит из восьми разделов: информации о владельце диплома, полученной квалификации, уровня квалификации, содержания программы и результатах, информации о функциональном назначении квалификации, дополнительной информации, информации о национальной системе образования.*

Приложение к диплому повышает уровень академической мобильности и мобильности выпускников на рынке труда. Одновременно с этим, защищая автономии университетов, предлагает общую рамку взаимодействия, обеспечивает полноценной информацией об университетских программах партнерские образовательные организации и граждан, способствует продвижению университетов за рубежом.

Наконец, четвертым, поддерживающим элементом системы,

выпускников.

Ее конкретную задачу можно сформулировать следующим образом – использование научных и практических разработок европейских проектов и исследований как важнейшего инструмента евроинтеграции украинской высшей школы.

Постановка проблемы. В связи с вступлением Украины в болонскую конвенцию и перестройкой высшей школы заметно усилился интерес исследователей к профессиональному и конкретно профильному образованию в системе современной высшей школы. Нет сомнения, что проведение в Украине *ускоренными темпами* новых европейских программ реформирования системы образования заведомо обречено на неудачу. И не потому только, что в условиях академической свободы вузов и их автономии силовые приемы подрывают основы университетского этоса. *Постепенность и добровольность* – эти принципы нельзя нарушать без того, чтобы не нанести высшей школе весьма ощутимой травмы. При условии соблюдения этих принципов мы не можем не считаться с рядом очевидных сдерживающих факторов.

Анализируя нынешнее состояние украинской высшей школы, необходимо отметить, что *структура стандартов* продолжает оставаться весьма формализованной, а в их концептуальное основание положен приоритет содержательно-количественных характеристик и параметров. Отрадно, что сегодня есть свидетельства *методологической готовности разработчиков переходить от действующих стандартов к стандартам результатов и компетенции*. Образовательные стандарты, не достроенные самими вузами до собственно своих индивидуальных требований, всегда будут рассматриваться как чужие, навязываемые, вызывающие у широких кругов (в том числе и в преподавательской среде) отторжение. Образовательные стандарты должны быть продуктом более широких и гибких связей с гражданским обществом и миром труда. Стандарты призваны стать *открытыми образовательными проектами*, как и высшее образование должно приобрести все черты *открытой системы*. Без полной идентификации всех пользователей стандартов (государство, общество, вуз, регион, студенты и их родители, преподаватели, органы управления и аккредитации, социальные партнеры, работодатели и т.д. и т.п.) последние будут оставаться делом высшей школы, вместо того чтобы приобретать репутацию норм, рожденных в процессе поиска согласия и глубокой системно-общественной рефлексии.

Изложение основного материала

1. История вопроса

Процесс формирования общеевропейского образовательного пространства имеет практически двадцатилетнюю историю. Присутствует политическая воля участников, правовая основа процесса (ст. 149 и 150 Договора о создании Европейского Союза), социально-экономическая база и, главное, данное направление интеграции, как и в других интеграционных объединениях, является частью общего интеграционного процесса, сопровождает и закрепляет его.

поглиблення дослідницького інтересу до психічних явищ і категорій, серед яких особливе зацікавлення викликає категорія умовних цінностей, що і обумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою даної статті покладено виявити механізми формування умовних цінностей суб'єкта.

У даній статті ми ставимо такі **завдання**: 1) окреслити поняття умовних цінностей згідно психодинамічної теорії Т.С. Яценко; 2) подати цілісний підхід до розуміння умовних цінностей суб'єкта в єдності свідомої та несвідомої сфер психіки; 3) показати взаємозв'язок умовних цінностей з ідеалізованим „Я” суб'єкта та психологічними захистами; 4) звернути увагу на різновиди умовних цінностей суб'єкта.

Виклад основного матеріалу. У контексті розвитку практичної психології категорія умовних цінностей набуває нового значення, оскільки з точки зору психодинамічної теорії, якої ми дотримуємося у своєму дослідженні, є підстави стверджувати, що індивідуально неповторні умовні цінності суб'єкта структурують його спілкування з іншими людьми.

У контексті проблеми взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер психіки суб'єкта умовні цінності вперше піддаються спеціальному дослідженню у процесі групової психокорекційної роботи за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН) академіком АПН України Т.С. Яценко [6, 7, 8, 9]. Умовні цінності досліджуються Т.С. Яценко як такі, що співвідносяться з ідеалізованим "Я" суб'єкта, його невинуватими очікуваннями бажаної зворотної інформації, яка покликана підтвердити гідності "Я" [6]. Декларування умовних цінностей завжди відбувається на користь "ідеалу Я" суб'єкта та на користь "ідеалізованому Я". Ідеалізація завжди передбачає певний відступ від реальності, якому сприяє захисна система, що "дбає" про суб'єктивну інтегрованість психіки. Таким чином, умовні цінності визначають семантичний бік ідеалізованого „Я” суб'єкта та ілюзорно сприяють подоланню почуття меншовартості. Непідтвердження ідеалізованого "Я" суб'єкта породжує негативні емоції. При цьому раціональний аспект сприйняття ситуації видається єдино правильним та об'єктивним. Суб'єктивна інтегрованість психіки в такому випадку забезпечується відступом від реальності, що породжує викривлену призму сприйняття оточуючого світу та гальмує реалізацію власних цілей і потреб, налагодження оптимальних стосунків із соціумом.

Згідно з психодинамічною теорією, розробленою професором Т.С. Яценко, умовні цінності формуються переважно в ранньому дитинстві в період едіпової залежності під впливом цінностей значущих людей [3]. Наприклад, дитина, приймаючи цінності значущих людей, керується можливістю отримання любові та доброго ставлення до себе, ігноруючи власні інтереси та отримуючи таким шляхом заохочення для себе. Такий тип поведінки в подальшому може перенестися на стосунки з оточуючими, а цінності набувати характеру умовності, оскільки суб'єкт продовжуватиме керуватися у своїй поведінці очікуванням схвалення від оточуючих, не усвідомлюючи, що цінності інших людей можуть бути

іншими, і не відповідати його очікуванням. Власні ж умовні цінності приховані від суб'єкта, недостатньо ним усвідомлюються. Через існування у людини системи очікувань сприйняття себе іншими, відповідно певному ідеалу, здійснюється ідеалізація "Я". Тому чим слабше "Я" суб'єкта, тим в більшій мірі воно каталізує формування умовних цінностей. Якщо суб'єкт відчуває себе негідним схвалення оточуючих людей, то цим спричиняються не лише ситуативні переживання негативних емоцій, а небезпека незадоволення потреб "Я" в майбутньому, а значить – подальші негативні переживання. Таким чином, спілкування під впливом умовних цінностей може набувати "штампованих" форм поведінки. Особливо значимим для суб'єкта стає спілкування, яке сприяє актуалізації його умовних цінностей. Тому часто ми можемо спостерігати прив'язаність чи любов суб'єкта до тих людей, під впливом яких це відбувається.

Таким чином, умовні цінності впливають на всі дії суб'єкта (поза його свідомістю), породжуючи ригідність та стереотипність поведінки.

Гіпотетично можна припустити, що будь-яка свідомо проголошена людиною цінність має своїм підґрунтям більш глибокі цінності інфантильного характеру. Усвідомити такі цінності суб'єкт може у процесі психоаналітичної роботи.

Умовні цінності тісно пов'язані не лише з ідеалізованим "Я", а і з нормативними цінностями, які зорієнтовані на потреби та вимоги соціуму. У контексті психодинамічної теорії, яка розроблена академіком АПН України, Яценко Т.С., ми можемо констатувати, що для суб'єкта не буває абстрактно чистих нормативних цінностей. Кожна цінність, що входить в актив його поведінки (тобто детермінує його поведінку), у зв'язку з цілісністю психіки та суб'єктивною її інтегрованістю набуває відтінку умовної або особистісно значимої [6].

Умовні цінності пов'язані також з психологічними захистами суб'єкта, які охороняють його ідеалізоване "Я". Захисти постійно узгоджують орієнтацію суб'єкта на просоціальні ідеали та цілі з орієнтацією на задоволення інфантильних бажань власного "Я". Такі протиріччя суб'єкту допомагають здолати соціально-перцептивні викривлення реальності, забезпечуючи суб'єктивну інтегрованість психіки. Психологічні захисти підтримують невидимість викривлень реальності для суб'єкта, забезпечуючи можливість збереження відчуття сили "Я" та власної гідності. При цьому психологічні захисти не лише сприяють викривленню, але й маскують цей процес від свідомості суб'єкта [7]. Умовність цінностей суб'єкта є тим більшою, чим інтенсивнішими є прояви захисних тенденцій суб'єкта, що супроводжуються відступами від реальності, підтверджують ідеалізоване "Я". За твердженням Т.С. Яценко, психологічні захисти, "знижуючи рівень емоційного переживання, дають можливість людині підтримувати переконання, що вона є тим, ким хоче вважати себе, незважаючи на те, що існує багато даних, які заперечують ці переконання" [9]. При цьому окремі форми психологічних захистів (проекція, перенесення, заміщення, раціоналізація та ін.) підтримують ілюзію просоціальної спрямованості

стилю спілкування зі студентами, спроможності до постійного перенавчання і поновлення знань, умінь і навичок щодо організації навчальної діяльності студентів.

Перспективою подальших розвідок. На наступному етапі дослідження плануємо зробити аналіз літератури щодо організації проектної діяльності студентів і обґрунтувати її модель.

Резюме

В статті розглядається роль соціально-професійної адаптації студентів вищих педагогічних закладів у реалізації компетентного підходу європейського освіти, визначено особливості ставлення студентів до процесу навчання, розкриваються вимоги до викладача у новому освітньому середовищі.

Резюме

У статті розглядається роль соціально-професійної адаптації студентів вищих педагогічних закладів у реалізації компетентного підходу європейської освіти, визначено особливості ставлення студентів до процесу навчання, розкриваються вимоги до викладача у новому освітньому середовищі.

Summary

A role of social-professional adaptation of students of higher pedagogical educational establishments in realization of competent approach of European education is considered in article, features of attitude of students toward process to teaching are definite, the requirements to the teacher in the new educational environment open up.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Боллобаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 348 с.
2. Каткова Т.І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. – Запоріжжя: Прем'єр, 2004. – 136 с.

Подано до редакції 12.01.2006

УДК 378(4)(477)

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТРУКТУРЫ ОБЩИХ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ УКРАИНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Журавлева Ольга Ивановна
профессор кафедры философии и психологии
Донецкий государственный университет управления*

Актуальность данной статьи обусловлена разработкой современной школы общих принципов подхода к определению качества подготовки выпускников, умению их адаптироваться в современных социальных условиях и рыночной экономики. В важнейшую группу этих проблем входит и разработка общих подходов норм и стандартов.

Цель статьи – рассмотреть материалы некоторых международных проектов по формированию структуры общих предметных компетенций

організація навчання», характеризують низьку соціально-професійну адаптацію студентів I курсу. Особливо помітні розбіжності у ставленні студентів I курсу до вивчення педагогіки (K3=4,19) на відміну від студентів III (K3=4,12) і IV (K3=2,91) курсів. Високі оцінки студентів I курсу свідчать про те, що обираючи професію вчителя, вони спрямовані на вивчення педагогіки. Крім того, студенти I (K3=3,20), і III (K3=3,47), і IV (K3=3,12) курсів приблизно однаково оцінили важливість впровадження з боку викладачів різних форм і методів роботи під час навчання. Характерним показником є те, що у студентів I курсу коефіцієнт не бажання вивчати педагогіку (K3=1,15) нижче, ніж у студентів III (K3=1,76) і IV (K3=1,66) курсів. У зв'язку з цим, можна твердити, що відсутність цілеспрямованої організації процесу адаптації студентів молодших курсів до особливостей навчання у ВПНЗ, призводить до втрати інтересу до навчання і, як наслідок, до професії вчителя. Позитивний результат соціально-професійної адаптації студентів вищих педагогічних навчальних закладів значною мірою залежить від рівня суб'єктності педагога, тому що особистість викладача вищого навчального закладу та його світоглядні установки безпосередньо позначаються на ставленні студентів до навчального процесу. Саме цей факт зафіксувало наше дослідження.

Сучасному вищому педагогічному навчальному закладу потрібний викладач з іншою типологічною структурою особистості. Це повинен бути суб'єкт лабільний, спроможний до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється, відкритий до соціального замовлення освіти (суб'єкт, що розуміє своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність в якості важливого пріоритету, спроможний і готовий до постійного перенавчання і поновлення знань, умінь і навичок щодо організації навчальної діяльності студентів). Особливістю інноваційних змін у вищій освіті визначено наявність ефективного індивідуально-орієнтованого стилю спілкування викладача зі студентами. Взаємно зацікавлене, співробітницьке спілкування сприяє позитивній адаптації студента до нових умов навчання, а також може призвести до індивідуалізації процесу фахового розвитку. Існує можливість враховувати індивідуальний розвиток не кожного окремого студента, а груп студентів, що володіють подібними особливостями. Головне завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студентові сформулювати індивідуальний стиль навчальної діяльності. Останнє означає допомогти йому знайти свої специфічні, оптимальні засоби адаптації до навчальних і міжособистісних ситуацій.

Висновки. Отже, зважаючи на завдання європейського освітнього простору можна твердити, що сутність соціально-професійної адаптації студентів вищих педагогічних навчальних закладів полягає у створенні такого освітнього середовища, в якому відбувалася б повсякденна життєдіяльність індивіда, спрямована на розвиток здібностей, захоплені, творчого потенціалу, реалізацію його потреб та інтересів, можливостей для формування професійної освіченості. Важлива роль при цьому відводиться особистості викладача, його лабільності, індивідуально-орієнтованому

активності суб'єкта, а уявлення про власне "Я" залишається незмінно ідеалізованим, чим зумовлюється стійкість умовних цінностей.

Оскільки виділяють два різновиди психологічних захистів (базові та ситуативні), підгрунтам яких виступають умовні цінності суб'єкта, то аналогічним чином доцільно виділити і два різновиди умовних цінностей: інфантильні (глибиннопсихологічні) та ситуативні, між якими існує стійкий взаємозв'язок і взаємообумовленість.

Глибиннопсихологічні умовні цінності пов'язані з базовими захистами, формуючись під впливом первинних лібідних об'єктів, чуттєве єднання з якими носить інцестний характер, на що існує "табу". Глибиннопсихологічні цінності не мають безпосереднього вираження у спілкуванні, вони не потрапляють у поле зору свідомості суб'єкта. Їх можна діагностувати за очікуваннями суб'єкта та його емоційними реакціями у взаємодії з іншими людьми. Зміст глибиннопсихологічних умовних цінностей (у зв'язку з витісненнями) незмінно символізується, що спричиняє маскування їх впливу на соціальні аспекти поведінки. Це заважає суб'єкту бачити дію глибиннопсихологічних умовних цінностей, а їх вираження маскується іншими, більш прийнятними для свідомості цінностями (нормативними).

Якщо базові захисти залежать від глибинних механізмів, які мають сталий і незмінний характер, то ситуативні (периферійні) є досить мінливими, відзначаються значною варіативністю. Ситуативні умовні цінності, пов'язані з ситуативними захистами (які спрацьовують автоматично). Як правило, ситуативні умовні цінності актуалізуються у взаємодії з іншими людьми, коли виникає ризик непідтвердження гідностей "Я". Такі цінності є динамічними і особливого значення набувають для суб'єкта в актуальний момент. Ситуативні умовні цінності можуть частково вербалізуватися і гармонізуються з нормативними цінностями суб'єкта, хоча він при цьому не усвідомлює умовності даних цінностей.

Глибиннопсихологічні цінності можуть мати як позитивний, так і негативний характер. Позитивний характер визначається тим, що вони стимулюють розвиток суб'єкта, задають прагнення до ідеалу, в унісон з бажаннями батьків (через Супер-Его), та у відповідності із прагненням заслужити соціальне схвалення. Негативний аспект проявляється у гальмуванні розвитку суб'єкта, оскільки умовні цінності охороняють ідеалізоване "Я", яке створює ілюзію, що «усе гаразд». Негативний аспект виникає через неможливість чуттєвого єднання з лібідним об'єктом, що спричиняє формування об'єктних відношень, на яких позначається не лише характер стосунків із близькими людьми (батьками), але й перенесення їх на заміщуючі об'єкти та стосунки з іншими людьми загалом [1]. Отже, умовні цінності пов'язані з об'єктними відношеннями суб'єкта, сформованими у стосунках з первинними лібідними об'єктами. Презентанти останніх, шляхом інтросекції та ідентифікації мали вплив на формування умовних цінностей, які на несвідомому рівні виражають сферу очікувань суб'єкта на підтвердження гідностей його "Я".

Одним із механізмів формування умовних цінностей є ідентифікація з

первинними лібідними об'єктами. Наприклад, якщо дівчинка любить матір і знає, що мати її теж любить, але в сім'ї любов ніколи не виражалася, то такі стосунки набувають умовності як спосіб "вираження" любові. За таких умов людина може декларувати любов до оточуючих, але ніколи не виражати її в діях.

Умовні цінності можуть формуватися і через механізм компенсації – людина може стверджувати цінності, які не були властиві первинному об'єкту лібідного притягання (а значить не вдовольнялися інфантильні бажання) і очікувати їх прояву від інших людей. Наприклад, якщо дитина в сім'ї ніколи не отримувала любові від батьків, то в своєму подальшому житті вона намагається проявляти любов, сподіваючись навзаєм отримати любов до себе. Хоча останнє може бути джерелом смутку, оскільки у інших людей відсутня необхідність отримувати любов, у них можуть бути інші цінності і вони не схильні "відгукуватись" на такі потреби особи. У такому випадку умовність цінності проявляється у специфічному прояві любові, за яким стоїть очікування отримати її від інших людей. Такий характер взаємодії з людьми може спричинити у суб'єкта численні образи, розчарування.

Отже, розвинута система умовних цінностей може породжувати проблеми спілкування, порушуючи партнерські стосунки (наприклад, цінності партнерів можуть не співпадати). Тому психокорекційний процес має бути спрямований на пізнання функціональних особливостей несвідомої сфери, цілісних проявів психіки у єдності свідомих та несвідомих аспектів, що передбачає пізнання (усвідомлення) індивідуально неповторних умовних цінностей суб'єкта. Це дасть можливість послабити та упередити деструктивні тенденції психіки, породжані непродуктивними очікуваннями ствердження умовних цінностей та ідеалізованого «Я». Тому, на нашу думку, шлях до оптимізації ефективної взаємодії у процесі спілкування полягає в усвідомленні умовності власних цінностей.

Резюме

В статті досліджується поняття умовних цінностей і їх роль у розвитку психіки суб'єкта. Представляється цілісний підхід к пониманию ценностей субъекта в сознательной и бессознательной сферах его психики. Особое внимание в статье обращается на взаимосвязи условных ценностей с идеализированным «Я» и механизмами психологической защиты.

Резюме

У статті досліджується поняття "умовних цінностей" та їх роль у розвитку психіки суб'єкта. Представляється цілісний підхід до розуміння умовних цінностей суб'єкта в єдності свідомої та несвідомої сфери. Особлива увага у статті зосереджується на взаємозв'язку умовних цінностей з ідеалізованим "Я" особистості, психологічними захистами та на різновидах умовних цінностей відповідно до видів психологічних захистів.

Summary

Concept of conventional values and its role in development of individual's

пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. *Системні* – поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять приймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи [1, с.156]. Саме системні компетенції включають здатність майбутнього фахівця адаптуватися до нових ситуацій.

Формування всіх цих компетенцій відбувається в процесі соціально-професійної адаптації студента до умов освітнього середовища у ВПНЗ. Отже, до визначення освітнього середовища варто додати: «освітнє середовище складає сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості» [1, с.169]. Таким чином, можна твердити, що продуктивність засвоєння вище означених компетенцій у повній мірі залежить від швидкості протікання процесу соціально-професійної адаптації особистості у навчальному закладі.

В рамках власного дослідження ми намагались визначити ставлення майбутніх вчителів до процесу навчання. В опитуванні взяли участь студенти Мелітопольського державного педагогічного університету: I курс філологічного факультету (59 чоловік), III курс факультету інформатики і математики (17 чоловік), IV курс соціально-гуманітарного факультету (24 чоловіки). У таблиці 1 наведені результати, які характеризують ставлення студентів до навчання.

Таблиця 1

Ставлення студентів I, III, IV курсів до процесу навчання у педагогічному університеті у коефіцієнтах значущості (K3)

Зміст питання	Важливість для студентів (K3)		
	I курс	III курс	IV курс
1. Настрій з яким звичайно йдете на заняття:			
1.1. задоволений;	3,62	2,35	2,45
1.2 байдужий;	1,79	1,47	2,25
1.3 відсутність бажання.	1,81	2,18	2,16
2. Що заважає вчитися:			
2.1 погана підготовка в школі;	1,80	1,88	1,5
2.2 великий об'єм самостійної роботи;	3,54	2,76	3,37
2.3 інша, ніж в школі організація навчання;	2,78	2,18	1,88
3. Ставлення до вивчення педагогіки:			
3.1 в цілому подобається;	4,19	4,12	2,91
3.2 залежно від теми;	3,60	3,59	2,80
3.3 залежно від методів і форм роботи;	3,20	3,47	3,12
3.4 не подобається.	1,15	1,76	1,66

Отримані результати свідчать, що ступінь задоволення студентів I курсу від процесу навчання порівняно зі студентами III і IV курсів виражена значно сильніше, але високі показники щодо труднощів у самостійній роботі та висока ступінь оцінки параметру «інша, ніж у школі

тенденцій, зокрема, вкрай низький темп адаптації у ВНЗ до новацій, негативне ставлення до нововведень більшої частини викладачів, недостатнє сприйняття їх еволюційно-прогностичної значущості. Тому **метою статті** є розкриття сутності соціально-професійної адаптації студентів вищих педагогічних навчальних закладів до нових умов освітнього середовища за європейськими стандартами. Ми поставили перед собою наступні **завдання**: 1) з'ясувати завдання європейського освітнього простору щодо формування особистості фахівця; 2) з'ясувати роль соціально-професійної адаптації студентів в реалізації компетентнісного підходу в освіті; 3) розкрити вимоги до викладача вищого педагогічного навчального закладу спроможного знайти оптимальні засоби адаптації студентів до нових навчальних та соціальних умов; 4) визначити ставлення студентів до процесу навчання у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні необхідно сформувати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, визначати свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення. Тому завдання європейського освітнього простору полягає у розвитку суб'єкта-особистості, який швидко адаптується до умов нового навчального середовища та самоутверджується як людина і фахівець. Розглядаючи питання про якість фахової педагогічної підготовки студентів, необхідно враховувати, що найважливішою умовою ефективної підготовки фахівця-професіонала є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого і критичного мислення в рамках індивідуальних можливостей і прагнень засобом сучасних технологій проектування навчально-формуючого середовища. В процесі реалізації і діагностики всього процесу навчання й освоєння знань, інтелектуальних та інших навичок, відбувається адаптація і соціокультурна самореалізація студентів. Адаптація в умовах вищого навчального закладу трактується як входження молоді до сукупності ролей і нових форм діяльності студентів, коли відбувається обов'язкове залучення особистості до системи поведінки, духовного світу, потреб, інтересів [2, с.106].

Проект «Налагодження освітніх структур» спрямований на реалізацію цілей Болонської декларації передбачає вирішення основного завдання - «визначення точок конвергенції і вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями у термінах компетенції та результатів навчання». Результатами вважаються набори компетенцій, що включають знання, глибину усвідомлення і навички особи, яка навчається [1, с.153]. Сьогодні на основі досвіду більше 100 університетів з 16 країн-учасниць Болонського процесу відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні і системні. *Інструментальні* – такі, що включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і розв'язувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням комп'ютерної техніки); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції. *Міжособистісні* – індивідуальні здібності,

mentality is investigated in the article. Complete approach to understanding of individual's values in conscious and unconscious spheres of his mentality is represented. The special attention in the article addresses to interrelation of conventional values with idealized "I am" and mechanisms of psychological protection.

Література

1. Авраменко С.М. Пізнання внутрішньої суперечливості психіки суб'єкта методом психомалонку: Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07/ Прикарпатський державний університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
2. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304 с.
3. Яценко Т. С. Біла О.Г. Психокорекційна сутність методу АСПН // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 47-49.
4. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібн. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
5. Яценко Т.С. Соціально-психологічне навчання в підготовці майбутніх учителів –К.: Вища школа, 1987. – 110 с.
6. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. Посіб. – Вища шк., 2004. – 679 с
7. Яценко Т.С., Іваненко Б.Б., Горобець Т.В. Дмитерко Н.В. Психологічні викривлення у контексті цілісного розуміння психіки // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред.. С.Д. Максименка. Т. VI, вип. 7. – К.: 2004 – С. 376-383
8. Яценко Т.С., Чобітько М.Г., Пархоменко Т.В. Особливості активності суб'єкта в процесі "психологічного захисту" // Проблеми соціальної психології: Збірник наукових праць Київського державного університету ім. Т.Г. Шевченка / За ред. В.Л. Кабак. Випуск 2, Проблеми соціальної активності молоді. – К., "Либідь", 1992 – С.12
9. Яценко Т.С. Активная социальная-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

Подано до редакції 11.02.06

УДК 159.9

ПСИХОДРАМАТИЧНА ВПРАВА У ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМ СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ

Теслюк Павло Васильович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології

Горобець Тетяна Вікторівна

аспірант кафедри прикладної психології

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Проблема дослідження соціально-перцептивних викривлень є актуальною не лише для практичної психології. Вона гостро поставлена у кібернетиці, медицині та академічній психології. Нерідко дане питання зводиться до досліджень окремих психічних процесів, викривлень у процесі сприймання, що ґрунтуються на фізіологічно-анатомічних особливостях людини (наприклад, зорові, слухові або тактильні ілюзії). Проте дані дослідження не дозволяють розкрити прояви соціально-перцептивних викривлень, а також їх психологічні передумови. Відповідно, розробка адекватних методів дослідження форм соціально-перцептивних викривлень є актуальним питанням сучасної практичної психології.

Мета статті. Використання психодрами як методу дослідження форм соціально-перцептивних викривлень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблема соціальної перцепції трактується неоднозначно. Незважаючи на наявність великої кількості праць з проблеми сприйняття (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, С.Л. Рубінштейн, О.О. Бодальов та ін.), практично відсутні дослідження, присвячені аналізу передумов його ефективності, адекватності, виявленню факторів, які впливають на викривлення взаємсприйняття суб'єктів. Нерозробленість цих питань часто ускладнює практичну роботу психологів, тому їх дослідження дає змогу оптимізувати діяльність психологів-практиків [5].

Проблема адекватності процесу міжособистісного сприймання, застосування окремих методик та методів у виявленні соціально-перцептивних викривлень досі залишаються не розробленими у практичній психології.

Виклад основного матеріалу. Психодрама – один із методів, який на нашу думку, є діагностично спроможним у дослідженні вищезазначеної проблеми. Особливості використання методу психодрами є однією з традиційних проблем у практичній психології. У різних психологічних концепціях розглядаються загальнопсихологічні закономірності використання психодрами, її психодіагностична та корекційна спроможність. Активне застосування психологічних знань в практичній діяльності кожного разу відроджує питання про форми, методи і технологію роботи практичного психолога. При цьому спроби описати психологічний інструментарій і скласти певну інструкцію до його застосування постійно викликали гостру полеміку [1; 3]. Метод психодрами широко описаний в літературі такими дослідниками, як Я. Морено, К. Рудестам, А.А. Осипова, Т.С. Яценко та ін.

Засновник психодрами Я. Морено вважав, що людині притаманна природна здатність до гри, і що вона, виконуючи різні ролі, може творчо опрацювати власні проблеми і конфлікти [2]. Під час розігрування ситуацій створюються умови для спонтанного виявлення почуттів, пов'язаних з найбільш важливими для суб'єкта проблемами, що сприяє катарсису та інсайту. К. Рудестам справедливо зазначає, що у порівнянні з іншими психотерапевтичними методами психодрама має більш значний потенціал для трансформації незначної кількості інформації у ґрунтовне дослідження особистості [3, с. 143].

Метод психодрами є надзвичайно ефективним перш за все в груповій психокорекційній роботі, зокрема в активному соціально-психологічному навчанні (АСПН) [4]. Він може бути застосований з метою допомоги тим учасникам, які мають труднощі у вербалізації власних почуттів. Психодрама дозволяє також допомогти учасникам у рефлексії таких захисних механізмів психіки, як раціоналізація та інтелектуалізація, дослідити різноманітні соціально-перцептивні викривлення учасників навчання та ін.

Пропонуємо фрагменти практичного застосування психодраматичних вправ у дослідженні форм соціально-перцептивних викривлень (на матеріалі роботи учасників групи активного соціально-психологічного

мобільності людського капіталу на європейському ринку праці. Одним з таких інструментів є відповідність та можливість академічного визнання кваліфікацій і компетенцій. У червні 1999 року в Болоньє міністрами освіти 29 європейських держав була підписана «Декларація про Європейський простір для вищої освіти». Декларація стала ключовим документом нового етапу процесу гармонізації національних систем з метою створення загальноєвропейського простору вищої освіти. За Болонською угодою передбачається підвищення якості освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці. Організація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах має будуватися на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів. Постає проблема соціально-професійної адаптації майбутніх фахівців до нових ціннісних освітніх установок, до нових ситуацій навчання. Необхідно допомогти студентів сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності, що означає знайти свої специфічні, оптимальні засоби адаптації до навчальних ситуацій. Основний ресурс для цього – засвоєння студентами базового змісту освіти, але індивідуально неповторним засобом. Важливо створити таке навчально-формуюче середовище, в якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблему соціально-професійної адаптації студентів вищих навчальних закладів досліджували С. Данієров, В. Соложенкін, І. Краснов, Л. Зданевич, Т. Каткова та інші. Цій проблемі присвячено низку дисертаційних досліджень. Зокрема, проблема соціально-професійної адаптації учнів в умовах професійних училищ досліджувалась Л. Голубем. Докторська дисертація В. Ащепкова присвячена створенню наукової концепції професійної адаптації викладачів вищої школи та розробці стратегії її технічного вирішення. Аналіз цих робіт показав, що незважаючи на різні підходи до змісту й механізмів адаптаційних процесів, учені дійшли єдиного висновку щодо адаптації як неминучого етапу переходу людини від одного виду діяльності (навчального – в школі) до іншого (навчально-професійного – у вищій школі, професійного – на підприємстві, у навчальному закладі). Освітня діяльність вищих навчальних закладів різноманітна, але за своїм генезисом вона є адаптаційною: до самої вищої освіти, до специфічних особливостей даного навчального закладу, до майбутньої професії, до навчальної та наукової інформації і діяльності, до стилю і тону життя, до традицій, до студентського середовища і педагогічного колективу тощо. Порівнювальний аналіз отриманих даних цих досліджень показав, що цілісного вирішення цієї проблеми не існує. Це пов'язано з наявністю наступних протиріч і причин: недооцінка особливої ролі і фактичних значень адаптаційних процесних компонентів; відведення їй ролі лише «стартового» вмикання; складним та взаємообумовленим переплетінням усіх процесів; винятковою складністю феномену; бажанням авторів вирішувати лише окремі аспекти проблеми начебто у відокремленому вигляді тощо. Не менш важливим є наявність стримуючих

характеризується їхньою участю у систематичному проведенні психолого-педагогічних експериментальних досліджень змісту навчально-виховного процесу;

– процес суттєвої зміни результатів освітньої діяльності навчальних закладів;

– розробка і впровадження нової управлінської технології, наслідком якої є якісно нові освітні результати та новий підхід до освітніх послуг;

Сутність освітньої інноваційної діяльності полягає у забезпеченні умов для внесення системних змін у діяльність навчального закладу, спрямованих на духовний розвиток колективу і покращення його роботи.

Виокремлені нами основні наукові ідеї покладені в основу освітніх інновацій, що діють у сучасній системі освіти. Перспективним напрямом досліджень означеної тематики мають стати сукупності управлінських інновацій, що впроваджуються в освітніх закладах.

Резюме

В статті виявлені основні тенденції трактовки поняття «інновація» і раскрыта сутність інноваційної діяльності в освітніх закладах.

Резюме

У статті виявлені основні тенденції в трактуванні поняття «інновація» та розкриті сутність інноваційної діяльності в освітніх закладах.

Summary

The basic tendencies of the “innovation” concept’s interpretation and the essence of the innovational activity in the education are displayed in the article.

Література

1. Закон України «Про освіту»// Освіта України. Нормативно-правові документи. № 1060-ХІІ.
2. Краснокутська Н.В. Інноваційний менеджмент: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2003. – 504 с.
3. Мармиза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 240 с.
4. Освітній менеджмент: Навчальний посібник /за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Щегда А.В. Менеджмент: Підручник. – К.: Знання, 2004. – 687 с.

Подано до редакції 15.02.2006

УДК 378(4)

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

*Ізбаши Світлана Сергіївна
старший викладач*

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Відомо, що процес формування загальноєвропейського освітнього простору має тривалу історію. Спочатку були сформовані політична воля учасників, правова основа процесу, потім соціально-економічна база. Після цього Європейська Комісія виступила з ініціативою створення системи інструментів з метою підвищення

навчання).

У процесі групової дискусії однією з учасниць, яку умовно позначимо Л., була поставлена проблема стосунків з сусідами, яка для неї є емоційно навантаженою. Учасниця Л. навела один з епізодів їхнього спілкування. Коли Л. зі своїм чоловіком робили ремонт у квартирі, сусідка в розмові з нею зауважила, що гуркіт під час ремонту заважає спати їхній дитині-немовляті. На що Л. порадила сусідці вклати дитину спати в колясці на вулиці, коли вони створюють шум під час ремонту.

У групі керівником було поставлене завдання спонтанно вербалізувати свою можливу реакцію у ситуації сусідки, яка отримала зазначену раду від Л.

Наводимо висловлювання учасників групи:

1. Добре. Ми підемо погуляємо. І взагалі дитина в мене не боїться ніякого гуркоту, гуркотить скільки завгодно. Зробіть ремонт – запросите на новосілля.

2. Я піду погуляю з дитиною, робить ремонт (за умови, якщо це не заважає дитині – *уточнення автора відповіді*).

3. У мене є невідкладні справи, які б я хотіла зробити, поки дитина спить. Я вам буду дуже вдячна, якщо ви підете з нею погуляєте.

4. А у мене теж є до вас пропозиція: може, ви залишите свою професійну діяльність і будете робити ремонт зранку, коли **ваша** дитина не спить.

5. Я б дуже вас просила на сьогодні про ремонт не говорити, а ввечері ми з вами домовимось.

6. Чому ви мені розказуєте, що мені робити з дитиною? Ідіть стукайте на вулицю.

7. Дякую вам, що нагадали, що для дитини корисні прогулянки на повітрі, але ми вже сьогодні гуляли.

8. Ми сусіди і нам треба знайти спільну мову, щоб з перших днів не стати ворогами.

9. Вибачте, але я кожного дня гуляти зі своєю дитиною не можу. Коли вона спить, мені потрібно встигнути щось зробити.

10. Ви собі уявляєте, що на вулиці температура складає мінус двадцять. Просто неможливо зараз гуляти з дитиною. Їй потрібно зараз трохи поспати. Вона вже декілька годин не може заснути, і я не можу нормально відпочити через гуркіт. Так що, будь ласка, вимкніть ваші прилади, припиніть роботу на декілька годин, дайте людям відпочити, а потім продовжуйте свою роботу.

Психологічний аналіз наведених висловлювань проведемо у порядку їх представленості з метою дослідження феномену соціально-перцептивних викривлень. При цьому будемо дотримуватися принципу безоцінних суджень, тобто в аналізі уникатимемо просоціальних оцінок у категоріях „добре” чи „погано”. Критерієм аналізу виступатиме психологічний зміст репліки-поради Л., яка стала основою для виконання зазначеної вправи. Психологічні характеристики окремих аспектів висловлювань, які не можуть бути співвіднесені зі сферою свідомого їх авторів, братимемо у

лапки.

Очевидно, що порада, яку Л. дає своїй сусідці, вказує на її несхильність йти на компроміс; незручності, що переживає маленька дитина, не виступають для Л. тим аргументом, який би примусив її припинити роботу. Необхідно також звернути увагу на те, що Л. демонструє певну авторитарність, даючи пораду, яку сусідка не просила.

Характерна особливість першого висловлювання полягає у тому, що його автор „втратила тезу”, тобто „забула”, що, згідно сюжету вправи, вона сама просила сусідів не грюкати. Таким чином, ми зустрічаємося з соціально-перцептивним викривленням у формі **неадекватного відображення ситуації в цілому**, яке виникає, очевидно, через небажання автора висловлювання опинитися у ситуації залежності, а значить, слабкості. У генезі даного соціально-перцептивного викривлення можна простежити дію механізму **зміщення**. Феномен зміщення описаний З. Фрейдом у контексті проблеми сновидіння. У розглянутому висловлюванні констатуємо зміщення психологічного акценту на цінності невразливості перед зовнішніми впливами, всі інші аспекти ситуації залишаються поза увагою автора. Розкриття глибиннопсихологічних передумов такого зміщення потребує додаткового дослідження, що виходить за рамки теми даної статті і тому не розглядається.

У другому висловлюванні можемо виявити соціально-перцептивне викривлення у формі **неадекватної інтерпретації ситуації**: якби ремонт не заважав дитині, то взагалі не було б ніякої розмови між сусідами з цього приводу. Існує суттєва відмінність у викривленнях у першому і другому випадках. Якщо автор першого висловлювання взагалі „відмовляється” сприймати зміст запропонованої ситуації, то автор другого висловлювання адекватно відображає цей зміст, але інтерпретує його так, що дитині гуркіт під час ремонту *може й не заважати*, у чому й полягає відступ від реальності.

Порівняння двох розглянутих висловлювань дозволяє зробити висновок, що соціально-перцептивні викривлення можна класифікувати за **мірою вираженості**: від певних переконачень окремих аспектів соціальної ситуації (як у другому висловлюванні) до повністю неадекватного її відображення (у першому висловлюванні).

Автор третього висловлювання виявляє „нерозуміння” того, що з її материнськими функціями іншій людині важко впоратися, навіть якщо б вона того захотіла. Важко уявити, що Л. захоче гуляти з дитиною, якщо вона демонструє небажання припинити ремонт заради її спокою. Отже, в даному випадку можна констатувати **прогностичне** соціально-перцептивне викривлення. Залежно від зазначеного характеру розглянутого висловлювання перебуває логіка драматичної ситуації, про яку автор розказала групі: вона потрапила в залежність від іншої людини, яка примушувала її до близькості, саме внаслідок невірної прогнозу щодо поведінки людини, якій довірилася.

Аналіз четвертого висловлювання дозволяє провести аналогію з результатами дослідження першого. В обох випадках констатуємо

тощо [4, с.98].

Освітніми інноваціями є нові освітні, виховні, управлінські системи або їх технології, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності. За основними компонентами освітнього процесу вони поділяються на педагогічні (навчальні й виховні) та організаційні (управлінські); за масштабністю перетворень освітнього процесу – на масштабні, що змінюють освітній процес, його мету, завдання, зміст і структуру, та локальні (регіонального та місцевого рівнів), які оновлюють освітній процес, забезпечуючи зміну його форм, методів, засобів навчання, виховання й управління. Поодинокі освітні інновації це не пов'язані між собою зміни, можливо, комплексні, модульні нововведення, які охоплюють діяльність групи педагогів чи паралелі класів, навчальні предмети певного циклу.

До масштабних освітніх інновацій належать: гуманістична освітня парадигма; стратегія формування національної свідомості учнів; залучення учасників навчально-виховного процесу до управління ним; державні стандарти освіти; 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів; ступенева освіта і 12-річна школа; варіативність навчальних закладів і форм здобуття освіти тощо; до локальних освітніх інновацій належать: пріоритетність індивідуальні і групові форми навчання; проектно-цільова, системно-модульна, системно-регіональна форми управління. «активні», «інтерактивні» методи навчання, мотиваційно-ціннісні методи виховання, економічні методи управління; комп'ютерні та телекомунікаційні засоби навчання тощо [4, с.98].

У сукупності управлінських інновацій, що впроваджуються в загальноосвітніх навчальних закладах, виділяються: модернізований зміст, форми й методи управлінської діяльності керівника освітнього закладу; громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління. Серцевиною освітньої інновації є нова ідея; її джерелом – дослідницька діяльність вченого або пошукова практика вчителя, керівника, колективу освітнього закладу; носієм інновації – інноватор – творча особистість, експериментатор-дослідник.

Ринок інноваційних послуг, інвестицій і конкуренція створюють сферу освітньої інноваційної діяльності, яка потребує постійні додаткові витрати (інтелектуальні або матеріальні). Тому цей вид діяльності часто розглядається в теорії і практиці як одна з форм інвестиційної діяльності, що забезпечує розробку, розповсюдження та застосування інновацій.

Таким чином, інноваційна діяльність освітніх закладів це:

- трансформація наукових досліджень і розробок, які впроваджуються в освітній процес;
- поширення принципово нових видів технологій навчання і виховання;
- удосконалення чи оновлення освітньої теорії та практики шляхом розробки, експериментальної перевірки, апробації, опанування та збереження освітніх інновацій;
- вид інвестиційної діяльності навчальних закладів, що

здійснюється вченим на фундаментальному рівні не заради одержання прибутку, тому воно не завжди придатне для практичного використання. Відкриття, як і винахід, може бути випадковим.

Винахід – це нове вирішення конкретної задачі, яке дає позитивний ефект, покращує якість результатів чи змінює умови праці. На винахід можна одержати патент – документ, що засвідчує авторське право, пріоритет винаходу і виключне право на його використання. Авторське право поширюється на результати творчої діяльності автора у будь якій сфері і належить йому довічно, діючи не менше 50 років після його смерті.

Нововведення, що створені на базі вже існуючих знань і технологій, і націлені на їх вдосконалення, є поліпшуваними нововведеннями чи удосконаленнями (наприклад, удосконалення якісних характеристик комп'ютера, тобто створення нової його моделі). Людина, яка застосовує вперше щось нове для себе і для всіх є інноватор або агент змін. Агент змін може бути зовнішнім (науковець-експерт, консультант) і внутрішніми (керівник та педагог-інноватор). Менеджера, який використовує нововведення, здійснює оновлення, тобто адаптацію того, що нове для його закладу, але вже існує за межами його організації і відомо в світі, називають імітатором [5, с.500].

