Випуск двадцять перший, 2009 р., частина 5

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск двадцять перший. Частина 5.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 3.11.08. Підписано до друку 24.12.08.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцять перший
Частина 5

Ялта
2009

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від 24 грудня 2008 року (протокол № 5)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип.21. – Ч.5. – 272 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;
М.Я. Ігнатенко - професор, доктор педагогічних наук;
В.С. Заслуженюк - професор, доктор педагогічних наук;
Л.І. Редькіна - професор, доктор педагогічних наук;
Г.Є. Гребенюк - професор, доктор педагогічних наук.

С.Д. Максименко - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;
Т.С. Яценко - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;
В.Ф. Венда - професор, доктор психологічних наук;
В.К. Калін - професор, доктор психологічних наук;
В.А. Семиченко - 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 11.04.2001 р.)

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, Слов'янський державний педагогічний інститут

© РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), 2009 р.

Туз Л. Г ЗНАЧЕННЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇУ ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ **252**

Усатенко О. М РОЛЬ СУПЕРВІЗОРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА **260**

Калашник І.В.	ПСИХОКОРЕКЦІЯ ДЕСТРУКТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА УПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ	**187**
Солодухова О. Г.	ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА	**195**
Чернуха І.О.	ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТТЕРАПІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ДЕСТРУКТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ	**199**
Богданова Н. Н.	РАЗВИТИЕ САМОРЕФЛЕКСИИ СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ	**207**
Дметерко Н. В.	КАТЕГОРІЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ У РАКУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА	**212**
Карпенко З.С.	ПСИХОАНАЛІТИЧНІ ТИПОЛОГІЇ ХАРАКТЕРУ: АКСІОЛОГІЧНИЙ МОДУС ІНТЕРПРЕТАЦІЇ	**217**
Кононова М. М.	ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ	**224**
Мелоян А. Е.	АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ МАЙБУТНІХ-ПСИХОЛОГІВ	**230**
Нечипоренко О. В.	КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ МЕТОДУ АСПН У ПОДОЛАННІ ТРУДНОЩІВ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ	**236**
Сірик І. В	ВПЛИВ ЕДІПОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СУБ'ЄКТА НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ	**240**
Сербіновська Н. В.	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТИВНОГО ПІДХОДУ ТА ПРОЕКТИВНИХ ТЕХНІК	**245**

УДК [371.3:517:373.545/546](043.5)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ЗАГАЛЬНЬООСВІТНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Павлова Олена Олександрівна,
викладач кафедри вищої математики,
Севастопольський національний університет
ядерної енергії та промисловості

Постановка проблеми. Приєднання до Болонського процесу привело до необхідності модернізації системи вищої освіти, пошуку шляхів вдосконалення навчального процесу. Згідно з Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа) [4], педагоги ведуть пошук нових педагогічних технологій, принципів і критеріїв відбору змісту освіти і її якості [1]. Таким чином, з'являється нова потреба в забезпеченні наступності освіти.

Проблема наступність освіти школи та ВНЗ далеко не нова для педагогічної науки та практики і досліджена у багатьох аспектах. Проте і сьогодні кожний випускник старшої школи після вступу до ВНЗ зазнає немалих труднощів у своїй навчальної діяльності: болісна адаптація до нових форм організації навчального процесу і методам навчання, вимогам до його результатів; помітно відрізняються характер засоби пізнавальної діяльності школяра і студента. Окрім всього має місце значна неузгодженість в змісті, методах, засобах навчання в школі і ВНЗ.

Очевидно, що існує потреба щодо наукового обґрунтування та граничної конкретизації поняття «якості освіти», створення науково обґрунтованих принципів, нормативів діагностики і оцінювання навчальних досягнень учнів та студентів – розробка загальних підходів оцінювання знань; створення системи державних тестів, створення чіткої системи об’єктивних критеріїв оцінювання ефективності й якості праці загальноосвітніх навчальних засобів всіх типів і форм власності [3].