«Освітня інновація» є складовою «інновації», яка в свою чергу включає педагогічну, науково-виробничу та соціально-економічну складові [4, с.97]. О.Я. Савченко, В.Ф. Паламарчук, І.Г. Єрмаков, В.Г. Золотогоров та ін. розглядають освітні інновації як актуальні, значущі й ефективні новоутворення в організації праці та управління, які виникають на основі ініціатив і нововведень в результаті творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем. На їх думку, освітні інновації характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу (нововведення) в галузі педагогіки та наукових досліджень.

На думку Н.В. Горбунової, освітні інновації розподіляються як організація діяльності з чотирьох позицій: 1) закладу в цілому (режим роботи, тип установки); 2) праці вчителів (технології навчально-виховного процесу, навантаження, творча діяльність, підвищення кваліфікації); 3) роботи учнів (рівень навчання, врахування індивідуальних особливостей учнів); 4) управлінських структур (оргструктури, функції, технології) [3, с.152]. Л.І. Даниленко розподіляє освітні інновації на психолого-педагогічні (нововведення у навчальному, виховному, управлінському процесах); науково-виробничі (комп'ютеризація, телекомунікація, матеріально-технічне оснащення); соціально-економічні (сучасні технології розвитку особистості, нововведення у правове забезпечення системи освіти, нововведення в економіку освіти). На погляд Л. Даниленко, педагогічних інновацій належать нововведення у навчальному й виховному процесах; до науково-виробничих – у галузі розробки сучасних матеріально-технічних пристроїв для закладів і установ освіти (наприклад комп'ютери, мультимедійні пристрої тощо); до соціально-економічних – нововведення у правовому та економічному забезпеченні системи освіти

соціально-перцептивні викривлення у формі неадекватного відображення („нерозуміння“) ситуації в цілому. Проте акцент у такому „нерозумінні“ ставиться по-різному. Якщо в першому висловлюванні ситуація суб'єктивно **переструктурується** таким чином, що маленька дитина „виявляється невразливою“ перед негативними зовнішніми впливами, то автор четвертого висловлювання взагалі „не може уявити“ цю дитину своєю, і тому її батьками „стають“ сусіди, що роблять ремонт. У подальшій роботі в групі були виявленні характерні особливості особистісної проблеми автора розглянутого висловлювання, пов'язані, зокрема, з труднощами у налагодженні інтимних стосунків. Очевидно, що при такій особистісній проблемі перспективи народження власної дитини є досить невизначеними. Останнє, на нашу думку, є однією з детермінант соціально-перцептивного викривлення, констатованого в аналізі даного висловлювання.

П'яте висловлювання дозволяє виявити „впевненість“ автора у тому, що це Л. просить її дозволити продовжувати ремонт, а не навпаки, автор просить Л. його припинити. Таким чином, у даному випадку можемо констатувати викривлення, яке виникає, зокрема, через „небажання“ автора бути людиною, яка прохає. Ситуація переструктурується таким чином, що інша людина про щось просить автора, тим самим ігнорується об'єктивна картина ситуації, представленій у завданні. При цьому відкидаються інтереси партнера, ігнорується його право робити ремонт у власній квартирі, що, звичайно, закриває перспективи домовленості, про яку йдеться наприкінці висловлювання. Отже, у розглянутому випадку ми зустрічаємося з соціально-перцептивним викривленням у формі неадекватної інтерпретації ситуації, а також з прогностичним викривленням.

Аналіз шостого висловлювання допомагає розкрити соціально-перцептивне викривлення у формі **неповноти сприймання, селекціонування інформації, особливої чутливості до певних її аспектів**. Адже Л., даючи пораду сусідці, не стільки розповідає, що робити з дитиною (текстова складова інформації), скільки „повідомляє“ партнеру, як важливо для неї зробити ремонт (*підтекстна* інформація). Автор висловлювання виявляє особливу чутливість саме до текстової складової поради Л. Очевидно, це пов'язано з тим, що подібна порада „б'є по ідеалізованому Я“ автора, його суб'єктивну логіку можна виразити словами: „*ніхто* не може мені вказувати, що я маю робити з власною дитиною“. У результаті автор висловлювання виявляється зовсім нечутливим до підтекстової інформації, яка в даному випадку якраз і виражає справжній інтерес партнера.

Викривлення у сьомому висловлюванні можна констатувати у зв'язку з тим, що Л. не ставить за мету своєю порадою нагадати сусідці про корисність прогулянок, автор висловлювання **приписує** вказаний зміст словам Л. Таким чином, аналіз висловлювання дозволяє виявити соціально-перцептивне викривлення у формі **приписування власного змісту тій інформації, що надходить**. У результаті такого приписування соціальна

ситуація суб'єктивно навантажується додатковим змістом, якого об'єктивно не існує. Отже, у генезі розглянутого викривлення простежується дія механізму **згущення**. Можемо зробити висновок про те, що *механізми зміцнення* (див. аналіз першого висловлювання) і *згущення дієві не лише у процесах сновидіння, але й у формуванні соціально-перцептивних викривлень*.

У восьмому висловлюванні констатуємо гіперболізацію деструктивного потенціалу змісту поради Л.; за цією гіперболізацією, очевидно, приховується внутрішня агресивність автора висловлювання, її готовність до ворожнечі. Таким чином, аналіз висловлювання дозволяє виявити соціально-перцептивне викривлення у формі **гіперболізації, посилення певних аспектів змісту соціальної ситуації**. Дана форма викривлення, як і попередня, забезпечується механізмом згущення. Порівняння восьмого і другого висловлювання показує різнонаправленість викривлень, які демонструють їх автори: у другому висловлюванні відбувається викривлення у формі **мінімізації, послаблення деструктивності** поради Л.

Автор дев'ятого висловлювання також „посилує” деструктивний аспект змісту фрази Л.: від Л. не було пропозиції гуляти з дитиною *кожного* дня. Очевидно, автор висловлювання боїться стати заручником, жертвою ситуації, у цьому дане „посилення” відрізняється від констатованого у восьмому висловлюванні, в якому подібного страху немає, а є готовність до конфронтації. Отже, соціально-перцептивне викривлення в одній і тій же формі (гіперболізація окремих аспектів інформації) може мати різне семантичне наповнення в залежності від характеру особистісної проблеми суб'єкта.

Згідно автору десятого висловлювання, порада Л. могла пролунати, коли температура на вулиці дорівнює мінус двадцять. Приписування іншій людині такої жорстокості і складає сутність викривлення в даному випадку: необхідно звернути увагу на те, що, представляючи ситуацію, Л. не зазначала, якою була температура. За виявленням „приписуванням”, як показала подальша групова робота, стоїть відповідний життєвий досвід автора висловлювання. Отже, в генезі даного соціально-перцептивного викривлення можна простежити дію механізму **переносу**.

Висновки та перспективи дослідження. У статті представлено особливості використання психодраматичних вправ у дослідженні форм соціально-перцептивних викривлень на матеріалі роботи учасників групи активного соціально-психологічного навчання.

Резюме

У даній статті представлено приклад використання психодраматичної вправи у дослідженні різноманітних форм соціально-перцептивних викривлень на матеріалі роботи учасників активного соціально-психологічного навчання.

Резюме

В статье представлен пример использования психодраматического упражнения в исследовании различных форм социально-перцептивных

сила», розробив теорію «інноваційних пакетів» і показав, що нововведення розподіляються в часі нерівномірно і з'являються групами [2, с.50].

До теоретиків інноваційної теорії належить відомий американський вчений російського походження, лауреат Нобелівської премії Саймон Кузнець, який довів, що коли довгий час не впроваджується ніяких принципово важливих нововведень, тоді накопичується капітал застарілого зразка, що не сприяє зростанню продуктивності праці [2, с.59].

Як світовій, так і вітчизняній літературі властива багатогранність поглядів на сутність категорії «інноватика». У Радянському Союзі проблематика нововведень тривалий час розроблялась в межах поняття «науково-технічний прогрес» (НТП). Лише наприкінці 80-х рр. XX ст. в науковій школі професора В.Г. Колосова поняття «інновація» було вжито з метою визначення теорії створення інновацій і методів організації інноваційної діяльності та реалізації нововведень. Поступово сформувалася окрема галузь інноватики – неологія (наука про нововведення), якій властиві багатогранність поглядів на сутність понять «інновація», «нововведення», «новація». Найпоширенішим постало визначення американського вченого К. Роджерса, який стверджував, що новизна виступає ідеєю, яка є новою для конкретної особи, і не має значення, чи є ця ідея новою об'єктивно, вона визначається в часі, який минув з моменту її відкриття або першого використання [4, с.96].

У сучасній науковій літературі існує декілька тенденцій у визначенні інновації. Вчені, які працюють у руслі функціональної тенденції розглядають інновацію як процес свідомого здійснення змін в усіх сферах діяльності. Прихильники атрибутивної тенденції розглядають інновацію з позиції управлінського підходу як реакцію організації на суспільні потреби. Інновація, з позиції соціального підходу, стає елементом соціально-економічного прогресу.

Згідно з рекомендаціями, прийнятими в Осло 1992 року, категорія «інновація» визначається як кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового або вдосконаленого продукту чи модернізованого технологічного процесу, що використовується в практичній діяльності та в новому підході до соціальних послуг [2, с.13]. Термін „новація” тлумачиться як кінцевий метод, принцип, новий порядок, винахід, новий продукт, результат інтелектуальної діяльності, наукових досліджень і розробок, якісно відмінний від попереднього аналога.

Результатом ефективного практичного впровадження новачки стає нововведення, яке пов'язане з новим застосуванням, використанням нової концепції або ідеї і є результатом цілеспрямованого розроблення проекту. Було б не правильно розглядати нововведення як необхідність для всіх закладів, але займатися нововведеннями обов'язково для тих організацій, які претендують на лідерство. Корисна функція нововведення відрізняє його від відкриття і винаходу [5, с.499].

Відкриття – це нове знання, установлення невідомих раніше об'єктивних закономірностей, властивостей та явищ матеріального і духовного світу, що сприяють накопиченню теоретичних знань. Відкриття

ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ТА ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Гурова Олександра Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
Мелітопольській державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Приєднання України до єдиного освітнього і наукового простору потребує забезпечення умов для внесення системних змін у діяльність навчальних закладів, втілення інновацій в процес управління. Так, у Доктрині розвитку освіти України вказується, що нагальним завданням є пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління галуззю. Курс на інноваційний розвиток освітніх закладів відображений у Концепціях державної інноваційної політики України; Законах України «Про інноваційну діяльність», Положеннях «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Про порядок створення та функціонування технопарків та інноваційних структур інших типів» тощо. Інтереси нації вимагають спеціально розроблених заходів, що покликані забезпечити ефективне подолання криз в освіті. Саме тому Законом України «Про освіту» передбачається встановлення прямих зв'язків із закладами освіти, науковими установами системи зарубіжних країн для розвитку інноваційної діяльності [1, с.64].

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти з питань інноваційної діяльності висвітлено у працях щодо інноваційних процесів у педагогічних науках (І.Г. Єрмаков, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, В.І. Маслов, Л.А. Машкіна, В.Ф. Паламарчук, О.Я. Савченко); модернізації змісту, форм та методів управлінської діяльності (Т.С. Антоненко, Л.І. Даниленко та ін.); розвитку новітніх технологій та підготовки вчителів до інноваційної діяльності (О.А. Грищенко, О.Г. Козлова та ін.); шляхів підвищення інноваційного потенціалу у системі освіти (Н.В. Горбунова, М.М. Волошин, Л.І. Даниленко, М.І. Самокиш, О.Є. Остапчук та ін.); управління освітніми інноваціями у вищих закладах (В.Г. Кремень, М.Е. Ліщук, Е.О. Філіпчук, Н.А. Фоменко, Є.М. Хриков, Г.С. Цехмістрова та ін.).

Мета статті. Виявити основні тенденції в трактуванні поняття «інновація» та розкрити сутність інноваційної діяльності в освіті.

Виклад основного матеріалу. Термін «інновація» (від лат. in – в, novus – новий) тлумачиться як оновлення, нововведення, новизна, цілеспрямована зміна. «Інновація» як наукова категорія з'явилась в дослідженнях ХІХ ст. у зв'язку з поширенням інтегративних процесів в етнічних культурах. 1911 р. австрійський вчений Й. Шумпетер використовав термін „інновація” у значенні втілення наукового відкриття, технічного винаходу в новій технології або нового виробу. На думку вченого, інновація не тільки нововведення, а інша якість виробництва та управління, що розглядається в динаміці як процес, нова функція виробництва, нова комбінація [2, с.11]. У 20-ті роки російський вчений М.Д. Кондратьєв ввів поняття «технічна революція як тяглова

искажений на матеріалі роботи учасників активного соціально-психологічного обучения.

Summary

Example of usage of psychologic and dramatic exercises in research of various forms of socio-perceptive distortions on a working materials of active socio-psychological training's participants is described in the article.

Література:

1. Гейтс Р. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – М., 1994. – 286 с.
2. Морено Дж.Л. Театр спонтанности. – Красноярск, 1993. – 183 с.
3. Руд естам К. Групповая психотерапия. – СПб., 2000. – 402 с.
4. Яценко .С. Основы групповой психокорекции: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
5. Яценко Т.С., Іваненко Б.Б., Горобець Т.В., Дмитерко Н.В. Психологічні викривлення у контексті цілісного розуміння психіки // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Т.6. – Вип.7. – С. 376-384.

Подано до редакції 13.02.06

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Тищенко Лилия Валериевна
ассистент кафедры педагогики и психологии

Мариупольский государственный гуманитарный университет

Постановка проблемы. Условием гармоничного развития личности является обеспечение процесса эффективной социализации, в ходе которой определяется общая направленность индивида, его жизненная позиция, представления о цели своего существования, о путях ее достижения. В том случае, когда личность принадлежит к категории лиц с ограниченными функциональными возможностями, целесообразно рассматривать понятия «социальная реабилитация» и «социальная интеграция».

Социальная реабилитация и интеграция индивида с ограниченными функциональными возможностями дает ему возможность функционировать в качестве активного субъекта общественных отношений. Необходимым условием успешной реабилитации является культурная и общественная самоактуализация человека с ограниченными функциональными возможностями, а также его активная работа, направленная на социальное совершенствование.

Проблема людей с ограниченными функциональными возможностями не ограничивается медицинскими аспектами, в большей степени она является социальной проблемой неравноценных возможностей: нарушение связей с окружающим миром, недоступность ряда культурных ценностей, ограниченность коммуникативных контактов. Вместе с тем, такой человек имеет право на удовлетворение разнообразных социальных потребностей в познании, общении и творчестве. Результатом успешной социальной адаптации можно считать предоставление возможности вести нормальный, полноценный образ жизни, обрести свое место в обществе, возможность в

полной мере реализовывать свои способности. Человек с ограниченными функциональными возможностями имеет право на включение во все аспекты жизни, право на независимую жизнь, на самоопределение, на свободу выбора. Полноценная социализация личности с ограниченными функциональными возможностями предусматривает устранение ограничений: как физических, так и психологических.

Существующая в современном обществе медицинская модель инвалидности, рассматривает ее как заболевание, недуг, патологию. Такая система отношений невольно ослабляет социальную позицию индивида с ограниченными функциональными возможностями, нивелирует социальную значимость, отгораживает его от нормального здорового окружения, акцентирует неравный статус. Все это приводит к признанию человеком своей неконкурентоспособности и неполноценности в сравнении с другими людьми. Однако человек с ограниченными функциональными возможностями имеет право на улучшение качества жизни, на расширение сфер реализации психической и физической активности, в том числе на реализацию своего права на обучение.

В данной статье мы планируем провести анализ особенностей восприятия окружающими людьми с ограниченными возможностями, а также рассмотреть условия, необходимые для успешной социализации студентов с особыми потребностями.

Изложение основного материала. По данным ВОЗ, около 3% студентов высших учебных заведений – инвалиды, и эта цифра имеет тенденцию к увеличению. Поэтому одна из важнейших задач окружающих заключается в оказании помощи студентам с ограниченными функциональными возможностями в эффективной интеграции в социум путем создания адекватной предметной среды, а также осуществление квалифицированного социально-психологического сопровождения.

Наибольшие трудности в процессе адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении испытывают студенты с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. Для студентов с данным типом функциональных ограничений характерно наличие целого ряда особых потребностей, удовлетворение которых предусматривает необходимость социальной помощи и социально-психологического сопровождения. Одной из наиболее значимых потребностей данной категории студентов является потребность в организации предметной среды в соответствии с их функциональными возможностями, потребность во включении в общественные процессы и групповые отношения, потребность в доступности информации, потребность в творческой профессиональной самореализации.

На наш взгляд, решение этих проблем возможно при условии выполнения следующих задач.

- Изменение распространенной медико-социальной модели отношения общества к людям с функциональными ограничениями как к инвалидам на социально-психологическую модель отношения к ним как к лицам с особыми потребностями.

Гармонизация взаимосвязей между сотрудниками является главной задачей инновационного менеджмента, потому что именно создание благоприятного климата «агентами изменений» позволяет плодотворно сотрудничать с основным составом исполнителей. В инновационных учебных заведениях сосредоточены усилия на проблемах личности в современном мире, осуществляется неуверенный поиск истины и ориентация в своей деятельности на толерантность взаимоотношений.

Вкладена нами система функций инновационного менеджмента учебных заведений отображает основные составляющие управления, без которых не может успешно функционировать управление учебным заведением. Игнорирование руководителем любой из функций приведет к снижению качества управления и негативно повлияет на эффективность инновационной деятельности всего учебного заведения. Перспективными направлениями дальнейшего исследования обозначенной проблемы являются специфические функции управления инновационным процессом в учебном заведении, что способствует решению различных вопросов, связанных с учебной деятельностью в контексте Болонского процесса.

Резюме

В статье рассматриваются основные признаки инновационного учреждения образования и специфических функций, которые выполняются руководителем образовательной организации.

Резюме

Статье посвящено рассмотрение основных признаков инновационного учебного заведения и специфических функций, которые выполняются руководителем учебного заведения.

Summary

The article is devoted to the consideration of the educational establishment's basic features, which are made by the manager of the establishment.

Література

1. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Вид-во «Шкільний світ», 2003. – 400 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. Пед.вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
3. Lourtie P. Furthering the Bologna Process. Report to the Minister of Education of the Signatory Countries. – Prague, May. – P. 8.
4. Щерба А.В. Менеджмент: Підручник. – К.: Знання, 2004. – 687 с.

Подано до редакції 15.02.2006

процесу, то характеру неформальної організації притаманна спонтанність та невизначеність інноваційних відносин між структурними підрозділами і виконавцями. Інколи співробітництво вчених та спеціалістів можуть давати значні наукові й практичні результати в освітній діяльності, але неформальний характер організації часто-густо пронизаний неможливістю прийняття вірних управлінських рішень у процесі освітньої діяльності; неможливістю професійного росту та розвитку професійних якостей; відсутністю визначеності у винагороді за якість роботи [4, с.178]. Функція організації покликана забезпечити інноваційний клімат у роботі, який би допускав відхилення від загальноприйнятого, введення правил, які б заохочували свободу дій, щоб забезпечити упорядкування діяльності людей під час впровадження інновацій, розподіл повноважень та відповідальності за окремі ланки роботи. Менеджеру треба починати з простих і доступних альтернатив, проводити незначні вдосконалення, разом з тим не варто відкидати відразу ті альтернативи, що не є ідеальними. Домінуючою постає така функція діяльності, як координація, що дозволяє уникнути надмірного хаосу.

Сутність функції координації в освітньому інноваційному менеджменті полягає в узгодженості діяльності всіх ланок системи освіти, як вищих адміністративних службовців так і окремих спеціалістів. Саме координація повинна забезпечити єдність відносин суб'єкта й об'єкта управління в освіті. Зауважимо, що координація у системі освіти є основою всієї структури освітньої організації, – зв'язки і взаємодія між підрозділами освітніх установ та закладів здійснюються через різні канали комунікації.

Функція активізації в інноваційному менеджменті виявляється в підвищенні активності освітян до зацікавленості в результатах своєї педагогічної праці зі створення інновацій (проектів, програм, учбових посібників тощо) і їхнього впровадження в практику освіти.

Функція стимулювання забезпечує високий рівень зацікавленості персоналу в інноваційній роботі та її результатах. Стимулювання передбачає створення системи моральних і матеріальних заохочень для робітників освітніх закладів у підвищенні рівня професійної компетенції, покращенні психологічного клімату в колективі, що дає змогу покращити продуктивність праці всього освітнього закладу, забезпечити його конкурентоспроможність в перспективі.

Контроль, як функція менеджменту інновацій в освіті – одна з найважливіших функцій. Вона полягає в перевірці всієї організації інноваційного процесу, своєчасного коригування мети освітнього закладу, плану виконання створення нових наукових та практично-експериментальних досліджень, реалізації експериментальних даних.

Завданнями інноваційного контролю у закладах освіти постають збір та систематизація інформації про стан та результати діяльності в інноваційних закладах; оцінка та облік результатів діяльності інноваційних закладів освіти; аналіз відхилень та умов, що впливають на результат їх діяльності; підготовка та реалізація управлінських рішень, що спрямовані на досягнення глобальних цілей розвитку освіти та на подолання відхилень.

- Изменение государственной политики и законодательства в отношении лиц с функциональными ограничениями: предоставление им равных возможностей для полноценной социальной и профессиональной жизни, обеспечение эффективной интеграции в общество.

- Создание информационного обеспечения для преподавателей высших учебных заведений относительно социальных, психологических и физиологических особенностей жизнедеятельности студентов с функциональными ограничениями. Повышение уровня толерантности в отношении к данной категории студентов.

- Методическое обеспечение учебного процесса, подготовка преподавателей к использованию современных учебных технологий.

- Обеспечение студентам с ограниченными функциональными возможностями доступа к необходимой социальной и профессиональной информации, оказание помощи в процессе социальной адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении и интеграции в учебной группе, предоставление индивидуально-психологической помощи в развитии своих способностей и преодоление негативных психологических состояний.

Решение поставленных задач будет способствовать успешной социальной интеграции молодых людей с ограниченными функциональными возможностями, личностной самореализации, развитию их творческих и профессиональных способностей.

Немаловажным аспектом успешной социализации студентов с ограниченными функциональными возможностями является специфика восприятия и степень толерантности окружающих по отношению к данной категории людей. Социальная оценка инвалидности как ограничения возможностей человека, аномалии, непригодности делает маргинальным характер социальной жизни человека. Психосоциальные аспекты развития и становления молодых людей с нарушениями в развитии необходимо рассматривать в контексте культурных смыслов, приписываемых состоянию инвалидности всей экологической системой социального окружения.

Столкновение с человеком, отмеченным каким-либо увечьем, сопряжено со страхом, который, по мнению М. Мид [4], вызван знанием, что «все формы культурного поведения могут быть утеряны, что их приобретение дорого стоило и так же дорого стоит их сохранение». Подобный страх можно объяснить стремлением человека к самосохранению через поддержание образцов культуры: манеры одеваться, выглядеть, взаимодействовать с окружающими.

Образцы культур всегда находятся в рамках норм, принятых в какой-либо группе. Отношение к людям с нетипичной внешностью, поведением, образом жизни и мировоззрением принимает разные формы с развитием социума. Боязнь утратить целостность родовой человеческой сущности является универсальной чертой культуры. Защитный механизм срабатывает при формировании автономных культур и субкультур с их закрытостью, кастовостью. Нетолерантность, замкнутость и непонимание может

присутствовать и в отношениях между типичными и нетипичными людьми. Типичными люди являются с точки зрения соответствия их внешнего вида, поведения, состояния здоровья системе норм, принятых в данной культуре. Все охранительные и защитные находки человеческой истории служат моделями для регулирования более широких аспектов социального поведения. Всякий раз страхи людей находят свое выражение в каких-нибудь социальных формах, табу, стереотипах.

Культурная вариативность представлений о смысле и предназначении нетипичных людей высока как в традиционном, так и в современном типах обществ: социальные аттитюды к нетипичному облику и странному поведению людей можно проранжировать по шкале от нетерпимости, приводящей к игнорированию или изоляции, до наделения статусом святости.

Усредненная, типичная культура налагает высокие обязательства на внешний вид и поведение индивида. Те же, (включая инвалидов), кто отклоняется от нормы, приобретают ярлык, стигму. По Э. Гоффману [2] человек со стигмой понимается нами как редуцированный по сравнению с целостным и обыкновенным индивидом, и поэтому представляется как нечто меньшее, чем полностью человек. Стигма инвалидности связана с чувствами стыда и неполноценности. Социальная роль, приписываемая людям с нарушениями развития, определяется как роль девианта с качествами неуверенности, беспомощности и бесполезности. Общепринятые аттитюды к людям с ограниченными возможностями – как к существам второго сорта, которых нужно жалеть, относиться к ним гуманно, но которые бесполезны для общества.

Смысл типичности в человеческом обществе является социально заданной единицей измерения. Человеку нетипичному, хоть сколько-нибудь отличающемуся от общепринятой нормы приписывается статус, соответствующий ожиданиям большинства. Этому статусу соответствуют определенные социальные запреты, ограничивающие жизненное пространство индивида. Вместе с тем, приписывание, или стигматизация, наделяет человека сформированными культурой качествами, которых у него, возможно, нет и в помине. Индивид, тем не менее, стремясь к поддержанию собственной социальной идентичности, укрепляет и развивает в себе качества, приписанные ему предрассудками и стереотипами. Как известно, внутригрупповые стереотипы отличаются позитивной окрашенностью. В данном случае речь идет о межгрупповых стереотипах, к примеру, о мнениях людей с типичным состоянием здоровья по поводу хронически больных или инвалидов. Человек с нетипичным состоянием здоровья сталкивается в ряде ситуаций с социальными ожиданиями, предъявляемыми к нему как к недееспособному, отверженному, депрессированному индивиду. В результате – заниженная самооценка, высокая степень психосоциальной уязвимости, замкнутость, отсутствие мотивации к достижению. Социальное отвержение молодых людей с нарушениями развития происходит не из-за конкретных дефектов развития, а в силу того, что они отличаются от нормы.

особистості, а не засвоєння предметно-дисциплінарних знань є метою діяльності інноваційного навчального закладу [2, с.211].

Для досягнення такої мети в освітніх установах розробляються відповідні цілі, що показують напрями дій систем управління, їх наслідки та кінцеві результати. Слід наголосити також на важливості правильного формулювання інноваційних цілей. Наприклад, серед головних цілей Болонського процесу виділяються підвищення конкурентноспроможності європейської вищої освіти, мобільності студентів та працівників вищих навчальних закладів, здатність до працевлаштування випускників в умовах глобального ринку [3, с.8].

Планування як функція менеджменту інновацій полягає в обґрунтуванні основних напрямів і пропорцій інноваційної діяльності відповідно до прогнозування та мети розвитку освітнього закладу, можливостей матеріального та інтелектуального забезпечення, інноваційного потенціалу організації, попиту ринку. Саме тому потрібна чітка і вичерпна інформація щодо усього комплексу заходів інноваційного освітнього закладу (розроблення планових завдань в інноваційному процесі; практичне впровадження тощо).

Значення функції планування полягає в тому, що в процесі планових розрахунків забезпечується деталізація цілей інноваційної діяльності кожного навчального закладу, доведення значення головної мети та інструментів здійснення цілей до робітників кафедр, відділів та лабораторій, визначення складу необхідних матеріальних та інтелектуальних ресурсів, узгодження черговості та строків реалізації освітніх проектів, програм, що розробляються для певного періоду. Необхідність функції планування та посилення її ролі в забезпеченні конкурентноспроможності освітніх установ у сучасних умовах пов'язані з розширенням масштабів і ускладненням інноваційних проектів в освіті, багатоваріантністю та імовірнісним характером інноваційних освітніх процесів, що потребує обґрунтування прийняття рішень менеджерами освітніх закладів на основі планових розрахунків в інноваціях.

Планування наукової тематики здійснюється за системним підходом дослідження процесів у суспільстві, з вивченням взаємозв'язків і взаємовпливів між культурними, суспільними, екологічними та іншими процесами в Україні та світовому співтоваристві, визначенням найбільш перспективних напрямів сучасної науки.

Функція організації означає процес забезпечення виконання планових завдань і об'єднання освітян-практиків, вчених, дослідників, які спільно реалізують інноваційні плани, освітні програми та проекти на експериментальних базах. Організація інноваційних процесів в освіті частіше має формальний, ніж неформальний характер. Так, якщо формальна організація освітніх інновацій базується на методично обґрунтованих розрахунках і закріплюється в концепціях, законах, нормативних актах, положеннях, програмах, які регламентують права та відповідальність кожного з учасників (випускників навчальних закладів та викладачів, дослідників, адміністративного персоналу) інноваційного

розуміти ті заклади, які впроваджують нововведення або елементи нововведень в навчально-виховний та в управлінський процес.

Серед основних ознак інноваційного закладу освіти вважаємо наступні: 1) постійне оновлення даних процесів, що дають позитивні результати; 2) інноваційну культуру закладу; 3) виконання керівником специфічних функцій – прогнозування, формування мети, планування, організації, координації, активізації, контролю, духовного розвитку.

Так, аналітико-прогностична функція спрямована на розроблення прогнозів розвитку стану системи освітніх закладів щодо доцільності оновлення та методів її модернізації, вивчення невідкладних проблем та на перспективу експериментальних заходів, що впроваджуються. Менеджера можна порівнювати з диригентом, що перевіряє строй оркестру на здатність відтворювати гарну музику. Оскільки інновації самі по собі не гарантують успіху, менеджер повинен тонко відчувати баланс між стабільністю, що гарантує доведення процесу управління до досконалості, наприклад, між традиційною технологією і зусиллями щодо впровадження новітніх технологій. Для складання прогнозу про майбутній стан освітнього закладу та педагогічної системи, що обирається, необхідні експериментальні дослідження, які ґрунтуються на аналізі тенденцій розвитку суспільства та потреб споживачів. Під час розроблення прогнозу від менеджерів освітніх закладів вимагається дотримання принципу наукової об'єктивності. При виборі нової технології необхідно виходити не тільки з аналізу теоретичної раціональності та доцільності її впровадження, а й враховувати сильний вплив існуючої практики і минулий досвід.

Для здійснення функції прогнозування менеджери використовують наступні методи: методи екстраполяції, метод експертних оцінок, написання сценаріїв, індивідуальне опитування, анкетування, метод колективної генерації ідей та ін. Відзначимо, що прогнозування як спосіб визначення перебігу подій у майбутньому, нездійсниме без залучення до інноваційного процесу творчих працівників. Творчий педагогічний працівник характеризується як людина, межі творення якої охоплюють її професійні дії від нестандартного розв'язування простих навчально-виховних завдань до створення об'єктивно нових підходів до навчально-виховного процесу. Такий працівник відрізняється від інших специфічними особистісними якостями, а саме: рішучістю, мужністю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю, готовністю до дії, імпульсивністю, незалежністю суджень, почуттям гумору, самотністю, критичним поглядом.

Функція формування мети у процесі менеджменту освітніх установ є однією з важливих. Формування мети пов'язано із зазначенням місця освітнього закладу у системі освіти в цілому, що і є орієнтиром діяльності агентів змін даного закладу на окреслені періоди.

Мета інноваційного освітнього закладу полягає в забезпеченні його функціонування на основі найефективнішої організації навчально-виховного та управлінського процесів і конкурентоспроможності нових освітніх послуг. Так, І. Підласий підкреслював, що саме розвиток

По В.С. Соловьеву [7] «нравственное начало в форме справедливости требует равенства всех субъектов в значении каждого как самоцели». Высшие принципы милосердия и толерантности созвучны с принципами уважения человеческого достоинства независимо от состояния физического и психического здоровья.

В английском языке сегодня слово «invalid» вышло из употребления (его можно встретить лишь при оценке качества исследовательских методик и процедур, то есть валидный/невалидный) и считается дискриминирующим права людей с нетипичным внешним видом и потребностями [6]. Даже термин «handicap», буквально обозначающий что-то вроде дефекта, помехи и передающий смысл «инвалидность», практически перестал упоминаться в связи с особенностями развития и состояния здоровья человека.

Акцент ставится не на свойствах, а на самооценки человека: стараниями общественных движений, ассоциаций, выступающих за права инвалидов, вместо «handicapped barn» (дефектный ребенок) в Швеции стало принято говорить «barnet med handicap» (ребенок с нарушением). В английском языке изменения более заметны: тот же принцип «children with disabilities» (дети с неспособностями) употребляется вместо прежнего «disabled children» (неспособные дети), а сам термин «disability» (неспособность) все более вытесняется словом «impairment» (ослабленность). Соответственно, люди избегают употреблять такие стигматизирующие наименования, как глухой, слепой, заика, заменяя их знакомыми и нам сочетаниями «ослабленный слух», «ослабленное зрение», «ослабленное речевое развитие» (hearing-, visual-, speech-, language impairment).

Содержание современных отечественных законодательных актов относительно заботы, помощи и сопровождения людей с ограниченными возможностями приближается по духу к общепринятым в мире принципам уважения человеческого достоинства. В западных странах эти принципы проявляются в создании системы координации услуг на основе экологического и системного подходов. Это позволяет поместить проблему человека с ограниченными возможностями в контекст окружения и тех услуг, которыми располагает сообщество.

К сожалению, людьми с ограниченными функциональными возможностями часто окружает непонимание и нетолерантность окружающих, нечутких к их индивидуальным особенностям и потребностям. Но, несмотря на то, что люди с ограниченными возможностями наталкиваются на барьеры во взаимопонимании и общении с другими людьми, многое свидетельствует о том, что в целом социальные установки к инвалидам постепенно эволюционируют, пройдя путь от невнимания и отвержения до принятия и признания их прав, достоинства и полноты бытия.

Как видим, нарушение развития, будь то физическое или психическое, как и любое функциональное изменение организма, старение, или болезнь, не есть только лишь медико-психологическое явление. Его воздействие на

человека с ограниченными возможностями и его окружение в большой мере определяется тем смыслом, которым его наделяет социокультурный фон. Несмотря на тенденции современного социального развития к равенству прав и возможностей, уважению человеческого достоинства, социально-психологическое восприятие нетипичного состояния, нарушенный развития оказывается полифоничным феноменом, за которым – культурная и социально-психологическая дифференциация, сила традиций, тип социальной политики, концепции и позиция средств массовой информации.

Нами проведено исследование особенностей коммуникативного поведения и коммуникативных установок студентов с ограниченными функциональными возможностями, которые обучаются в высшем учебном заведении. Это группа студентов в количестве 30 человек возрастом 19-23 года, которые имеют нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, заболевания сердечно-сосудистой системы. Нами проведено анкетирование относительно готовности молодых людей к коммуникативному взаимодействию с сокурсниками и преподавателями, проанализировано содержание ожиданий, которые связаны с готовностью сверстников вступать в коммуникативное взаимодействие с ними, а также характер этих взаимоотношений. Кроме того, мы использовали диагностический пакет методик: шкалы реактивной и личностной тревожности Спилберга-Ханина, характерологический опросник Кеттелла, проективный тест цветовых выборов Люшера с целью анализа особенностей психоэмоционального состояния и уровня тревожности студентов с ограниченными функциональными возможностями.

По данным анкетирования, испытывают чувство неловкости и волнения при установлении первичного контакта 91% респондентов, затрудняются в построении коммуникативного взаимодействия 72% опрошенных, выражают надежду на проявление первичной инициативы в общении со стороны партнера 63% из числа опрошенных, склонны категорически отказываться от общения со сверстниками и однокурсниками 36% студентов с ограниченными функциональными возможностями.

Анализ результатов диагностического пакета методик показал, что находятся в состоянии депрессии средней степени 37% респондентов: у них повышен уровень эго-напряженности, снижен уровень эмоциональной устойчивости, отмечается низкая толерантность по отношению к фрустрации. В 46% случаев акцентирована эмотивность, значительно выражена экзальтированность. В 41% случаев акцентирована циклотимность, которая проявляется в виде немотивированной смены настроения, в склонности к невротической депрессии. Практически каждому из 30 опрошенных свойственна ярко выраженная ригидность, характерно «застревание» на отдельных эмоциях, легкая уязвимость. Для 28% респондентов характерны агрессивные реакции, сниженная способность к открытому и доверительному общению, скептицизм, раздражительность. Практически для каждого студента с ограниченными

УДК 37:658

ФУНКЦІ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Гуров Юрій Сергійович
кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольській державний педагогічний університет

Постановка проблеми. В умовах проведення освітніх реформ менеджери повинні швидко і адекватно реагувати на всі суттєві зміни у системі освіти і здійснювати модернізацію освітньої діяльності у контексті Болонського процесу. Для процесів європейської інтеграції, що охоплюють всі сфери життєдіяльності, характерною рисою є зростання інноваційної активності освітніх закладів. Від інноваційної діяльності залежать не тільки інтелектуальний, культурний і духовний рівень народу, а і ставлення до нього в світі. Зауважимо, що в наш час інновації постають як форма існування освітніх закладів, що забезпечує їх конкурентоспроможність на ринках освітніх послуг.

Для досягнення кращих результатів в освітніх установах важливим постає окреслення таких функцій інноваційної діяльності менеджера освітнього закладу, що спроможні вирішити різноманітні питання. Це обумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень. В науковій літературі у поняття функцій менеджменту інновацій вкладається різний зміст, а тому досить по-різному вчені (З. Абасов, І. Балабанов, С. Валдайцев, П. Завлін, Н. Іванова, Г. Ковальов, Н. Краснокутська, О. Мармиза, Р. Фатхутдинов, Д. Червоньов, А. Шегда та ін.) визначають їх сутність.

Відзначимо, що управлінська праця на різних підприємствах відрізняється від праці менеджера освітніх установ. Саме тому **метою даної статті** є розкриття специфічних функцій менеджменту інновацій стосовно до управління закладами освіти, тобто таких видів діяльності, які мають особливі методи і способи управління інноваційним процесом в освітньому закладі.

Виклад основного матеріалу. Л. Даниленко і Л. Карамушка у змісті управління загальноосвітнім навчальним закладом виділяють наступні модернізовані види діяльності керівника: прогнозування, політико-дипломатична, консультативна, менеджерська, представницька, запровадження нових форм і методів управління, колективних і колегіальних форм управління, техніко-технологічних та економічних методів управління [1, 103].

У І. Підласого знаходимо такі форми та методи інноваційної діяльності, що впроваджуються керівниками у заклади освіти: диференціація навчально-виховної діяльності; індивідуалізація процесів виховання і навчання; формування гомогенних класів і паралелей; зміна цільової установки освітнього закладу; посилення гуманітарної освіти та ін. На погляд вченого, такі форми та методи інноваційної діяльності вироблені практикою гуманістичної школи [2, с.204].

Зауважимо, що під інноваційними навчальними установами слід

поглиблення уявлень про навколишній світ були закладені фундаментальні основи її художнього смаку. Основні тенденції розвитку художнього смаку давніх народів свідчать про їх культурну ідентичність. Так, для ранніх етапів історії різних народів характерні єдність закономірностей і спільність проявів у розвитку художнього смаку; для епохи палеоліту – відображення навколишнього світу художніми засобами з релігійними магічними уявленнями, в епоху мезоліту провідне місце належить людині, її діям; в епоху неоліту на фоні зникнення хронологічної, культурної одноманітності виявляється загальна тенденція – прагнення прикрасити майже все оточення, починається розквіт декоративно-прикладного мистецтва. В останній етап розвитку первісного ладу новою тенденцією у розвитку художнього смаку можна вважати появу професійної спеціалізації, коли почали виділятися художники, співаки, розповідачі.

Розвиток художньої культури є однією з найскладніших і найцікавіших наукових проблем. Десятки тисячоліть еволюції художніх уявлень народів світу були також часом кристалізації художнього смаку особистості. Людина обживала світ не тільки в прямому значенні слова, вона оточувала себе красивими речами та прикрасами, що несли естетичний вплив на свідомість, емоційне задоволення від споглядання мистецьких витворів, що збагачувало враженнями і знаннями, поступово формуючи її художній смак. Така традиція формувалася надзвичайно повільно, на найменше зрушення витрачалися тисячоліття, але саме в первісне мислення, в первісний естетичний розвиток проникає своїм корінням весь інтелектуальний світ, все невичерпне джерело мистецтва, що мало-помалу почало впливати й на перші релігійні уявлення.

Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї проблематики мають стати сучасні інноваційні процеси в галузі художньої культури.

Резюме

У статті аналізуються основні тенденції розвитку художнього смаку давніх народів в контексті їх культурної ідентичності.

Резюме

В статье анализируются основные тенденции развития художественного вкуса древних народов в контексте их культурной идентичности.

Summary

There is a comparative analysis of the development of artistic tastes tendencies of ancient peoples. in the contest of their cultural identity.

Література

1. Джола Д.М., Шербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навч. – методичн. посібник – К.: ІЗМН, 1998. – 390 с.
2. Калашник Н.Г. Прикладная густология: Пособие по формированию эстетических вкусов детей и молодежи. – Запорожье: Просвіта, 2004. – 255 с.
3. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. История эстетических категорий. – М.: Искусство, 1956. – 374 с.
4. Мозгот В.Т. К проблеме социокультурной детерминации музыкально-художественного вкуса // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 64-71.

Подано до редакції 15.02.2006

функциональными возможностями свойственен повышенный уровень личностной и ситуативной тревожности, суммарное отклонение от аутогенной нормы, низкий вегетативный коэффициент (по методике Люшера), что отражает высокий уровень эмоциональной напряженности.

Анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости проведения психологической коррекции негативных коммуникативных установок и ожиданий у студентов с ограниченными функциональными возможностями. Данная работа должна быть направлена на укрепление и повышение позитивного и адекватного восприятия значимых людей, на повышение уровня самооценки. Необходимы обучение навыкам общения, оптимизация межличностных отношений, взаимопонимание и принятие осознанных решений, помощь в осознании своих чувств и внутриличностных конфликтов. Психокоррекционная работа должна быть направлена на коррекцию неадекватных установок студентов с ограниченными возможностями относительно представлений о себе и своих возможностях, на устранение табу относительно телесных, ментальных и эмоциональных проявлений, их дальнейшую интеграцию в целостный образ Я, который подвластен самоконтролю.

Выводы. На наш взгляд, синдром коммуникативной несостоятельности, болезненная фиксация на своем психофизическом состоянии, наличие негативных коммуникативных установок, которые свойственны студентам с ограниченными функциональными возможностями, должны стать объектом внимания психологов и социальных работников, общества в целом.

Резюме

Статья посвящена анализу особенностей восприятия окружающим миром людей с ограниченными возможностями. Рассмотрены условия, необходимые для успешной социализации студентов с особыми потребностями. Сформулированы критерии организации навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Ключові слова: соціальна реабілітація й інтеграція, стигма, ступінь толерантності, соціальна ідентичність, міжгрупові стереотипи.

Резюме

Статья посвящена анализу особенностей восприятия окружающими людьми с ограниченными возможностями. Рассмотрены условия, необходимые для успешной социализации студентов с особыми потребностями. Сформулированы критерии организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Ключевые слова: социальная реабилитация и интеграция, стигма, степенль толерантности, социальная идентичность, межгрупповые стереотипы.

Summary

Article is devoted to analysis of peculiarities of perception by surrounding environment people with disabilities. The conditions necessary for successful socialization of students with special needs are considered. Criteria of the organization of teaching and educational process in a higher educational institution are formulated. Key words: social rehabilitation and integration,

stigma, a degree of tolerance, social identity, intergroup stereotypes.

Литература

1. Бондаренко Г.И. Социально-эстетическая реабилитация аномальных детей // Дефектология. – 1998. – №3.
2. Готшаускас А., Семенов А.А., Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979.
3. Грачев Л.К. Программа социально-реабилитационной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов. – М., 1992.
4. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
5. Немов Р.С. Психология. – М., 1998. – Кн.1.
6. Смирнова Е.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – №2.
7. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В.С. Сочинения в 2 т. – М., 1988. – Т.1.
8. Соціальна робота з інвалідами. – М., 1996.
9. Цукерман И.В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха // Дефектология. – 1998. – №1.

Подано до редакції 16.02.06

УДК 37.015.3-053.6

ТРЕНИНГ ПО РАЗВИТИЮ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

*Ткаченко Валентина Тихоновна
кандидат психологических наук, доцент*

РВУЗ Крымский гуманитарный университет (г. Ялта)

Постановка проблемы. Целеполагание является базовым компонентом, который объединяет потребностно-мотивационные, эмоционально-смысловые и предметно-операционные компоненты в целостное представление о потребностном будущем.

Анализ последних исследований. Целеполагание представляет процесс выбора цели, ее апробирование в идеальном и реальном плане. Цель по содержанию в деятельности представляет образ будущего результата, который определяет дальнейшее ее развертывание. От содержания целей, их реализации зависит сам процесс формирования личности, ее качеств и общей направленности. Именно поэтому этот компонент заслуживает особого изучения и развития. И не случайно этой проблеме уделяется особое внимание со стороны психологов, как зарубежных, так и отечественных. Так значительное место в исследованиях этому отведено в работах К. Левина, А. Адлера, Келли, Юнкрат, Хоппе, Х. Хекгаузена, Кеттелла. В отечественной психологии проблема целеполагания рассматривалась Л.С. Выготским, А.И. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Ю. Шваблом, О.Б. Тихомировым, В. Репкиным [1-5].

Цель данной статьи – презентация тренинга по развитию целеполагания у подростков.

Изложение основного материала. Объект исследования: процесс целеполагания в подростковом возрасте.

Предмет исследования: развитие целеполагания у подростков в условиях специального тренинга.

Гипотеза: целеполагание не случайный феномен, а продукт длительного и специального обучения и воспитания.

ритуалами, які здійснювалися над зображеннями тварин і мали забезпечити вдале полювання. Система магічних дій включає особливу обрядовість і особливі предмети – фетиші. Фетишизм – віра в надприродну силу матеріальних предметів. У стародавньої людини об'єктами поклоніння були камені (особливо незвичайних розмірів і форм), дерева (або цілі священні гаї). Форми поклоніння були різними: від принесення жертв до спричинення шкоди.

Виконавцями магічних обрядів поступово стають особливі люди – знахарі, чаклуни, шамани. Таким людям приписувалася здатність спілкуватися з надприродними силами, впливати на них за своїм бажанням, подорожувати у потойбічний світ. Як показують етнографічні спостереження, шамани бувають умілими гіпнозизерами, ілюзіоністами, а також і співаками, поетами, розповідачами [4, с.179].

Анімістичні уявлення (віра в існування душ і духів) також мали вплив на розвиток художнього смаку. Так, одна з найцікавіших знахідок – поховання двох хлопчиків на річці Сунгір (північ Росії) 23 тис. років тому. Одяг похованих був багато прикрашений намистинами, списи і кинжалі з бивня мамонта гарно оздоблені різьбленням. Вивчаючи поховання в горах Загра (Ірак), вчені за аналізом пилку встановили, що останки покоїлися на ложі з квітів. Анімістичні уявлення містять картини “відлітання” душі вмерлої людини з світу живих, її мандрівок в далеку країну мертвих (в українців це – *вирій*), а також описи життя, що чекає душу в потойбічному світі.

Можна простежити, як разом з розвитком самої людини, ускладненням її діяльності, суспільного устрою розвивався її художній смак, що тісно пов'язаний з уявленнями про світобудову. Імовірно, що в перших магічних, тотемічних, анімістичних віруваннях прагнення до прекрасного переважає протягом усього верхнього палеоліту. Наприкінці цього періоду вірування переросли у певні культу. Таким був, вірогідно, культ жінки-праматері (“палеолітичні Венери”), що й знайшло своє відображення у первісних витворах художнього мистецтва. З виникненням землеробства і скотарства у неоліті пов'язана поява землеробських культів, поклоніння Сонцю, стихіям, виникнення певної картини світу. Поступово утвердилася система світобудови: підземний світ – помешкання божеств, зміїв, чудовиськ, земний світ – світ людей, живої природи, небесний світ – помешкання більшості божеств і душ померлих. Три цих світи втілювали в орнаментах на неолітичній кераміці, художні уявлення про них залишаються й потім. Виникли стійкі міфологічні образи, що пізніше склалися в цілну міфологію [3, с.274].

Таким чином, еволюція художніх смаків давніх народів здійснювалася в гармонійному взаємозв'язку. Протягом первісної епохи внаслідок дуже тривалого розвитку самої людини, вдосконалення її матеріальної культури, розвитку видів діяльності (від мисливства і збиральництва до землеробства і скотарства), еволюції мистецтва (від перших примітивних зображень через розквіт первісного реалістичного мистецтва до складних абстрактних образів, виражених в орнаменті), ускладнення і розшарування суспільства,

найбільш цікавих для нас є скіфська культура (VII ст. до н.е. – III ст. н.е.). Скіфська культура – це культура багатьох кочових, напівкочових і землеробських племен, які жили на широкому просторі Євразії – в Північному Причорномор'ї, на Кубані і на Алтаї. Збереглася велика кількість скіфських могильників і городищ. Багато відомостей про скіфів залишили античні автори, особливо Геродот. Опис скіфських племен є в одному з творів Гіппократа.

За свідченням Геродота, у скіфів був звичай за межами свого поселення викладати великі горби з хмизу, а на їх верхівку ставити меч. Такій споруді поклонялися, а потім спалювали. Скіфи зводили курганні насипи значних розмірів, іноді завершуючи їх кам'яними скульптурами чоловіків-воїнів. На Полтавщині декілька десятків років ведуться розкопки так званого Більського городища, яке, на думку деяких авторитетних фахівців, є залишками столиці Скіфії – легендарного міста Гелон.

У похованнях скіфів знаходять чудові вироби прикладного мистецтва, що свідчить про розвинений художній смак давніх народів: прикраси, парадну зброю, кінську зброю, посуд. Всесвітню популярність отримала золота пектораль з кургану Товста могила на Дніпропетровщині. В орнаментах, дрібній пластиці, прикрасах побутових речей одне з головних місць займає тваринний світ, а саме: декоративні зображення тварин або окремих частин їх тіла (кіготь, дзьоб, голова). Така тенденція у прикладному мистецтві отримала назву “звіриний стиль”. Існували певні закономірності, наприклад, риба зображалася тільки на кінських налобниках. Це доводить, що зображення відігравали не тільки естетичну, але й магічну роль. Скіфський звіриний стиль має свої особливості, одна з яких – об'єднання реалізму з декоративними мотивами. Наприклад, на золотій прикрасі для щита з Костромського кургану на Кубані тіло оленя зображене реалістично, а роги – абсолютно неправдоподібною форми. Але композиційно виникає єдиний образ: завитки рогів, розташовані вздовж усієї спини тварини, підкреслюють легкість і стрімкість оленя.

У зв'язку з цим потрібно вказати на особливе ставлення до тваринного світу (культові сховища черепів ведмедів у Франції, Швейцарії, Австрії, Україні вважаються найдавнішими, а й отже, початком виникнення тотемізму). Тотемізм, як свідчать історичні дані, існував у всіх народів на первісній стадії. У світі тотемів вживаються такі самоназви, як “люди–леопарди”, “люди–антилопи”, що вплинуло також на розвиток художнього смаку. Залишки тотемізму ми бачимо у світі українського фольклору. У чарівних казках тварини мають надзвичайні здібності, вони часто сильніші за людину, стають її другом, захисником.

На дуже ранніх етапах історії виникають і різноманітні магічні уявлення, дії та обряди, що здійснюються з метою вплинути надприродним шляхом на довкілля, тварин або людину. Основою магії є уявлення про загальний зв'язок всіх речей і явищ природи, про можливість впливати на ціле через його частину, на людину або тварину – через зображення, спрямовувати хід розвитку подій, заздалегідь імітуючи їх. Одна з найпоширеніших теорій пов'язує походження мистецтва саме з магічними

Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях было показано, что целеполагание очень сложный и длительный процесс. Цели личности не задаются раз и навсегда. По мере индивидуального развития и накопления опыта они дифференцируются и переструктурируются (К. Левин) [1]. Как подчеркивает А.Н. Леонтьев [2], целеобразование не одномоментный акт – это процесс опробывания целей действием. При этом следует иметь в виду, что цели и средства деятельности образуют диалектическое единство, так что не только цель диктует выбор средств для ее достижения, но и наличие средства оказывает серьезное влияние на выбор той или иной цели.

Учитывая это обстоятельство, мы считали, что в развитии целеполагания у подростков особое место могут занять тренинговые занятия. Как было установлено в ряде исследований (Э. Эрикссон, Л. Божович, А. Маркова и др.) [4], подростковый возраст самый сензитивный в развитии целеполагания. В этом возрасте целеполагание приобретает важное место в развитии как личности, выступая главным новообразованием, так и интеллекта. Идет самое активное апробирование целей, отказ от прежних целей и полагание новых. В зависимости от выбора целей трансформируется образование личностных и интеллектуальных операторных структур. Обращенность в будущее является главной чертой подросткового и юношеского возраста. Жизненные планы, перспективы составляют “аффективный” центр жизни подростка. И это не означает, что это возрастное новообразование вызревает само собой, повинувшись некоторым возрастным законам развития. Напротив, подростки и юноши испытывают огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив. Следовательно, они особенно нуждаются в специальной программе, способствующей развитию свободного целеполагания и путей достижения жизненно важных целей.

Цель предлагаемого тренинга – развитие умения определять цели и действовать в соответствии с ними.

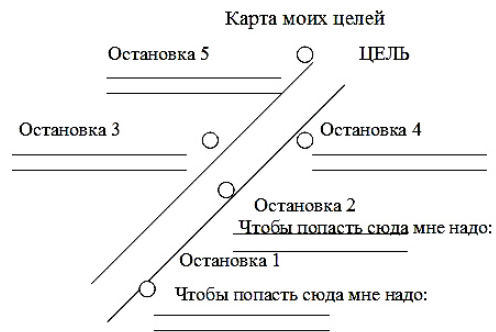
Тренинг проходит в три этапа:

1. Актуализация цели (целеанализ).
2. Овладение целью (целесинтез).
3. Апробирование цели (целедействие).

На первом этапе участникам группы предлагается выполнить рисунок «Мой портрет в лучах солнца» с заданием: напиши свое имя, а вдоль лучей напиши все хорошее, что ты о себе знаешь.

Упражнение 1. Это упражнение используется для того, чтобы помочь подросткам понять, на что им следует направить свои усилия для достижения выбранных целей.

1. Раздать каждому участнику копию рисунка «Карта моих целей» (Рис. 1).



2. Объясните назначение «Карты целей». Например, таким образом: эта карта может помочь составить план достижения своих целей. Представьте себе, что цель – это место куда вы стремитесь. «Остановки» на карте – это те места которые вам придется посетить на своем пути.

3. Разбить участников на пары и попросить их обсудить, что бы они хотели получить в результате изменения своего поведения. Пусть каждый запишет это вверху рисунка рядом со словом «цель».

4. Собрать группу участников и спросить каждого, какую цель он себе выбрал. Когда они будут рассказывать об этом, помогите им определить, какие остановки необходимо сделать на пути к главной цели. Попросите их нанести эти остановки на карту целей и обсудите способы, которыми они будут отмечать свое продвижение к финишу.

Упражнение 2. В этом упражнении участники стремятся проиграть свои жизненные планы.

Постарайтесь не ставя себе никаких ограничений, нарисовать свою будущую жизнь – так, как вы хотели бы, чтобы она сложилась, с теми дорогами, по которым вы хотели бы пройти, с теми вершинами, на которые вы хотели бы взойти. Начните со списка того, о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь. Дайте волю своему воображению, отбрасывайте ограничения. Если какие-то сомнения, ограничения все же будут приходить вам в голову, представьте себе мысленно, что вы выводите их с поля, удаляете с ринга.

Записывая то, чего вы хотели бы в результате достичь, следуйте таким правилам:

- 1) формулируйте свои мечты в позитивных терминах;
- 2) будьте предельно конкретны: постарайтесь ясно представить себе, как это выглядит, как пахнет, как звучит, какое на ощупь; чем сенсорно богаче ваше описание, тем лучше оно задействует ваш мозг для достижения цели;

- 3) постарайтесь составить ясное представление о результате: что именно будет, когда вы достигните своей цели, что вы будете тогда чувствовать, что и кто вас будет окружать, как это будет выглядеть, как

відбувалися прискорено на відміну від племен, що знаходилися на Півночі. Зауважимо, що перехід в епоху неоліту до відтворюючих форм господарювання сприяв поглибленню естетичних знань про навколишню природу, що вело до виникнення узагальнюючих понять, уявлень про світобудову. Життя людей неоліту залежало від доброго або поганого врожаю, від гарної або поганої погоди. Люди почали замислюватися про явища природи, виникла необхідність втілити в мистецтві небо, сонце, воду, вогонь, землю. З'явилися такі символи, як хрест, спіраль, трикутник, ромб. Фігури тварин, птахів, людей також перетворилися на символічні знаки. В неоліті реалістичні зображення майже повністю змінилися на абстрактні мотиви, втілені в орнаменті [1, с.10].

Але в розвитку художнього смаку в цей період була і загальна тенденція – люди неоліту прагнули прикрасити майже все, що їх оточувало: кераміка покривалася орнаментом, дерев'яні вироби прикрашалися різьбленням, по розфарбованих глиняних статуетках можна судити, якими були тканини та смак в одязі особистості того часу. Численними були коштовні прикраси: намиста, браслети, каблучки. Тіло людини також розфарбовували чи татуювали. Зауважимо, що декоративно-прикладне мистецтво становило основну прикмету мистецтва неоліту, що, в свою чергу, позначилося на розвитку художнього смаку.

Приблизно в IV–III тисячоліттях до н.е. люди почали використовувати для виготовлення прикрас і знарядь перший метал – мідь. Неолітичною є дуже яскрава трипільська археологічна культура на території сучасної України. Важливим і принципово новим явищем, що характеризувало майже повсюдно пізній неоліт і зберігається потім в епоху бронзи, є мегалітична архітектура. [1, с.304]. В епоху бронзи поліпшилася обробка землі, що сприяло подальшому вдосконаленню виробництва, але поряд з цим почалися війни за оволодіння худобою, орною землею, металом. Це спричинило появу культу військового вождя. Саме в епоху металу входять у звичай великі поховальні споруди – кургани. Саме в цих історичних пам'ятках археологи знаходять різні витвори мистецтва, що свідчили про велику майстерність фахівців. Художній смак почав проявлятися у художній обробці металів. Людина досить швидко оволоділа різними її видами: кування, лиття, карбування, гравірування на металі. Виготовлялися найрізноманітніші металеві прикраси: браслети, каблучки, сережки, підвіски, бляшки, які нашивалися на одяг, пояси, пряжки. З'являються дрібні литі скульптурні зображення. Зміни, що з'являються у суспільному ладі підкреслює така обставина: жіночі зображення зникають, головним стає чоловічий образ [3, с.156].

Для багатьох народів останній етап розвитку первісного ладу пов'язаний із появою заліза на початку I тисячоліття до н.е. Новий метал був міцнішим і значно поширенішим. Це дало змогу впроваджувати його у всі галузі виробництва. Новою тенденцією у розвитку художнього смаку можна вважати появу професійної спеціалізації, коли почали виділятися художники, співаки, розповідачі [2, с.113].

З європейських культур залізного віку одна з найяскравіших і

живопис, що, у свою чергу, впливало на розвиток художнього смаку первісної людини.

В дуже жорстких природних умовах (льодовикова епоха), люди виявили себе гідними у протистоянні їм. Так, у виготовленні кам'яних знарядь з'явилася нова техніка: від кам'яного ядрища-заготовки відколювали вузькі кам'яні відщепи. Поступово виникла й спеціалізація знарядь – ножі, скребки, пилки, наконечники. Від майстра вимагалася не тільки точність обробки каменю, а й уявлення про те, як повинне виглядати те чи інше знаряддя, тобто художній смак.

Художнє мистецтво зміцнює соціальні зв'язки, допомагає формуванню первісної общини, стає засобом передачі досвіду. Для епохи палеоліту у розвитку художнього смаку особистості характерна тенденція до відображення навколишнього світу художніми засобами з релігійними магічними уявленнями, виникнення яких належить до того самого часу. Види художнього мистецтва епохи палеоліту досить різноманітні: петрогліфи (зображення тварин і людей, виконані на камені), гравюри на кістках і рогах, рельєфи, малюнки, глиняні і кам'яні скульптури. Серед малюнків зустрічаються зображення людей у масках. Широко відомий так званий “Чаклун” з печери Трьох братів у Франції – напівольнонь-напівлюдина. Мистецтво танцю, на думку вчених-археологів, також розвивалося з імітації поведінки тварин, мисливських і військових вправ.

Але давні художники палеоліту зображували в основному тварин (зубрів, коней, оленів, мамонтів). Перші малюнки були недосконалими, але згодом майстерність досягла вражаючого рівня.

Після закінчення льодовикового періоду загальний характер образотворчого мистецтва епохи мезоліту порівняно з попереднім етапом зберігся, проте, на відміну від палеоліту, в мезолітичних розписах намітилася антропоцентрична тенденція. Провідне місце в цей період належить людині, її діям. З'являються сюжетні композиції: полювання, танок тощо. Художник вже прагне передати внутрішній зміст, динаміку того, що відбувається. Це свідчить про нові завдання розвитку художнього смаку, які вирішувало мистецтво.

Досліджуючи останній етап кам'яного віку – неоліт (новий кам'яний вік), маємо повідомити, що для цього періоду характерна поява багатьох технічних і технологічних новинок: свердлування, пиляння і шліфування каменю, ткацький верстат, гончарство і гончарний круг, спорудження човнів, зародження монументальної архітектури. Новими рисами позначено також і суспільне життя – материнську змінила батьківська родова община, виникла парна сім'я [3, с.19]. Про партнерство між чоловіками і жінками в доісторичні часи розповідають легенди, у художніх переказах античних авторів (Гесіод, Платон та ін.).

В епоху неоліту намітилася тенденція зникнення хронологічної, культурної одноманітності. У різних географічних зонах Землі розвиток художнього смаку народів світу відбувався за різними темпами і шляхами. У так званому “родючому півмісяці” (Єгипет, Південно-Західна Азія, узбережжя Персидської затоки) зміни у формуванні художнього смаку

вообще узнать, что ты достиг того, к чему стремился;

4) важно сформулировать такие цели, достижение которых в принципе зависит от вас; то, к чему вы стремитесь, должно принадлежать вам, исходить от вас, быть вашим;

5) спроецировав в будущее последствия ваших сегодняшних целей, подумайте, не нанесут ли они ущерба другим людям; ваши результаты должны приносить пользу и вам и другим

Упражнение 3. Цель этого упражнения – составить список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладает каждый участник тренинга.

1) Опишите, что у вас уже есть – это могут быть какие-то черты характера, друзья, которые вас поддерживают и помогут, финансовые ресурсы, уровень вашего образования, вашей энергии на конец времени, которым вы располагаете, и т.д.

2) Попробуйте припомнить те случаи из своей жизни, когда вы чувствовали себя абсолютно успешным. Какие из перечисленных ресурсов вы тогда использовали максимально эффективно? Это может быть все, что угодно: от удачного ответа на уроке до вечера, проведенного с друзьями. Припомните 3-5 таких случаев. Запишите это, зафиксируйте на бумаге, что вы делали тогда, когда добились успеха, какие свои качества, возможности, ресурсы вы использовали. Что вообще эта была за ситуация, в которой вы чувствовали себя успешно.

3) А теперь опишите, каким человеком вы должны были быть, чтобы достигнуть своих целей. Может быть, следовало бы быть более собранным, дисциплинированным, а быть может более раскованным, спонтанным. Может быть, вы хотели бы научиться лучше распоряжаться своим временем или повысить свою самооценку. Подумайте и заполните такими записями о своей личности, как минимум, одну страницу.

4) Сформулируйте в нескольких тезисах, что мешает иметь все то, о чем вы мечтаете, к чему стремитесь прямо сейчас. Что конкретно вам мешает? Что вас ограничивает?

5) На этом этапе надо для каждой из выбранных целей составить черновик пошагового плана для ее достижения. Начните с конечного результата, а потом шаг за шагом спланируйте весь путь вплоть до того, что вы можете сделать по этому плану прямо сегодня. Если у вас нет уверенности в том, каким должен быть этот план, спросите себя вновь, что же тогда мешает иметь все то, к чему вы стремитесь. Решив такую промежуточную задачу, вы сможете приблизиться к достижению вашей новой цели.

Упражнение 4. В этом упражнении необходимо научиться строить перспективу движения. Для этого рассмотрите список и установите приоритет для каждой цели. В колонке справа от списка желаний пронумеруйте цели в зависимости от их важности для вас. Расстановка приоритетов важна для определения, какая цель имеет для вас сейчас наибольшее значение и заслуживает приложения немедленных усилий, а какой из маршрутов может подождать до лучших времен. Важна не только

сама расстановка приоритетов. Этот процесс заодно сэкономит ваше время, деньги и нервы, поскольку некоторые цели должны быть достигнуты раньше других.

Теперь рассортируйте оставшиеся цели по трем категориям: долгосрочные, промежуточные и ближайшие. Обратите внимание на то, что промежуточные и ближайшие цели протягивают день за днем цепочку к вашей долгосрочной, может быть, жизненной цели. Они определяют дела на каждый день и действия, которые вы можете совершить на этой неделе.

Ближайшей целью может быть все, требующее для достижения от одного дня до одного месяца.

Вашей промежуточной целью может быть все, требующее для достижения от месяца до полугода.

Долгосрочной целью может быть все, требующее для достижения от полугода до года.

Теперь, перечислив ваши цели и установив их очередность, вы приступаете к составлению эффективного плана действий.

Описание цели. Опишите свою цель в позитивных терминах, будьте предельно конкретны. Определение цели в самой простой и ясной форме поможет вам в точности узнать, чего вы на самом деле хотите. Четкое описание – ваш первый шаг на пути к успеху. Перечислите все препятствия, которые могут встретиться на пути к успеху, например, недостаток умений, негативные предубеждения, ваши собственные внутренние сомнения и т.д. Первое правило при любых затруднениях – хорошо изучить проблему. Установив, в чем камень преткновения, вы сможете выработать стратегию.

Стратегия. Выйдите на релаксационное расслабление, используйте свое воображение и творческие способности для выработки стратегии преодоления каждого препятствия, которое может вам повстречаться.

Конечная дата. Определите и уточните стратегию преодоления препятствий, выберите дату, к которой вы должны достичь намеченной цели. Назначьте разумные сроки – пощадите себя. Назначив дату уже сегодня, вы придадите себе импульс для движения вперед. Лучше установите временной диапазон, а не крайний срок. Рассчитывайте добиться успеха к назначенному времени, однако оставьте временной запас, чтобы при необходимости можно было подкорректировать сроки.

Личное вознаграждение. Распишите, какое вознаграждение и какие преимущества вы получите, когда достигните успеха. Предвкушение удовольствий поможет вам повысить мотивацию и обрести решимость, необходимую для поддержки горячего энтузиазма. Вы избавитесь от склонности откладывать и мешкать и сможете эффективнее придерживаться своего курса к успеху.

Установите пусковой механизм. Подберите пусковое слово, фразу или действие, которое будет напоминать вам о маршруте.

Текущий отчет. Время от времени отслеживайте уровень своего прогресса в достижении намеченной цели. При необходимости скорректируйте, например, временные рамки. Разбейте свой путь к успеху

числі і знання, вірування, а також і художні смаки, різноманітність яких становить її багатство.

Саме тому у контексті нових підходів до побудови національної системи освіти в Україні, особливого значення для формування толерантного ставлення особистості до інших культур набуває підвищення її обізнаності щодо культурної ідентичності художніх смаків давніх народів.

Аналіз останніх досліджень. Окремі аспекти формування художнього смаку розкриті у теоретичних дослідженнях (Г. Армазанова, М. Берхін, В. Бутенко, Н. Волошина, О. Дивненко, С. Долуханов, І. Зязюн, М. Каган, Л. Коваль, Б. Лук'янов, Л. Хлебникова, Т. Шевчук). Більшість вчених під час розгляду питання генезису і розвитку художнього смаку спиралася на цивілізаційний підхід, суть якого полягає в тому, що кожна цивілізація в процесі самовизначення, самоствердження і саморозвитку відкривала й відтворювала для себе заново і водночас збагачувала своїм конкретним історичним поступом суспільні цінності. При такому підході ступінь розвиненості і самореалізації певної нації визначався вченими не через її порівняння із зовнішніми критеріями, а у відповідності з тим, яку відстань кожна нація пройшла на шляху формування своїх власних духовних, моральних та естетичних цінностей і, водночас, на скільки вона збагатила культуру всіх народів. У цьому плані історичні дослідження естетичного розвитку різних націй (П. Гнедич, О. Дубасенюк, Г. Жураковський, М. Левківський, Т. Шевчук та ін.) дають змогу глибше і детальніше з'ясувати своєрідність певного соціуму, його специфіку як історичного суб'єкта. Виховання естетичної культури та розвиток художнього смаку впродовж всієї історії людства завжди виступали важливими передумовами формування гармонійно розвинутої особистості.

Мета статті – проаналізувати генезис і тенденції розвитку художніх смаків давніх народів в контексті їх культурної ідентичності, окреслити подальші перспективи дослідження цієї проблематики з урахуванням сучасних інноваційних процесів в галузі культури.

Виклад основного матеріалу. Серед найважливіших процесів, що заклали фундамент культури людства, своє місце займає формування художнього смаку особистості. Причому для ранніх етапів історії різних народів характерна тенденція, що виявлялась в єдності закономірностей і спільності проявів у розвитку художнього смаку.

Враховуючи те, що специфічною рисою первісної художньої культури є синкретизм (нерозділеність), коли форми свідомості, господарчі заняття, суспільне життя, художнє мистецтво не відокремлювалися і не протиставлялися один одному, а будь-який вид діяльності містив у собі інші, розвиток художнього смаку розвивався досить повільно. Наприклад, у таких видах діяльності як полювання були з'єднані: технологічні прийоми виготовлення зброї, стихійні наукові знання про звички тварин, соціальні зв'язки, які виражалися в організації полювання (індивідуальне, колективне), релігійні уявлення – магичні дії для забезпечення успіху, які включали елементи художньої культури та мистецтва – пісні, танці,

Дана стаття присвячується аналізу педагогічної технології в умовах гуманоцентристської переорієнтації освітньої парадигми. Розглядаються структура педагогічної технології з позиції ціннісного підходу, намічені подальші перспективи цієї проблематики з урахуванням тенденції розробки та впровадження гуманно-особистісних технологій.

Summary

This article reflects the state of pedagogic technology in the spirit of transformational change of educational paradigm. It is an attempt to present the structure of pedagogic technology from position of the valued approach.

Література

1. Каган М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1997.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975.
3. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975.
4. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. – Казань: ГЖИ, 1993.
5. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Просвіта, Книга Пам'яті України, 2000.
6. Освітні технології: Навч. посібник/ Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. – К.: А.С.К., 2001.
7. Педагогічні технології: теорія та практика: Навч. посібник/ За ред. проф. М.В. Гриньової – Полтава: Полт. держ. пед. ун-т. ім. В.Г. Короленка, 2004.
8. Романенко М.І. Роль філософії освіти в реалізації національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті // www.soclab.iatp.org.ua.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998.
10. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002.

Подано до редакції 01.02.2006

УДК 7.032

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ХУДОЖНІХ СМАКІВ ДАВНІХ НАРОДІВ

Гуров Сергій Юрійович
асистент кафедри хорового диригування
Мелітопольській державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Суспільству сьогодні потрібна вихована освічена людина, тому сучасне життя диктує свої абсолютно нові вимоги до сфери освіти. Складний характер навчання і виховання в Україні виявляє себе у багатьох аспектах. Нині система освіти потребує враховувати традиції та сучасні тенденції розвитку національної та зарубіжної культури, ґрунтуючись на ідеях цілісного естетичного формування особистості на основі свідомого розуміння поліхудожнього та полікультурного образу світу.

Болонський процес активізував пошук шляхів, форм і методів зближення всіх народів у єдиний європейський простір. У Європейській декларації стосовно завдань у галузі культури зазначено важлива роль тих цінностей, що становлять сенс існування та діяльності людства. Різні європейські культури мають міцну гуманістичну та релігійну традицію, яка є джерелом їх відданості свободі та правам людини. Беручи до уваги, що до європейської культури належать всі матеріальні та духовні цінності у тому

на отрезки так, чтобы можно было легко заметить и оценить прогресс. Когда достигните цели, отметьте эту дату. Празднуйте! Отмечайте свои успехи. Сохраните заполненную таблицу успеха и просматривайте ее каждый раз, когда вам понадобится повысить уверенность в себе или повысить мотивацию, добиться нового успеха. Достигая цели, отмечайте события. И вспоминайте свои успехи. Все будет о-т-л-и-ч-н-о. Празднуйте и наслаждайтесь своими достижениями.

Анкета достижения успеха. Скопируйте эту анкету на чистый лист бумаги и держите ее в папке для ежедневной проверки вашего прогресса:

- Установление маршрута
- Препятствия
- Стратегия
- Предполагаемая дата завершения
- Личное вознаграждение
- Пусковой механизм
- Текущий отчет
- Дата завершения

Дневник целеустремленного человека. Заведите дневник, где будете фиксировать все случаи, когда вы достигли цели. Записывайте, когда и что произошло, благодаря кому и чему цель была достигнута, какие черты вашего характера способствовали этому.

Формируйте уверенность в себе, которая вырабатывается за счет успешного выполнения трудных задач. Начать можно и с небольших дел, постепенно поднимая планку. Первым делом надо, конечно, решить, чего вы хотите добиться. Выберите три цели, которых вы хотели бы достичь в течение ближайшего месяца. Пусть эти цели будут конкретными и выполнимыми. После того, как первый шаг успешно сделан, наградите себя комплиментом, походом в кино, мороженым – тем, что вы, по-вашему мнению, заслужили.

Затем приступайте к следующему шагу. И так далее, пока не будет достигнута главная цель.

Насладитесь ощущением успеха. Громко похвалите себя за сделанное дело. После этого обратитесь к следующей цели, можно также подразделить ее и приступить к выполнению. Все, чего вы хотите в жизни, может быть разбито на более мелкие задачи и осуществлено шаг за шагом.

Выводы. Тренинговые занятия играют важную роль в развитии целеполагания у подростков, так как подростковый возраст самый сензитивный в развитии данного новообразования. В силу возрастных особенностей именно подростки особенно нуждаются в специальной программе, способствующей развитию свободного целеполагания и путей достижения жизненно важных целей.

Резюме

У статті пропонується тренінгове заняття задля розвитку у підлітків уміння визначати мету й діяти у відповідності з нею.

Резюме

В статье предлагается тренинговое занятие, цель которого развитие у

подростков умения определять цели и действовать в соответствии с ними.

Summary

In the given article training course is offered as a tool of development in teenagers the skills of goals choice and its achievement.

Литература:

1. Лантушко Г.Н. Развитие личностного целеполагания старшеклассников // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1977.
3. Мольц М. Я – это Я, или как стать счастливым. – М., 1994.
4. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной – М., 1998.
5. Пауэлл Т., Пауэлл Дж. Психотренинг по методу Хосе Сильвы – СПб: Питер Пресс, 1997. – 192 с.

Подано до редакції 22.01.06

УДК 616.89-008.442

ЕДІПІВ КОМПЛЕКС ТА ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНОЇ СИСТЕМИ СУБ'ЄКТА

Шавровська Наталія Володимирівна

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Зі здобуттям Україною незалежності відбуваються кардинальні зміни у політиці, економіці, науці, у зв'язку з чим постає нагальна потреба у високоосвічених, творчо мислячих фахівцях, підготовкою яких займаються вищі навчальні заклади. Донині залишається відкритим питання і щодо підготовки висококласних психологів-практиків, труднощі розв'язання якого пов'язані зі специфікою фахової діяльності, оскільки ефективність надання психологічної допомоги залежить не лише від глибини теоретичних знань та обсягу набутих навичок, а від здатності їх адекватно застосовувати у реальній ситуації роботи з клієнтом. Доволі часто перешкодою у наданні дієвої допомоги стає невміння психолога працювати із захисною системою суб'єкта, тому проблема пізнання психічних захистів, яку ми намагалися висвітлити у нашій статті, є актуальною.

Мета статті полягає у висвітленні одного з факторів формування захисної системи суб'єкта задля подолання її негативного впливу та розширення його можливостей самореалізації.

Сутнісний зміст. У статті представлена проблема формування психологічних захистів суб'єкта, зокрема вплив дитячих переживань суб'єкта, пов'язаних із едіповою ситуацією.

Ключові слова: психологічний захист, захисна система, Едіпів комплекс, едіпова ситуація.

Аналіз останніх досліджень. Проблема психологічних захистів довгий час залишалася поза увагою науковців. Тривалий період в радянській психологічній науці домінував діяльнісний підхід, в рамках якого недостатньо приділялася увага сфері несвідомого як такої, що імперативно впливає на поведінку людини. Натомість перебільшувалася роль свідомості у психічному житті індивіда.

Поняття психологічного захисту науково обґрунтували та розробляли З. Фрейд [13], А. Фрейд [12], Е. Фром [16], А. Адлер [1], К. Роджерс [9],

Як стверджує В.О. Сластьонін, змінювання педагогічної системи, її перебудова і адаптація залежать від того, на який окремий елемент або на яку їх сукупність в даний момент спрямовано дію суспільства: на зміцнення матеріальної бази, удосконалення освіти, турботу про матеріальне положення вчителя тощо. Саме цей механізм розкриває природу взаємодії компонентів педагогічної системи. Таким чином, функція педагогічної системи – досягнення мети, яка задається їй суспільством [10, с.104].

На загальнометодичному та локальному рівнях *об'єктом-носієм технології* є особистість, *педагог*, а *оцінюючим суб'єктом* – *педагогічна система* (як певний соціальний інститут) й особистість учня. В цьому випадку *педагогічна система* набуває статус *методики*.

Висновки. Відповідно до наведеної структури в залежності від рівня, на якому діє педагогічна технологія – загальнопедагогічному, окремометодичному, локальному – педагогічна система може бути і суб'єктом, і об'єктом педагогічної технології. Як суб'єкт на всіх рівнях функціонування (як певна педагогічна система або як окремий суб'єкт цієї системи – педагог) вона є носієм певних соціокультурних якостей, а в умовах сучасної освітньої парадигми – носієм гуманістичних цінностей, тому що внаслідок свого призначення, місця й ролі, які відводяться педагогічній системі в суспільстві, вона постійно повинна підлягати осмисленню та рефлексії ціннісних підходів. Таким чином, інваріантною ознакою сучасної педагогічної технології є гуманоцентричність.

Гуманоцентрична *законовідповідність технології* (за термінологією А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак) передбачає, по-перше, змінювання особистісного статусу учня з позиції об'єкта як пасивного споживача духовно-соціальних цінностей в статус суб'єкта, тобто соціально-активного співучасника соціального життя, що означає справжній особистісний саморозвиток, а, по-друге, гуманістичну ціннісну орієнтацію педагога, яка полягає в єдності особистісного способу життя та форм педагогічної співпраці, оскільки під гуманізацією розуміється не тільки розвиток гуманістичних якостей особистості учня, але й розвиток гуманістичних якостей педагога.

Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї тематики мають стати: розробка й впровадження гуманоцентристських сучасних педагогічних технологій; аналіз основних принципів, ознак й категоріально-понятійного апарату педагогічної технології у контексті її гуманістичного наповнення.

Резюме

Данная статья посвящается анализу педагогической технологии в условиях гуманоцентрической переориентации образовательной парадигмы. Рассматриваются структура педагогической технологии с позиции ценностного подхода, намечены дальнейшие перспективы этой проблематики с учетом тенденции разработки и внедрения гумано-личностных технологий.

Резюме

педагогічної технології, як їх визначає Г.К.Селевко [9, с.15-16]. Він доходить висновку, що технологічне оснащення як конститууючий елемент освітнього процесу дозволяє використовувати педагогічну технологію в освітній практиці на трьох ієрархічно супідрядних рівнях: *загальнопедагогічному (загальнодидактичному, загальновиховальному)* – як цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. У такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі: вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання й виховання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу; *окремопредметному (предметному)* – як застосування педагогічної технології у вигляді окремої методики, тобто як сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання й виховання в межах одного предмета, класу, вчителя (методики роботи вчителя, вихователя щодо викладання предметів, методика компенсуючого навчання тощо); *локальному (модульному)* – як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення окремих дидактичних і виховних задач. На цьому рівні педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо).

О.М.Пехота визначає другий рівень педагогічних технологій як рівень *персоналізованих технологій* (персонал-технологія), що складають діяльність педагогів-новаторів, «яку тиражувати важко, а іноді й неможливо» [6, с.24].

Поняття «педагогічна технологія» окремопредметного й локального рівнів майже повністю перекривається поняттям «методика навчання», різниця між ними полягає в розставленні акцентів. З точки зору відомих фахівців у цій галузі в технології більш представлені *процесуальний, кількісний та розрахунковий компоненти*, а в методиці – *цільова, змістовна, якісна та варіативно-орієнтовна сторони*. На думку Г.К.Селевко, технологія відрізняється від методики своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий вчитель, якщо здібні діти, хороші батьки та ін.) [9, с.16] і має бути застосована до будь-якого предмета, тобто бути конкретною, продовжує М.І. Махмутов [4, с.5].

Всі наведені рівні вказують на різні статуси поняття «педагогічна технологія». Відповідно до визначених рівнів правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», останнє поняття звужується до технологій навчання, виховання, розвитку та діагностики, оскільки кожна з цих технологій має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

Таким чином, на загальнопедагогічному рівні *об'єктом*, під яким розуміється *носії технології є педагогічна система* як сукупність соціальних інститутів, тобто як система освіти, а суб'єктом, *оцінюючим суб'єктом є суспільство*. В цьому випадку педагогічна технологія, а точніше освітня технологія матиме статус *концепції освіти, законів освіти* тощо.

С. Фанті [11], Ф. Василюк [3], Т. Яценко [16] та ін. На сучасному етапі можна спостерігати відсутність єдиного підходу до розуміння захисних механізмів, їх кількості та характеру визначення взаємозв'язків. Вчені погоджуються з думкою, що психологічні захисти забезпечують цілісність структури „Я” суб'єкта і це позначається на його адаптивних можливостях. Переважна більшість дослідників зазначають, що психологічний захист – це багатомірне явище. До того ж психологічні захисти розглядаються дискретно, а не як цілісна система психіки, що звужує розуміння даного феномену як в дослідницькому плані, так і в контексті вирішення психокорекційних задач.

Виклад основного матеріалу. Психологічний захист традиційно визначають як сукупність дій, спрямованих на зменшення чи уникнення будь-якої зміни, яка загрожує цілісності або стійкості індивіда [10], захист від внутрішнього збудження (неусвідомлених потягів), що виражаються в уявленнях (спогадах, фантазіях), а також як захист від ситуацій неприйнятних для „Я”, котрі породжують збудження, що руйнує душевну рівновагу. Захисний процес – це дія захисних механізмів, спрямована на суб'єктивну інтеграцію „Я”.

Процес формування механізмів психологічного захисту пов'язаний з ситуацією їх започаткування на основі ранніх переживань суб'єкта, детермінованих лібідіозним притягінням до близьких людей. Факт забування ранніх переживань З. Фрейд розцінював як доказ того, що вони є травматичними для людини, і тому мають бути усуненими, витісненими із свідомості. Таким чином, первинна ситуація має велику емоційну значущість для суб'єкта. При цьому сила переживання є показником значущості ситуації незалежно від його позитивної чи негативної забарвленості. Едіпів комплекс виявляється не зруйнованим, а лише витісненим, а значить, латентно обумовлює побудову системи психологічних захистів.

У психоаналізі Едіпів комплекс розглядається як упорядкована сукупність любовних та ворожих бажань дитини, спрямованих на батьків. Сучасні дослідники вважають, що сам потяг не усвідомлюється суб'єктом, на авансцені – бажання ніжного контакту з лібідними об'єктами [13]. Позитивна форма комплексу передбачає з боку дитини підсвідомий сексуальний потяг, спрямований на одного з батьків протилежної статі та підсвідоме почуття суперництва до батьків однієї з нею статі аж до бажання смерті супернику. У негативній формі, навпаки, виявляється любов до одного з батьків тієї ж статі, що і суб'єкт, та ревності до одного з батьків протилежної статі [5]. Едіпів комплекс – впорядкована сукупність лібідіозних і ворожих бажань дитини, спрямованих на осіб, що реалізують батьківські функції [13, с.244]. Спочатку і хлопчики, і дівчатка ніжно прив'язані до матері, а не до батька (доєдіпова стадія розвитку).