Життєво необхідно стало переусвідомлення старих та пошуку нових цілей, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання, яки б надали можливість усунути існуючі протиріччя між змістом освіти старої школи ЗНЗ-ВНЗ, процесійно-методичним його забезпеченням з одного боку, та між постійно зростаючими вимогами, які висуває навчальна робота, вчитель, викладач ВНЗ, суспільство до особистості школяра, студента, сформованих у нього загальних та предметних компетентностей [2,5].

Актуальність. Серед домінуючих причин актуальності проблеми наступності, на нашу думку, є дві. Перша причина полягає у тому,що до останнього часу не було реальних умов реалізацій багатьох напрямків наступності у загальноосвітній і вищій школах. Дійсно, важко розраховувати на ефективну реалізацію наступності інваріантній за змістом, єдиній для усієї шкільної освіти та значно диференцованій за змістом професійної освіти. Сьогодні ситуація істотно змінюється: у старшій школі впроваджується профільне навчання. Друга причина зумовлена тим, що традиційно проблема наступності освіти в системі «школа - ВНЗ», як правило, розглядалась у аспекті змісту освіти. На превеликий жаль іншим компонентам методичної системи навчання – цілям, методам, формам і засобам навчання – більшість дослідників

приділяло недостатньо уваги. На сьогодні є всі реальні передумови зближення, інтеграції цих компонентів як у шкільній, так і у вищій освіті.

Ступінь вивченості проблеми. На сьогодні психолого-педагогічною та методичною наукою зроблено немало стосовно поліпшення ситуації щодо створення ефективної системи неперервної освіти, забезпечення органічної наступності. Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує, що в залежності від підходів до її аналізу, наступність визначається як методологічний (Є.Баллер, О.Дубенчук, А.Киверялг, Д.Ягофарова та ін.), педагогічний (А.Беляєва, Г.Годнік, Ю.Кустов та ін.), дидактичний (Б.Гершунський, В.Краєвський, В.Ледньов, І.Лернер, М.Махмутов) принцип. Окремі автори трактують наступність як форму зв'язку між елементами системи навчання (Г.Люблінська та ін.) або ж як педагогічна умова навчального процесу (М.Семікова, О.Філатов, Д.Чернилевський, Е.Черкасова та ін.). Досить поширеним є підхід, що розглядає наступність як один із аспектів таких дидактичних принципів – системність та послідовність навчання (А.Бондарь, С.Батишев, І.Огородніков, М.Сорокін та ін.).

Очевидно, що наступність є багатогранне явище, яке у різних своїх аспектах трактується по-різному. В даній статті ми розглядаємо наступність як дидактичний принцип, так і умову структуювання системи навчання.

Отже, **метою даної статті** є виявлення умов ефективної реалізації наступності між загальноосвітньою та вищою професійною освітою.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо окремі педагогічні умови ефективної реалізації наступності в системі «ЗНЗ - ВНЗ».

На наш погляд, одним з найбільш важливим фактором, здатним значно впливати на проблему наступності освіти в системі «школа - ВНЗ» і забезпечувати реальні умови для здійснення наступності, інтеграції цих ступенів освіти, є саме впровадження профільного навчання у старшій школі.

Впровадження профільного навчання внесе у зміст шкільній освіти, у навчальний процес нові компоненти, багато з яких будуть безпосередньо «працювати» на підвищення ефективності наступності освіти в ВНЗ.

З'ясуємо, що може дати профільне навчання для забезпечення ефективного взаємозв'язку та інтеграції школи і ВНЗ.

По-перше, це гнучкість базисного навчального плану старшої школи в умовах впровадження профільного навчання, яка дозволяє формувати на її основі варіативні за структурою та змістом навчальні плани окремих профілів навчання. Це забезпечить реальну можливість щодо адаптації структури і змісту освіти в старшій школі саме до потреб вищої освіти.

По-друге, слід відзначити, що впровадження профільного навчання означає перехід в старшій школі до багатокомпонентної структури базового навчального плану, диференціації змісту освіти на три типи курсів (базові, профільні, елективні), які мають різні функції в навчальному процесі, що, зокрема, приблизить структуру шкільного навчального плану до вузівського. Варіативність змісту навчання в старшій школі відкриває можливість використання для формування нових освітніх програм, реалізацію ідей «навчального кредиту», «кредитно-модульної системи», які активно впроваджуються в житті сучасної професійної освіти.