З. Фрейд стверджував, що Едіпів комплекс формується в ранній період життя дитини і досягає максимального розвитку між 3 і 5 роками, що відповідає фалічній фазі розвитку лібідо. У цей період Едіпів комплекс диференціюється за чоловічим або жіночим типом. Вторинне його

відродження відбувається в пубертатний період. Статева зрілість – вузловий період розвитку, коли під впливом сексуального дозрівання та набуття статусу дорослого енергія лібідо збільшується, активізуються аутоеротичні потяги. Подолання Едіпового комплексу передбачає досягнення ідентифікації з батьківськими ролями. Відсутність любові з боку батьків до дитини або їх непомірна ніжність, невдачі в перших проявах любовного почуття – все це може гальмувати розвиток, визвати страх перед статевим спілкуванням, відштовхнути від шлюбу.

Поняття Едіпового комплексу, на думку З. Фрейда, є першопочатково навантаженим агресивною тенденцією, яка спричиняє полярність по відношенню до батьків, тобто одночасно притаманні суб'єкту і любов, і ненависть [13]. Батьківські образи, що формуються в латентний період, важливі як орієнтири в становленні особистості, але ці образи часто не відповідають образам реальних батьків. Едіпів комплекс може розростатися в так званий „сімейний комплекс” при умові появи в сім'ї інших дітей. Він виявляється в негативному ставленні до появи молодших братів чи сестер і бажання позбутися їх. Старша дитина починає відчувати себе ізольовано, що часто призводить до тривалого відчуження. Але з часом відношення до братів і сестер може зазнати значних змін. Хлопчик може вибрати об'єктом любові сестру як заміну матері. Вікове положення дитини серед братів і сестер виявляється дуже важливим моментом для її подальшого життя.

А. Менегетті [7] зазначає, що Едіпів комплекс як позитивна тенденція дитини до батьківської протилежної статі є провідником буття. А. Фрейд [12] стверджувала, що розвиток особистості не відбувається лінійно і тому не може бути зведений до автоматичної зміни чітко визначених стадій, подій. Кожна ситуація, пов'язана з сильними емоційними переживаннями, асоціюється з іншими ситуаціями. Тому первинна ситуація інтегрує в собі вже певний досвід. Інфантильні бажання дитини приречені на невдачу, оскільки вони не санкціоновані соціумом і не можуть бути реалізованими внаслідок відсутності належного фізіологічного розвитку. У такій ситуації дитина переживає фрустрацію, розчарування, безпорадність. Ці почуття, як правило, поєднуються з переживаннями, пов'язаними з несправедливістю дорослих, покараннями та погрозами. На цьому фоні розгортаються інтенсивні емоційні процеси, які обертаються навколо ситуації Едіпового комплексу, але не усвідомлюються людиною.

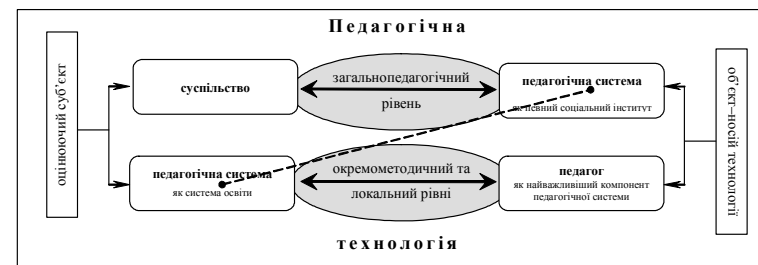
Інфантильна фіксація лібідо на одному з батьків (як правило, протилежної статі) закріплюється на рівні механізму. Оскільки лібідозна енергія інцестуозного змісту, спрямована на одного з батьків, не знаходить бажаного вивільнення, вона зазнає змін, обираючи дозволені форми вираження, такі як ніжність, турбота, увага. Такий вихід виявляється прийнятним, але до певного моменту. В період статевої зрілості нереалізована лібідозна енергія з новою силою готова виплеснутися на інцестуозний об'єкт. У силу неможливості здійснення бажання, ця енергія знаходить для себе інший об'єкт. Саме на вибір цього об'єкту впливають інфантильні тенденції психіки, що вказують на зв'язок з батьками. Не

системи – всі соціальні інститути, що виконують освітньо-виховні функції); педагогічна система як конкретний соціальний інститут, види педагогічних систем розрізняються не своїми сутнісними характеристиками, а виключно їх призначенням і, як наслідок, особливостями організації та функціонування [див. 10, с.104-109].

Враховуючи дані власного аналізу, дійшли висновку, що педагогічна технологія – це діяльність (педагогічної) системи або суб'єкта (педагогічної системи) відповідно в системі освіти, або в конкретній підсистемі педагогічної системи. Як «змістовне узагальнення, що вбирає в себе розуміння всіх визначень різних авторів» воно матиме такий вигляд: педагогічна технологія – це розробка, застосування та оцінка засобів і методів підвищення ефективності педагогічного процесу, а також (розробка, застосування і оцінка) організаційних форм і засобів втілення педагогічної діяльності, що гарантують успіх педагогічних дій, у відповідності з поставленою освітньою метою.

Узагальнене визначення педагогічної технології дозволяє виділити суб'єкта і об'єкта діяльності, у нашому випадку суб'єкт – це носій певної педагогічної технології, а об'єкт – це той, хто оцінює педагогічну технологію. А якщо це так, то педагогічна технологія, що розглядається зсередини, є ціннісне відношення, оскільки ціннісне в системі об'єктно-суб'єктних відносин є один з необхідних її аспектів, а сама цінність постає перед нами саме як відношення, причому специфічне відношення, оскільки вона пов'язує об'єкт не з іншим об'єктом, а з суб'єктом [див. 1, с.66-69].

Отже, приймаючи до уваги цю тезу, а також викладений раніше висновок щодо принципу гуманізації як провідного принципу педагогічної технології, наведемо схематичне зображення структури педагогічної технології з позиції ціннісного підходу (рисунок), який, на нашу думку, демонструє закономірність її місця у соціокультурному просторі. При такому підході до педагогічної технології можна побачити її цілісно як предмет міждисциплінарного вивчення, долаючи будь-який односторонній підхід. Спираючись на структуру людської діяльності, в інтерпретації М.С. Кагана, можна зазначити, що виділені компоненти педагогічної технології дедукуються системою суб'єктно-об'єктних відносин.



Структура педагогічної технології з позиції ціннісного підходу

Але спочатку вважаємо доцільним коротко охарактеризувати рівні

«педагогічна технологія», яке у педагогічному дискурсі набуло широкого розповсюдження – близько трьохсот формулювань залежно від того, як різні автори уявляють структуру й компоненти освітнього процесу.

З метою отримання найбільш повної інформації про цілісність цього явища у взаємозв'язку його структурно-функціональних компонентів, основних аспектів, властивостей, якостей, головних ознак, що обумовлено сучасним станом цього педагогічного феномена, було здійснено спробу відокремити певні підходи щодо визначення поняття «педагогічна технологія». В результаті такого аналізу було виділено три рівні. Перший (самий нижчий) – це рівень дефініцій, тому що більшість з визначень педагогічної технології зводиться саме до переліку її істотних ознак. До цього рівня належить широке коло термінів: наука, система знань, напрямок (в педагогіці), підхід; метод, засіб; педагогічна діяльність, модель, педагогічна майстерність, мистецтво; педагогічна система як соціальний інститут; педагогічний процес; інструментарій, процесуальна частина, техніка тощо; педагогічна система як безліч взаємозв'язаних структурних компонентів, система, функція.

Але обмежуватися тільки дефініціями неможливо. «На перший погляд, – як справедливо помічає Н.І. Кондаков, – ширший перелік ознак предмета здається найбільш відповідним прийомом визначення поняття. ... Але це, як показує досвід, прийом помилковий. Визначити поняття за допомогою такого прийому практично неможливо. Кожен предмет має нескінченне число ознак.... Якщо ми прагнутимемо до того, щоб ввести у поняття всі ознаки предмета, то ми майже у всіх випадках ризикуємо ніколи не підійти до остаточного визначення поняття, бо, чим більше вивчатимемо предмет, тим більше ми дізнаватимемося ознак цього предмета. Просте підсумовування великої кількості ознак, властивих даному предмету, не наближає, а віддаляє нас від визначуваного поняття» [2, с.393-398].

Враховуючи це, терміни першого рівня було об'єднано й, таким чином, відокремився другий (середній) рівень так званої прямої ідентифікації, який складають поняття, що «вказують на походження предмета, на найближчий рід і видову відмінність визначуваного предмета від інших предметів даного роду» [2, с.393-398]. Це – **пізнавальна діяльність** (наука, система знань, напрямок (у педагогіці), підхід); **перетворююча діяльність** (метод, засіб); педагогічна діяльність як **вид соціальної діяльності** (модель, педагогічна майстерність, мистецтво); педагогічна система як **сукупність соціальних інститутів**; педагогічна система як безліч взаємозв'язаних структурних компонентів, що об'єднані єдиною освітньою метою розвитку особистості та функціонують у цілісному педагогічному процесі (система, функція); педагогічний процес (інструментарій, процесуальна частина, техніка тощо).

Третій (верхній) – це рівень, який складає ядро поняття педагогічної технології – судження про найбільш загальні і в той же час істотні ознаки цього об'єкта [2, с.393-398], до нього входять *діяльність; педагогічна система як система освіти (тобто як сукупність підсистем педагогічної*

зважаючи на силу витісненої лібідіозної енергії, яка спонукає суб'єкта до пошуків бажаного заміщуючого об'єкта, цей процес приречений на невдачу. Адже едіпова ситуація, що склалася і закріпилася в дитинстві, не передбачає чуттєвого єднання з об'єктом лібідо, що детермінує тенденцію до психологічної імпотенції. Мається на увазі відсутність чуттєвого контакту з партнером, виходячи з психологічних, а не фізіологічних (та інших) причин.

Сутність заміщення полягає у тому, що лібідне притягання до первинного об'єкта може невидимо переорієнтовуватися на цілу серію інших об'єктів, ні один з яких не задовольнить суб'єкта. Це обумовлює ситуацію постійного пошуку нових партнерів, при цьому взаємини набувають певної циклічності і завершуються невдачею, що узгоджується з феноменом ходіння хибним колом на фоні заміщення. При цьому супутнім є почуття меншовартості.

Важливим є феномен психічної енергії, з яким деякі дослідники пов'язують поняття психологічної сили. З. Фрейд [13] говорив про феномен “в'язкості лібідо” як здатність фіксуватися на тому чи іншому об'єкті або стадії розвитку, не змінюючи енергетичного навантаження, яке колись виникло. В'язкість лібідо по-різному проявляється у різних індивідів.

А. Менегетті ввів поняття комплексу як енергетичної полярності суб'єкта, що викликає абсолютну залежність свідомого вибору від неусвідомлюваних причин [7]. Окремим феноменом, як стверджують дослідники, є фіксація енергії, яка визначається в літературі як процес, засобами якого індивід стає або залишається прив'язаним до об'єкта, доцільному на більш ранній стадії розвитку поряд з наявними амбівалентними почуттями, є свідченням зриву на шляху прогресивного проходження через стадії розвитку лібідо. Фіксований індивід має тенденцію залучатися до інфантильних, застарілих паттернів поведінки або регресувати до таких паттернів в умовах стресу, схильний до компульсивного вибору об'єктів на основі їх схожості з об'єктом фіксації, страждає від виснаження у результаті вкладення енергії в об'єкт минулого [7].

Р. Грінсон стверджує, що фіксація породжується комбінацією надмірного задоволення і надмірної фрустрації, тоді як має місце раптова зміна цих полярностей [4, с. 75]. Породження енергії пов'язується з тим, що будь-який успіх підвищує енергетичний потенціал людини, що виражається у здатності долати труднощі. У психоаналітичній теорії захисні процеси визначаються ситуацією втрати первинного лібідного об'єкта, коли відбувається умовне його відділення від „суми збудження” (лібідного притягання). Цьому слугує феномен заміщення як трансформація первинної енергії лібідо, перенос з одного психічного змісту на інший. Основою заміщення виступає взаємозв'язок між різночасовими діяльностями, коли наступна немовби частково вирішує проблеми, які стоять перед попередньою.

Під заміщенням розуміють перенесення табуйованих лібідних прагнень (притягнень) з первинного об'єкта на доступний об'єкт. Заміщення

сприяє реалізації незадоволених бажань за допомогою іншого об'єкту, це процес переадресування проявів інстинктивного імпульсу, енергій від табуйованого об'єкта на інший. При цьому стає можливим вивільнення енергії, напруги, створеної важко досяжною потребою, проте основна її частина залишається фіксованою на первинному об'єкті [10, с.63]. Заміщення може характеризуватися відступом у площину фантазії, зміною форми активності, переходом до більш ранніх форм поведінки (регресія).

На думку Т.С. Яценко, саме заміщення „виражає боротьбу суперечливих тенденцій та амбівалентних почуттів на шляху відновлення можливостей реалізувати нереалізоване” [15, с.27]. При цьому заміщення не нівелює труднощі бажаного єднання, що породжуються особистісною проблематикою. Наприклад, через заміщення може підмінятися прагнення до задоволення прагненням до страждань. Створюється ситуація усичення сильної енергетичної спрямованості потягу та капсулювання нереалізованої енергії, що витіснилася і зберігає тенденцію до реалізації. На поведінковому рівні цей механізм виявляється у блокуванні активності.

О. Феніхель [10] піднімає проблему фіксації на певних захисних механізмах, що пов'язано з формуванням характеру суб'єкта. Фіксацію на певних захисних механізмах та встановлення властивостей характеру обумовлюють, на думку дослідника, наступні фактори: природи витіснених інстинктивних пробуджень, пов'язаних з стадіями психосексуального розвитку; час, коли переживався внутрішній конфлікт (найбільш небезпечними є конфлікти раннього періоду розвитку); зміст та інтенсивність фрустрації; доступність заміщуючого задоволення. При цьому певна захисна установка залежить від онтогенетичної ситуації, а її фіксація – від оточення дитини й первинних лібідних об'єктів, з якими відбулася ідентифікація.

Заміщення залежить від ступеня напруги системи, бо саме сила напруги визначає ефективність заміщення. Недосяжність мети приводить до символічного заміщення "в ірреальній сфері". У едіповій ситуації якраз і виникає напруга і фрустрація через блокування потреб, від якої психіка намагається звільнитися. У ситуації обтяженості едіповою залежністю суб'єкт не має змоги свідомо відмовитися від притягання до близької людини, оскільки воно складалося поза його волею та свідомим рішенням і детерміноване психічною енергетикою.

З феноменом заміщення пов'язаний вибір сексуального партнера. Наслідки едіпового комплексу варіативні, але вони утворюють легко впізнаваний візерунок у поведінці і чоловіка, і жінки. Так, часто відбувається зміна сексуальних партнерів або ж неможливість взагалі віддати перевагу комусь з них. Причини, які проголошує людина, можуть бути нескінченно різноманітними і раціональними, а саме: несхожість характерів, відмінність в соціальному становищі, тощо. Інфантильна фіксація лібідо на одному з батьків закріплюється на рівні механізму психіки. В період статевої зрілості нереалізована лібідна енергія (нерідко у вигляді агресії) спрямовується на первинний лібідний об'єкт (когось із батьків). Але в силу неможливості здійснення бажання ця енергія

освіти на педагогічну технологію взагалі як на педагогічний феномен.

Принцип особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу в школі вимагає втілення таких загальних дидактичних принципів як принцип орієнтування на зону найближчого розвитку в навчанні й вихованні, що передбачає адаптацію навчально-виховного процесу до особистості учня і його пізнавальних здібностей; принцип стимулювання творчої діяльності учнів, тобто орієнтація не тільки на учня, який знає, а й на того, хто вміє; принцип організації самостійної діяльності учня, що передбачає, за словами К.Д. Ушинського, перетворення діяльності учня в його самодіяльність; принцип формування та підтримки в учнях стійкої мотивації до навчальної діяльності. Щодо останнього принципу, треба відзначити, що мотивоване керування самостійною навчально-пізнавальною діяльністю учня істотно змінює ролі викладача і учня в навчально-виховному процесі.

Індивідуалізація навчально-виховної роботи у ВНЗ передбачає «всебічне стимулювання здібностей кожного студента, розвиток кожної особистості з урахуванням її інтересів, мотивів, відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій, дієво-практичній сферах» [5, с.299].

Принцип гуманізації освіти забезпечує «орієнтацію вищого закладу на повноцінність сучасного якісного навчання з засвоєнням явищ світової культури, історії України, пропагуванням ідеї людяності, добра, справедливості, честі в навчально-пізнавальній та виховній діяльності» [5]. Цей принцип передбачає також, як зауважує О.М. Пехота, розгляд питання про «педагогічну чистоту», моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і «духовну екологічність» існуючих і розроблюваних педагогічних технологій. Взятися їх за генеральну ідею, до їхньої основи має бути покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до чужої думки, цінностей та віри [див. 6, с.25]. Цей принцип найкраще й повніше розкриває аксіологічний вимір педагогічної технології, тому що саме ціннісний підхід, який є своєрідним «мостом» між теорією та практикою, дозволяє, з одного боку, вивчати явища для виявлення закладених в них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого – вирішувати задачі гуманізації суспільства. Аксіологічні характеристики педагогічної діяльності відображають її гуманістичне розуміння. Як відзначає В.О. Сластенін, педагогічні цінності – це ті особливості, які дозволяють не тільки задовольняти потреби педагога, але й є орієнтирами його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичної мети. Визнаючи особистість і розвиток її сутнісних сил як провідну цінність, гуманістична педагогіка в своїх теоретичних і технологічних розробках ґрунтується на аксіологічних характеристиках [10, с.82-83, с.220].

Отже, гуманоцентричність педагогічної технології як явища бере початок з провідних її принципів. Але перш ніж перейти до структури педагогічної технології слід звернутися до визначення самого поняття

– створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави» (Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті).

На думку М.І. Романеска, особливої уваги в контексті реформування освітньої практики заслуговують два аспекти гуманістичної педагогіки. По-перше, це теоретичний аспект, де стикаються філософська та педагогічна антропологія. В роботах цього напрямку гуманоцентрична переорієнтація навчально-виховного процесу розглядається в широких межах філософських узагальнень відносно природи людини і її основних екзистенціальних проблем, що є своєрідним перехідним містком між педагогічною практикою та загальнофілософською теорією. По-друге, це – проектування конкретних педагогічних новацій, де народжується досвід організації навчально-виховного процесу на нових світоглядних та ціннісних основах, свого роду «експериментальний майданчик» нової педагогіки, де реалізуються її основні ідеї [8]. Крім того, як доречно зауважує М.В. Гриньова, сам навчальний предмет «Педагогічні технології: теорія та практика» відображає сучасну освітньо-професійну політику держави, що розробляється згідно з Болонською конвенцією Міністерством освіти і науки України та провідними підрозділами АПН України [7, с.6].

Гуманістична спрямованість освітнього процесу передбачає застосування психолого-педагогічних технологій, що сприяють формуванню гуманістичних стосунків між вчителем (викладачем) та учнем, і виводить на пріоритетні позиції цінність особистості як учня, так і педагога.

Втіленням гуманістичної філософії, психології та педагогіки є особистісно-орієнтовані, або так звані антропоцентричні технології. Стратегічну спрямованість особистісно-орієнтованих педагогічних технологій обумовлює гуманно-особистісний підхід, згідно з яким до основи шкільної освітньої системи покладено розвиток всієї цілісної сукупності якостей особистості.

В межах особистісно-орієнтованих технологій як самостійні напрямки існують гуманно-особистісні технології, технології співпраці і технології вільного виховання.

Серед педагогічних технологій, що використовуються у вищих навчальних закладах, найбільший гуманоцентричний потенціал мають технології національно-культурної ідентифікації та міжкультурного синтезу. Педагогічна технологія національно-культурної ідентифікації передбачає аналіз і дооформлення власної культурної традиції учнів і ґрунтується на психологічному механізмі самовизначення. Педагогічна технологія міжкультурного синтезу забезпечує проникнення до інших культур і базується на логіці діалогічної взаємодії та спілкування [8].

Принципи, що складають основу гуманно-орієнтованих технологій, поширюються в умовах гуманоцентристської переорієнтації національної

знаходить для себе інший об'єкт. Ситуація вибору далеко не завжди відбувається „по аналогії”, вона може проходити і „від супротивного”. Це не має вирішальної ролі, оскільки незалежно від мотивації, вибір в кінцевому результаті виявляється невдалим.

Едіпова ситуація ускладнює інтимні відносини не тільки на стадії вибору партнера, але і тоді, коли об'єкт заміщення знайдений. Т. С. Яценко стверджує, що проблема полягає в тому, що „у відношеннях з часом починають проявлятися деструктивні тенденції, які виявляють суперечності в психіці людини між чуттєвою сферою і сферою ніжності, труднощі їх злиття в одне ціле” [16, с.35]. На думку К. Хорні, пошук „істинного об'єкту кохання схильний постійно продовжуватись також внаслідок того, що відмова від актуального об'єкту обумовлена первісною інцестуозною забороною” [14, с.67]. Ця проблема екстраполюється на інші сфери взаємовідносин при незмінному збереженні провідної суперечності. Прикладом може слугувати неможливість підтримки подружніх стосунків, або ж неможливість професійної реалізації при наявності необхідних потенційних складових тощо. Таким чином, едіпова ситуація дитинства імперативно детермінує поведінку суб'єкта, що полягає в створенні певних програм, які спрямовані на реалізацію дитячих бажань і пов'язані з потягом до близьких людей.

Своєрідність первинної ситуації, яка здебільшого відбувається в сім'ї, виявляється найперше в кількості значущих для дитини людей. У випадку, коли один із батьків відсутній, то інший, не усвідомлюючи того, заміщує його дитиною. Дитина потрапляє під прес нереалізованих потреб матері чи батька, під впливом яких у неї формуються первинні риси характеру.

Особливу значущість мають емоційні переживання, які складають досвід дитячих стосунків з батьками, близькими людьми. Саме вони закладають когнітивну базу системи психічних захистів, інтегруючи роль у якій виконує заміщення. Феномен едіпової залежності є глибинною передумовою формування системних характеристик захистів, дія яких підпорядковується механізму “від слабкості до сили”. Наслідком психічних захистів є “психологічна імпотенція”, яка призводить до неможливості підтримання оптимальних стосунків з людьми. Під впливом взаємодії з батьками формуються основні тенденції несвідомої сфери психіки “від слабкості до сили”, “до життя – до смерті”, “від людей – до людей” [14].

Об'єктні відносини з первинними лібідними об'єктами та родинним оточенням формують емоційний фон, що в подальшому внаслідок перенесень актуалізується у соціальній взаємодії. У даному випадку вирішальне значення має не стільки сама “валентність” існуючих відносин, тобто, їхня оцінка як позитивних – сприятливих для особистості або ж негативних – важких, скільки глибина сприйняття і переживання дитиною. Емоційне забарвлення переживання в системі “дитина – значимий інший” не завжди буває позитивним, але завжди зберігає свою дієвість. Досвід дитинства, завдяки його емоційній значущості, фіксується та імперативно впливає на поведінку дорослої людини. Як наслідок сильного емоційного впливу, в едіповий період розвитку і гостроти сприйняття ситуації дитиною

відбувається фіксація, що сприяє розвитку захисної системи, яка згодом має прояв у різних формах деструктивної поведінки. Важливо відзначити, що подібні переживання мають велику силу й імперативність дії при широкому розмаїтті форм прояву.

Таким чином, наявність залежності суб'єкта від пережитих емоційних вражень дитинства, пов'язаних з інцестуозними потягами, впливає на його подальше життя у вигляді ригідних „життєвих програм”. Заміщення лібідозного об'єкта може відбуватися за однією рисою, яка була значущою в інфантильній період розвитку суб'єкта. Поведінка суб'єкта спрямована на реалізацію інфантильних дитячих бажань, що породжує суперечність: існує тенденція пошуку заміщувального об'єкту з метою реалізації бажання, водночас – труднощі єднання з заміщувальним об'єктом. При цьому місце первинного лібідного об'єкту залишається „святим”. Наслідками едіпової залежності є відчуття неповноцінності, мегаломанія, агресія, конкуренція, ревності, що призводить до виникнення конфліктних стосунків з оточуючими. Така активність зумовлена дією психологічних захистів, що підпорядковуються механізму “від слабкості – до сили”, який забезпечує суб'єктивну зінтегрованість психіки, породжує відступи від реальності. Виникає суперечність між прагненнями Я, його потягами та засобами їх досягнення.

Здобутки психодинамічної теорії засвідчують, що наслідком едіпової ситуації є у дитини почуття меншовартості (що об'єктивно породжується її фізичною недосконалістю і соціальною незрілістю, а також системою суб'єктивних виховних впливів батьків); розвинуту систему умовних цінностей; амбівалентні почуття до батьків і до самої себе; внутрішнє “злиття” з окремими психологічними рисами батьків, що обумовлює фатальну доленосність не лише поведінкових патернів, а й внутрішніх відчуттів суб'єкта у актуальній ситуації взаємодії, яка є віддаленою від первинної лібідної ситуації. Усе це спричиняє порушення взаємин у спілкуванні дорослої людини саме через внутрішню, суб'єктивну суперечливість психіки.

Резюме

В статтю представлена проблема формування психологічної захисти суб'єкта, в частині впливу дитячих переживань суб'єкта, зв'язаних з Едіповою ситуацією. Ключові слова: психологічна захиста, захисна система, Едіпов комплекс, едіпова ситуація.

Резюме

У статті представлена проблема формування психологічних захистів суб'єкта, зокрема вплив дитячих переживань суб'єкта, пов'язаних із едіповою ситуацією. Ключові слова: психологічний захист, захисна система, Едіпов комплекс, едіпова ситуація.

Summary

Article dedicated to the problem of formation of individual's psychological protection. Influence of children's experiences of the individual connected with Oedipus situation is described. Key words: psychological protection, protective system, Oedipus complex, Oedipus situation.

відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Педагогічна система знаходиться під постійним «контролем» суспільства, тобто тієї соціальної системи, частиною якої вона є, і її функція полягає в здійсненні мети, яку визначає її суспільство: «Суспільство, формуючи соціальне замовлення, будує й відповідну йому систему виховання як найбільш загальну педагогічну систему. Вона, в свою чергу, своїми підсистемами має всі соціальні інститути, що виконують освітньо-виховні функції і об'єднуються в систему освіти» [10, с.104].

З огляду на те, що викладене стає очевидною актуальність обраної теми, що визначається передусім характером тих масштабних змін, які відбуваються в наш час у вітчизняній системі освіти.

Аналіз останніх досліджень. Серед учених, які досліджують окремі аспекти педагогічної технології (історичні, методологічні, психологічні, аксіологічні тощо), значна кількість російських та українських фахівців. Це – В.І. Андрєєв, С.І. Архангельський, Є.С. Березняк, В.П. Беспалько, В.І. Боголюбов, В.І. Бондар, Я.І. Бурлак, С.І. Гончаренко, І.С. Дмитрик, І.А. Зязюн, Б.С. Кобзар, В.А. Козаков, М.В. Кларін, Н.В. Кузьмін, М.М. Левін, О.Г. Мороз, Н.Д. Нікандров, А.С. Нісінчук, Н.Г. Ничкало, П.І. Образцов, О.Й. Околелов, О.С. Падалка, І.П. Підласий, І.Ф. Прокопенко, В.В. Сериков, В.О. Сластьонін, С.І. Смирнов, М.Г. Стельмахович, А.І. Уман, А.В. Фурман, М.В. Чернінський, О.Т. Шпак, В.І. Євдокимов, М.Д. Ярмаченко та ін.

Всі дослідники як одну з основних характеристик педагогічної технології виділяють її структуру, яку розглядають переважно з позицій системного підходу з виділенням на перше місце технологічних критеріїв. Повністю підтримуючи цю точку зору, спробуємо представити альтернативний варіант структури педагогічної технології, з позицій ціннісного підходу. Отже, **мета даної статті** полягає в тому, щоб при такому підході до педагогічної технології довести, що саме гуманоцентричність є інваріантною ознакою сучасної педагогічної технології на всіх рівнях її функціонування, й накреслити подальші перспективи дослідження цієї проблематики з урахуванням сучасних парадигмальних змін.

Виклад основного матеріалу. Ініціаторами вивчення та теоретичного узагальнення нових потреб педагогічної практики стали представники гуманістичної педагогіки та психології – А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Снігг, А. Комбс. Ці вчені запропонували принципово нову методологію пізнання людини як унікального об'єкта дослідження у її вищих, характерних тільки для людини проявах. Зокрема, це – розвиток і самоактуалізація особистості, її вищі цінності й сенси, любов, творчість, свобода, відповідальність тощо. В їх гуманістичних концепціях особистість – це цінність, завдяки якій здійснюється розвиток суспільства. Вони ввели поняття, які в сучасній психології та педагогіці й досі остаточно культовими. Саме в межах цього напрямку педагогічної думки було сформовано матрицю сучасної освітньої парадигми, яка в наш час активно впроваджується в педагогічну практику: «Головна мета української освіти

(сто вісімдесят два помножити на двадцять чотири). Тим часом, хтось інший відволікає гравця запитаннями.

3. Присутнім роздають порядкові номери і пропонують кожному про себе читати будь-який вірш. За дві-три секунди після початку вправи ведучий називає будь-який номер. Той, у кого цей номер, має встати і продовжити читати вголос, поки не назвуть наступний номер.

4. Увімкнути телевізор і розкрити незнайому книгу. Одночасно читайте та дивіться телевізор. Через який час Ви відчули втому?

Висновки. Створення зацікавленим педагогом у групі ширшої, піднесеної атмосфери освітнього процесу, що базується на принципах особистісно орієнтованої моделі взаємодії дорослих і вихованців, дає можливість дітям відчувати психологічну захищеність, успіх у різних видах діяльності, проявляти творчість.

Перспективи подальшого розвитку напрямку вбачаємо у розробці системи роботи щодо сумісної творчої діяльності дітей, батьків та педагогів.

Література

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология (схемы). – М., 2002. – 125 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1999. – 160 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 260 с.
4. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 1995. – 198 с.
5. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М., 1986. – 170 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1999. – 240 с.
7. Петровский А.В. Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – 46 с.

Подано до редакції 15.02.2006

УДК 378

ГУМАНОЦЕНТРИЧНІСТЬ ЯК ІНВАРІАНТНА ОЗНАКА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна

кандидат філософських наук, докторант кафедри загальної педагогіки Харківській національній педагогічній університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Вхідження національної вищої освіти до європейського освітнього простору є однією з найважливіших складових частин загального процесу інтеграції України до європейського та світового співтовариства. Приєднання нашої країни до Болонської співдружності визначило нові пріоритети в розвитку української системи вищої освіти, а саме в її спрямованості, меті та змісті.

Обрані шляхи модернізації вищої освіти в контексті європейських вимог на період до 2010 року означають перехід до нової освітньої парадигми – гуманістично-інноваційної, що пов'язано зі «своєрідним гештальт-переведенням» наукового співтовариства на нову систему світобачення та цінностей [3, с.220], і де вищою цінністю визнається людська особистість, самодостатня й самоусвідомлююча значущість людини.

В умовах реформування освітньої практики особливої уваги заслуговує педагогічна технологія, яка на загальнопедагогічному рівні (за термінологією Г.К. Селевка) функціонує як педагогічна система й

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Пер.с нем. – М.: За экономическую грамотность, 1995. – 296 с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 188 с.
4. Гринсон Ральф Р. Техника и практика психоанализа. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1994. – 491 с.
5. Ключевые понятия психоанализа /Под ред. В. Мертенса / Пер. с англ. С.С. Панкова. – СПб.: Б&К, 2001. – 383 с.
6. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. /Пер. с франц. Н.С. Автономовой.– М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
7. Менегетти А. Образ и бессознательное. – М.: Онтопсихология, 2000. – 448 с.
8. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. –М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 379 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
10. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. – Мытищи: Талант, 1996. – 139 с.
11. Фанги С. Практический словарь по психоанализу и микропсихоанализу. – М.: "ЦПП", 1997. – 224 с.
12. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – Т.2. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО–Пресс, 1999. – 400 с.
13. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. – К.: Здоровье, 1990. – 144 с.
14. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. – СПб.: Питер, 2002. – 480с.
15. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
16. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996.– 264 с.
17. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Мошенская Л.В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект).– М.: СИП РИА, 2000.– 194 с.
18. Яценко Т.С., Чобітько М.Г., Доцевич Т.І. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків). – Черкаси: Брама, 2003. – 216с.

Подано до редакції 23.02.06

УДК 371.13:373.67

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Шачкова Эльвира Вадимовна

кандидат педагогических наук, доцент

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В настоящее время подготовка будущих учителей изобразительного искусства требует усовершенствования не только педагогических форм и методов развивающегося обучения, но и художественного проектирования на занятиях по декоративно-прикладному искусству.

Цель статьи: анализ процесса обучения и применения теоретических основ художественного проектирования в системе прикладного искусства.

Анализ последних исследований. Некоторые аспекты данной

проблеми раскрыты в ряде трудов учебного и научно-методического характера. Среди них одно из самых авторитетных – учебное пособие «Художественное проектирование», предназначенное для студентов художественно-графических факультетов. Над учебным пособием работали Б.В. Нешумов, Е.Д. Щедрин, Г.Б. Минервин, В.И. Коваленко, А.А. Белов, Л.М. Холмянский, Л.Ф. Криницын, которые всесторонне рассмотрели вопросы теории и практики художественного проектирования в объеме программы преподавания соответствующего курса. Вопросам теории проектирования костюма, периодичности его форм и цикличности развития его структуры посвящен учебник «Основы теории проектирования костюма», разработанный Т.В. Козловой, Р.А. Степучевым, Г.П. Петушковой, Л.Б. Рытвинским, Е.А. Рыбкиной, Н.Б. Яковлевой.

Ценные сведения о развитии художественного конструирования (об эволюции форм изделий, основных средствах и категориях композиции) даны в учебнике «Основы художественного конструирования». Автор данного пособия И.В. Волкотруб в частности пишет: «Надо сказать, что методика художественного конструирования складывается объективно. Она находится в прямой зависимости от науки и техники, от требований производства. Поэтому ее нельзя канонизировать, возводить ни в учебных заведениях, ни на производстве. Задача художника-конструктора заключается в том, чтобы в соответствии с новыми достижениями различных отраслей знания оперативно перестраиваться, творчески осмысливать каждый этап художественного проектирования и двигаться дальше в ногу со временем. Таким образом, постоянно будет создаваться атмосфера многообразия оригинальных решений и творческих поисков, индивидуальных решений на основе широкого стиливого единства, которое определяется правильным пониманием закономерностей художественного развития культуры» [3, с.15].

Труды таких специалистов, как Глазычев В.Л., Орлов К.Д., Грейнер Л.К., Джонс К.Д., Советов С.Е., Сердюковская Г.Н., позволяют нам судить об основных этапах развития декоративно-прикладного искусства и художественного проектирования, а также об организации, технике и технологии создания изделий.

Изложение основного материала. Прикладное искусство – область, охватывающая ряд отраслей творчества по созданию художественных изделий, предназначенных для быта. Декоративно-прикладное искусство обладает, прежде всего, эстетическим свойством, которое заключается в разностороннем художественном обогащении повседневной жизни людей. Близкая к нему сфера деятельности, такая, как дизайн, тоже направлена на всестороннее усовершенствование условий жизни через проектные и научно-организационные разработки.

Художественное проектирование – сравнительно молодая область творчества. Преподавание основ художественного проектирования в школах осуществляется как на занятиях по труду и рисованию, так и факультативно.

Дисциплина «Декоративно-прикладное искусство» изучается

Вправи на розвиток слухової уваги.

1. Послушайте та запам'ятайте звуки вулиці, коридору і розкажіть, що чули.
2. Знайдіть заховану річ. Показують річ та пропонують вийти за двері.
3. Із звуків вулиці виділіть шум машин, голоси людей, спів птахів та інші звуки. Що відбувається в домі. Виділіть найнижчий і найвищий звуки серед навколишніх звуків.

Вправи на розвиток чуттєвої уваги.

1. Визначте достоїнство грошової монети, не дивлячись на неї.
2. Визначте на дотик, що за предмети лежать на столі під платком.
3. Визначте по контуру букви, вирізані з картону.
4. «Телефон». Посадивши всіх у лінію одне за одним, пальцем на спині того, хто сидить останнім пишемо першу букву задуманого слова „стіл” – С. Той, хто одержав цю букву пише її на спині попереднього гравця, потім другу букву і т.д.
5. Визначте на дотик матеріал, форму, предмет, по руці впізнайте товариша, визначте температуру в кімнаті.

Групові вправи на розвиток загальної уваги.

Друкарська машинка. Між гравцями розподіляються букви алфавіту і пропонується надрукувати будь-яку відому фразу чи прислів'я. Інтервали між словами відзначає вся група – стукає ногами об підлогу, а в кінці строчки встає.

Що змінилося? Група поділяється на дві підгрупи. Перша група сідає на стільці півколом. Беруть у руки будь-які предмети і розглядають їх у невимушеній позі. По хлопку треба завмерти. Другій групі пропонується уважно розглянути завмерлих і запам'ятати їх. Потім вони виходять. Тим часом гравці першої групи змінюють свої пози. Гравці другої групи мають визначити, що змінилося.

„Так” і „ні” не казати. Ведучий задає питання, відповіді на які не повинні включати „так”, „ні”, „чорний”, „білий”. Той, хто сказав одне з цих слів стає ведучим.

Естафета. За допомогою методу кільцівки складається оповідання або вірш. Почувши першу фразу, слухач підхватує її та передає естафету далі.

Вправи на виявлення кола уваги.

1. Розгляньте весь клас, а потім, заплющивши очі, розкажіть, які предмети в ньому є.
2. Запропонуйте кожному розглянути всіх та визначити, який колір переважає в одязі (час – тридцять секунд). Порівняти варіанти.
3. Визначте для себе мале, середнє, велике коло уваги.
4. Сфокусуйте увагу на об'єктах, рівновіддалених від Вас.

Вправи на переключення уваги.

1. Дають коробку сірників. Рахуючи сірники необхідно одночасно розповідати казку або сюжет кінофільму.
2. Дають аркуш паперу і пропонують швидко розв'язати приклад

того, хто водить.

Контроль. Один пояснює новий матеріал, а слухачі фіксують жести та оцінюють їх.

Різні почуття. Продемонструйте два протилежні стани: горе та радість, любов та ненависть, втому та бадьорість.

Розмова без слів. Скажіть без слів: „сідайте”, „увага”, „хочу з Вами працювати”.

Перетворення предметів. В руках артиста олівець може стати підзорною трубою, аркуш паперу – дзеркалом.

Глухий телефон (за Н.П. Анікєєвою). Передайте іншому невідоме йому завдання (поправити зачіску, полегше одягнутися).

Жива картина (за Л.І. Маленковою). Покажіть, як розмовляють дві подруги через вікно. Покажіть, як ходять дитина, яка щойно навчилася ходити; як сидить винуватий Буратіно на уроці Мальвіни.

Для забезпечення успіху будь-якої діяльності, в тому числі й театралізованої, виключне значення мають увага та спостережливність.

Вправи на розвиток зорової уваги.

1. Візьміть будь-який предмет (ручку, часи, брелок) і розгляньте форму, колір, особливості, деталі. Потім, прикривши предмет, розкажіть про нього все, що запам'ятали. Перевірте.

2. Розгляньте ілюстрації з зображенням людей, потім приберіть ілюстрації і по пам'яті опишіть те, що побачили.

3. Уважно розгляньте сусіда, що сидить поруч з Вами (як він одягнений, які кольори переважають в його одязі, в якій позі він сидить). Відвернувшись від нього опишіть його.

4. Розгляньте будь-який візерунок, потім намалюйте його по пам'яті.

5. Повторіть фрази людей, що зображені на ілюстраціях.

6. Складіть з паличок будь-яку фігуру. Закривши її, зробіть теж саме.

7. Один з двох учасників виконує три пози, внутрішньо виправдовуючи їх, другий повторює ці пози, виправдовуючи їх по своєму.

8. Виберіть у приміщенні будь-який предмет, придумайте, чому він привернув Вашу увагу.

9. Станьте у стрій по зросту, в алфавітному порядку (за прізвищами, іменами), за кольором волосся, назвіть самий дальній і самий близький до Вас об'єкти, перерахуйте всі предмети певного кольору, відтінку; предмети, назви яких починаються з однієї букви алфавіту; точно відтворіть низку рухів, що зробив товариш; запам'ятайте розташування предметів на столі, вийдіть з кімнати, розкажіть про ті зміни, які відбулися за Вашу відсутність; роздивіться очі товаришів, розкажіть якої вони форми, кольору, який у них вираз.

10. Порада-вправа К. Паустовського „Спробуйте місяць або два на все дивитися з думкою, що це Вам обов'язково треба написати фарбами. У трамваї, автобусі – скрізь дивіться на людей так”.

11. Вправляйтесь у миттєвому фотографуванні на вулиці.

12. Визначте, хто більше, а хто менше налаштований на заняття.

студентами во многих педагогических и гуманитарных вузах. Обязательные разделы художественного проектирования включают в себя: основные этапы развития прикладного искусства; закономерности и принципы формообразования; организацию художественной мастерской в школе, а также технику художественного проектирования. Стержнем современного художественного проектирования являются два специальных проектных языка, дополняющих эвристические возможности друг друга. Это язык проектной графики и язык объемного проектирования-маркетинга и моделирования.

Как известно, в процессе разработки проекта графические и макетные проекты тесно переплетаются. Исходя из того, что изобразить предмет на плоскости технически проще, чем вылепить его или выклеить с использованием специального оборудования, а в графическое изображение проще ввести те или иные изменения, «проектная мысль, как правило, вызревает прежде всего в эскизах, набросках (кроки). Только затем появляется возможность перевода ее в объемно-пластическую форму.