Рищак Н. І.	ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	**115**
Сулейманов Р. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ДИЗАЙНЕРСКИХ ЗАДАЧ	**118**
Бахіча Е.Е.	ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ КРИМУ	**122**
Бекиров С. Н. *Бекирова Э. Ш.*	РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	**126**
Волощук А. М	НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗОНИ РАДІОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ	**134**
Максименко О. Г.	ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИ В УМОВАХ БАТЬКІВСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ	**142**
Погребняк Н.М.	ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ УКРАЇНИ	**149**
Подольчук В. В.	НЕКОТОРЫЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕРТА ДЛЯ ТРУБЫ С ОРКЕСТРОМ Й. ГАЙДНА	**154**
	ПСИХОЛОГІЯ	
Яценко Т. С.	ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ АДАПТАЦІЇ	**159**
Лифар Н. Л.	ДОСЛІДЖЕННЯ ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОШЕНЬ СУБ'ЄКТА У РАКУРСІ ЙОГО АДАПТАЦІЇ	**174**
Сивопляс Н. В.	ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РАКУРС ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ АДАПТАЦІЇ У ПСИХОЛОГІЇ	**178**
Богдан Т. В.	ФУНКЦІЙНИЙ АСПЕКТ МЕТОДУ ПСИХОДРАМИ У РАКУРСІ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ	**183**

Цимбалару А. Д.	МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ШКОЛІ – ОРГАНІЗАЦІЙНА ОСНОВА ЇЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ	**64**
Бондаренко Г. П.	СИСТЕМАТИЧНИЙ ТЕСТОВИЙ ТРЕНІНГ-КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ РОСІЙСЬКОМОВНИМИ СТУДЕНТАМИ-ЕКОНОМІСТАМИ СХОДУ УКРАЇНИ	**71**
Шеверун Н. В.	ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ З ЄВРОПЕЙСЬКИМ СОЮЗОМ	**76**
Пальчук М. І.	ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	**80**
Єніна Г. В.	САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ В КОНТЕКСТІ НОВИХ ВИМОГ СУЧАСНОСТІ	**86**
Агаджанова Р. М.	ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ	**90**
Касьянова О. М.	ЕКСПЕРТИЗА ЯК КОМПОНЕНТ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ РЕГІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ	**95**
Борова Т. А.	СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ	**101**
Капіносов А. М., Лов'янова І. В.	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	**108**
Телещак О. А.	ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ПРИ ВИВЧЕННІ «БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»	**112**

По-третє, суттєвим фактором посилення наступності освіти в системі «школа - ВНЗ» може стати виділення компонента змісту освіти (профільні курси) у школі, які безпосередньо спрямовані на підготовку учнів до вступу і навчання у ВНЗ. Запропоновані профілі навчання у старшій школі в значній мірі орієнтовані на напрямок підготовки фахівців в системі вищої професійної освіти, а зміст профільних (поглиблених) курсів у кожному профілі навчання співвідноситься з незалежним оцінюванням випускника школи. Таким чином, скорочення обсягів та розвантаження змісту базових (непрофільних) навчальних предметів дозволить школярам з урахуванням їх запитів та інтересів зосередитись на вивчанні предметів, які складають основу вибраного ними напрямку подальшої професійної освіти.

Як на нас, значну роль у забезпеченні наступності може зіграти впровадження у старшу школу нових компонентів (елективні курси, проектна і дослідницька діяльність), сама суть яких визначає необхідність застосування нових для школи організаційних форм (лекції, семінари, навчальні проекти та ін.) та способів навчальної діяльності, характерних для вузівської освіти.

Очевидно, що перехід до профільного навчання в старшій школі започаткує немалі зміни в традиційній системі навчання, проте вони будуть беззаперечно сприяти забезпеченню наступності в системі «школа - ВНЗ».

Дійсно, по-перше зважимо на значне підвищення тривалості та вагомості етапів самоосвіти у змісті профільного навчання. В цих умовах неминуче підвищиться роль засобів навчання, особливе значення набудуть засоби інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання.