Но полноцветное чувственное представление о форме будущего изделия может дать именно макет, а также модель. При переводе графически найденной формы в объемную четко проявляются все или почти все ценные преимущества или недостатки ее решения, что способствует ее дальнейшему улучшению.

В этом отношении наибольшую пользу приносит изготовление макета или модели, полностью имитирующих внешний вид или даже конструкцию будущего изделия [1, с.112].

Объектами художественного проектирования выступают изделия. Наиболее острым является вопрос, связанный с проектированием изделий и развитием моды, возникающей не случайно.

Мода (от лат. *modus* – мера, образ, способ) – явление в потреблении промышленных изделий и других вещей, отвечающих современному вкусу. Изменение вкусов, эстетических представлений, стремление к обновлению влекут за собой как появление, так и исчезновение конкретной моды.

В данном случае деятельность художника должна отвечать законам художественного творчества.

Существует система, необходимая для проектирования костюма: художник – производитель – потребитель. Это и есть новая научная методика проектирования.

Нельзя не согласиться с мнением, что мода оказывает значительное влияние на ритм производственного цикла, «часто вступает в противоречия с устоявшимися, стандартными формами. Мода – это одно из явлений, стоящих на стыке искусства и производства» [1, с.4].

В процессе проектирования возникает проблема разработки коллекций моделей, необходимых для реализации перспективной моды. Признаками таких коллекций являются: цельность, единство стиля, творческий подход, цветовая гамма, структура материалов, базовая форма, конструкция, единство типов, образов.

Понятие «коллекция» обычно рассматривают как «взаимодействие

систем в системе, так как моносистема – единичная вещь, система-комплект, система-ансамбль составляют систему-коллекцию» [1, с.265].

Следует подчеркнуть, что художник несет ответственность не только за качество продукции, «но и за ту роль, которую сыграет эта продукция в повышении культурного уровня человека» [2, с.4].

Один из наиболее интересных примеров можно привести из сферы проектирования костюма, так как он, в отличие от остальных предметов прикладного искусства, больше связан с образом человека, его настроением, поведением и т.п.

Древний человек использовал одежду как укрытие от неблагоприятных климатических воздействий. В период палеолита одежда являлась не только совокупностью покровов, но и проявлением индивидуальности. Многие мыслители пытались объяснить, понять это явление. Немецкий философ Эммануил Кант в своем сочинении «О вкусе, отвечающем моде» одним из первых дает определение моде: «Закон этого подражания (стремления) казаться не менее значительным, чем другие, и именно в том, причем не принимается во внимание какая-либо польза, называется модой». Совершенно противоположно данному утверждению мнение Гегеля: в сочинении «Философия духа» он отмечает, что мода положительно влияет на нравы.

В России и Украине слово «костюм» стали употреблять в XVIII веке. «Костюм» – слово французского происхождения с итальянскими истоками (от итал. costume, буквально – обычай) – это ритуал, акт узнавания, знакомства. Как видим, костюм исторически ассоциируется с образом действия, что «в итальянском языке обозначено как *il modo*, то есть манера, способ, метод, система, правило» [2, с.10].

В 80-90-е годы XX века процесс проектирования моды подчинялся следующим этапам: прогнозирование и планирование моды; моделирование ситуаций функционирования костюма; определение системы целевых установок, характеризующих ситуации функционирования костюма (цели заказчика и потребителей); определение условий достижения целей (экономические ресурсы, технологическая база, информационное обеспечение); определение проектных задач и последовательности их выполнения [1, с.18].

Для научной и художественной деятельности языковое изобразительное мышление имеет большое значение. Образно это можно объяснить так: «Спонтанное использование изобразительного языка скорее подобно умению водить автомобиль без знания того, как работает его механизм» [2, с.280]. Языковой анализ (описание изобразительно-графического языка) представляет собой последовательное дробление на мелкие элементы целого изображения, в результате чего мы получим множество конкретных единиц: интериконы, изоморфемы, графемы к аллографам.

Данный подход отнюдь не является подменой существующих способов обучения рисованию. Он открывает новые пути развития творческого языкового мышления и способствует повышению культуры

телефон ні разу не задзвонив (чому?). Хтось з колег починає проявляти до Вас підвищений інтерес. Цього ранку у дворі занадто тихо. Зранку Ваші ноги задерев'яніли. Ви бачили надзвичайно оптимістичний сон.

Вважаємо за доцільне навести також вправи на зняття напруження, м'язових зажимів та забезпечення м'язової свободи.

Однчасні дії. Спочатку напружте, відчуйте ту чи іншу групу м'язів, потім відчуйте м'язову радість від їх розслаблення.

Управляйте тілом. По рахунку до двадцяти розслабте мускулатуру (від голови до кінчиків пальців ніг), а потім напружіть її. Сидячи на стільці, почергово напружуйте м'язи шиї, плеч, спини, правої ноги, лівої. Переведіть напруження з правої ноги і лівої руки і навпаки: переведіть напруження з правої ноги на ліву. Перевірте роботу м'язів рук: порухайте пальцями окремо, зігніть їх послідовно; потрясіть кистями рук, мов би струшуючи з них краплі води, помахайте кистями рук на обличчя, мов би Вам жарко. Намалюйте кистями рук цифру вісім, зробіть „шлейф“, хватайте пальцями (працюють тільки кісті); зімкніть кісті та зробіть хвилю – можна всім разом. Залишаючи все тіло свободним, дійте лише однією рукою, однією ногою, потім головою. Покладіть праву ногу на ліву і ступнею правої ноги намалюйте букви О, Д, А. Потім зробіть те саме лівою ступнею. Зробіть якісь дії руками, нехай навколишні здогадуються, яку (примирення, загроза, подив).

Екран. Коли на людину дивиться багато очей, її страх іде в мускули і вона впадає в зажим або розв'язаність.

Важливе значення для педагогічної діяльності мають виразність міміки та жестів. Проілюструємо зміст роботи за даним напрямком.

Постава. Встаньте спиною до стіни; стіни торкаються потилиця, лопатки, п'яти. Порушайте до десяти. Відійдіть від стіни і намагайтеся зберегти поставу.

Малярська кість (за Н.Є. Щурковою). З'єднайте витягнуті вперед руки, кісті – це „малярська“ кість; фарбуйте цією кістю горизонтальну та вертикальну поверхню.

Хмаринка. Уявіть, що на долоні витягнутих рук сіла хмаринка – ніжна, ласкава, пухнаста; підкиньте її та впіймайте обережно; погладьте ніжно її пухнасті боки; відпустіть в небо, попрощайтеся.

Долоньки. Витягніть руку, долоню поверніть так, мовби Ви щось просите, уявіть, що в долоню Вам кладуть... змію. Різко вирвіть руку, говорячи „ні!“ Чергуйте рухи „дай“ – „ні“.

Розшифруй. Потренуйтеся в передачі будь-якої психолого-педагогічної інформації за допомогою психологічного та описового жестів.

Зайві жести. Продемонструйте жести, які можуть відволікати, дратувати, виражати невпевненість, відкритість, недовіру і закритість, напруженість, нервозність, сум, самоконтроль.

Що б це означало? Розшифруйте жест, поясніть та обґрунтуйте його доцільність.

Дзеркало. Двоє стоять одне навпроти одного. Один дивиться в „дзеркало“, другий виконує роль „дзеркала“. „Дзеркало“ повторює всі рухи

плями, фігури. Пориньте повністю у свої переживання, оберіть колір, проведіть лінії так, як хочете відповідно до настрою.

Емоційна атмосфера. Перед заняттям посидьте трохи, поміркуюте і уявіть собі те, що викликає у Вас відчуття спокою, радості або будь-які приємні емоції. Під час заняття намагайтеся не втрачати ці приємні відчуття.

Викликаємо наснагу. Коли Вам дуже не хочеться йти на заняття, скажіть собі: „Якби я був у гарному настрої і відчував би себе значно краще, я б поводив себе так...(поспішав на заняття, з нетерпінням чекав зустрічі...)”.

Дуже важливо з яким настроєм Ви починаєте працювати, чи впевнені Ви в собі, дієте безпосередньо. Пропонуємо декілька порад для догляду за настроєм: активне та цілеспрямоване міркування; тренуйтеся дисциплінувати свої думки, не підпитуйте свій поганий настрій поганими думками; переключайтесь. Видихніть свій гнів (глибоко подихайте двадцять разів перед відкритою кватиркою, потім зробіть десять присідань). Розслабтесь (сядьте зручно, намагайтеся максимального м'язового розслаблення, уявіть собі красивий пейзаж, спробуйте мов би перенестися туди, насолоджуйтесь відпочинком та спокоєм, побудьте в такому стані п'ять – сім хвилин). Використовуйте всі можливості для розрядки: фізичні, емоційні, духовні, уявні, додаткові (індивідуальні способи).

Наведемо декілька вправ на розвиток впевненості, свободи, безпосередності.

1. Коло впевненості. Уявіть невидиме коло діаметром шістьдесят сантиметрів на підлозі біля себе. Зайдіть у коло і пригадайте той час, коли Вам сприяла удача.

2. Свобода голосу й думок („Я так вважаю”).

3. Нестандартні вчинки (не бути „як всі”).

4. Кіногерой. Для подолання невпевненості, сором'язливості та підвищення самооцінки уявіть себе кіногероєм, у якого все і завжди виходить.

5. Переможець. Спробуйте сприйняти навколишній світ з позиції переможця.

Зміна ярликів. Ви обпеклись праскою. Запишіть три можливих позитивних наслідки даної події.

Ви виграли мільйон доларів. Запишіть три можливих поганих наслідки виграшу.

Ваш виступ на радіо викликав відгук захоплення. Що поганого може бути в цьому?

Зворотна сторона. Розгляньте наведені нижче ствердження. Спочатку обгрунтуйте їх правдивість, наведіть пояснення. Потім уявіть, що вони неправильні, обгрунтуйте: „На нашу долю впливає розташування планет у момент народження”, „Людина походить від мавпи”, „Їсти шкідливо”, „Стримувати емоції небезпечно”.

Альтернативні пояснення. Розгляньте ситуації: На цьому тижні Ваш

проектирования.

Стоит ли изучать изобразительный язык, ведь раньше обходились без этого?

Безусловно, мы понимаем, что это важное средство для творческого решения проблем, а с другой стороны, это проблемы производства одежды, когда сформулированные на научном изобразительном языке изделия могут быть обработаны с помощью компьютерной графики в тематическую коллекцию. Интересно и увлекательно направление художественного проектирования такое, как стайлинг, с произвольным использованием в оформлении изделий стилей прошлого – эпохи Возрождения, барокко, классицизма и т.д.

Проектирование, как мы уже отметили, включает анализ проектного задания, выполнение и обобщение эскиза, макета, расчёт технологического процесса, социологическую и экономическую характеристику, а также художественное конструирование.

По мнению И.Т. Волкотруба, «художественное конструирование, понимается как метод и как неотъемлемая часть процесса проектирования промышленных изделий, предназначенных для непосредственного исследования человеком. Процесс художественного конструирования состоит из двух частей: определения принципа, характера формы изделия (объёмный или плоский эскиз или макет) и техническое выполнение изделия» [3, с.14].

Моделирование используется в различных конкретных науках, когда исследование осуществляется путём познания объектов по их моделям. Примером может послужить модель Земли – глобус, или модель животного – его чучело.

Основы художественного конструирования изучают студенты художественных, технических, а также педагогических и гуманитарных вузов. Данная дисциплина имеет самостоятельный характер и включает в себя следующие разделы: закономерности и средства композиции; комбинаторика в художественном конструировании; основы цветоведения; изобразительные средства передачи фактуры материалов; стадии проектирования промышленных изделий; объёмное проектирование; биоформы в художественном конструировании.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших изысканий в данном направлении следующие: проблемно-развивающее обучение расширяет круг знаний, взглядов, суждений, вызывает интерес и творческий подход у обучающихся, в частности к художественному проектированию. Профессиональная подготовка художников-педагогов требует усовершенствования курса декоративно-прикладного искусства, в котором художественному проектированию будет отведена ведущая роль.

Резюме

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх педагогів на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва, де художнє проектування відіграє провідну роль. Розкрито взаємозв'язок різноманітних галузей творчості, а також художніх напрямків, які домінують у процесі навчання

студентів у технічних, педагогічних і гуманітарних ВНЗ.

Резюме

В статті розглянута проблема підготовки майбутніх учителів на заняттях у декоративно-прикладному мистецтві, де художественне проектування грає ведучу роль. Розкрито взаємозв'язок різних галузей творчості, а також художественних напрямків, домінуючих в процесі навчання студентів в технічних, педагогічних і гуманітарних вузах.

Summary

The article examines the problem of training the future teachers to the lessons on apply arts. The author has analyzed the mutual connections of the different branches of creative activity and the branches of art, and reveals the dominant role of art design in the process of teaching and education of student both in technical, pedagogical and in the institutes of humanity.

Литература

1. Художественное проектирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд» / Б.В. Нешумов, Е.Д. Щедрин, Г.Б. Минервин и др.; под ред. Б.В. Нешумова, Е.Д. Щедрина – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
2. Основы теории проектирования костюма: Учеб. для вузов / Под ред. Т.В. Козловой. – М.: Легпромбытиздат, 1988. – 352 с.
3. Волкотруб И.Т. Основы художественного конструирования. Моделирование материалов и биоформ. – Киев: Вища школа. Головное изд-во, 1982. – 152 с.
4. Основы художественного конструирования: Учебник для худож. заведений. – 2е изд. перераб. и доп. – К.: Вища школа. Головное изд-во, 1988. – 191 с.
5. Глазычев В.Л. О дизайне: очерки по теории и практике на Западе. – М.: Искусство, 1970. – 192 с.
6. Композиция. Методичні вказівки для абітурієнтів. /Уклад Н.Ю. Житкова. – К.: КНУБА, 2001. – 32 с.
7. Орлова Л.В. Азбука моды. – М.: Просвещение, 1989. – 176 с.

Подано до редакції 01.02.06

УДК 378(438)

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША

Аблятинов Айдер Серверович

*кандидат педагогических наук, доцент, заместитель министра
образования и науки Автономной Республики Крым, г. Симферополь*

Постановка проблемы. В сентябре 2005 года в рамках проекта “Study Tours to Poland 2005 – стажировка для государственных служащих” мы ознакомились с системой образования в Польше.

В данной статье мы планируем проанализировать информацию, собранную в процессе указанной выше стажировки.

Изложение основного материала. Высшее образование Польши имеет более чем 600-летнюю историю. Первый университет был создан в 1364 году благодаря стараниям польского короля Казимира III Великого. Краковская академия, основанная по примеру академий в Болонье и Падуе, стала вторым после Пражского университета высшим учебным заведением в Центральной Европе [1, с.4]. В XVI – XVII столетиях открылись университеты в Вильно (1578 г.) и Львове (1661 г.), которые тогда

потребує творчої дії (К. Торшина). Дитяча творчість як явище культури – це наше недавнє придбання, це проблема наших днів... Дорослі довго були сліпі й глухі до неї (О. Мелік-Пашаєв). Уся діяльність людини насичена творчістю, тримається на творчості і є проявом, і результатом творчості водночас (С. Грузенберг). Креативність уявляє собою сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження у творчий процес. Творча діяльність – процес практичного перетворення людиною об'єктивної дійсності, орієнтований на створення нового продукту, формування нестандартних способів дій на основі нетрадиційного бачення звичайних явищ. Творча уява – самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності.

Сучасний рівень суспільства потребує творчих досягнень талановитих людей, результатів їхньої творчої діяльності, завдяки котрій відбувається прогресивний розвиток науки, техніки, спорту, мистецтва, тобто культури взагалі. Існує тісний зв'язок між творчими процесами та розвитком інтелектуальних здібностей, починаючи з перших років життя.

Пропонуємо низку вправ, спрямованих на мобілізацію творчого самопочуття педагога, регуляцію його психічного стану.

Віртуальне кіно. Створіть власний віртуальний образ, який виконує те, що насправді відбувається. Ви можете уявити себе впевненим, артистичним педагогом, що працює винахідливо, з вигадкою.

Промінь. Сконцентруйте можливості своєї фантазії та уявіть, що у вас у голові виникає світлий промінь, який повільно та послідовно рухається згори вниз; повільно та поступово світить вам на обличчя, шию, плечі, руки. По мірі того, як рухається промінь, розгладжуються зморшки, зникає напруження.

М'язова броня. На фізичному рівні існують м'язові механізми, що блокують емоційну активність людини. Виділяють сім рівнів м'язової броні: на рівні очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота, таза.

Дихання. Перед бесідою з дитиною глибоко вдихніть. На видиху різким рухом мов би „зірвіть” маску з обличчя: „погасить” очі, розслабте губи, звільніть шию, груди.

Масаж. Перед початком бесіди доторкніться кінчиками пальців до очей, проведіть долонями по обличчю від лоба до підборіддя, мовби знімаючи стару маску. Цей жест – межа, до якої Ви перебували в позиції „над”. За цією межею ви опинилися в позиції „на рівних” і почали виконувати іншу роль.

Пограйте! Для розвитку внутрішніх засобів ролівої децентрації уявіть собі вашу неприємну розмову з людиною, що дозволяє собі непривільний тон у спілкуванні з Вами і несправедливі зауваження. Замість того, щоб викреслити цю людину зі своєї пам'яті, спробуйте максимально наблизити її. Спробуйте зіграти роль цієї людини. Наслідуйте ході, манері поводити себе, програйте її роздуми, її ставлення до розмови з Вами.

Малюємо настрої. Для зняття неприємного враження після важкої розмови візьміть кольорові олівці або крейду та чистий аркуш паперу. Розслаблено, лівою рукою намалюйте абстрактний сюжет – лінії, кольорові

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Горбунова Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Довготривала реформа системи вищої освіти дала певні результати, проте не вирішила головного питання – суттєвого підвищення рівня підготовки спеціалістів, що вкрай необхідно було б мати державі і суспільству. Поставлені державою та часом проблеми можуть успішно вирішувати тільки висококласні спеціалісти, підготовлені до творчої професійної діяльності, а їх підготовка вимагає нових радикальних підходів. Добра пам'ять, усидливість, наполегливість, гарні виконавчі якості спеціаліста на сьогоднішній день недостатні, щоб виховати творчо мислячу людину. Потрібен педагог – творець, генератор ідей, здатний сам творчо мислити і розв'язувати складні нестандартні питання. На жаль, сьогодні таких спеціалістів дуже мало.

Аналіз останніх досліджень та публікацій за темою: У низці психолого-педагогічних досліджень розкрито структуру педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, О. Щербаков); сучасні тенденції професійно-педагогічної підготовки студентів у педвузі (В. Воробей, Н. Кічук, А. Ліненко, П. Щербань).

Мета статті. Уточнити сутність дефініцій „творчість”, „креативність”, „творча діяльність”, „творча ява”; запропонувати систему роботи, спрямовану на розвиток творчості майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. У Національній Доктрині розвитку освіти визначено основну мету державної політики щодо розвитку освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Це вимагає переходу від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання та виховання, націлене на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей дитини, її потреб, інтересів, творчих здібностей. Тому творчість, творча діяльність і творчі здібності були і залишаються предметом аналізу багатьох учених, як вітчизняних (І. Волощук, С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Кочерга, В. Моляко, В. Роменець, О. Савченко, М. Холодна та ін.), так і зарубіжних (Л. Богоявленська, Ф. Вернон, Дж. Гілфорд, О. Лук, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Ч. Спірмен, Е. Торренс). Без творчого педагога неможливо розвинути творчість у вихованців. Зупинимось на визначенні деяких дефініцій „творчість”, „креативність”, „творча діяльність”, „творча ява”. Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових духовних і матеріальних цінностей; по-перше, у творенні людиною соціокультурного середовища, діяльницька людська властивість; по-друге – самої особистості в цьому середовищі. Творчість є життя, а життя – є творчість (П. Енгельмейер). Процес усвідомлення того, що таке творчість, сам

принадлежали Польше. В Варшаві університет действует с 1816 года, политехнический институт – с 1826 года.

Периодами значительного развития высшего образования стали довоенные и послевоенные годы XX века, однако первая модель образования была немецкой, а вторая – советской. При социалистическом строе государственное высшее образование было бесплатным. К негосударственному сектору относился Люблинский католический университет, который был едва ли не единственным негосударственным крупным заведением образования во всем бывшем «соцлагере» [2, с.59].

После падения коммунистической системы в 1989 году наступила трансформация строя и в первую очередь в сфере общественных услуг, таких, как образование. При проведении в Польше комплексной реформы всей системы образования было принято во внимание:

- отсутствие адаптационных способностей действующей системы образования к темпам и объемам цивилизационных и общественных перемен;
- отсутствие равных шансов в доступности образования на каждом его уровне и низкий процентный показатель молодых людей, которые получают среднее и высшее образование;
- несоответствие профессионального обучения быстрым изменениям потребностей в рыночной экономике [3, с.1].

Система высшего образования в Польше динамично развивается. В течение последнего десятилетия создано более двухсот новых высших учебных заведений, а численность студентов возросла с 350 тысяч до более чем 1,5 млн. [1, с.6]. Польша имеет 11 государственных университетов классической модели, 15 технических университетов, 6 академий экономики, 11 медицинских академий и т.п. [2, с.59].

Процесс создания частных вузов, начавшийся в 1991 году, явился ответом на насущные потребности в области высшего образования. Частные высшие учебные заведения стимулировали конкуренцию государственным вузам, что повлияло на повышение качества обучения в последних и дало толчок реформе по приведению этих вузов к стандартам американского «университета-предприятия» [1, с.6]. Список негосударственных высших учебных заведений включает 84, и из них 9 имеют право присваивать квалификацию «магистр» [2, с.60].

Польские высшие учебные заведения предлагают высокий уровень образования, а благодаря договорам, заключаемым с зарубежными вузами, и правительственным договорам о международном признании дипломов растет их привлекательность в глазах зарубежных абитуриентов.

Системой высшего образования руководят министерства, которым подчинены государственные заведения. С ними сотрудничает Центральный совет по высшему образованию, в состав которого входят выбранные представители вузов и научной общественности (35 профессоров, 10 учителей, 5 студентов). Закон наделил Центральный совет надзорными правами: так без согласия совета не распределяются средства бюджета и не издаются приказы министерства.

Структура обучения в высших учебных заведениях Польши включает следующие уровни (Рис. 1):

- высшее профессиональное образование (3-4 года учебы) – выпускники получают степень лиценциата или инженера;
- магистратура (5-6 лет) – выпускники в соответствии с профилем обучения получают степень магистра или равнозначную;
- дополнительная магистратура (2-2,5 года) для специалистов с высшим профессиональным образованием. Выпускники получают степень магистра или равнозначную;
- аспирантура (3-4 года) – принимаются специалисты с высшим профессиональным образованием со степенью магистра. Аспирантура дает возможность приобретения научной степени кандидата наук;
- последипломные курсы (1-2 года) – для дипломированных выпускников высших учебных заведений всех типов [1, с.7].

Вузы ведут обучение на дневных, заочных, вечерних отделениях, а также экстерном. Основной формой является обучение на дневном отделении [4].

В настоящее время можно выделить два типа вузов:

- высшие учебные заведения университетского типа, предлагающие обучение в области гуманитарных, технических, медицинских, экономических, педагогических дисциплин, художественного творчества и военного дела. Университеты практически автономны во всех вопросах внутренней и внешней деятельности, включающих открытие новых факультетов или специальностей;
- высшие учебные заведения, ведущие подготовку специалистов в определенных профессиональных областях.

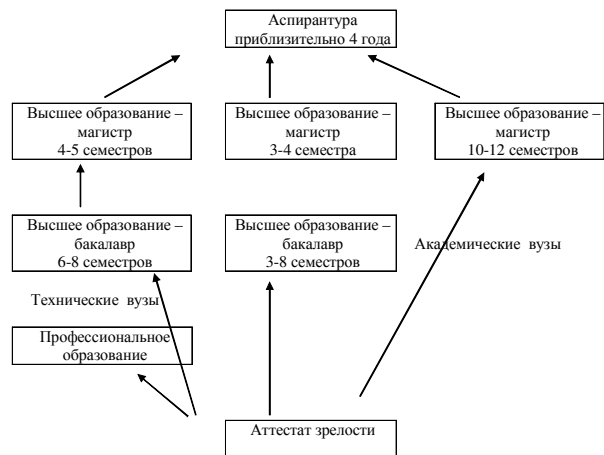


Рис.1. Структура обучения в высших учебных заведениях Польши
Организация учебного процесса и учебный год. Экзамены.
 Учебный год состоит из тридцати недель (примерно, по тридцать

благотворительными обществами и частными лицами и решали задачи не только непосредственного оздоровления, но и воспитания детей раннего, дошкольного и школьного возраста.

Детские колонии Крыма начала XX в. можно с уверенностью считать оригинальным типом общественного воспитания именно для данного региона. Именно в начале XX в. в Крыму климатические возможности стали активно использоваться для лечения, оздоровления и воспитания крымских детей, а также детей из других регионов Российской Империи.

В детских колониях применялись передовые для того времени методики воспитания детей дошкольного возраста – Ф. Фребеля, П.Ф. Лесгафта. Врачи и педагоги стремились к реализации принципа природосообразности в воспитании – учитывали возраст, пол детей, их индивидуальные особенности.

Резюме

В статті мова йде про організаційні та змістовні засади діяльності дитячих оздоровчих колоній в Криму на початку XX в. Розглядається їх місце в суспільному вихованні дітей дошкільного віку. Ключові слова: дитячі оздоровчі колонії, суспільне виховання.

Резюме

В статье идёт речь об организационных и содержательных основах деятельности детских оздоровительных колоний в Крыму в начале XX в. Рассматривается их роль в общественном воспитании детей дошкольного возраста. Ключевые слова: детские оздоровительные колонии, общественное воспитание.

Summary

The article deals with the basic organization and content principles of the activities of the children health institutions in Crimea at the beginning of the 20th century. Their role in the social upbringing of the children of the pre-school age is considered. Key words: children health institutions, public education.

Литература:

1. Быковская Н.В. Благотворительность по-керченски // Таврические ведомости. – 1993. – № 47.
2. Евпатория как курорт и климатическая станция: – Евпатория, 1910. – 32 с.
3. Ляпидус В.Б. Первый в России детский курорт на морском пляже доктора В.Б. Ляпидуса (1906) Ляпидус В.Б. – Ялта, 1909. – 31 с.
4. Мальгин А.В. Русская Ривьера. – Симферополь: СОНАТ. – 2004. – 352 с.
5. Наниз П.И. Доклад доктора П.И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулезом. – Ялта, 1913. – 12 с.
6. Отчёт общества детской климатической колонии в Ялте (ЮБК) за 1906 год. – Ялта, 1907. – 21 с.
7. Отчёт за 1907 г. общества детской климатической колонии в Ялте. Функц. 3-й год. – Ялта, 1908. – 18 с.
8. Отчёт о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 год. – Симферополь: Типография Г.М. Эпеля, 1914. – 50 с.
9. Финкельштейн Л. Лечение солнцем, воздухом и водой в детской лечебнице. – Санкт-Петербург, 1908. – 32 с.

Подано до редакції 15.02.2006

привлекали к изготовлению навесов, баркасов, учили пользоваться даже рубанком, столярным станком. Дети выпиливали лобзиком цифры, ножи, палитры, топоры. Очень нравились детям занятия по плетению из прутьев, камыша и даже бамбука, посадка цветов и некоторых овощей.

Особенно доктор П.И. Нания подчёркивал необходимость любви руководителей к детям.

В Евпатории в 1910 г. докторами Г.А. Галицкой и Б.И. Казасом был открыт детский пляж «SANINAS», расположенный в дачном районе на самом берегу моря. Здесь производилось лечение воздушными, солнечными, морскими, песочными ваннами, массажем, гимнастикой и электризацией. Пляж работал с 9 до 14 часов.

Для детей день начинался приёмом воздушных ванн, он сопровождался гимнастическими упражнениями или подвижными играми под руководством специалистов. Дети принимали ванны в коротеньких штанишках, надетых на голое тело. Они заканчивались душем с температурой воды 20-24 градуса, а в жаркие дни – морскими купаниями.

Затем дети завтракали, после катались на лодках с участием руководителей. После этого, часам к 12, дети принимали либо солнечные, либо песочные ванны по указанию врача. День заканчивался массажем, электризацией или ортопедической гимнастикой. На пляже имелся громадный гимнастический зал с большими просветами в крыше, здесь принимались воздушные ванны, проводились подвижные игры и специальная гимнастика. Имелись также несколько площадок для приёма солнечных и песочных ванн, столовая, буфеты, беседка для чтения [2, 18].

Председателем Симферопольского общества «Детская помощь» на протяжении 13 лет его существования была С.С. Шнейдер, членами общества были 37 человек. По инициативе Общества была приобретена земля для устройства детской колонии на ближайших пяти лет на берегу моря между Саками и Евпаторией. Колония активно действовала в 1905-1908 годах, в 1913 году она вновь была открыта после четырёхлетнего перерыва.

Дача под колонию бесплатно предоставлялась С.М. Топаловым. Общество предполагало построить собственное здание. Колония функционировала с мая по конец августа, три месяца, в две очереди по 6 недель каждая, для мальчиков и для девочек. Отбор детей проводился по санитарным листам, где сообщались сведения и о семейных и экономических условиях. Дети принимались с 6 лет, в основном это были дети городской бедноты. Было охвачено 240 детей. Персонал колонии состоял из двух учительниц и заведующей, обслуживающего персонала, врача. Общее наблюдение за деятельностью колонии осуществляли члены правления общества – С.С. Шнейдер и другие [8].

Выводы.

В начале XX в. на ЮБК, в Евпатории, Керчи активно действовали детские оздоровительные колонии для детей. Их в полной мере можно считать учреждениями общественного воспитания, так как они охватывали детей из различных социальных слоёв общества. Колонии отрывались

часов занятий каждая) и разделен на два семестра:

- зимний семестр (с 1 октября до 15 февраля следующего календарного года) состоит из 15 недель занятий и зимней экзаменационной сессии;

- летний семестр (примерно, с 16 февраля до 30 сентября) состоит из 15 недель занятий и летней экзаменационной сессии;

- один месяц во время летних каникул, как правило, отводится на профессиональную практику.

Учебный график устанавливается высшим учебным заведением. Преподавание ведется в форме лекций, практических и лабораторных занятий, семинаров и собеседований. Права и обязанности студента, связанные с учебным процессом, регулируются уставом конкретного вуза.

Студенты сдают экзамены по каждому предмету отдельно. Зачетным периодом является семестр или учебный год. Чтобы завершить семестр (или год), студент обязан сдать зачеты и экзамены по всем предметам, содержащимся в учебном расписании, и получить по ним оценки не ниже, чем «удовлетворительно». Студент также обязан пройти практику, предусмотренную учебным планом, и получить зачет.

Каждый вуз устанавливает свою шкалу оценок, закрепленную в уставе. Наиболее распространена следующая схема:

- отлично (5);
- очень хорошо (4+ или 4,5);
- хорошо (4);
- весьма удовлетворительно (3+ или 3,5);
- удовлетворительно (3);
- неудовлетворительно (2).

Польские вузы кроме вышеприведенной шкалы оценок постепенно вводят Европейскую систему трансфера кредитных пунктов (ECTS). Чтобы успешно сдать семестр или весь учебный год необходимо набрать соответственно от 30 до 60 пунктов [1, с.10.].

Для получения диплома об окончании высшего учебного заведения необходимо: получить зачеты по всем предметам, практическим и лабораторным занятиям, предусмотренным учебным планом, и сдать все экзамены, установленные для каждого направления учебы; сдать в срок дипломную работу и получить за неё положительную оценку; сдать дипломный экзамен.

Выпускники могут получить *следующие степени*:

- *лицензиат* – степень, которая присваивается после приобретения высшего профессионального образования при сроке обучения 3 – 3,5 года;

- *инженер* – степень, свидетельствующая о характере профессиональной подготовки, которая присваивается после приобретения высшего профессионального образования в области техники, сельского хозяйства или экономики при сроке обучения 3,5 – 4 года;

- *магистр и равнозначные* степени, свидетельствующие также о квалификации и специализации: магистр искусства, магистр-инженер, магистр-инженер архитектуры, врач, врач-дантист или ветеринарный врач

– присваиваются после окончания полного специализированного курса магистратуры сроком 5-6 лет. Степень магистра можно также получить после окончания дополнительной 2 – 2,5-годичной магистратуры, курс которой могут пройти специалисты с дипломом о высшем профессиональном образовании.

Выпускники высших учебных заведений, продолжившие учебу в аспирантуре (*аспирантура* существует на многих факультетах государственных высших учебных заведений) или занимающиеся научной деятельностью, могут защитить диссертацию с целью приобретения следующих научных степеней:

- *кандидат наук* – научная степень, которая присваивается выпускнику аспирантуры, успешно сдавшему кандидатские экзамены, подготовившему и защитившему кандидатскую диссертацию. Право на приобретение научной степени кандидата наук дает степень магистра или равнозначная. Степень кандидата наук присваивают Ученые советы факультетов, обладающие соответствующими полномочиями;

- *доктор наук* (используется название *doktor habilitowany*) – научная степень, которая присваивается кандидату наук, имеющему особые научные или творческие достижения, представившему докторскую диссертацию и успешно её защитившему.

Ученое звание *профессора* присваивается по решению президента Республики Польша [1, с.9].

Обучение студентов-иностранцев

Абитуриенты должны иметь аттестат зрелости или другой документ, дающий право поступления в высшие учебные заведения в той стране, где была закончена средняя школа. До 31 мая каждого года вузы определяют правила, порядок приёма на учебу и перечень вступительных экзаменов, которые абитуриент обязан сдать в текущем учебном году. С 1 мая 2004 года на тех же условиях, что и польские граждане, приобретать высшее образование, участвовать в научных исследованиях и учебных курсах могут иностранные граждане, которые:

- получили право на постоянное местожительство;
- имеют статус беженца, присвоенный в Республике Польша;
- мигрирующие работники, являющиеся гражданами государств-членов Европейского Союза или государств участников ЕАСТ (EFTA) – Европейской ассоциации свободной торговли, если они работают или работали в Польше, а также члены их семей при условии, что они проживают на территории Республики Польша;

- граждане государств, входящих в Европейский Союз, или государств ЕАСТ – участников Европейской ассоциации свободной торговли, члены их семей, располагающие финансовыми средствами, необходимыми для покрытия расходов на учебу и содержание в период обучения в вузе [1, с.13].

Польский язык является языком обучения, сдачи экзаменов и дипломных работ в высших учебных заведениях. В связи с этим от абитуриентов-иностранцев, желающих получить высшее образование в

под голову подкладывалась подушечка из морской травы. Голова обязательно затенялась зонтом и охлаждалась компрессом. Всё тело ребёнка до шеи засыпалось песком, слой над грудной клеткой был меньше. Продолжительность сеанса составляла до 10 минут. Всё время измерялось дыхание, пульс по височной артерии, персонал наблюдал за выражением лица ребёнка и его самочувствием. Дыхание ребёнка учащалось на 5-10 вдохов в минуту, пульс учащался на 20-30 ударов в минуту. Песочные ванны вызывали сильное потение, поэтому после принятия ванны ребёнка заворачивали в сухую простынь и переносили в тень или за ширму. После этого его обмывали в тёплой ванне или душе. Эти ванны назначались через день, не более 12-15 за курс лечения. Воздушные ванны дети принимали ежедневно после 15 часов обнажённые, в лёгких штанишках и сандалиях.

Подвижные игры, гимнастические упражнения проводились под руководством опытных специалистов с учётом индивидуальных особенностей, состояния здоровья детей. Загородные прогулки с детьми проводились в сопровождении персонала и желающих родителей [3].

В начале XX столетия в Ялте функционировала также детская колония Ялтинского отдела Лиги борьбы с туберкулёзом, возглавляемая доктором П.И. Нания. В 1912 году в докладе [5] он отмечал основные воспитательные задачи колонии.

1. Колония должна не только оздоравливать, но и наполнить день ребёнка полезной и разумной деятельностью.

2. Педагоги должны не насиловать, а подмечать наклонности каждого ребёнка.

В колонии были дети как дошкольного, так и школьного возраста, и бедные, и нищие, и беспризорные. Детей привлекали к различным полезным видам деятельности: начинали с игры, потом переходили к чтению. Летом читали сказки, басни в лицах, занимались с детьми декламацией. Программа чтения была различной в зависимости от возраста детей.

При организации игр с детьми воспитателям рекомендовалось не менять слишком часто игры, а также сглаживать конфликты между мальчиками и девочками во время игр, учитывать интересы детей при выборе игр. Кегли рекомендовали использовать и для физического развития детей, и для счёта. Крокет больше использовали для детей дошкольного возраста.

Достаточно широко применялась в колонии гимнастика, особенно целесообразная для больных детей, по мнению доктора П.И. Нания, легкая гимнастика с флажками.

Пением также занимали детей, в основном в вечерние часы. Пели хором, соединяли пение с игрой, движением. Пели даже дети до 5 лет.

Организовывали в колонии и школьные занятия математикой и письмом, дети с удовольствием занимались рисованием, маленькие дети занимались раскраской, лепкой из глины. Дети постарше учились вышивать крестиком. Особое место в колонии занимал труд. Детей

В 1906 году в Ялте был учрежден первый в России детский курорт доктора В.Б. Ляпидуса. На ЮБК до этого функционировал единственный детский санаторий в Алушке, открытый в 1902 году доктором А.А. Бобровым для лечения детей, больных костным туберкулезом. К тому времени в России были лишь Врачебно-санитарный приют в г. Ораниенбауме и в г. Аренсбурге на острове Эзель для золотушных и рахитных детей. В то же время исцеляющий климат ЮБК практически не использовался для лечения детей.

В 1906 году В.Б. Ляпидус оборудовал в Ялте обширный морской пляж, где было организовано лечение детей физическими силами природы, солнечными, солнечно-воздушными, песочными ваннами, врачебной гимнастикой и подвижными играми. Здесь дети могли лечиться, закаливаться и просто развлекаться. На пляже были обустроены парусиновые кровати в два ряда, для мальчиков и девочек. Режим жизни детей был близок к режиму в лечебнице Л.А. Финкельштейна.

Большой популярностью пользовались воздушные ванны, имеющие целью закаливание детей. Проводились подвижные игры по системе профессора П.Ф. Лесгафта и под руководством его специалистов. Игры по Лесгафту, рассчитанные на правильное и целесообразное развитие, тесно связаны с развитием находчивости, ума, честности. Дети делились на старших и младших. Пребывание на пляже было платным: за лечение и участие в подвижных играх – 20 рублей в месяц. Для бедных детей морские ванны и игры были бесплатными.

Профессором В.Б. Ляпидусом были написаны методические советы по использованию солнечных, воздушных и других ванн, с которыми он выступал на заседании Ялтинского медицинского общества, в его выступлениях приводились многочисленные примеры лечения годовалых детей от рахита – когда увеличивался гемоглобин, появлялись зубы, ребенок становился веселым.

В лечебнице был строгий распорядок жизни:

1 период дня (от 9 до 13 часов) – песочные, солнечные, солнечно-морские ванны, морские купания;

2 период дня (с 15 до 19 часов) - воздушные ванны вместе с подвижными играми, гимнастическими упражнениями и врачебной гимнастикой.

Солнечные ванны проводились даже для грудных детей длительностью от 8 до 12 минут. Обязательно контролировался пульс. Ванны ежедневные. Солнечно-морские ванны проводились также ежедневно по 5-15 минут через 30-40 минут после солнечных. Для этого вода в ванне нагревалась с раннего утра до 11 – 11.30 до температуры 25-26 градусов. Морские купания назначались детям не младше пяти лет, не истощенным и не нервным. Дети купались в зависимости от реакции организма через день или ежедневно.

Для организации песочных ванн предварительно просеянный желтый песок утром рассыпался тонким слоем на деревянной площадке и прогревался до 37-42 градусов. Ребенок укладывался в деревянный ящик,

Польше, требуется знание польского языка в степени, дающей возможность понимать содержание лекций и пользоваться другими формами обучения в вузах. Поэтому во всех крупных вузах действуют курсы польского языка для иностранных граждан [5].

Многие высшие учебные заведения ведут занятия также на иностранных языках, главным образом, на английском. Полный образовательный курс (платный) на английском языке ведут: Медицинская академия в Варшаве, Collegium Medicum Ягеллонского университета в Кракове, Медицинская академия в Познани.

Кроме того, некоторые вузы ведут отдельные занятия (циклы лекций и семинаров или так называемый «иноязычный спецкурс») на английском языке [1, с.18].

Выводы. Таким образом, анализ системы высшего образования Республики Польши свидетельствует о модернизации образовательной деятельности в контексте европейских требований.

Резюме

У статті акцентується увага на особливостях організації навчального процесу у вищих навчальних закладах Польщі, дається аналіз порядку одержання ступенів, підкреслюється доступність одержання вищої освіти, у т.ч. абітурієнтами-іноземцями.

Резюме

В статье акцентируется внимание на особенностях организации учебного процесса в высших учебных заведениях Польши, дается анализ порядка получения степеней, подчеркивается доступность получения высшего образования, в т.ч. абитуриентами-иностранцами.

Summary

In the article attention is focused on the features of educational process organisation in higher educational institutions of Poland. The analysis of getting degrees is given, availability of higher education, in particular for foreigners, is emphasized.

Литература

1. Высшее образование в Польше // Сборник Министерства национального образования и спорта Республики Польша. – Варшава. – 24 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І.Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. POLISH KNOW HOW FOUNDATION // Warecka 4/6, 00-040 Warsaw, POLAND
4. WYZSZA SZKOLA ZARZADZANIA I MARKETINGU. w. Sosnowcu / INFORMATOR 2005/2006 – Realizacja wydawnicza: STAPIS
5. <http://www.buwilm.edu.pl/certyfikacja/index.html>

Подано до редакції 14.02.2006

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Бабенко Тамара Василівна

*викладач англійської мови кафедри методики навчання іноземних
мов та прикладної лінгвістики*

Київський національний університет імені Т. Шевченка

Проблема естетичного розвитку особистості набуває особливого значення у контексті глобалізації вищої школи, адже диференційоване сприйняття та оцінювання естетичних об'єктів, шанобливе ставлення до культурної спадщини свого та інших народів можливе лише за умови наявності сформованої естетичної здібності та її стрижневого виду – смаку.

Мета статті – показати особливості естетичного виховання молоді за кордоном, врахування яких допоможе громадянам України бути органічно вплетеними в систему взаємовідносин різного плану та рівнів.

Аналіз останніх досліджень. Окремі проблеми естетичного виховання висвітлюються у роботах зарубіжних представників філософії освіти: у Росії – М. Киященком, І. Коніковим, В. Самохваловою, О. Шапінською; у США – Т. Манро, А. Тилем, Дж. Фіске, Р. Циммерманом; в Англії – Г. Ридом; у Німеччині – Г. Зелле, Г. Эмером; у Франції – П. Бурд'є; в Японії – Я. Цунетомо. Проте в педагогічній літературі відсутні роботи, в яких висвітлюється питання естетичного розвитку особистості засобами навчальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Найважливіша складова виховання людини – її внутрішнє удосконалення – обіймає важливе місце у філософсько-естетичних вченнях Сходу та Заходу. У цьому відношенні нам імпонує досвід Японії, де традиційна національна культура та сучасність органічно входять у систему сучасного естетичного виховання. Формування естетичної свідомості у країні відбувається не тільки завдяки цілеспрямованому вихованню та освіті, а й в контексті некерованого впливу оточення на людину. Так, у праці “Хагакуре” Ямамото Цунетомо через короткі оповідання та притчі в одинадцяти книгах викладені правила поведінки самурая. Він наголошує на важливості трьох зовнішніх проявів людини: зовнішнього вигляду, мови та манери письма [10]. Разом із системою традиційних уявлень вони створюють той контекст, в якому формується естетична свідомість – естетичні знання, смак, ідеали краси та гармонії.

Японська держава, глибоко усвідомлюючи той факт, що формуючим середовищем є вся культура суспільства, ще в 1918 році прийняла положення про вищу освіту, одним із завдань якої був естетичний розвиток особистості студентів. Велика роль надавалася й загальній освіті, яка сприяє правильній орієнтації людини у соціальному житті. У 1966 році у проєкті “Програма формування бажаного образу японця” було сформульовано риси ідеального громадянина, зміст яких носив традиційно національний характер [10].

У 1937 році шкільним вчителем Макигугі Цунесабуру було створено

пляже, в 11 часів – второй завтрак, с 12 часів – прогулки и гимнастика, с 14 до 16 часів - морские ванны, в хорошую погоду в палатке обед. С 17 до 19 часів проводились продолжительные игры или прогулки, в 19 часів – ужин, с 19 до 20 часів организовывались игры и пение в рекреационных комнатах, с 20-21 часа – сон.

В колонии предъявлялись высокие требования к гигиене, организовано было и дополнительное питание. А.Г Готлиб принимал участие в наблюдениях за детьми. Опытный учитель Сейдль руководил гимнастикой и подвижными играми.

Колония имела хорошие медицинские результаты: дети прибавляли в весе, не болели, хорошо себя чувствовали. Некоторые занимались огородничеством. В распоряжении детей было много игрушек: крокет, серсо, лото, шахматы [6, 7].

Колония имела свой Устав, было создано Общество содействия. Средства на существование собирались путём пожертвований, а также на доходы от проведения Обществом вечеров, спектаклей. Согласно Уставу в колонию принимались слабые и болезненные дети в возрасте от 4 до 15 лет. Работала колония круглогодично. Для детей школьного возраста проводились школьные занятия.

Колония имела всероссийское значение, так как принимались дети на лечение из всех губерний России из различных сословий: дети фельшеров, сестёр милосердия, учителей, чиновников. Многие находились в колонии бесплатно. Из отчётов о деятельности колонии видно, что в 1908 году из 28 детей 4 лечились бесплатно, в 1910 году из 42 детей бесплатно лечились 6, в 1911 году из 46 детей – 8, в 1912 году из 63 детей бесплатно пролечились 19 [7, 6].

Врачи работали безвозмездно. Большими патриотами своего дела были руководившие в разные годы колонией врачи Б. Ножников, Н. Лампси. Просуществовала колония восемь лет. В 1912 году по соизволению государя ей была безвозмездно передана земля в Ай-Даниле, на границе с Гурзуфом, колонии было присвоено имя цесаревича Алексея Николаевича [4, с.291].

Также на ЮБК в начале XX в. было организовано лечение детей солнцем, воздухом и водой в детской лечебнице докторов Л.А. Финкельштейна и А.Л. Якубовского. Лечебное учреждение «Отрадное» находилось вблизи Ялты на границе имения Чукулар, занимало значительный участок морского берега с идеально чистым воздухом.

Состав детей был самым разнообразным: это были и грудные дети, и дети раннего и дошкольного возраста, и школьники. За жаркие месяцы в лечебнице получали лечение более 200 детей, причём детей грудных и первых лет жизни было не менее 40%. Под влиянием лечебных природных факторов дети набирали в весе, приобретали загар, у них исчезали симптомы многих болезней, дети становились более резвыми, жизнерадостными, у них улучшался аппетит и сон. С заразными болезнями в лечебницу дети не принимались. В учреждении был строгий распорядок жизни [9].

Алупке», учредителями которого были А.А. Бобров и Н.Ф. Филатов.

16 апреля 1902 года санаторий принял первую группу детей. В санаторий принимались слабые и золотушные дети от 4 до 14 лет, требующие для поправления здоровья длительного пребывания на ЮБК, всех вероисповеданий и национальностей.

Керченское общество попечения о детях возникло 28 сентября 1889 года. Оно имело целью содействовать физическому и нравственному воспитанию детей, нуждающихся в защите и попечении.

В 1902 году в Керчи Обществом попечения о детях была устроена детская колония, которая провела лето в Старом Карантине у моря. С 4 мая по 3 августа в колонии пребывало 30 детей, 7 мальчиков и 23 девочки. Пребывание у моря благотворно отразилось на здоровье детей [1].

В 1905 году по инициативе частных лиц в Ялте возникло Общество врачей по созданию санатория для ослабленных детей. До 1906 года делами общества заведовал временный комитет, избранный собранием учредителей в мае 1905 года. Тогда же был утверждён и устав Общества. По предложению В.М. Готлиб с июня 1906 года была открыта в виде опыта небольшая колония для 12 – 20 детей. Благотворительную помощь оказали П.Г. Шелапутин, А.В. Лебедева, ими был предоставлен большой дом из 11 комнат в Ай-Тодоре, на самом берегу моря. Колония могла существовать благодаря мягкости климата с мая по октябрь. Сразу на целый год колонию открыть не удалось. Общее руководство колонией осуществляла В.М. Готлиб. Член правления, директор Ялтинской гимназии А.Г. Готлиб вёл книги, делопроизводство и исполнял воспитательные функции. Супруги вносили полную плату за своё содержание. В течение 4-х месяцев при детях постоянно находились учитель гимнастики и физических упражнений, воспитательница, при маленьких детях – няня, была и прислуга. Медицинская часть лежала на врачах колонии А.В. Дьяконовой и Л.А. Финкельштейне.

В 1906 году в колонии содержалось 17 детей; двое – бесплатно, двое – за уменьшенную плату и 13 детей за полную. За полное содержание (квартира, стол, медицинский и воспитательный уход) взимались 45 рублей в месяц. Дети проводили в колонии от 2 до 3 месяцев, в общем они провели здесь 893 дня. Обстановка комнат состояла из железных кроватей с матрацами из морской травы, шкафа, игрушек. На территории колонии имелась площадка для игр, луг, был оборудован пляж.

Колония предназначалась для слабых и болезненных детей. Не принимались дети с заразными болезнями и психически больные. Под постоянным наблюдением врачей и воспитателей находились 14-15 мальчиков и 9 девочек. Дети соблюдали санитарно-гигиенический режим, принимали воздушные, солнечные и морские ванны, катались на лодках, играли в подвижные игры. С ними регулярно проводилась гимнастика на открытом воздухе, экскурсии. Лечение медикаментами применялось лишь в крайних случаях.

Режим дня был таким: дети вставали в 7-8 утра, в 8 часов - первый завтрак, с 9 до 11 часов проводилось лечение солнечными ваннами на

“Товариство для виховання з метою створення цінностей”, яке продовжує своє існування і в наш час. Філософською основою товариства стали погляди його засновника, який вважав, що мета життя людини – прагнення щастя, шлях до якого супроводжується створенням цінностей. Акумуляючи їх, людина й досягає щастя. Ікеда Дайсаку, третій президент товариства, послідовник Макигуті, уточнив зміст найважливіших цінностей, першою з яких була названа користь та вигода, другою – прагнення справжньої краси для задоволення духовних потреб, та третьою – доброта для задоволення альтруїстських намірів розділити красу з іншими. Його погляди являють собою своєрідний синтез традиційних японських ідей у сфері культурних цінностей та критично переосмисленого й адаптованого в японському дусі американського прагматизму. Це знайшло своє вираження в тому, що в загальноприйнятій тріаді “істина – добро – краса” місце істини зайняла користь. Дійсно, краса у прагматичних японців тісно пов’язана з користю: залучення широких верств населення до краси та її сприйняття визнається надзвичайно корисним для держави, тому що наявність розвиненого естетичного смаку не дозволяє людині виробляти неякісну продукцію. З цією метою держава фінансує різноманітні заходи, спрямовані на естетичний розвиток своїх громадян. Сполгядання цвітіння сакури, милування місячним сяйвом організуються для всього населення країни. Це сприяє розвитку естетичного смаку, становленню такого способу життя, коли вся діяльність людини забарвлена глибокою пошаною до краси [10]. Отже, необхідність розвитку творчої індивідуальності, важливішого фактора прогресу, все більш пов’язується із загальним культурним рівнем особистості. Система естетичного виховання Японії не відірвана від реалій сучасного життя, має практичний характер, але зберігає при цьому традиційний контекст і тому дає потрібний ефект – створення гідного культурного рівня життя особистості [3, с.431-434].

Різноманітні теорії естетичного виховання, які розробляються у країнах Європи та Америки, досліджують такі поняття як естетичний досвід, естетична свідомість, художнє та естетичне виховання, естетичні цінності та ідеали. Великий вплив на всю американську естетику та естетичне виховання справив Дж. Д’юї. Згідно його теорії, категорія естетичного досвіду є моделлю для будь-якого досвіду взагалі. Вчення Д’юї має багато послідовників серед представників американської філософії освіти – А. Казамяз, Т. Манро, Р. Неш, Х. Перкінсон, Р. Циммерман. Так, на думку Т. Манро, естетичне виховання уможливує розвиток творчої уяви та критичного судження [6, с.36]. Це положення базується на вченні Д’юї про вільний розвиток людини, який став центральною темою досліджень американських вчених. Однак, у них не береться до уваги той факт, що естетичний досвід виходить за межі освіти, а естетичні уявлення формуються не лише у формальному виховному процесі (в навчальних закладах), а також і у повсякденному житті [2, с.38-40].

До недавнього часу у країні панувало переконання в тому, що естетичне виховання синонімічне художньому, яке було прерогативою

мистецтва. Визначення його цілей та завдань залежало від розуміння цінності та значення мистецтва для життя. Так, Т. Манро називає три аспекти цінності мистецтва: як одного з міцніших засобів для показу позитивного досвіду; як джерела для постійного знаходження нових аргументів для оцінювання життя людини, створення відчуттів, що життя прожито не марно; як внеску в розумовий розвиток та соціальну адаптацію людини. Як бачимо, цінності, що визначає Т. Манро, носять прагматичний характер та спрямовані на соціалізацію особистості. На практиці перша характеристика мистецтва – позитивний досвід – була трансформована у сучасній масовій культурі у принцип задоволення, який визначає все культурне виробництво та споживання. Це впливає на естетику іміджів, життєвих стилів, що сприяють естетизації буття [6, с.36].

Отже, американська модель виховання естетичної культури особистості відрізняється суто прагматичною спрямованістю. Відбір універсальних естетичних цінностей, придатних для естетичного виховання, відбувається з огляду на їх притаманність окремим соціальним групам, а також ту користь, яку вони можуть дати молоді. Крім того, не береться до уваги факт впливу поп-культури на формування естетичної культури особистості. Це викликає занепокоєння окремих педагогів, які ототожнюють такі поняття, як “діти”, “майбутнє”, “наступне покоління”. Так, наприклад, у статті А. Тиля “Естетичне виховання, культурна освіта та формування людської свідомості” звучить стурбованість з приводу американської концепції виховання, яку автор називає масовим генератором “голодних душ”, терапією для яких є мистецтво [9].

Відомий англійський науковець Г. Рид значно вплинув на розвиток американської естетики та теорії естетичного виховання особистості. Він вважає, що про виховання можна говорити лише у тому випадку, якщо воно сприяє відкриттю та розвитку здібностей, які б лишилися пасивними поза вихованням. Він приділяє велике значення формуванню активного мислення ігровими засобами, які формують у дитини естетичні смаки [7, с.139].

Як бачимо, серед інших важливих аспектів естетичної культури особистості в сучасну епоху набуває великого значення категорія смаку. Найбільш глибоко ця проблема була досліджена в роботах французького соціолога П. Бурд’є. Згідно автору, естетичний смак є соціально обумовленою категорією. У формуванні естетичного смаку формальній освіті належить провідна роль, але вона є імпліцитною, тому що, на думку Бурд’є “художня освіта, яка передбачається навчальною системою, є практично неіснуючою”. Освітня система, основана на соціальній різниці, створює, за Бурд’є, естетичну диспозицію, яка й визначає смаки та цінності в мистецтві у відповідності з місцем індивіда в соціальній ієрархії. Сприйняття мистецтва, стверджує автор, є також соціально обумовленим, тому що художня компетенція, здатність до естетичних суджень набувається як у процесі навчання (інституційно), так і у прямому контакті з творами мистецтва (музеї, галереї, виставки). У своєму аналізі естетичної культури особистості П. Бурд’є керується двома критеріями – рівнем освіти

половину XIX – начало XX столетия. Особенный научный интерес представляет изучение процесса становления дошкольных учреждений в Крыму, где достаточно давно стала реальностью идея институтов социальной опеки, начального воспитания и элементарного обучения детей, были разработаны организационные и теоретико-методические основы их функционирования, внедрены своеобразные формы общественного воспитания детей.

Анализ последних публикаций. Проблема становления и развития дошкольного воспитания в Украине обращает на себя внимание многих отечественных учёных. Весомый вклад в разработку концептуальных положений развития дошкольного воспитания в условиях национально-культурного возрождения Украины внесли Л. Артёмов, А. Богуш, Е. Проскура, О. Сухомлинская, М. Стельмахович, И. Улюкаева.

К истории развития отечественного дошкольного воспитания во 2-й половине XIX – начале XX столетия обращались С. Амбросон, Л. Батлина, З. Ногачевская, С. Попыченко, Т. Слободянок, В. Сергеева, Т. Филимонова, И. Улюкаева.

История развития образования в Крыму изучается А. Аблятиповым, В. Ганкевичем, Н. Дундук, Л. Маршал, М. Прохорчик, Л. Редькиной, С. Шуклиной, Т. Шушарой. Отдельные процессы, связанные со становлением и развитием дошкольного воспитания в Крыму во 2-й половине XIX – начале XX века затронуты в исследовании и научных статьях А. Аблятипова в основном в контексте становления интернатных учреждений образования – детских приютов и сиротских домов, где воспитывались дети и дошкольного возраста. Исследования, которые бы целостно освещали историю становления и развития дошкольного воспитания в Крыму во II половине XIX – начале XX вв., отсутствуют.

Целью статьи является определение роли детских колоний как оригинального типа учреждений общественного воспитания дошкольников в Крыму в начале XX столетия.

Изложение основного материала исследования. В начале XX века в Крыму возникли первые детские общественные учреждения, предназначенные для оздоровления и лечения ослабленных и больных детей. Почин здесь принадлежал профессорам медицины Московского университета А.А. Боброву и Н.Ф. Филатову. А.А. Бобров на собственные средства основал в 1902 году в Алушке «санаторию» для детей, больных костным туберкулёзом. Санаторий А.А. Боброва в Крыму появился на два года раньше лечебницы Роле в Швейцарии и на два года позже балтийского санатория для больных туберкулёзом суставов и рахитом Н.А. Вельяминова. Санаторий был рассчитан на 90 детей и функционировал круглогодично.

А.А. Боброву удалось добиться разрешения на покупку земли в Алушке под строительство здравницы. Для санатория была специально отведена земля на 90 лет. Санаторий состоял из нескольких отдельных домиков на 12 детей. Основную часть средств на строительство вложил сам А.А. Бобров, остальную внесли пайщики «Общества санатория для детей в

наполнение совместной деятельности в контексте Болонской декларации. Определены основные проблемы, которые мешают эффективной практической деятельности педагога и студента, и показан новый теоретический подход к теме педагогического общения и взаимодействия в системе кредитно-модульного обучения.

Резюме

Розглянуто теоретико-методологічні основи, змістове наповнення сумісної взаємодії у контексті Болонської декларації. Визначено основні проблеми, що перешкоджають ефективній практичній діяльності викладачів і студентів і показана новий теоретичний погляд на педагогічне спілкування і взаємодію у кредитно-модульному навчанні.

Summary

Theoretical-methodological basis and content of main combined activities at Boonies declaration. General tasks of the practical training of the teachers and student, indicators of readiness evaluation of students and pedagogical of main combined activities at Boonies declaration.

Література

1. Ляудис В.Я. Психологические аспекты инновационного обучения в школе. Рукопись учебного пособия. 1993. /Библиотека ф-та психологии МГУ.
2. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С.41-50.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 1976. – 350 с.
4. Орлов А.Б. Психологические центры в профессиональной деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. – 64 с.
5. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995. – 143 с.
6. Петровский А.В. Феномен субъективности в психологии личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1979. – 243 с.

Подано до редакції 15.02.2006

УДК 372(477.75)

РОЛЬ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЙ КРЫМА В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НАЧАЛЕ XX В.

*Головань Татьяна Михайловна
старший преподаватель*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Главное направление в обновлении содержания работы дошкольных учебных учреждений в Украине – максимальный учет этнических и региональных особенностей. Оно определено в соответствии с современными тенденциями экономического и духовного развития государства и отражено в Законе Украины «О дошкольном образовании».

Однако научное решение современных задач реформирования системы дошкольного воспитания невозможно без учета опыта прошлых поколений, в частности тех периодов отечественной истории, которые богаты на общественно-политические, экономические, культурологические события. Таким периодом отечественной истории можно считать 2-ю

та соціальним походженням, які й визначають різні типи ставлення людини до творів мистецтва та їх естетичний смак [5, с.23].

До середини 60-х років XX століття у ФРН традиційними предметами з естетичного виховання були дисципліни художнього циклу, коли вперше в країні прозвучала стурбованість якістю навчання. Побожання були викликані суто економічними міркуваннями: через застарілу систему освіти Німеччина майбутнього могла б конкурувати з ведучими індустріальними державами світу. Щоб запобігти цьому, країна потребувала творчу людину. Для досягнення мети, поруч з підвищенням ролі науки, стала необхідною духовна сенсibiлізація особистості та її зосередження на гуманних сторонах буття. У 1969-70-му роках почалася інтенсивна робота над пошуками способів виховання образного мислення. Розробка новітніх концепцій відбувалася на стику педагогіки, психології та суспільних наук. Одну з перших спроб впровадження проблемного навчання зробив Г. Отто. Володіючи категоріями сучасного мистецтва, він довів, що розуміння художніх прийомів потрібне не тільки художнику, а й учням, оскільки в них відбувається перенос здібностей на інші дисципліни [8, с.245-255].

Усвідомлюючи важливість естетичного виховання людини для розвитку нації, у справу включилися суспільні організації. Представники однієї з них («Педагогічна акція Мюнхен») Г. Майрхофер, В. Цахаріас, Г. Грюнайсль зробили спробу винести естетичне виховання за межі школи. На їх думку, передумовою будь-якого естетичного досвіду є побут, тому що тут існує безліч ситуацій, на котрих закріплюється ставлення до оточення. Молодіжна субкультура, угруповання, особистісна сфера – все це є умовою повсякденності. Цей досвід набуває остаточного оформлення у процесі навчальних занять, а потім засвоюється як особистий [4].

На стику педагогіки, психології, мистецтвознавства, суспільних та природознавчих наук у країні виникає нова галузь виховання – еколого-естетичне, яке набуло популярності в багатьох країнах світу. Еколого-естетичне виховання спрямоване на формування естетичних потреб і смаку. Це відбувається засобами естетизації навколишнього середовища, виховання естетичного та етичного ставлення до природи, розвиток творчих здібностей особистості. Глибоке усвідомлення важливості цієї проблеми для майбутнього нації обумовило появу фундаментальних робіт: збірника „Естетичне виховання та повсякденність” [4]; монографії Г. Зелле “Культура почуттів та естетичне виховання” [8], в яких визнається необхідність інтенсивної інтеграції теоретичних досліджень з практикою естетичного виховання як нагальної потреби сучасності. На думку авторів, через естетичну діяльність можна послабити розмежування теорії та практики, що викликали порушення зв’язків між когнітивним та емоційним у навчальному процесі. Прагнення навчити людину сприймати та оцінювати естетичні об’єкти в навколишньому середовищі, розуміти їх місце та роль у цілісному естетичному полі стає завданням практики естетичного виховання в Німеччині.

Висновки. Отже, у другій половині XX століття одночасно в

багатьох країнах світу відбуваються зміни парадигми естетичного виховання та його прорив за межі предметів художнього циклу, народжуються нові явища у галузі естетичного виховання: краса стає категорією економіки, слугує засобом технічного прогресу, використовується для збереження природного та культурного середовища. Проте зарубіжні естетики не розглядають питання естетичного розвитку особистості засобами навчальних дисциплін у вищій школі.

На теренах колишнього Радянського Союзу естетико-виховна значущість пізнавальної діяльності отримала визнання та теоретичне обґрунтування в роботах вітчизняних науковців М. Верба, С. Гольдентриха, М. Гончаренка, М. Киященко, І. Коникова, але на практиці результати досліджень майже не використовувались. Винахід у середині 70-х років минулого століття емоційних функціональних центрів у корі головного мозку та обґрунтування їх впливу на інтелектуальну діяльність поновив інтерес до естетичного виховання особистості. Значний внесок у теорію естетичного виховання школярів та студентської молоді зробили українські науковці М. Гончаренко, І. Зязюн, А. Молчанова, В. Шинкарук, Р. Шульга. Проте залишається перспективною розробка проблеми естетичного розвитку особистості як одного з стимулів активізації навчальної діяльності у вищій школі.

Резюме

В статье анализируется проблема эстетического развития личности в контексте глобализации высшей школы. Рассматривается современное состояние проблемы и особенности эстетического воспитания молодежи за границей.

Резюме

У статті аналізується проблема естетичного розвитку особистості у контексті глобалізації вищої школи. Розглядається сучасний стан проблеми та особливості естетичного виховання молоді за кордоном.

Summary

The problem of individual's aesthetic development in the context of higher school globalization is analyzed in the article. The modern state of the mentioned problem and peculiarities of aesthetic education of young generation abroad is considered.

Література

1. Современные концепции эстетического воспитания. Теория и практика./ Отв.ред. Н.И. Киященко. – М.: ИФРАН, 1998. – 313 с. <http://www.philosophy.ru>
2. Шапинская Е.Н. Философия образования и эстетическое воспитание в США // Современный мир и эстетическое развитие человека. – М., 1993. – С. 38-40.
3. Эстетика: Словарь. / Под ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
4. Asthetische Erziehung und Alltag /Hrsg. von H.K. Ehmer. 1. Aufl. Lahn-Gieben: Anabas-Verlag, 1979. – S. 7.
5. Bourdieu P. Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. – L., Rourledge, 1994. – P. 23.
6. Munro Th. Art Education. Its Philosophy and Psychology. – N. Y., 1956. – P.15-36.
7. Read H. The Third Realm of Education // Creative Arts in American Education. Cambridge, 1960. – P. 46-59.
8. Selle G. Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung: Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. – Köln: Du Mont, 1981. – S. 245-255.
9. Thiel A. Esthetic Education, Cultural Working and Shaping Human Consciousness. – 2000. –

Виходячи з цього ми визначаємо головну функцію педагогічного спілкування викладача ВНЗ – формування мотиваційної готовності студента до навчання і підготовки його до процесу навчання, як динамічного процесу розвитку його інтелектуального, морального і етичного показника. Отже, педагогічне спілкування це не передача знань від викладача до студента, це не «диктант» лекцій, бо, взагалі, знання не передаються, а самостійно набуваються людиною. Процес навчання за своєю природою є суто індивідуальним процесом.. Такий погляд не є новим, бо достатньо згадати народне прислів'я: «Навчити людини не можна, але навчитися вона може, якщо захоче». Однак новим для теоретично дослідження є ствердження про те, що педагогічне спілкування не є процес передачі знань, а є процесом виховання і викладача і студента, бо цей процес динамічний і постійний. Функція педагогічного спілкування - виховна, а от сумісна взаємодія несе функцію навчальну.

Організація сумісної діяльності починається з визначення мети кожним учасником. Мета обумовлює задачі її досягнення. Кожний учасник стає фактичним свідком процесу досягнення своєї мети і спостерігає, хто і як її досягає. Узагальнення мети кожного складає сумісну мету як досягнення професійної діяльності кожного учасника – і викладача, і студента.

Виходячи з вищесказаного, ми провели практичне втілення моделі сумісної діяльності у навчальному процесі підготовки практичних психологів. В експерименті брали участь 135 студентів, та 43 викладача ВНЗ. Було визначено недостатній рівень (73%) психологічної та педагогічної готовності викладачів до створення умов саморозвитку студентів, – це з одного боку, а з другого, були визначені недоліки у світогляді студентів щодо своєї самостійної роботи. Більшість студентів (85%) орієнтовані «локусом зовнішнього контролю». У тих випадках, де таких проблем не було успішність студентів була високою і якісною.

Висновки. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

1. Аналіз психологічного змісту існуючих проблем з педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії, педагогічних відносин дозволив визначити новий теоретико-методологічний погляд на сутність і природу цих психолого-педагогічних явищ.

2. Характер існуючих недоліків простежується не у фаховій діяльності викладача, а у його психологічній компетентності щодо організації сумісної взаємодії, з одного боку, і у відсутності цілеспрямованій психологічній підготовки до самостійної роботи студента. З нашої точки зору, таке становище обумовлює проблеми по самовдосконаленню усіх учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ.

3. Наочно зростає необхідність у розробці спеціальних науково-практичних матеріалів, практичних занять, семінарів, конференцій з питань організації сумісної взаємодії в реалізації кредитно-модульної системи організації у навчального процесу (КМСОНП).

Резюме

Рассмотрена теоретико-методологическое основание, содержательное

викладача?»; «Яка роль відводиться тоді студенту у цьому процесі спілкування?»; «Що відбувається зі студентом у цій психологічній діяльності?»; «Студенти стають пасивними спостерігачами, чи об'єктами так званого «діалогічного педагогічного спілкування?»»

Достатньо продуктивним поштовхом у розробці нової теоретичної моделі про педагогічне спілкування, педагогічну взаємодію та сумісну взаємодію, на наш погляд, є роботи В.Я. Ляудіс. Вона запропонувала створення навчальних ситуацій, які обумовлюють активність усіх учасників навчального процесу [1].

Велика кількість робіт присвячена дослідженням по визначенню впливу на педагогічний процес спілкування і взаємодії. Автори визначають директивні і не директивні стилі спілкування, авторитарні і демократичні позиції взаємодії вчителя з учнями. Я.Л. Коломинський (1975) запропонував свою типологію вчителів і головним показником визначив любов до дітей, своєї роботи, з одного боку, і свободу проявлення даної любові у поведінки вчителя, з іншого боку [3].

Як бачимо, у вказаному широкому аспекті теоретичного дослідження акцент робиться тільки на значимість і ведучу роль вчителя, викладача. В зв'язку з цим нашою метою, яка вже вказана вище, є формування теоретико-методологічної основи проектування сумісної взаємодії викладача і студента згідно нових інноваційних парадигм. Для досягнення мети дослідження особливу увагу ми приділили обґрунтуванню теоретичної бази – змістового наповнення сутності явища, що вивчається, з психологічної точки зору. Дослідження проводилось на базі Криворізького державного педагогічного університету. Тому сутність категорій ми розглядаємо в системі «викладач - студент».

З нашої точки зору педагогічне спілкування – це соціально-психологічна взаємодія, мета якого спрямована на формування, розвиток або активізацію мотиваційної сфери навчання, а діагностичним показником протікання цього процесу є наявність ефективного протікання процесів самовдосконалення інтелектуальних, моральних та етичних норм особистості не тільки студента, але і особистості викладача. Роль особистості викладача ВНЗ взагалі майже не розглядався, бо традиційно вважалось, що вже те, що він має науковий ступінь підтверджує його морально-етичні якості. Новий підхід звертається до цієї дуже проблематичної тематики.

Тільки при такому підході можна говорити про суб'єкт-суб'єктне спілкування.

Зробимо ще одне пояснення нашого бачення педагогічного спілкування: педагог висвітлює і узгоджує разом із студентом «Модель особистості як учасника педагогічного спілкування», пропонує і обговорює зі студентами при виконанні модулів «Схематичну карту інтелектуального, морально і етичного зростання особистості». Студент і викладач природно включаються у цей процес. Нічого не залишається схованим у цьому процесі для усіх учасників педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії.

<http://users.aol.com/archive1/va>.

10. Цунетомо Я. “Харакуре”. – <http://www.oriental.ru/txt/hagakure>.

УДК 37.033:372.461

ЕКОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Бабенков Сергій Іванович

*старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов,
Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов*

Постановка проблеми. Культура мовлення – порівняно нова галузь науки про мову. Як самостійний розділ науки про мову вона оформилася під впливом соціальних змін, як позитивних, так і негативних, що відбулися в нашій країні особливо в останні десятиліття.

У сучасній лінгвістиці прийнято розрізняти вищий і нижчий рівень мовленнєвої культури людини. Нижчий рівень – перший ступінь оволодіння літературною мовою, характеризується правильністю мовлення, дотриманням норм літературної мови: лексичних, орфоепічних і граматичних. Звичайно правильним мовленням називають таке мовлення людини, в якому не допускаються помилки у вимові, у вживанні слів та їхньому утворенні, у побудові речень. Однак, на наш погляд, цього мало, якщо мовлення не відповідає цілям та умовам спілкування – воно може бути правильним, але поганим.

У поняття гарного мовлення прийнято включати три основні ознаки: багатство мовлення, точність мовлення, виразність мовлення. Великий обсяг активного словника, велика розмаїтість використовуваних синтаксичних конструкцій і морфологічних форм – показники багатого мовлення індивіда.

Точність мовлення – це вибір мовних засобів, які щонайкраще виражають зміст висловлення, розкривають його тему й основну думку.

Вищим рівнем мовленнєвої культури прийнято вважати правильне і гарне мовлення. Це означає, що людина не тільки не допускає помилок, але й вміє щонайкраще будувати своє висловлення відповідно до мети спілкування, найбільш повно розкриває його тему і головну думку, при цьому відбирає найбільш придатні слова і конструкції з урахуванням того, до кого й за яких обставин він звертається. Таким чином, високий рівень мовленнєвої культури стає головним показником культурності людини. Тому головна мета кожної культурної людини полягає в збагаченні свого мовлення, його удосконалюванні. Необхідно навчитися відчувати свого співрозмовника, уміти відбирати найбільш придатні для кожного випадку слова і конструкції.

Основна функція мови – засіб спілкування. На базі цієї функції здійснюється функція впливу, функція повідомлення, функція формування і вираження думки. Усі ці функції соціальні, як власне і сама мова соціальна за своєю сутністю. Вплив мови на суспільство посилюється разом із розвитком самого суспільства і зростає відповідно до розвитку

виробництва, техніки, науки, культури, держави. Мова бере участь у здійсненні процесу освіти і виховання членів суспільства, у розвитку літератури, науки і культури [1; 2].

Наша молода держава ще багато в чому не прийшла до норм співжиття, гостро відчула потребу в підвищенні культури поведінки та культури спілкування своїх громадян. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства усе гостріше у людей виникає потреба пізнати, як поводитися в тій чи іншій ситуації (знання етикету поведінки), як правильно встановлювати і підтримувати мовний контакт (знання мовленнєвого етикету). Мовленнєвим етикетом регулюються правила мовленнєвої поведінки в суспільстві. Мовленнєвий етикет охоплює собою все, що виражає доброзичливе ставлення до співрозмовника і створює сприятливий клімат при спілкуванні. Знання й уміння користуватися багатим набором мовних засобів дають можливість вибирати найбільш доречну для даної ситуації спілкування форму спілкування, установлювати тональність розмови. Однак в останні десятиліття спостерігається зниження громадського інтересу до проблем культури мовлення, що призвело до повсюдного падіння рівня культури мовленнєвого спілкування, створило передумови проникнення ненормативної лексики в широку мовленнєву практику населення України.

2004 рік у Донецькій області був оголошений роком Духовності. Відновлюються пам'ятки матеріальної культури, пишеться літопис духовних досягнень області, будуються православні собори – центри духовного відродження нації. У ліцеях, гімназіях, школах відкриваються факультативи з назвами: “Етикет”, “Діловий етикет”, “Дипломатичний етикет”, “Етикет ділового спілкування”, гуртки: культури мовлення, мовленнєвого мистецтва, юних ораторів. Велика увага приділяється вихованню високодуховного представника етносу, що володіє всіма культурними досягненнями нації, потребою дотримувати вироблених культурних навичок і має бажання передати їх наступному поколінню, здатного брати участь у діалозі різних культур.

Особливо видатною подією для України у 2005 року певною мірою стає приєднання до Болонського процесу [1, с.20]. Зараз розвиток України, яка ввійшла у третє тисячоліття, визначається у контексті європейської інтеграції. Для нашої країни у культурно-цивілізаційному аспекті, це чудова можливість “... входження до єдиної сім’ї європейських народів, повернення до європейських і культурних традицій” [3, с.7]. Європейська інтеграція допомагає відкрити Україну світом в якості нової культурно-цивілізованої країни, країни з великим духовно-культурним потенціалом, фундаментальними історичними, духовними та суспільними цінностями, власної мови та етикету спілкування.

Охорона і відновлення пам'ятників як частини духовної історичної спадщини, захист і охорона природних багатств, здоров'я нації усвідомлюються тепер як важлива загальнодержавна справа. Однак і наша сучасна мова має потребу в такому ж дбайливому підході, її потрібно оберігати від засмічення вульгаризмами і жаргонізмами, від стилістичного

3.Оцінка за ІНДЗ виставляється на заключному занятті з курсу на основі попереднього ознайомлення викладача із змістом ІНДЗ. Можливий захист завдання шляхом усного звіту студента про виконану роботу (до 5 хв).

4.Оцінка за ІНДЗ є обов’язковим компонентом екзаменаційної оцінки (диференційного заліку) і враховується при виведенні підсумкової оцінки з дисципліни, залежно від складання та змісту завдання, може становити від 30-50%.

Якщо враховувати традиційний підхід до організації педагогічної взаємодії, то дії студента, який не встиг виконати завдання, простежуються як «хронічний» стан. Тому представлений план ІДНЗ згідно кредитно-модульної системи стає під загрозою.

Розглянемо більш детально визначену проблему.

За своєю природою освіта є консервативною. Це не тільки її плюс, але і мінус, оскільки не вдається швидко перебудувати навчальний процес за сучасною технологією, яка широко використовується в навчальних закладах Європи.

Спілкування з викладачами різних кафедр свідчить, що їх цікавить КМСОНП, але мало хто з них серйозно замислюється з проблеми створення нового психологічного механізму організації педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії.

Для науковців і для практиків вже добре відомо, що саме особистісні відношення, професійні уміння встановлювати ділове спілкування обумовлює перспективність будь-якої професійної діяльності. В зв’язку з цим звернемося до скарбниці психологічних теорій у даній галузі.

Прийнято вважати, що фундаментом теоретичного дослідження про діалогічне спілкування є роботи А.У. Хараша, який запропонував нам дві моделі комунікативної взаємодії вчителя з учнями: монологічну і діалогічну. Подібні дослідження були проведені і американськими дослідниками П. Вайсом і С. Гремером. Вони провели експеримент, в якому приймали участь 840 школярів 7-8- класів і 62 учителя, що навчали цих учнів. Автори виявили феномен саморозкриття вчителя як психологічного феномену, що обумовлює діалогічне педагогічне спілкування.

Цікавим, на наш погляд, є пропозиція О.О.Бодальова (1987), Г.А. Ковальова (1987), В.Я. Ляудіс (1983) про створення у навчальному процесі ефективного спілкування як діалогічного спілкування.

З цим не погодитись важко, але автори не визначають механізми психологічних феноменів, що обумовлюють прояв діалогічного спілкування та чому порушується взаємодія в якій відсутні емпатія, толерантність, самопрезентація, ідентифікація, і більш того, автори майже не торкаються питання рольових позицій у спілкуванні та взаємодії вчителя, учнів або студентів.

Постає питання: «Чи є для студента процес обміну інформацією з викладачем як процес педагогічного спілкування?»; «Педагогічне спілкування відноситься тільки до професійної діяльності

якостей педагога на встановлення взаємовідносин із школярами (М.О. Березовін, 1975; Л.Ю. Гордин, 1977; Г.Г. Гусева, 1971); педагогічний такт, педагогічне спілкування (Ю.П. Азаров, 1989; М.Ф. Гоноболін, 1968; С. Синиця, 1978; М.В. Кузьміна, 1993 та інші).

Ідея суб'єкт-суб'єктних відношень представлено в роботах Б.Г. Ананьева, 1980; М.М. Бахтіна, 1979; Л.С. Виготського, 1984; Х.Й. Лийметса, 1983 та інших).

Центральним показником структури особистісного (суб'єкт-суб'єктного) спілкування є система суб'єктивних відносин (В.М. М'ясищев, 1960). Вчений запропонував теоретичну модель відношень особистості як складну систему, що розвивається у процесі її діяльності і спілкуванні з іншими людьми.

Суб'єктивне (особистісне) відношення базуються на прийнятті один одного як цінностей самих себе і передбачає орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів. В процесі взаємодії протікає процес персоналізації. Породження і відтворення себе як суб'єкта складає сутність спілкування як суб'єктно-суб'єктна взаємодія. Згідно концепції В.А. Петровського саме суб'єкт-суб'єктне відношення виступає як діагностичний ознак присутності, або відсутності ідеальної репрезентації (відображення) його учасників один до одного [6].

Поняття міжособистісна взаємодія (міжособистісні відношення) є базовою у навчальному процесі. А ось тут треба і відмітити, що майже всіма вченими ведуча роль у цих процесах відводиться вчителю (викладачу). Важко не погодитись з тим, що згідно такого підходу поширеним у педагогічній практиці, педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, педагогічне відношення розглядається як механізм навчально-дисциплінарної моделі взаємодії. Ось чому сама постановка теоретично-методологічного підходу визначає головну фігуру тільки викладача, який «несе» у своїй роботі більше прав чим студент. Викладач має право винести свій вердикт в разі порушення дисциплінарно-навчальної моделі.

Саме такий теоретичний погляд на сутність педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії, педагогічних відносин дозволяє припустити, що він виступає руйнуючим механізмом у навчальному процесі, а що до організації навчально-дослідного завдання (ІНДЗ), то взагалі у такій системі розуміння педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії та педагогічних відносин природно приймає хаотичний характер.

Наведемо приклад. Візьмемо один із видів сумісної діяльності студента і викладача в реалізації кредитно-модульної системи по організації навчального процесу (КМСОНП) – **порядок подання та захист ІНДЗ**.

1.Звіт про виконання ІНДЗ подається в окремому зошиті (або на стандартних аркушах) з титульним наповненням із зазначеним усіх позицій змісту завдання (обсяг до 10 арк.).

2.ІНДЗ подається викладачеві, який читає лекційний курс з відповідної дисципліни та приймає екзамен або залік, не пізніше ніж за 2 тижні до екзамену (заліку).

зниження і стилізованого усереднення, від нівелювання і штампованості. Особливої гостроти набуває проблема непотрібних іншомовних запозичень, різноманітних недоречностей, викривлень, помилок. Усе це безпосередньо веде до занепаду мови, і як наслідок, до збідніння думки.

Метою статті є спроба загострити увагу на проблемі збереження літературної мови та культури мовленнєвого спілкування як важливої складової сучасного руху на захист довкілля, в якому соціо-культурний компонент відіграє провідну роль.

При написанні цієї статті **ми спиралися на роботи** В.Біблера, Ю.Каркулова, В.Маслової, А.Гусейнова, Ф.Філіна, В.Костомарова, В.Ширяєва, Н.Формановської, П.Якобсона, Г.Алімжанової, Д.Лихачова, Ї.Халєєвої [1-9].

Виклад основного матеріалу. Як уже було зазначено, культура мови, культура мовлення повинні і мають бути осмислені власне в екологічному аспекті.

Незаперечність цього доводу полягає у тому, що ці поняття є частиною здорового соціо-природного середовища, в якому відбувається мовленнєве спілкування, звільненого від помилок і недоречностей, негативно впливаючих на розвиток мови, загальну духовність і моральність усього суспільства в цілому.

Культура мовлення в її традиційному розумінні співвідноситься із ступінню володіння літературною мовою, її нормами з метою найбільш ефективного спілкування в різних умовах комунікативного акту.

Культура мовлення вимагає дотримання встановлених норм вимови, формо- і слововживання, уміння користатися засобами мови в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення.

Екологічний підхід до питань культури мовлення, мовленнєвого спілкування передбачає відповідальне ставлення до національних мовних традицій, виховання щирої любові до рідної мови, потребу в пізнанні її минулого, сьогодення і майбутнього. Усе це, на наш погляд, якщо розуміти його широко й узагальнено, і становить сутність екологічного аспекту культури мовлення. Тому, не випадково, піклуючись про екологію культури національної мови, уряд України прийняв закон про державну мову. У Статті 10 Конституції України зазначено: “Государство обеспечивает всестороннее развитие и функционирование украинского языка во всех сферах общественной жизни на всей территории Украины” [2, с.5].