По-друге, актуалізуються завдання формування навичок самостійної, пізнавальної та практичної діяльності учнів.

По-третє, реалізація профільного навчання неможливе без суттєвої індивідуалізації навчання, побудови індивідуальних освітніх програм для кожного учня, його власної активної траєкторії. Це потребує нових підходів для розробки навчальних планів, програм, принципів організації освітнього процесу.

Звичайно, провідну роль в інтеграції методів, організаційних форм та засобів навчання середньої та вищої освіти можуть зіграти нові інформаційні та комунікаційні технології навчання. Це принципово нова можливість для забезпечення якісної наступності навчання, потенціал який практично ще не досліджений по-справжньому.

Висновок. Таким чином, в статті наступність розглянута як дидактичній принцип і умова структуювання системи навчання; вказані умови ефективної реалізації наступності в системі «загальноосвітня та вища школа», згідно з впровадженням профільного навчання в старшій школі.

Резюме. В статті розглянуто педагогічні умови ефективної реалізації наступності в системі «загальноосвітня та вища професійна освіта». Висувається ідея компетентністного підходу в підготовці студентів в умовах професійного навчання. **Ключові слова:** наступність, забезпечення наступності, вища професійна освіта. **Резюме.** В статье рассмотрены педагогические условия эффективной реализации преемственности общего среднего и высшего профессинального образования. Выдвигается идея компетентностного похода в подготовке студентов в условиях профессионального обучения. **Ключевые слова:** преемственность, обеспечение преемственности, высшее профессинальное образование. **Summary.** The conditions of the effective continuity's realization of the secondary and high professional education are revealed in the article. The author singles out the idea of the competent approach in the students' training in the conditions of the professional education. **Keywords:** continuity, guaranteeing of the continuity, high professional education.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Дичківська І.М. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный поход. – М., 2005. – 78 с.
3. Игнатенко Н.Я. Роль психолого-педагогической науки в обеспечении инновационных процес сов в сфере образования (на примере реализации проекта «школа будущего») / Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» 18-20 вересня 2008 р.,м.Ялта. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Ч.4. – С. 3—7.
4. Концепція математичної освіти 12-річної школи (проект) // Математика в школі. – 2002. – №2. – С. 12—17.
5. Шишов С.Е., Агапов И.И. компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4.

Подано до редакції 12.12.08

УДК 372:2(477.75) 18.19

СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КРИМУ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Головань Тетяна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Наявна система суспільної дошкільної освіти України вимагає вдосконалення відповідно до нових соціальних цілей і педагогічних завдань; а саме: гуманістичне виховання вільної особистості, якій властиві саморозвиток і самореалізація.

Розвиток системи дошкільної освіти в сучасних умовах визначається ефективністю здійснення її управління на регіональному рівні. Важливим для вивчення та аналізу в історії України є період другої половини XIX – початку XX століття, оскільки саме він є багатий на суспільно-політичні, економічні, культурологічні події, як і наш час.

Особливий науковий інтерес становить вивчення процесу розвитку дошкільних закладів у Криму, де вже в той час було створено інститути соціальної опіки, початкового виховання та елементарного навчання дітей, впроваджено своєрідні форми дошкільних закладів, розроблено організаційні і теоретико-методичні основи їх функціонування.

Аналіз останніх публікацій. У вивчення історії розвитку вітчизняного дошкільного виховання у другій половині XIX – початку XX століття зробили внесок дослідження С. Амбрамсон, Л. Батліної, Н. Біденко, Г. Ларіонової, З. Ногачевської, С. Попиченко, О. Проскури, О. Пшеврацької, Г. Рего, Т. Слободянюк, В. Сергєєвої, Т. Філімонової, І. Улюкаєвої.

Різні аспекти в історії розвитку освіти в Криму вивчають А. Аблятіпов, З. Абдуллаєва, Е. Абібуллаєва, Н. Бакши, А Бацюра, С. Вишневський, В Ганкевич, Н. Дундук, М. Журба, Ю. Катунін, Л. Маршал, Л. Моїсєєнкова, Н Павлєнкова, М Прохорчик, Л. Редькіна, С.Шукліна, Т. Шушара та ін.