Культура мислення і мовленнєвої поведінки, виховання лінгвістичного смаку, захист і оздоровлення літературної мови, визначення шляхів і способів її збагачення й удосконалення, естетика мовлення - усе це і є предметом лінгвоекології.

Лінгвоекологічний підхід передбачає особливе, дбайливе ставлення до літературної мови, як до культури, так і до знаряддя культури.

Мову, стилістична структура якої зруйнована, можна порівняти з цілком розладнаним музичним інструментом. При цьому, професіонал по налагодженню музичних інструментів може його негайно настроїти, а

стилістична структура мови – явище, створюване століттями. Важливо зберігати чистоту літературної мови, адже будь-яке загублене, перекручене чи незрозуміле слово – загублена ланка загальної національної культури.

Таким чином, збереження екології мови, екології культури мовлення стає однією з найактуальніших задач сучасності; важливими прикметами часу виступають екологізація науки, самого мислення і поведінки людини.

Історія самого терміна “екологія” бере початок від 60-х років XIX століття. Термін “екологія” або “ойкологія” (від грецького *oikos* – середовище, житло, місце мешкання і *logos* – навчання) запропонував у 1866 році відомий німецький натураліст Ернст Геккель. Однак основи екології як науки почали закладатися наприкінці XVIII – початку XIX століття [7, с.699]. Ернст Геккель – біолог-еволюціоніст був пропагандистом дарвінізму. Він сформулював (поряд з Ф. Мюллером) біогенетичний закон, доводив можливість спадкування придбаних організмами ознак, намагався обґрунтувати соціальний дарвінізм, створити союз науки і релігії [5, с.389]. Заслуга Е. Геккеля полягає в тому, що він один з перших запропонував поняття “родовідне древо” усього тваринного світу і сформулював славнозвісний біогенетичний закон, відповідно до якого онтогенез або індивідуальний розвиток особи є мовби коротким повторенням філогенезу найважливіших етапів еволюції всієї групи, до якої дана особина відноситься.

Можливе спадкування набутих організмом ознак відбувається поза бажанням самого організму. Можливість успадкування культури предків, чистоти мови та мовлення, культурних традицій, духовності повинна стати необхідною потребою сучасної людини. Тому в теперішній час починає активно формуватися екологія культури спілкування, або ширше, духовна екологія. Вона пов'язана з відродженням і збереженням накопичених нацією цінностей, збереженням культурного середовища.

Збереження культурного середовища – задача не менш важлива ніж збереження навколишньої природи. Природа необхідна людині для його біологічного життя. Культурне середовище необхідне людині для її духовно-морального життя.

Повсюдно в Україні останнім часом відбувається перейменування міст, селищ і сіл – їм повертають старі назви. Це досить мудре рішення викликане розумінням того, що шляхом руйнування пам'яток культури, знищення з географічної карти історичних топонімичних назв знищується генетичний код історичної пам'яті нації. Такі втрати розривають зв'язок часів і поколінь, призводять кінець кінцем до падіння моральності і загальної культури, у тому числі й культури спілкування. Не тільки Донецька область, але й вся Україна може пишатися відбудованими роботами в місті Святогорську. Повернення місту старої історичної назви – Святогорськ, відповідає культурному відродженню нашого часу.

Мовленнєва культура входить до екологічної культури як важлива складова частина. Культура, у широкому розумінні слова – це сукупність досягнень суспільства в області науки, освіти, мистецтва. Закріплюються ці досягнення, як правило, у мові і слові. Зв'язок загальної культури з такою

мікроклімату» (О.О. Леонт'єв, 1979), або аналізу структури взаємодій між усіма учасниками навчального процесу (В.Я. Ляудіс, 1994), Можна запропонувати і інші моделі щодо вказаних понять.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб розібратися у такій «плутанині», ми звернулися до теоретичного аналізу поняття «сумісна взаємодія». Наш підхід полягав у визначенні *принципів*, які визначають для себе дослідники, коли трактують сутність близьких за своїм змістом понять.

Розглянемо визначені принципи у психолого-педагогічній літературі.

Першим і ведучим принципом О.Б. Орлов визначає принцип діалогізації педагогічної взаємодії. Діалогізація педагогічної взаємодії потребує перебудову «суперпозиції» викладача і «субординаційної» позиції навчаючого у рівноправні позиції співтворчості.

Другий принцип педагогічної взаємодії – це принцип проблематизації, який полягає у тому, щоб не викладати(або диктувати) текст навчального матеріалу, а стимулювати навчаючого до самостійного пізнання.

Третій принцип – принцип персоніфікації, сутність якого полягає у врахуванні особистісного досвіду навчаючого (відчуттів, образів, переживань).

Четвертий принцип – принцип індивідуалізації педагогічної взаємодії. Цей принцип давно існує у психологічній та педагогічній сфері, добре прописаний у літературі і має вже певні традиції. Кожен науковець повинен відчувати свою унікальність та відповідати на таке відчуття своїм навчальним поступком [4; 5]

Якщо зробити аналіз принципів, які запропонував О.Б. Орлов, то можна відмітити, що вони є не новими як для вітчизняної науки, так і для зарубіжної. Однак заслуговує увагу те, що вказані принципи не являються масовими для психолого-педагогічної практики навчання. Ось це і складає нову задачу: «Чому ефективні принципи залишаються ефективними тільки у теорії?»; «Що викликає певні проблеми у педагогічній взаємодії?».

Пошук відповідей на ці запитання активізував нашу увагу на проблемі комунікації, та на її психологічних феноменах, які спостерігаються в процесі спілкування між викладачем і студентом. Ось чому ми звернулися до вивчення теоретичного матеріалу в аспекті педагогічного спілкування.

Розробка проблеми педагогічного спілкування вчителя пов'язана з іменами Ю.П. Азарова, І.Д. Беха, О.О. Бодальова, Ф.М. Гоноболіна, В.О. Кан-Калика, Я.Л. Коломинського, М.В. Кузьміної, О.О. Леонт'єва, О.І. Щербакова.

У педагогічній психології значно продуктивним є вивчення міжособистісної взаємодії вчителя і учня у єдності внутрішнього (педагогічного відношення) і зовнішнього (педагогічного спілкування).

Педагогічна взаємодія, як міжособистісна включає в собі два взаємопов'язаних компонента: педагогічне відношення і педагогічне спілкування.

У педагогічній літературі розглядалися різні аспекти педагогічної взаємодії як проблеми відношень педагога і учнів: вплив особистісних

2005 роки».

Отже, сучасна вища школа в Україні переживає інноваційні процеси, серед яких педагогічний експеримент по переходу на кредитно-модульну систему організації навчання займає одне із центральних місць. Спілкування з викладачами різних університетів засвідчило, що у них виникає багато питань на шляху не тільки запровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців, але і у визначенні особливостей організації сумісної взаємодії із студентами у педагогічному процесі. Особливо це стосується організації *індивідуального навчально-дослідного завдання*.

У зв'язку з цим, ми підготували матеріал теоретичного дослідження з проблеми організації сумісної взаємодії в системі «викладач-студент» згідно контексту Болонської декларації. Дослідження втілює у собі нову філософську позицію освітньої діяльності викладача, нові принципи організації навчально-виховного процесу та новий тип взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

Актуальність теми визначається вимогами до змісту організації сумісної взаємодії з метою якісної підготовки спеціалістів. В зв'язку з цим ми поставили **мету статті**: визначити структурні компоненти сумісної діяльності в системі «викладач-студент». Мета зумовлена таким **завданням**: а) провести теоретичне дослідження підходів у психолого-педагогічній літературі до проблеми сумісної взаємодії; б) виявити суттєві причини, які перешкоджають позитивному професійному розвитку студента; в) визначити теоретичну модель сумісної взаємодії у сучасній вищій школі, яка працює за кредитно-модульною системою.

Звернення до гуманізації педагогічної взаємодії та переорієнтацію особистісних установок і «філософії» викладача, відхід від розповсюдженої навчально-дисциплінарної моделі педагогічного спілкування зумовило потребу звернутися до теоретичного аналізу проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-експериментальна розробка проблеми взаємодії у педагогічному процесі здійснюється у своїй більшості на матеріалі середньої освіти (Ш.О. Амонашвілі, 1999; О.О. Бодальов, 1985; С.М. Волкова, 1988; Г.В. Д'яконов, 1995; У. Глассер, 1991; В.В. Рубцов, 2004 та інші). На сьогодні в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичений досвід підготовки майбутнього педагога до педагогічної взаємодії і професійного спілкування (Л.О. Гапоненко, 2002; В.К. Дьяченко, 1991; Л.В. Кондрашова, 2000; О.Г. Мороз 1995; В.О. Семиченко, 2003 та інші).

З нашої точки зору, проблему взаємодії автори розглядають як специфічну діяльність тільки викладача, яка включає вимоги організації *навчання і виховання*. Якщо розглянути більш детально, то майже всі автори не проводять чіткої межі між такими близькими поняттями: «взаємодія», «спілкування», «комунікація», «сумісна діяльність». Функціональне призначення використаних термінів спрямоване на пояснення або організації передачі навчального матеріалу (Л.А. Петровська, 1991), створення «психологічного позитивного

формою мови - літературно обробленою, закріпленою в писемності, усних зразках – абсолютно безсумнівна.

Літературна мова, що виникла на певному етапі історичного розвитку нації й у відомих культурно-історичних умовах, служить свідченням і показником духовного розвитку народу. Сучасна епоха вносить чимало нового в літературну мову сьогодення, особливо в такі її галузі, як лексика і фразеологія, сполучуваність слів, їх стилістичну забарвленість. Відбувається інтенсивне зближення традиційних книжково-письмових і усних засобів спілкування з побутово-розмовною стихією, міським просторіччям, соціальними і професійними діалектами. Виникають неможливі раніше вживання, де невмотивовано з'єднуються розмовні просторічні елементи з запозиченнями, уживаними тільки заради фронтівства. Газети, телебачення, радіо стають джерелом ненормативних уживань, а часом навіть брутальних жаргонізмів і вульгаризмів. Поступово сучасне усне і письмове мовлення стилістично знижується й огрублюється.

Мова сучасної художньої літератури має тенденції до безликісті й стандартності, спостерігається таке явище, як стандарти модернізму й андеграунду.

Мова науки страждає від непотрібної ускладненості, великої кількості не завжди виправданих іншомовних запозичень в області термінології.

Законну тривогу педагогів, психологів, філософів викликають арготичні елементи, які ринули до нашої преси і, природно, до нашого мовлення, одноманітно уживані для надання мовленню більш «сучасного» вигляду: пудрити мозки, тусуватися, качати права і багато іншого. Таке навмисне огрублювання мови є відбитком і показником недостатньо високого рівня мовленнєвої і загальної культури, відсутності мовного смаку. Усе це не має прямого відношення до нормальних процесів демократизації літературної мови.

Висновки. Таким чином, актуальність проблеми культури мови і мовлення повинна бути осмислена в екологічному контексті. Чистота літературної мови, культурне мовлення і культура спілкування вимагають дбайливого ставлення до себе, їх вивчення і розуміння. Оберегаючи і зберігаючи мовну спадщину, нація створює всі передумови для спорудження міцного фундаменту загальної культури нащадків, відповідального відношення до національних мовних традицій, істинної й щирої любові до своєї мови. Усе це й становить сутність екологічного аспекту культури мови та культури мовлення.

Безсумнівно, проблеми, порушені в цій статті, можуть бути заперечені. Однак актуальність процесу збереження літературної мови, проблеми виховання культури спілкування, екологічний підхід до захисту чистоти мовлення – як ніколи набувають особливої гостроти.

Проблеми екології культури мовлення вимагають постійної уваги і подальшого дослідження та практичного впровадження з боку діячів освіти, педагогів, психологів, лінгвістів, філософів.

Резюме

Стаття посвячена проблемі захисту сучасного українського мовного

с экологической точки зрения. В этой статье проблема экологической защиты и проблема формирования моральных основ взаимоотношений человечества рассматривается с позиции отношения к человеку – самой высокой жизненной и педагогической ценности.

Резюме

Стаття присвячена, з екологічної точки зору, проблемі захисту сучасної української мови. У цій статті проблема екологічного захисту та проблема формування моральних основ культури взаємодії людства розглядається з позиції ставлення до людини як вищої життєвої та педагогічної цінності.

Summary

The article is devoted to the problem of ecological protection of modern Ukrainian language at the ecological point of view. In this article the problem of ecological protection and the problem of upbringing of moral principles of people's cultural interaction is examined from the position of the attitude to a man as to the highest vital and pedagogic value.

Література

1. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти // Вища школа. – 2005. – № 4. – С. 20-25.
2. Конституция Украины. Закон “О принятии Конституции Украины и введение её в действие”. Полный текст Конституции Украины (по состоянию на 01.05.2004). – Харьков: Издательство “Ранок”. – Веста, 2004. – Раздел I, Статья 10. – С. 5.
3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – № 60-61. – С. 7-11.
4. Тарнопольский О.Б. Обучение этикету повседневного, педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию // Иноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 29-32.
5. Украинский Советский Энциклопедический словарь: в 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др. – К.: Глав. Ред. УСЭ, - 1988. – Т. 1. – С. 389
6. Украинский Советский Энциклопедический словарь: в 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др. – К.: Глав. Ред. УСЭ, - 1988. – Т. 2. – С.203
7. Украинский Советский Энциклопедический словарь: в 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др. – К.: Глав. Ред. УСЭ, - 1988. – Т. 3. – С. 699
8. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет // Русский язык в школе. – 1993. – № 5
9. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1990. – 102 с.

УДК 37.02:378(4)

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Баранцова Ірина Олександрівна
аспірант*

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. В педагогічній літературі сьогодні все частіше і частіше використовуються терміни компетенція, компетентність. Їхнє широке застосування цілком виправдане, особливо в зв'язку з необхідністю модернізації (відновлення) змісту освіти. За останній час ці терміни використовуються для визначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників, є категорією результату освітнього процесу.

рефлексії менеджерів освітнього процесу.

Резюме

В статье рассматриваются социально-психологические проблемы педагогического менеджмента, раскрывается перспектива, которую создает антропологический подход к современным изменениям в образовании.

Резюме

У статті розглядаються соціально-психологічні проблеми педагогічного менеджменту, розкрито перспективу, яку створює антропологічний підхід до сучасних освітніх змін.

Summary

The article deals with the socio-psychological problems of the pedagogical management, points to the perspective created by the anthropological method of the contemporary educational changes.

Література

1. Баталіна А.Я. Цивілізаційно – антропологічний підхід як методологічний інструментарій в розв'язанні педагогічних проблем: Зб. Наук. Пр. / Редкол.: Т.І. Суцєнко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – Вип. 18. 2001. – 295 с.
2. Кривжко В.В., Павлютенков Е.М. Психологія в практиці менеджера освіти – СПб.: КАРО, 2001. – 304 с.
3. Левківський М.Б. Відповідальність у контексті нової виховної парадигми: Вісник Житомирського педагогічного університету. Випуск 6, 2000 р. – С. 15-17.
4. Соціально-психологічні проблеми організаторської діяльності // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 179-180.

Подано до редакції 09.02.2006

УДК 378(4)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СУМІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

*Гапоненко Лариса Олександрівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і
педагогічних технологій*

Криворізькій державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього та наукового простору з єдиними вимогами, критеріями і стандартами задля підвищення конкурентоспроможності Європейської системи вищої освіти і науки з американською, яка займає провідне становище.

Цей інтегративний процес отримав назву Болонського. Його на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) підписанням 30 міністрів освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «булонська декларація»

Наша держава також не залишається осторонь, вона робить важливі кроки, щоб інтегрувати в Європейський освітній і науковий простір. Так, щодо цього є наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2003 року «Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації» та від 23.01.2004 року «Про запровадження Програми дій щодо освіти і науки України на 2004-

студента займають комунікативні зв'язки з професорсько-викладацьким складом. Сьогодні, на жаль, ще переважає суб'єктно-об'єктна парадигма, авторитарний стиль, компанійська поведінка з боку студентів, формалізм педагогічних заходів. Більш доцільною була б суб'єктно-суб'єктна взаємодія, яка ставить за мету: розвиток творчого потенціалу студентів на базі співробітництва; прагнення до самореалізації і самовираження обох суб'єктів у навчальному процесі; удосконалення техніки спілкування.

Виникає також необхідність поживити роботу органів студентського самоврядування. Студентське самоврядування у вищому закладі освіти функціонує з метою забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їх прав і сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника.

Автори статі приймали участь в ІХ Міжнародній науково-практичній конференції „Психологічна наука і практика: соціально-психологічні проблеми удосконалення організаторської діяльності”, яка відбулася в листопаді 2005 р. в Міжрегіональній академії управління персоналом. За результатами роботи конференції були прийняті рекомендації. Деякі з них найбільш слушні: налагоджувати конструктивну комунікацію, інформаційний обмін на всіх рівнях системи управління; розвивати у керівників (менеджерів) якості і властивості особистості; необхідні для успішного виконання організаторської функції; розвивати етичну складову професійної культури керівників і працівників організацій на основі гуманістичної спрямованості їх особистості [4, с.180].

Проведений аналіз вищезазначеної проблеми та проміжні результати емпіричного дослідження дають можливість зробити низку **висновків**:

1. Одним із завдань викладача ВНЗ на всіх етапах становлення студента є допомога у розкритті свого „Я”, свого покликання. Під час організації викладачем впливу на свій об'єкт потрібно враховувати те, що студент не народжується суб'єктом педагогічної діяльності, а стає ним під впливом ефективних навчально-виховних засобів.

2. Навчальна програма університетів майже не передбачає курсів, спецкурсів з психологічних основ педагогічного спілкування для студентів неспсихологічних спеціальностей. Такий підхід, на нашу думку, призводить до негативних наслідків, коли студент у реальному соціальному просторі не може передати учням свого знання, досвід, налагодити з ними ефективну взаємодію, в результаті чого виникає агресивність, депресія, розчарування в професії вчителя тощо.

3. Організована на антропологічній методології підготовка студентів сприятиме вирішенню завдань індивідуалізації навчання, широкому використанню комп'ютерних технологій, упровадженню інновацій у практичну діяльність на всіх рівнях освіти кредитно-модульної системи, отриманню наукової педагогічної інформації, що важливо при входженні України в європейський освітній простір. Саме на цьому акцентується увага в документах і програмах Болонського процесу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні та впровадженні програми соціально-психологічної корекції педагогічної

Почасти, широке поширення цих понять в освітнім середовищі пояснюється бажанням підкреслити використання прогресивних освітніх методів.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом з'явилося багато публікацій, статей, монографій з проблем формування різних видів компетентностей, запровадження та розвитку компетентнісного підходу. Такі міжнародні організації, як Рада Європи, ЮНІСЕФ, ПРООН, ЮНЕСКО, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів займаються вивченням проблем, пов'язаних з виникненням компетентнісно орієнтованої освіти. Вищезазначеною проблемою займаються як українські та російські вчені (О. Овчарук, О. Локшина, Н. Бібік, В. Краєвський, А. Хуторський, О. Дрогайцев, С. Шишов, В. Кальней, О. Пометун, О. Крисан, І.Г. Тараненко, Г. Селевко та інші), так і зарубіжні колеги (Б. Рей, Г. Халаш, Дж. Куллахан, Ж. Перре, В. Долл та інші).

Мета статті – підкреслити необхідність застосування компетентнісного підходу в іншомовній освіті в контексті вимог Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Поняття “компетентність” розглядається не тільки як спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, але і як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя. Навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем не тільки для України, але і для всієї світової спільноти. Рішення цієї проблеми пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів управління і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, переосмисленням мети і результату освіти.

„Зміни у підходах до навчання стосуються, насамперед, зміщення акцентів з процесу на результати навчання, зміни ролі викладача, концентрації уваги на навчанні, змін в організації навчання, зміни динаміки (інтенсивності) програм, зміни методів оцінювання” [1, с.97].

У загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Рада Культурної Кооперації середньої освіти для Європи визначила ті основні, ключові компетентності, що у результаті освіти повинні освоїти молоді європейці. Відповідно і ціль освіти стала співвідноситися з формуванням ключових компетентностей.

Сформований на цій основі компетентнісний підхід в освіті розглядається в контексті Болонського процесу. „Доцільність компетентнісного підходу полягає у можливості зберігати гнучкість та автономію в архітектурі навчального плану... Зміни у підходах до навчання

стосуються, насамперед, зміщення акцентів з процесу на результати навчання, зміни ролі викладача, концентрації уваги на навчанні, змін в організації навчання, зміни динаміки (інтенсивності) програм, зміни методів оцінювання” [1, с.154].

Як підкреслено в програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України „розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури” [2]. Цей підхід може зберегти культурно-історичні, етно-соціальні цінності, якщо ті компетентності, що лежать в його основі, розглядати як складні особистісні утворення, що включають і інтелектуальні, і емоційні, і моральні складові.

Практична спрямованість компетентнісного підходу була задана матеріалами Симпозіуму Ради Європи, де підкреслюється, що для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але і ЯК робити. Іншими словами, компетентнісний підхід підсилює власне практико-орієнтованість освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект. У цьому прагматичному змісті він не може бути протиставленим знанням, умінням і навичкам, тому що він тільки спеціально підкреслює роль досвіду, умінь практично реалізувати знання, вирішувати задачі на цій основі. Але він і не є тотожним традиційному підходу, заснованому на знаннях, уміннях і навичках, тому що він фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичній стороні питання.

Розглянуте вище показує, що компетентнісний підхід є одним із планів розгляду такого складного явища, як освіта в загальній ієрархії рівневої структури його методологічного аналізу.

Компетентнісний підхід в навчанні іноземних мов ми бачимо в способах організації учбово-пізнавальної діяльності учнів, забезпечуючій засвоєння ними змісту освіти і тим самим досягнення мети навчання при рішенні певних проблемних задач.

В роботі Р.П. Мільруд «Компетентність в мовному освітньому процесі» виділені такі компетентності в навчанні іноземними мовами [3, с.70-80]: – предметна і комунікативна; – діяльнісна; – розвиваюча.

Основними компонентами предметної компетентності є інтерактивне вивчення (взаємодія з учбовим матеріалом, вчителем, учнями), активне навчання (імітація на уроках комунікативних ситуацій) і глибоке пізнання шляхом занурення в реальний життєвий контекст.

Предметна компетентність в оволодінні іноземною мовою відповідає комунікативній компетентності, що включає лінгвістичний, дискурсивний і діяльнісний компоненти.

Діяльнісна (стратегічна) компетентність включає такі компоненти: планування (здатність бачити проблему і ціль як уявлення про бажаний результат), досягнення (здатність планувати діяльність, вирішувати виникаючі проблеми і долати перешкоди, розвиток (відбір успішного досвіду і аналіз причин невдач).

Розвиваюча компетентність включає такі компоненти: внутрішньоособовий (усвідомлення своїх сильних і слабких сторін),

ВНЗ. Нами розроблені оригінальні методики „Квадрат здібностей абітурієнта”, „Квадрат інтересів першокурсників” (Л.П. Добровольська, Є.М. Павлютенков). Дані психодіагностики потрібні, перш за все, самому студенту, куратору, викладачам. За нашими дослідженнями майже третина студентів не може повністю включитися у навчальний процес.

Дослідження доводять, що в останні роки постійні контакти в межах навчального мікросоціуму послаблюються. Можливо, що послабився і стійкий інтерес молоді до знань. Якщо при цьому студент не зміг самоствердитися у межах основного соціуму, він потрапляє до системи морально-психічного дискомфорту.

Адаптації першокурсників до умов університету сприяє система ефективних, проведених тільки на високому методичному рівні навчально-виховних заходів: робота з комплектування академічних груп, ритуал „Посвята у студенти”; зустрічі з „Гостем Університету”; спецкурси „Вступ до спеціальності”, „Психологічні основи педагогічного спілкування”; знайомство з історією ВНЗ і його випускниками (історичний музей університету); „Уроки Гармонії”; організація психологічної служби в університеті та гуртожитках тощо.

На думку Л.С. Виготського роль педагога зводиться до того, щоб бути організатором соціального виховного середовища, регулятором і контролером його взаємодії з кожним студентом. Насамперед, прямий обов’язок професорсько-викладацького складу всього ВНЗ полягає в тому, щоб допомогти студентові в процесі становлення його не тільки як майбутнього спеціаліста, але й як особистості, сприяти створенню в середині мікроструктури атмосфери свободи, самоповаги і творчості.

У студентському житті перехрещуються лінії формальних і неформальних зв’язків. Але, на жаль, групи формуються за рішенням адміністрації, не враховуючи бажання студентів та інших факторів сумісності і рівня соціальної зрілості. Щиру зацікавленість долею студента серед викладачів, кураторів можна спостерігати рідко, що показали результати опитування. Це не віртуальне припущення, а реальне положення цієї справи сьогодні. На нашу думку, викладачеві як керівнику слід цікавитись не тільки навчальними програмами і методами викладання, але й життям студента. Відомо, що люди відрізняються характером, інтелектом, здатністю до самооцінки, емоційністю. Ці індивідуальні особливості потрібно враховувати у процесі особистісно – середовищної взаємодії. Без цього неможливо ефективно впливати на студентство в системі педагогічного менеджменту.

Аналіз результатів діагностики рівня полікомунікативної емпатії на констатуючому етапі експерименту показав, що майже 68% студентів мають низький рівень емпатії. Цей дуже негативний показник не може не турбувати керівників навчально-виховного процесу. Ми припустили, що втілення в систему навчання студентів – майбутніх педагогів елементів тренінгової форми навчання, дозволить удосконалити комунікативні здібності та навички міжособистісної взаємодії.

Важливе місце в системі особистісно-середовищних стосунків

організаційні здібності органічно пов'язані між собою, значною мірою перетинаються, взаємообумовлюються. Л.Д. Кудряшова, Л.І. Уманський, Б.О. Федоришин підкреслюють, що організаційні вміння – це вміння впливати на людей з метою успішного вирішення ними певних задач, вміння оперативно розбиратися у ситуаціях, що склалися, вміння спрямовувати взаємодію людей у необхідне русло. В останні роки з'явилися роботи, які виділяють суб'єктно-суб'єктивні стосунки в педагогічному процесі, тобто визнають керуючу функцію педагога і функцію самоуправління того, хто вчиться. На нашу думку, одним з найбільш результативних засобів вирішення вищезазначеної проблеми є висококваліфікована, послідовна, систематична діяльність всього колективу ієрархічної системи управління навчального закладу; своєчасна, ефективна організація роботи психологічної служби з використанням активних методів навчання, зокрема соціально-психологічних тренінгів (Г.А. Ковальов, Л.А. Петровська, Т.С. Яценко).

Підкреслимо, що процес адаптації студентів проходить на декількох рівнях пристосування: до нової системи життєтворчості; до зміни режиму праці і відпочинку; до входження в новий колектив. На перших курсах складається студентський колектив, формуються навички і уміння раціональної розумової праці, організаційні, комунікативні здібності, усвідомлюється покликання до обраної професії, встановлюється система самоосвітньої діяльності і самовиховання професійно-значущих якостей.

Важливо відмітити, що різке руйнування звичного робочого стереотипу студента іноді призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, пов'язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, може на перших порах зумовлювати і порівняно низьку успішність, і труднощі в міжособистісному спілкуванні, що ми спостерігали в період дослідження.

У проведених нами дослідженнях процесу адаптації першокурсників визначилися такі головні труднощі: негативні переживання, пов'язані з виходом вчорашніх учнів зі шкільного колективу, заснованого на моральній допомозі і моральній підтримці (30%); невизначеність мотивації вибору професії (25%); недостатня психологічна підготовка до неї (45%); невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності (50%); звичка до повсякденного контролю з боку педагогів (25%); пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах (30%); налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до умов гуртожитку (50%); відсутність навичок самостійної роботи (70%); невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, довідниками, комп'ютерною технікою (на жаль 80%).

Для вироблення тактики і стратегії, що забезпечує оптимальну адаптацію студента, викладачеві-куратору важливо знати життєві плани, інтереси першокурсника, систему домінуючих мотивів, рівень претензій, самооцінки, здатність до свідомої регуляції поведінки тощо. Успішне розв'язання цієї проблеми пов'язане з розвитком психологічної служби

міжособовий (здібність до ефективної взаємодії з іншими учасниками діяльності), культурний (активна участь в засвоєнні і створенні соціальних норм діяльності і ціннісних орієнтацій в поведінці).

Відповідно в нормативних документах ціль іншомовної освіти визначається сьогодні як формування і вдосконалення у тих, хто навчається іншомовної компетентності в сукупності всіх її складових, а також розвиток індивідуальності в діалозі культур.

Так в Постанові Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. „Про затвердження стандарту базової і повної загальної середньої освіти” зазначено: „Змістовими лініями мовного компоненту є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна (стратегічна)... Зазначені змістові лінії формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну) компетенцію особистості”.

Нові політичні, соціально-економічні і культурні реалії в Україні і в цілому світі, вплив технологічних досягнень цивілізації на розвиток світової мовної індустрії вимагають розширення функцій іноземної мови як навчального предмета. Сучасні тенденції у розвитку мовної освіти на початку 21 століття передбачають міжнародну інтеграцію в оновленні цілей і змісту навчання та вивчення іноземних мов у середніх і вищих навчальних закладах. Європеїзація мовної освіти як один з напрямків удосконалення української освітньої системи, висуває високі вимоги до тих, хто навчає і до тих, хто навчається, оскільки має установку на підготовку фахівців нової генерації, здатних до активного життя в умовах діалогу культур.

Кожен з нас живе в картині світу своєї національної культури і крізь неї, як крізь окуляри, сприймає реальний світ. Тому одним з провідних компонентів сучасної системи формування іншомовної компетентності – систематичне і широке включення у навчальний процес з іноземної мови на всіх етапах її вивчення елементів культури.

Зараз процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включно вищу освіту. „Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог” [1]. В травні 2005 р. Україна підписала Болонську декларацію, одними з основних умов якої є інтеграція, мобільність та соціокультурне партнерство. Концепція нової Європи – Європи без кордонів, у якій значно розширюються сфери міжнаціонального співробітництва, потребує акцентування проблеми навчання сучасних мов. Адже знання їх відкриває шлях до європейської інтеграції, є необхідним засобом забезпечення демократичної стабільності.

Основоположні складові сучасної мовної політики на європейському континенті окреслено в Рекомендації Комітету Міністрів Ради Європи про сучасні мови, де зазначено, що знання іноземної мови навіть на елементарному рівні відкриває можливості для персональної мобільності, працевлаштування, освіти та широкого доступу до інформації.

Навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті як

створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування соціокультурної грамотності, навичок іншомовної міжкультурної комунікації. Адже справжнє знання мови, як відзначав Вільгельм Гумбольдт, німецький філолог, філософ та державний діяч – це знання її внутрішнього духу, її логіки та культури. В Проекті нової програми з іноземних мов зазначено, що для досягнення ефективності у міжкультурному спілкуванні недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок. Необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови. Тому домінантою навчального предмета "Іноземна мова" повинно бути формування пізнавальної та комунікативної культури особистості саме в соціокультурному контексті. А відтак, одними із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнаються не тільки формування соціокультурної компетентності, а й управління цією компетентністю, а також вплив управління соціокультурною компетентністю на якість іншомовної освіти. Тим самим сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення іноземної мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості учня „картину світу”, притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Висновки. Таким чином, концепція модернізації української освіти ставить перед іншомовною освітою ряд важливих задач.

Значне розширення міжкультурної взаємодії, а також виникнення і зростання глобальних проблем, що можуть бути вирішені лише в результаті співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, вимагають формування в молодого покоління як сучасного широкомасштабного мислення, так і високої комунікативної культури. Звідси в освітньому процесі значно підвищується роль дисциплін, що забезпечують успішну соціалізацію і розвивають комунікабельність учнів – у тому числі і дисципліни „Іноземна мова”.

Іншою важливою функцією іншомовної освіти є формування основ загальнокультурної і ціннісно-світоглядної компетентностей. Іноземна мова повинна розглядатися як засіб пізнання картини світу, прилучення до цінностей, створених іншими народами. Одночасно мова – це ключ для відкриття унікальності і своєрідності власної народної самобутності й історичних досягнень представників інших культур.

У рамках реформування української освіти перед педагогами ставиться також суцільно практична задача забезпечення знаннями випускників середньої школи як мінімум однієї іноземної мови на рівні функціональної грамотності. Отже, відповідно до сучасної освітньої парадигми й актуальних соціальних замовлень, іншомовна освіта в цілому повинна розглядатися як взаємозалежний комунікативний, соціокультурний й особистісний розвиток учнів.

звернули увагу на нерозривний зв'язок між розвитком людства, його культурою, космічними явищами та геологічними процесами на землі.

М. Чернишевський, П. Юркевич, В. Соловійов заклали в Росії традиції людинопізнання, виходячи з протилежних один одному способів осмислення природи особистості. До антропологічного принципу М. Чернишевського веде шлях в науці про поведінку – від І.М. Сеченова до І.П. Павлова та О.О. Ухтомського. Вагомий внесок у розвиток антропологічної педагогічної думки зробили українські гуманісти – філософи, письменники, педагоги (Г. Сковорода, І. Котляревський, Т. Шевченко, К. Ушинський, А. Макаренко, Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський та інші). Вітчизняний мислитель О.О. Потебня був ініціатором побудови культурно – історичної психології.

Такий короткий, зовсім неглибокий аналіз подій, фактів вже дозволяє зробити висновок, що історичний розвиток людського суспільства набуває постійного удосконалення. У зв'язку зі зміною підходів до вивчення самої Людини змінюються суттєві реалії духовності, моралі, загальної свідомості, накопичуються артефакти, їх зберігають, охороняють, передають з покоління в покоління.

Варто відмітити, що особливою галуззю менеджменту є педагогічний менеджмент (pedagogical management), який має свою специфіку та властиві лише йому закономірності. Ця специфіка міститься в особливостях предмету, продукту та результатів праці менеджера освіти. Слід нагадати, що предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкту управління; продуктом праці – інформація про навчально-виховний процес; знаряддям праці – слово, мова; результатом праці менеджера є рівень освіченості, вихованості та розвитку об'єкту менеджменту – учнів (студентів). Таким чином, педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних заходів управління освітнім процесом, який спрямований на підвищення його ефективності [2, с.32].

Соціально-психологічні аспекти удосконалення комунікації та міжособистісної взаємодії в педагогічній діяльності викладача залишаються проблемою, практична реалізація якої залежить від вирішення цілої низки організаційних, науково-методичних питань в період навчання та виховання студентської молоді. Будь-який вид людської діяльності передбачає соціальну та психологічну взаємодію людей. В сучасних умовах демократизації системи освіти питання взаємодії викладача і студента – одне з пріоритетних. Сьогодні викладач є своєрідним менеджером, який здійснює організацію та управління навчально-виховним процесом. Значний практичний інтерес викликає процес вдосконалення комунікативних та організаторських здібностей особистості викладача, студента в системі конструктивного спілкування.

Дослідження вчених (А.М. Алексюк, М.М. Амосов, Б.Г. Ананьєв, М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Дмитрієв, А.В. Духавнєва, І.С. Кон, В.Т. Лісовський, С.І. Самигін, З.Ф. Єсарєва та інші) присвячені вивченню особливостей розвитку особистості студента. Комунікативні та

Кривега Л.Д., Матвієнко П.В. та інші).

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна робота здійснюється на базі Мелітопольського державного педагогічного університету викладачами кафедри загальної психології згідно загального плану науково-дослідних робіт МДПУ за вимогами реформування освітньої системи України.

Зазначимо, засади гуманістичної виховної парадигми започатковані одночасно і на Заході і на Сході. Західні дослідження особистості, що само актуалізується, репрезентовані, перш за все, у роботах А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франка, Е. Фрома. Важливо й те, що одночасно із західними психологами (незалежно від них) до гуманістичного підходу у вихованні підійшов видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський [3, с.15].

А що таке антропологія, антропологічний підхід?... Чому саме ці категорії стали зустрічатися вчителі, викладачі, студенти вищих педагогічних навчальних закладів на сторінках педагогічної, психологічної, науково-методичної літератури, наукових журналів, в тематиках і планах конференцій, семінарів? Знаходимо в словнику іноземних слів антропо... (гр. anthropos-людина) – перша складова частина складних слів, яка відноситься до людини, людський. Проте, антропологія – біологічна наука про походження та еволюцію фізичної організації людини і її рас, а далі знаходимо “А...” як сукупність наук про людину, включаючи етнографію. Існує загальновідомий термін “філософська антропологія”, що означає в широкому розумінні – вчення про природу (суттєвість) людини. Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати головний імператив епохи: Людина як біосоціальна істота не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил, тобто, іншими словами – не розвивається поза культурою. Саме культура є системною ознакою щодо антропологічного аналізу. Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті [1, с.10]. Таким чином, ведучим концептом антропологічного підходу є поняття культури. Немає сумніву, що антропологічне мислення науковців тісно переплітається з гуманістичним світоглядом. Джерела антропологічних поглядів, роздумів учених, письменників, філософів, педагогів, психологів сягають глибоко у давнину віків розвитку цивілізації, і сама ідея здійснювати навчання та виховання підростаючого покоління на антропологічних принципах не нова, проте не була затребувана часом та актуальною стає на сьогодні. Антропологічний підхід об’єднує в собі: методи досліджень природних наук (біологія людини, анатомія і фізіологія людини, медицина та інші) і соціально – гуманітарних (археологія, історія, соціологія, етнографія, педагогіка, психологія, культурологія, філософія, етика і естетика, економіка, політологія та інші) [1, с.10].

Видатні вчені В.І.Вернадський (засновник геохімії, біогеохімії, радіогеології), К.С.Цюлковський (засновник сучасної космонавтики), О.Л.Чижевський (сучасний біолог, засновник геліобіології) – перші, які

Резюме

В статті розглядається необхідність використання компетентного підходу в іноязычному освіті в контексті вимог Болонського процесу.

Резюме

В статті розглядається необхідність застосування компетентного підходу в іноязычній освіті в контексті вимог Болонського процесу.

Summary

The article is devoted to the necessity of using the competence-based education in foreign language studying following the demands of Bologna declaration.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіно, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, 2004 р.
3. Мильруд Р.П. Компетентность и иноязычное образование. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С.70-80.
4. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.

Подано до редакції 10.02.2006

УДК 364:658

МЕНЕДЖМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ РАБОТИ

Богинская Юлия Валериевна

кандидат педагогических наук, доцент

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблеми. Развитие современного общества требует постановки вопроса о формировании новой системы социальной работы, которая бы удовлетворяла потребностям большого количества людей. В связи с этим возникает необходимость теоретического обоснования и практического информационно-материального обеспечения системы управления социальной работой для удовлетворения специфических потребностей уязвимых слоев населения.

Необходимость решения различных проблем социально незащищенных категорий указывает на значимость и важность совершенствования условий жизнедеятельности, изменения организационных форм и методов управления. Специфичность, многоаспектность, разноплановость проблем требуют создания разных специализированных служб, программ, которые имеют надлежащее научно-методическое, кадровое обеспечение, принципы организации. Таким образом, возникает необходимость развития системы менеджмента социальной работы для оказания помощи нуждающимся категориям населения.

Анализ последних исследований и публикаций. Довольно актуальным в период совершенствования и обновления системы социальной защиты населения Украины является вопрос управления данной системой. Основоположниками социального управления являются

Ф. Тейлор, Г. Форд, Г. Эмерсон.

Основные функции и направления менеджмента социальной работы выделены С.Г. Поповым, Е.И. Комаровым, С.М. Ильенковой, В.П. Андрущенко, В.П. Бехом, Н.П. Лукашевичем, Г.М. Поповичем и др. Нормативно-правовое обеспечение управления центрами социальных служб, организация работы в них с разными категориями населения раскрыты в трудах С.В. Толстоуховой, И.Д. Зверевой, Р.Х. Вайнолы, Н.В. Заверико, В. Проскуры, С. Ткачева, В. Михайлевой и др. Опыт организации и управления социальными службами, центрами за рубежом проанализирован в работах К.С. Шендеровского, О. Литовченко, Н. Гайдук, А. Браун и др.

Цель и задачи статьи: раскрыть специфику понятия «менеджмент социальной работы»; проанализировать и выделить составляющие элементы системы менеджмента в социальной работе; охарактеризовать документирование как значимый аспект менеджмента социальной работы.

Изложение основного материала. Менеджмент в социальной работе является одним из видов социального управления, т.е. такого управления, главным субъектом и объектом которого выступает человек. Данное понятие одновременно многозначное и выражает разные стороны, грани, аспекты управления [2].

Первое значение – организационно-структурное. Ключевыми проблемами здесь являются: «Кто должен выполнять социальную работу?», «Какие органы, учреждения должны этим заниматься?», «Какова эффективность (результативность) их деятельности, функционирования?». При этом управление социальной работой организуется на различных уровнях – государственном, региональном (территориальном), локальном и имеет соответствующие организационные структуры управления – министерство, комитеты (управления) социальной защиты, территориальные службы, центры и т.д.

Второе значение – функциональное, так как различные структуры в системе социальной защиты (помощи) выполняют определенные функции – общие и конкретные. Общими, т.е. не зависящими от уровня, субъекта, его компетенции, считаются такие функции, как социальное прогнозирование, планирование (мотивация), маркетинг, публик рилейшнз (связи с общественностью и вопросы имиджа организации), инновации, оказание услуг, учет и контроль. На конкретном уровне управления, в конкретной должности складывается определенное соотношение между общими функциями. Конкретные функции – это виды работ применительно к конкретной должности (обязанности и права), подразделению (функции подразделения) и предприятию, организации, учреждению (направления деятельности) [1].

Третье значение – профессионально-деятельностное (трудовое). Менеджмент в социальной работе – это особый вид профессиональной деятельности, которой занимается вполне определенная категория людей, именуемых кадрами, или персоналом, управления.

Четвертое значение – процесс постановки целей, задач и организация

УДК 316.6:378.112

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В АНТРОПОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

Добровольська Лариса Пантеліївна
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології

Третьякова Ірина Сергіївна
магістр, асистент кафедри загальної психології

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Глобальні соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві обумовлюють зростаючі вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Зміцнення зв'язку навчання з джерелами національної культури, досягненнями вітчизняної та світової прогресивної думки, подолання розриву між культурою, наукою та освітою вимагають якісно нового підходу до проблеми підготовки майбутнього вчителя – кваліфікованого спеціаліста на рівні міжнародних стандартів. Учитель ХХІ століття – це людина з планетарним мисленням. Місія вчителя нової формации не може обмежуватися наданням знань і умінь, а також фіксацією радикальних перетворень, що відбуваються в світі. Місія вчителя нової України – формування громадянина цивілізованої Європи.

Слід зауважити, що один з найголовніших чинників, який зумовив необхідність ініціювати освітянами Болонський процес, – прагнення ліквідувати дедалі зростаючу неконкурентність європейської вищої освіти. Цей факт підкреслюється в Лісабонській конвенції (1997 р.) та Сорбонській (1998 р.) і Болонській (1999 р.) деклараціях. Саме тому, ми вважаємо, доречним проаналізувати проблеми педагогічного менеджменту, розглянути процес підготовки майбутнього вчителя з погляду антропологічного підходу як методологічного інструментарію, який надає можливість вивчити Людину – учня (студента), Людину – вчителя (викладача). Зміна відносин в економічному базисі супроводжується зміною педагогічної парадигми.

Мета статті – зробити теоретичний аналіз проблеми у контексті створення нової освітньої та виховної парадигми, дослідити процес соціалізації студента, зокрема адаптаційний період першокурсників; використовуючи анкетування, опитування, психодіагностичні методики („Шкала довір'я” Розенберга, „Тест на виявлення комунікабельності” В.Ф. Ряховського, „Запитувальник на контактність” Форвергера, „Шкала прийняття інших” Фейя), дослідити рівні якостей та здібностей у студентів, які складають їх організаційно-комунікативний потенціал та запропонувати можливі шляхи удосконалення комунікативної та організаційної взаємодії викладача, куратора зі студентом в педагогічній діяльності.

Аналіз досліджень вищезазначеної проблеми свідчить про те, що на сьогодні розвиток філософської, психологічної та педагогічної думки спрямований на плюралізм підходів до аналізу розвитку людства (Адоньев С.О., Аносов І.П., Білик О.М., Білик Я.М., Дубровський Д.І.,

офіцера буде мати правовий статус.

Резюме

В статье рассматриваются пути подготовки курсовых офицеров к воспитательной работе с курсантами с целью оптимизации воспитательной системы ведомственных учебных заведений МВД Украины. Предложено реализовать андрагогический подход в подготовке курсовых офицеров для формирования у них готовности к воспитательной работе с курсантами и воспитания интеллигентности курсантов.

Резюме

В статті розглядаються шляхи підготовки курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами з метою оптимізації виховної системи відомчих навчальних закладів МВС України. Запропоновано реалізувати андрагогічний підхід у підготовці курсових офіцерів для формування у них готовності до виховної роботи з курсантами та виховання інтелігентності курсантів.

Summary

The ways of training of senior officers to an educational process with cadets to optimize education system in governmental institutions of the Ministry Interior of Ukraine are considered in this article. It is suggested to use the andragogical approach in training senior officers to form their readiness for education work with the cadets and upbringing the cadets' intelligence.

Література

1. Белова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л.О. Белова; Нар.укр.акад. – Х.: Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
2. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
3. Приходько М. Андрагогічні принципи підготовки магістрів у контексті педагогіки життєтворчості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр./ Редкол.: Т.І. Сущенко (відп.ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2005. – Вип.35. – С.33-39.
4. Педагогіка професійного образования: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учебзаведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат.центр «Академия», 2004. – 368 с.
5. Симонов В.П. Педагогический менеджмент 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – М.: Пед. общество России, 1999. – 426 с.
6. Селіверстова Н.І. Управління підготовкою педагогів-менеджерів в альтернативній вищій школі: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1997. – 24 с.
7. Управление образовательными системами: Учебное пособие. / Под ред. В.С. Кукушкина. / Зайцева И.А., Кукушкин В.С., Миронова Т.В., Попова Е.А., Шолудченко И.Е. – М.:ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д; 2003. – 464 с.

практической деятельности, направленной на их достижение, выполнение с помощью различных средств, форм и методов. В процессе управления социальной работой важно увязывать цели и задачи, а также принимаемые управленческие решения с ресурсами – информационными, материальными, трудовыми, финансовыми, временными. Ресурсное обеспечение – важное условие выполнения намеченных целей, задач, решений.

Пятое значение – гносеологическое, т.е. менеджмент социальной работы представляет собой науку, которая изучает структуру функции, профессиональную деятельность и процесс управления. Составными частями этой науки являются методологии (системы методов познания, исследования), теории (структур, функций, управленческих решений, информации и др.), методики (исследовательские, диагностические, деловые и пр.) и искусство практической деятельности (искусство руководства, управления людьми, коллективом).

Шестое значение – учебно-образовательное, т.е. менеджмент социальной работы рассматривается в качестве учебной дисциплины, которая является составной частью учебных планов и программ по подготовке и повышению квалификации кадров системы социальной защиты, помощи [3].

Таким образом, каждое из этих значений раскрывают определенную сторону такого многозначного понятия как «менеджмент в социальной работе».

Сущность управления в социальной работе проявляется: во-первых, в поддержании, сохранении характеристик, значений, результатов, которые свойственны управляемому объекту, управляемой системе социальной защиты, помощи. Поэтому в процессе социального управления часто используется стратегия и тактика сохранения того, что достигнуто, на какой-то будущий период времени – долгосрочный, краткосрочный; во-вторых, в улучшении, развитии, совершенствовании параметров объекта, системы. Это задается как процессом постановки целей, задач «в рост», так и практическими действиями по их достижению, выполнению и находит отражение в стратегии и тактике развития. В результате объект, система переходят в другое, желательное состояние с улучшенными параметрами; в-третьих, сущность управления проявляется также и в ухудшении параметров объекта, системы или даже в сведении их «к нулю». Бывают ситуации, когда ту или иную конкретную структуру – комитет, центр т.д. – нужно расформировать, ликвидировать. И эта ситуация решается с помощью дезорганизационного (в положительном смысле) управления. В отрицательном значении дезорганизационное управление рассматривается как процесс нарушения, расшатывания деятельности объекта, системы, снижения уровня (качества) организации и поэтому вызывающий непродуктивную, нерезультативную работу.

Все эти особенности социального управления немислимы без ведения делопроизводства, документации [4]. Специалист по социальной работе, безусловно, должен заниматься документированием, отчетливо

представляя, какую роль данная процедура выполняет в системе его собственной деятельности и тем самым в процессе организации помощи клиенту. Иными словами, специалист должен быть мотивирован к четкому и последовательному ведению документации. Это означает наличие у социального работника субъективного целеполагания, связанного с повышением эффективности ведения документации и осознанием той роли, которую оно способно выполнять лично для него как специалиста.

Какую роль в организации и проведения работы по оказанию помощи играет документация?

1. Документация является своеобразной «памяткой», «напоминанием» о клиенте, его проблемах, тех целях, которые социальный работник вместе с клиентом поставил для их разрешения. Письменно зафиксированные сведения служат стимулами в схеме стимул – реакция. Они становятся символами – носителями бессознательных побуждений к действию, выполняют роль сигналов в стремлении обеих сторон довести дело до конца.

2. Всесторонняя и тщательно подобранная документация может оказаться аргументом и доказательством того, что именно было проделано за определенные промежутки времени для решения проблем, насколько удалось или не удалось продвинуться в этом деле и почему и что еще необходимо сделать.

3. Документация фиксирует и определенные результаты, изменения, вносимые в планы действий, задачи обслуживания, а значит, выступает в роли отчетного документа.

4. При необходимости, если осуществляется контроль и инспектирование деятельности центров со стороны вышестоящих органов, документирование становится доказательством компетентности и добросовестного отношения к делу социального работника как специалиста.

5. В сложной системе социального обслуживания документации – способствует повышению квалификации социального работника. Запечатленная в «деле» клиента с помощью носителей естественного языка и определенных знаковых систем типа «форм», «карточек», «генограмм» и пр., информация выражает степень включенности социального работника в процесс деятельности по обслуживанию клиента, осознания им ее содержания, смысла, чувственной ткани, операциональной основы, а значит, степени сформированности индивидуального профессионального опыта.

6. В функциональном плане значение словесно выраженного действия выступает как единение общения и обобщения, коммуникативных и интеллектуально-предметных, идеальных и практических форм деятельности. Так в процессе письменной фиксации социальный работник как бы заново анализирует и переживает состояние клиента, моменты непосредственного общения с ним, у него появляются новые соображения, позволяющие совершенствовать приемы и подходы, укрепляется критический стиль мышления.

Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними, їх дія в реальних умовах навчання фахівців виділяється своєю специфікою за такими принципами: – принцип врахування індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; – принцип рівнево-кваліфікаційної диференціації; – принцип вікового підходу; – принцип проблемно-ситуативної організації навчання; – принцип спільної діяльності у процесі навчання; – принцип розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості

Висновки. Педагогічний менеджмент у виховній системі ВНЗ МВС України дозволить озброїти вихователів знанням і умінням ефективно проводити виховну роботу.

В результаті аналізу літератури, ми дійшли висновку, що в цивільних вузах основна виховна функція припадає на викладачів навчального закладу, тьюторів (наставників) та студентське самоврядування. У навчальних закладах МВС чомусь викладачі та куратори випадають із команди вихователів, а весь тягар перекладається на курсове керівництво. Адаже існують такі навчальні предмети, які носять вагомий виховний характер патріотичного, естетичного та етичного виховання. Це такі предмети як, історія України, історія держави та права, етика, філософія, та ін. Для курсового керівництва залишаються позааудиторні заходи виховання з когнітивним, емоційним та діяльно-практичним компонентом.

Можна припустити, що навіть тоді, коли курсове керівництво буде озброєне теоретичними та практичними знаннями з виховної роботи, підсилюватиме дотримання дисципліни власним прикладом, буде застосовувати всі форми та методи виховної роботи, задіюватиме всі органи курсантського самоврядування, але все одно заручником виховної роботи з курсантами залишатиметься курсовий офіцер. Який би він не був, високий фахівець з високоморальними якостями, за порушення курсантами дисципліни відповідає він. Як заведено в органах внутрішніх справ та Збройних силах, якщо допускаються грубі порушення дисципліни, то у цьому винен вихователь, на нього накладають дисциплінарне стягнення, позбавляють частини грошового утримання. Курсант теж отримує стягнення і продовжує навчатися. Інколи бувають такі випадки, що курсант навмисне порушує дисципліну, щоб завадити курсовому офіцеру, адже стягнення через певний час з нього скасується, але офіцера покарають.

Тут і розкривається мета виховання інтелігента, який відповідає за свої дії. Присяга, статут та етичний кодекс працівника МВС не зовсім дієвий, тому що в них передбачені вимоги та непередбачена відповідальність. На наш погляд, дієвим важелем виховної роботи був би дисциплінарний контракт (угода) між Радою курсантів та офіцерів і курсантом, яка підписується кожним курсантом на рік. Через рік за результатами навчання та дисциплінарної практики цей контракт продовжується або припиняється, в результаті чого курсант залишає навчальний заклад. Рішення приймається голосуванням на зборах курсу.

Таким чином, ми вважаємо, що посилиться відповідальність курсантів, підніметься рейтинг Ради курсантів. Виховна робота курсового

психології, управлінська діяльність менеджера освіти є перетворювальною, тобто такою, в ході якої здійснюється перехід об'єктів впливу в такі стани, якості, властивості, які необхідні для досягнення мети (Коломінський Н.Л.) [2, с.11].

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження показало, що значна частина курсових офіцерів (65%) висловила потребу в теоретичній та практичній допомозі у вигляді тренінгів та лекцій. Також вони визначили тематику інформації, яку б вони хотіли отримати; структура та методологія виховної роботи, педагогічні та психологічні аспекти у вихованні курсантів, шляхи вирішення конфліктних ситуацій, виховання відповідальності та мотивації до навчання курсантів. Такий саме відсоток респондентів вказують, що методична допомога у виховній роботі не надавалась. 35% отримували таку допомогу від керівництва факультету та відділення психологічного забезпечення відділу роботи з персоналом. Куратори та відповідні кафедри до виховної роботи не залучаються. Основну частину свого робочого часу курсові офіцери витрачають на організацію, контроль несення служби та навчання. Тому 50% курсових офіцерів не залишається часу для виховної роботи з курсантами.

Курсові офіцери мають різний вік та досвід роботи, цінності, погляди на життя та події, по-різному оцінюють об'єкт виховання, тобто курсанта. Постає питання, яким чином здійснювати навчання курсових офіцерів? Вони мають різну кваліфікацію, освіту. На нашу думку, у підготовці курсових офіцерів з виховної роботи допоможе андрагогічний підхід. Це теорія навчання дорослих, яка виходить з того, що надає методи та засоби організації навчання дорослих людей з метою полегшення їх навчання, задоволення освітніх потреб, підвищення операціональності отриманої освіти під час вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості.

Андрагогічний підхід ґрунтується на тому, що для дорослого, фахівця важливим є відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших. Звідси витікає, що необхідно будувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей. Але далеко не кожний фахівець усвідомлює свої освітні потреби, що можуть забезпечити йому надалі професійне та життєве зростання, загальнокультурний розвиток. Оскільки готовність та здатність до розвитку не можуть бути штучно закладені в особистості, бо є суто природними, їх необхідно активізувати шляхом створення більш ефективних рольових моделей, залученням фахівців до планування власної кар'єри, оцінки розриву між наявним та бажаним освітнім рівнем тощо [3, с.35].

Створення умов для зростання освітніх потреб курсових офіцерів, що є однією з передумов самореалізації особистості, можна розглядати як важливе завдання андрагогічного підходу в системі підготовки **курсівих офіцерів з виховної роботи**, у здійсненні якого роль тих, хто навчає, набуває особливого характеру.

Основою андрагогічної ідеї слугують андрагогічні принципи навчання, які не заперечують дидактичним принципам педагогіки.

Когда речь идет о той роли, которую документирование выполняет в процессе оказания непосредственной помощи клиенту, оно связывается, безусловно, не только с субъективным, но и с объективным целеполаганием и решает следующие его задачи:

1) накопление достоверной информации о клиенте, его проблемах, способах и методах работы с ним, остальными субъектами социальной помощи;

2) фиксация процесса оказания помощи, направленная на повышение его эффективности;

3) укрепление междисциплинарного сотрудничества, координации усилий разных специалистов, ведомств, институтов;

4) передача зафиксированной и закодированной информации о состоянии проблем клиента на все уровни управления и исполнения;

5) обобщение тех или иных методов, адаптация к идее инновационной деятельности;

6) развитие символической функции социальной деятельности, с помощью которой кодируются такие ее значения, как объективное содержание, нормы, методы, способы воздействия на других участников взаимодействия (использование схем, графиков, компьютерных программ, схематического перспективного планирования и пр.), информационных и деятельностных моделей обслуживания;

7) систематизация информации о формах и видах помощи, обеспечивающая доступ к ней каждому нуждающемуся;

8) типизация категорий клиентов и условий их обслуживания для банков данных информационных служб.

Ведение документации помогает не только социальному работнику-практику в его профессиональной деятельности, но и социальному работнику-управленцу в организации выстроенной и эффективной работы служб, центров, отделов.

Выводы. Таким образом, анализ понятия «менеджмент социальной работы» позволяет сделать вывод о том, что система управления в социальной работе недостаточно изучена, а именно на региональном уровне. Важным моментом является документирование как элемент управления в социальной работе. Дальнейшее проведение исследований в области менеджмента социальной работы должно быть сосредоточено не только на вопросах разработки нормативно-правового обеспечения функционирования социальных служб, центров, но и на организации деятельности новых видов социальных учреждений на региональном и местном уровнях.

Резюме

Уточнюється зміст поняття „менеджмент соціальної роботи”; виділяються структурні елементи системи менеджменту в соціальній роботі; описується документування як значущий аспект управління соціальною роботою, розкриваються його функції. Ключові слова: менеджмент соціальної роботи, функції документування, соціальне управління.

Резюме

Уточняється содержание поняття «менеджмент соціальної роботи»; виділяються структурні елементи системи менеджмента в соціальної роботі; описується документування як значимий аспект управління соціальної роботою, розкриваються його функції. Ключеві слова: менеджмент соціальної роботи, функції документування, соціальне управління.

Summary

Content of “management of social work” is specified; structural elements of the system of management in social work are selected; documenting as important tool of management of social work is described, its functions are analyzed. Key words: management of social work, functions of documenting, social management.

Література

1. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні / Упорядники: С.Я. Харченко, М.С. Кратінов, Л.Ц. Ваховський, О.П. Песоцька, В.О. Кратінова, О.Л. Караман. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 408 с.
2. Лукашевич М. Менеджмент соціальної роботи: сутнісні характеристики та функції // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 2. – С.81 - 98.
3. Менеджмент соціальної роботи / Под ред. Е.И. Комарова і А.И. Войтенко. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
4. Соціальна робота: теорія і практика / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 427 с.

УДК 37.036

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ В СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Чернишова Ганна Федорівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Сумська філія Харківського
національного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Поняття „соціальна творчість” – нове, воно майже не використовується в педагогічній літературі, є мало дослідженим. Тому ми звернулися до вихідного поняття „творчість”.

Аналіз останніх досліджень. Творчість найчастіше визначається як “діяльність людини, що створює нові матеріальні і духовні цінності, що мають суспільну значимість” [10, с.449]. Творча діяльність характеризується як “свідома, цілепокладана, активна, спрямована на пізнання і перетворення дійсності” [5,311]. Результатом такої діяльності є “щось якісно нове й те, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю” [9, с.136]. Таким чином, на перший план дослідники даного феномена висувають перетворюючу спрямованість творчості, створення в процесі її якісно нового продукту. Крім цього, творчість визначається як вища форма, рівень активності і самостійності людини. Ці характеристики творчості стали основою розгляду її соціального аспекту.

У філософській літературі неодноразово були спроби дати аналіз творчості з опорою на категорію соціальної активності. До того ж часом

могутнім виховним чинником виступає суспільство та інформаційне поле. Не потрібно чекати декілька днів чи місяців, щоб дізнатися про події в країні та за її межами. Телебачення та Інтернет досягли таких технологій, що кожний з нас стає свідком соціальних та політичних змін, природних катаклізмів на земній кулі. Інформації надається достатньо як позитивної, що носить виховний характер, так і негативної. Всі учасники навчально-виховного процесу повинні закріплювати позитивний досвід та виховне значення подій. „...Усякий, хто береться за виховну роботу, повинен усвідомити, що виховний процес має бути організований таким чином, щоб не провокувати, а навпаки, нівелювати деструктивні якості особистості та її девіантну поведінку. Найважливішою місією вищої освіти є підготовка покоління інтелектуально розвинених, високоморальних, творчо працюючих професіоналів – громадян України, патріотів, інтелігентів” [1, с.101].

На теперішній час мета виховання курсантів полягає не тільки в тому, щоб виховувати його як високоінтелектуальну та високоморальну людину – ця людина повинна стати в стінах вищого навчального закладу інтелігентом. Це поняття втратило свою цінність в комуністичні часи. Ми поділяємо визначення Лихачова Д.С. що освіченість ще не гарантує інтелігентність, помилково вважається, що інтелігентна людина – це та, яка багато читала, отримала хорошу освіту (і навіть переважно гуманітарну), багато подорожувала, знає декілька мов; можна все це мати і не бути інтелігентом, а можна нічим цим не володіти в більшому ступені, а все таки бути внутрішньо інтелігентом. Освіченість живе старим змістом, інтелігентність – змістом нового та усвідомленням старого як нового [4, с.93].

Мета нашої статті полягає в тому, щоб показати наявність потреби підготовки спеціалістів з виховної роботи у ВНЗ МВС України на факультативному рівні. Якість їх підготовки повинна відповідати високим вимогам до спеціалістів з виховної роботи.

Аналіз останніх публікацій. В дослідженні теоретичних питань сучасного педагогічного менеджменту важливе значення мають праці Большакова А.С., Зайцева І.А., Карашука Л.М., Коломінського Н.Л., Курганові В.М., Михайлова В.І., Самострєнка Г.М., Симонова В.П., Селіверстової Н.І. Необхідно відзначити, що соціальними процесами потрібно керувати, а виховання є великий соціальний процес суспільства. Головними учасниками виховного процесу виступають суб’єкти – вихователі та об’єкти – курсанти. Цікавим, на нашу думку, є те, що у визначеннях педагогічного менеджменту навчальний процес ніяк не обходиться без виховного. Так, менеджер навчально-виховного процесу – керівник навчального закладу, який виступає в якості суб’єкту управління навчально-виховною діяльністю педагогів (Сімонов В.П.) [5, с.55]; педагог-менеджер – організатор навчально-виховного процесу з наявними і якісними загально-педагогічними і управлінськими вміннями, необхідними для організації навчання та виховання (Селіверстова Н.І.) [6, с.14]; аналіз виховного процесу (Зайцев І.А., Кукушкін В.С.) [7, с.17]. З точки зору

**ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ**

*Червоний Павло Дмитрович
старший психолог відділення психологічного забезпечення відділу
роботи з персоналом*

Харківський національний університет внутрішніх справ

Постановка проблеми. Сьогодні набуває особливого значення ставлення до організації і оцінки праці курсових офіцерів, на яких покладена виховна робота. Не можна забувати і недооцінювати зміст такого напрямку фахової діяльності, бо він стосується без винятку всіх: це формування необхідних морально – психологічних якостей у курсантів, патріотизму, відданості, мужності, рішучості, віри до тих, хто видає накази, вміння ставитись диференційовано до кожного курсанта, розвивати в нього комплекс інтелектуальних та моральних якостей, що складають основу інтелігента, належного стилю роботи та взаємовідносин у курсантських колективах тощо.

Однак значно шкідить загальній справі те, що, аналізуючи негативні події у курсантських колективах, окремі начальники тільки і можуть сказати, що заступники начальників курсів з виховної та соціально-психологічної роботи не на своєму місці, не здійснюють належний контроль за особовим складом, не знають стану справ, не працюють на упередження. Такий поверховий підхід обертається перш за все, необережним ставленням до кадрів: образа на несправедливість, розчарування у своєму професійному виборі і в подальшому звільненні окремих офіцерів. А це веде до завчасної ротації посад, заважає накопиченню професійного досвіду. Другий фактор – приниження їх соціально – правового захисту, тому що поверхові зауваження нерідко переходять у безпідставні матеріальні чи дисциплінарні покарання. Потретьє, – здійснюється несвідоме гальмування з'ясування реальних причин недоліків.

Суттєвим недоліком при цьому є те, що заступник з виховної роботи іноді не в змозі з перших днів служби професійно поставитись до своїх обов'язків, і він бачить замість системи у роботі тільки набір заходів.

Труднощі у виховній роботі у вищих навчальних закладах значною мірою викликані не стільки декларативним характером державної політики та прорахунками у визначенні пріоритетів розвитку вищої школи, скільки невідповідністю традиційних моделей вищої освіти «викликам» сучасної соціально-економічної та соціокультурної ситуації. Ця невідповідність зумовлена кількома обставинами:

- втратою ідеологічних орієнтирів у суспільстві, зокрема у сфері виховання та соціалізації молодого покоління, і пов'язаною з цим дискредитацією суспільного ідеалу всебічно розвиненої особистості;
- забуттям на початковому етапі реформ у сфері освіти виховної функції соціальних інститутів.

Враховуючи те, що моральні цінності підірвані, на теперішній час

висловлюються полярно протилежні, і навіть взаємовиключні погляди на характер кореляції соціальної активності і творчості: від повного отождолення до протиставлення. У той же час багато вчених підкресливали спорідненість, однопорядковість цих понять, але не ідентичність. Так, Захарова І. досліджує механізм формування і реалізації соціальної активності у творчості, їхній нерозривний зв'язок і розходження. Творчість, на її думку, це вища форма самодіяльності, що, в свою чергу, є результатом розвитку соціальної активності особистості [4, с.7].

Захарова І. виділяє соціальну творчість у самостійний тип творчої діяльності, представляючи її як прогресивну перетворюючу самодіяльність, спрямовану на зміну суспільних відносин і відповідних їм інститутів [4, с.11]. У даному визначенні яскраво виражена роль творчості, творчої особистості в історії. Історичну творчість досліджує і Боровик В. С., визначаючи її як здатність до саморозвитку, тобто здатність до прогресивної діяльності, що відбувається на основі освоєння об'єктивних законів розвитку матеріального і духовного виробництва, що протікає в єдності, спрямованій на перетворення соціальної реальності, що існує у виді системи суспільних відносин, інститутів [3, с.48]. Отже, перетворення наявної суспільної ситуації є метою і результатом соціальної творчості. Таким чином, соціальна творчість особистості теоретично обґрунтовується з позицій діалектичного матеріалізму і є необхідним етапом у цілісному процесі розвитку людського суспільства.

Метою нашої статті є розвиток соціальної творчості в старшому шкільному віці, оскільки, на жаль, дослідники не приділяли в своїх роботах достатньої уваги саме цьому питанню.

Виклад основного матеріалу. Поняття творчості застосовне не тільки до сфери створення матеріальних продуктів і творів мистецтва, але і до сфери створення людських, тобто суспільних відносин. Оскільки через усі суспільні відносини здійснюється взаємозв'язок індивідуального й соціального, то діалектика цього взаємозв'язку дозволяє судити про зрілість суспільства, тобто про рівень соціальності, добробуту народу, про наявність умов для різнобічного розвитку особистості. Соціальною, по своїй суті, творчість стає лише в тих діях особистості, що виходять за рамки задоволення тільки власних потреб і реалізації індивідуальних інтересів, але виражаються в перетворюючій діяльності, спрямованій на вирішення задач, що стоять перед окремим колективом або суспільством у цілому. Вона вимагає усвідомлення особистістю суспільних інтересів. Звідси випливає, що творчість у соціальній сфері – це прояв суспільної активності особистості, насичений елементами ініціативи, об'єктивної або суб'єктивної новизни, пошуку нетрадиційних підходів до рішення поставлених задач.

Ми також відзначаємо, що активна, ініціативна особистість, безумовно, має більше можливостей для творчості, ніж простий виконавець. Але поставити знак рівності між поняттями “активна” і „здатна до творчості”, “пасивна” і „нетворча” людина не можна. Не будь-яка активність пов'язана з творчістю, не кожен активіст у суспільній і

навчальній діяльності дійсно збагачує життя колективу, своїх товаришів. Іноді діти, пасивні в колективі, володіють цінними індивідуальними інтересами, творчим ставленням до життя, творчими здібностями, соціальну цінність яких вони часом не усвідомлюють самі. Розвиток творчої індивідуальності пов'язаний зі ступенем усвідомлення власної особистості і власного ставлення до світу, що і повинне стати справді творчим. Ми розглядаємо активність як стан готовності до творчості, активність передують творчій діяльності, породжує її.

„Збіг особистості і суб'єкта, – пише Б.Г. Ананьєв, – відносний навіть при максимальному зближенні їхніх властивостей, тому що суб'єкт характеризується сукупністю діяльностей і мірою їхньої продуктивності, а особистість – сукупністю суспільних відносин (економічних, політичних, правових, моральних і т.д.), що визначають положення людини в суспільстві, у структурі визначеної суспільно-економічної формації” [1, с.62]. Під діяльністю він має на увазі працю, спілкування і пізнання, гру і навчання, роботу і самодіяльність різних видів. Тому індивідуальна діяльність у певній мірі ототожнюється ним з діяльністю суспільства в цілому, оскільки одна і друга носить суспільний характер. З цього випливає, що соціально-творча діяльність старшокласника, що має відносну новизну, відбиває його ставлення як до суспільства, так і до себе як особистості.

С.Л. Рубінштейн писав: „Особистість визначається своїм ставленням до навколишнього світу, суспільного оточення у тій реальній діяльності, за допомогою якої люди пізнають світ (природу і суспільство) і змінюють його” [8, с.91]. Конкретно розробляючи принцип розвитку стосовно до особистості, він розкриває його в ході аналізу здібностей. При цьому він вважає недостатнім виявлення однобічної залежності людей і їхніх здібностей від створених ними продуктів, думаючи, що при взаємодії людини зі світом має місце не тільки процес засвоєння, але і творчість, творення нового. Принцип розвитку збагачується тут новою думкою: людина не просто розвивається через суспільну діяльність, а здійснює її творчо або виконавчо, по різному ставиться до неї, а тому вичерпує себе своїм діянням або виходить за його межі, зберігаючи в собі творчі здібності для здійснення все нових і нових [8, с.119].

До аналогічного висновку приходять і К.А. Альбуханова-Славська, Але вона підкреслює також, що позиція особистості в суспільних відносинах, що визначають її можливості, з одного боку, і здатність її як суспільного суб'єкта робити зміни в суспільстві, як міри реалізації цих можливостей з іншої. Такі дві сторони об'єктивного підходу до аналізу будь-яких форм діяльності особистості. Це означає, що суспільно-перетворююча діяльність відбиває, насамперед, здатність особистості реалізувати свої творчі можливості.

Таким чином, виходячи з вищевикладеного, під соціальною творчістю особистості ми розуміємо її суспільно-перетворюючу діяльність, у процесі якої реалізується творчий потенціал індивіда.

У соціальній творчості ми розрізняємо об'єктивну і суб'єктивну

припустити, що більшість учасників опитування має саме такий, у той же час досить низько оцінюючи свої особистісні якості і здібності.

Висновки. Дуже важливо, щоб діти, підлітки, юнаки і дівчата скрізь і завжди реально відчували і реально бачили, на своєму і тільки на своєму особистому досвіді переконувалися, що вони можуть щось змінити, що від кожного з них щось залежить, що від їхніх вільно і відповідально висловлених думок щось міняється до кращого. Тільки в цьому випадку в молодих людей виробляється рівень готовності і здатності до соціально-творчої діяльності.

Резюме

В статті рассматриваются особенности развития социального творчества в старшем школьном возрасте. Анализируется современное состояние готовности и способности молодых людей к социально-творческой деятельности.

Резюме

У статті розглядаються особливості розвитку соціальної творчості в старшому шкільному віці. Аналізується сучасний стан готовності і здатності молодих людей до соціально-творчої діяльності.

Summary

Peculiarities of social creativity development at the senior school age are considered in the article. The modern state of readiness and ability of young people to socio-creative activity is analyzed.

Література

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избр. психологические труды: в 2-х тт. – М., 1980.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М., 1961.
3. Боровик В.С. Политическая активность современной молодежи (состояние и проблемы). – М., 1990.
4. Захарова И.И. Социальное творчество как средство оптимизации человеческого фактора общественного развития: Автореф. дис... канд. филос. наук. – М., 1989.
5. Краткий педагогический словарь / Под общ. ред. М.И. Кондаковой, А.С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1988.
6. Мудрик А.В. Время: поиск и решения, или старшеклассника о них самих: Кн. для учащихся. – М., 1999.
7. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М., 1984.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общественной психологии. – М., 1976.
9. Слепенков И.М. О системе показателей содержания развития молодежи. – М., 1986.
10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. -6-е изд. перераб. и доп.- М.: Политиздат, 1991.

Подано до редакції 15.02.2006

мислення, новий метод", "це щось нестандартне, нове, зв'язане із суспільними змінами", „це суспільна діяльність, спрямована на життєві перетворення”. Як бачимо, ці думки відбивають зміст прийнятого нами визначення поняття „соціальна творчість”.

Характеризуючи креативність особистості, учні виділяють творче мислення, її волю, оригінальність, неординарність, відсутність яких-небудь догм, стереотипів, новизну думок, фантазію, а також інтелект, ерудицію, компетентність.

Творча особистість, на думку школярів, повинна мати свій власний погляд, власну думку, свою точку зору, тобто „свій світ”, свою індивідуальність. Творча діяльність виражається, у першу чергу, у її ініціативності.

Більшість опитаних відзначають, що творча особистість повинна мати організаторські здібності для того, щоб переконати навколишніх у висунутій новій ідеї, настояти на своєму, вміти організувати діяльність і довести її до завершення. У зв'язку з цим називаються і комунікативні здібності.

Цікаво, що і серед якостей особистості віддається перевага таким рисам характеру як наполегливість, твердість, рішучість, завзятість, воля, самостійність, впевненість у собі, сміливість. Отже, загальноприйнята теза про те, що все нове працює пробиває собі дорогу, актуальна і для школярів. Таким чином, уявлення старшокласників про соціальну творчість відбиває сучасний стан даної проблеми.

Нас цікавили також думки старшокласників про ступінь їхньої готовності до соціально-творчої діяльності. З цією метою ми запропонували в зазначених анкетах різні питання, що доповнюють одне одного. Так, в анкеті № 1 з питання „Як Ви уявляєте свою участь у перебудові суспільства?” місця серед запропонованих відповідей розділилися в такий спосіб: 1. Виявляти ініціативу, самостійність у навчальній і суспільній діяльності. 2. Брати участь у суспільному житті класу, школи. 3. Гарно вчитися. 4. Виконувати суспільні доручення. 5. Додержувати дисципліни. 6. Допомогати батькам.

Отже, старшокласники прямо зв'язують процес відновлення, перебудову суспільства і свою ініціативну, самостійну діяльність, справедливо думаючи, що простої участі в суспільному житті і гарному навчанні недостатньо для корінних змін у нашому суспільстві. Оцінюючи себе і своїх ровесників, старшокласники серед якостей особистості називають такі як активність і відповідальність. Пріоритет вони віддають самостійності. Можна припустити, що прагнення до самостійності є найбільш актуальним для сучасного старшокласника. Чи здатний він опертися на власні сили, чи має особисту думку, чи може діяти зі своєї ініціативи, чи вміє правильно оцінити себе, – ці питання задають собі більшість старшокласників. Ступінь готовності значної частини своїх однокласників і більшої частини самих себе опитувані визначили як середню. Якщо врахувати, що головною ознакою визначення середнього ступеня готовності ми вказали інтерес до суспільної діяльності, то неважко

сторони. З об'єктивної сторони соціальна творчість визначається її кінцевим результатом, у якому соціальна цінність і новизна продукту обов'язкові. Це – корінне перетворення суспільства на визначеному етапі історичного процесу, у ході якого змінюються соціально-класова структура суспільства, відносини між особистістю і суспільством, соціальні цінності й установки. Прикладом соціальної творчості має є сучасний процес відновлення, мета якого – соціально-економічне перетворення, демократизація нашого суспільства. Соціальною творчістю можна вважати також діяльність індивіда або групи людей, спрямовану на перетворення навколишнього безпосередньо їхнього соціального мікросередовища. Результат такої діяльності здебільшого має новизну і соціальну цінність тільки стосовно даного середовища. Сюди можна віднести діяльність різних самодіяльних громадських організацій, зокрема, Рад трудових колективів, неформальних об'єднань просоціальної спрямованості, органів учнівського самоврядування, а також ініціативну діяльність окремих людей.

Із суб'єктивної точки, зору соціальна творчість визначається самим процесом творчості, навіть якщо її кінцевий результат не має необхідної соціальної цінності і новизни. У ході даного процесу розвиваються творчі здібності особистості, виявляються ініціатива і самостійність, відбувається усвідомлення своєї причетності до перетворення соціального середовища. Творча діяльність специфічна для різних вікових груп. Так, учні в переважній більшості не створюють нових для суспільства цінностей. Створюючи вперше той або інший суспільний продукт, вони відтворюють відомі, але одночасно нові для себе цінності. У даному випадку творчість полягає в суб'єктивній новизні, тобто оригінальності процесу виробництва продукту, а не його результату.

Однак відсутність суспільної новизни в результатах творчої діяльності учнів не знижує творчого потенціалу здійснюваного ними творчого процесу. Етапи творчого процесу, властиві йому закономірності виявляються рівною мірою як у творчості досвідчених майстрів, так і дітей.

Разом з тим, аналіз наукової літератури показав, що сучасні дослідники не визначили поки вікових закономірностей творчості. Тому ми вирішили виділити ті вікові показники, що обумовлюють соціальну творчість старшокласників. Досліджуваний нами ранній юнацький вік – найбільш сприятливий період для формування соціально-творчих якостей. На цьому етапі більш яскраво виявляється прагнення до самоствердження, до включення в складну, інтенсивну, суспільно значиму діяльність. Визначається соціальна позиція старшокласників, розширюється політичний кругозір. Збагачується і сфера спілкування особливо позашкільного, – з робітниками, колгоспниками, військовослужбовцями, студентами вузів. Йде інтенсивний процес самопізнання, і саморозвитку особистості, зміцнення соціально цінних рис характеру. Міцніють фізичні й інтелектуальні сили. Складаються професійні інтереси і життєві плани.

Вчені одностайні в оцінці типових особливостей цього віку. „Юнак, – писав П.П. Блонський, – рветься в широкий світ суспільного людського

життя, і наша задача – не утримувати його в цьому напрямку, а, навпаки, педагогічно допомогти йому вступити в цей світ. Пориви юнацтва до самостійної діяльності і самостійного спілкування із широким колом загального людського життя повинні бути визнані нами як наша педагогічна база” [2, с.229].

Самостійність припускає самовираження особистості, є засобом її самореалізації, сприяє становленню самодіяльної творчої людини. Старшокласника відрізняє інтерес до творчості у всіляких напрямках, обумовлює його перетворюючу діяльність, у тому числі соціальну.

А.В. Мудрик виділяє найважливіші соціальні потреби старшокласника: у спілкуванні; у досягненні успіху; у пошуковій активності, тобто у творчому підході до різних ситуацій своєї життєдіяльності [6, с.16], що в сучасних умовах є особливо важливим для старшокласників. Вважаємо потрібним відзначити, що потреби у відокремленні і усамітненні хоча і характеризують соціально-творчу особистість, але не є домінуючими. Перетворюючу спрямованість особистості старшого школяра визначають, насамперед, його потреби в спілкуванні, у взаємодії, оскільки соціальна творчість припускає активне включення учнів у суспільні відносини.

Юнацький тип спілкування має визначену специфіку, що впливає з особливостей соціальних явищ і процесів, властивих цьому вікові, і зі сфери їхніх соціальних інтересів. А.В. Мудрик, який досліджує юнацький тип спілкування, виділяє в сферу їхнього спеціального інтересу: пізнання фізичного, психічного і соціального „Я”, визначення свого сьогодення і майбутнього (професійного, сімейного, особистого), тобто самовизначення; проблему реалізації себе в активній діяльності і пошук адекватних способів соціального самоствердження [7, с.43].

Дійсно, як показали дослідження, проблема самовизначення є однією із самих актуальних для старшокласника. Його прагнення до саморозвитку, до пізнання власних здібностей і можливостей обумовлює участь у тій діяльності, до якої він виявляє інтерес. Органічна сполука особистих інтересів і потреб із суспільними і визначає творчий характер соціальної творчості.

Виявляючи рівень розвитку соціальної діяльності старшокласника, ми насамперед прагнули установити ступінь його розуміння соціальної творчості, а також визначити ступінь готовності сучасних старшокласників до даної діяльності.

З огляду на нерозробленість у педагогічній науці даних питань, ми при опитуванні використовували дві анкети та інтерв'ю.

В обох анкетах було поставлене питання „Що Ви розумієте під соціальною творчістю?”, але в анкеті № I пропонувалося підкреслити одну з наявних відповідей або дописати свою, а в другій анкеті надавалася повна свобода для відповіді. Інтерв'ю доповнювало ці питання. Така варіативність обумовлювалася нашим прагненням одержати як можна більший спектр думок опитуваних. З тією ж метою опитування було проведено як серед старшокласників, так і учнів коледжів, студентів, педагогів.

Для більш детального аналізу досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне з'ясувати уявлення старшокласників про творчість. Треба визнати, що в школі ми або мало, або зовсім не знайомимо учнів з історією творчості в різних галузях людської діяльності. Явно недостатньо навчально-виховний процес орієнтований на розкриття і реалізацію творчих можливостей школярів. У результаті, як показують проведені опитування, старшокласники слабо орієнтуються в змісті понять, які характеризують творчий процес. Наведемо приклад опитування дев'ятикласників на питання: „Що таке творчість? проблема? гіпотеза?” З'ясувалося, що учні часто не відрізняють творчу діяльність від нетворчої. Лише одиниці зв'язують її з пошуком „нового, нестандартного”. Ще більше утруднені викликає поняття проблеми. В одному дев'ятому класі з 26 опитуваних жоден не зумів вірно визначити це поняття. Багато старшокласників ототожнюють його з „важкою задачею”. Гіпотезу ж, як правило, зводять до простого перекладу – припущення або здогад, що, звичайно, сильно збіднює це поняття, зокрема, не враховуються відмінності наукової гіпотези від простого припущення. Важко одержати від учнів зрозумілі відповіді і на питання: „Як виникають нові знання, відкриття, винаходи, твори мистецтва?”.

Такого роду питання стосуються розуміння загальних основ творчого процесу у всіх областях людської діяльності.

З проведеного нами опитування випливає, що старшокласники мають досить слабе уявлення про діяльність й особливості соціально-творчої спрямованості.

Так, більшість опитуваних вважають, що соціальна творчість – це „діяльність на благо суспільства і людей”, „діяльність, що приносить користь суспільству”, „діяльність, спрямована на благо суспільства, на його розвиток”, „втілювати в життя цікаві пропозиції, що, на твою думку, необхідні суспільству”, „уміння досягти якої-небудь мети в проведенні якого-небудь заходу, спрямованого на поліпшення життя колективу”, „активна робота, у соціальній сфері діяльності над проблемами суспільства, цікавими тобі і відповідним твоїм здібностям”, „суспільна позиція людини, уміння бути корисною суспільству, коли її творчий потенціал спрямований на людей” тощо. Таким чином, під соціальною творчістю школярі уявляють, насамперед, діяльність з яскраво вираженою суспільною спрямованістю і значимістю.

Разом з тим старшокласники відзначають, що соціальна творчість – „це нововведення”, „уміння створювати нове”, „пошук нових ідей і думок”, „це внесення чогось нового в наше життя, чогось неповторного, тому що кожна людина має свій метод, своє мислення, свій підхід до того або іншого питання”, „індивідуальний підхід до проблем, рішення і знахідка зовсім нових і дивних, на наш погляд, шляхів і втілення в життя всього нового”, і „це коли кожна людина не тільки бере участь, а щось вкладає”, тобто підкреслюється обов'язковість новизни діяльності.

Серед визначень, даних старшокласниками, заслуговують на увагу такі як „соціальна творчість – це новий підхід до суспільства, це нове