Дослідженню діяльності видатних постатей у галузі освіти Криму, і зокрема дошкільної, присвячено історичні публікації С. Андросова, О. Бобкової,, Н. Гурьянової, Д. Прохорова, Л. Вьюницкої, П. Конькова, Е. Чернова, А. Огородника, В. Широкова, А. Шустова.

ЗМІСТ

Павлова О. О.	ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ЗАГАЛЬНЬООСВІТНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	**3**
Головань Т. М.	СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КРИМУ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)	**6**
Богинская Ю. В.	АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЛИЦО С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В МЕЖДУНАРОДНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	**13**
Антоненко О. В.	ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	**19**
Саприкіна О. В.	СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ ДИСКУРСИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ	**24**
Мокеева Л. Н.	О СТАНОВЛЕНИИ САНИТАРНОЙ ГИМНАЗИИ С ИНТЕРНАТОМ НА ЮЖНОМ БЕРЕГУ КРЫМА	**31**
Лунячек В. Е.	РОЗВИТОК СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У США В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ	**34**
Рябоконь Г. Л.	ВИКОРИСТАННЯ ВИСТУПІВ ПОЛІТИЧНИХ ДІЯЧІВ ТА ЧЛЕНІВ УРЯДУ В ПАЛАТІ ГРОМАД БРИТАНСЬКОГО ПАРЛАМЕНТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПУБЛІЧНОГО ПОЛІТИЧНОГО МОВЛЕННЯ	**46**
Капидинова С. Б.	ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	**53**
Зубченко Л. В.	АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	**59**

так і психологами з досвідом психокорекційної діяльності. Супервізія надає можливість психологу розширити арсенал підходів і методів, розвинути інтуїцію та адекватність емоційного відчуття неповторності психіки аналізанда. Прийом супервізії сприяє розвитку рефлексивної компетентності супервізованого, що стимулюється аналізом професійних дій під впливом інформації супервізора.

Дослідження супервізії як прийому фахової підготовки, особливо в ракурсі психодинамічної теорії, дозволяє дійти висновку щодо доцільності застосування прийому супервізії для професійної адаптації психолога-практика. Супервізія сприяє набуттю більш реалістичної (об'єктивної) моделі професійної діяльності, зокрема через виявлення особистого «внеску» психолога у психокорекційний процес. Супервізорство відкриває перспективи вдосконалення професійного становлення майбутніх психологів у галузі глибинної психології, що залишається і досі найменш розробленою проблемою.

Література

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Кочюнас Р. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд / Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии: (сборник) / Сост. Ю. Абакумова-Кочюнене. Бирштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005. – Т. 2. – 346 с.
3. Люборски Л. Принципы психоаналитической психотерапии: Руководство по поддерживающему экспрессивному лечению / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 256 с.
4. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под. ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
6. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. – СПб.: Речь, 2002. – 352 с.
7. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.
8. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
9. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
10. Яценко Т., Іваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. – К.: Главник, 2008. – Ч.2. – 192 с. (серія «Бібліотечка соціального працівника).

Подано до редакції 04.11.08

Метою статті є характеристика організаційних та змістовних основ становлення і діяльності закладів суспільного дошкільного виховання у Криму в ІІ половині XIX – початку XX ст., визначення основних періодів та тенденцій їхнього розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. На розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму в другій половині XIX – початку XX ст. вплинув цілий ряд чинників і найважливіших подій, а саме – Кримська війна, скасування кріпацтва в Росії, притока робочої сили до Криму, широке застосування жіночої праці на підприємствах, перетворення Криму на курорт, розповсюдження передових педагогічних ідей і методик освіти дошкільників.

У всіх великих містах Криму у ІІ половині XIX – початку XX ст. діяли громадсько-педагогічні організації, а саме: Сімферопольські товариства «Дитячий садок», «Дитяча допомога», благодійне товариство, товариство піклування про дітей. У Севастополі сприяли заснуванню перших закладів суспільного виховання дошкільників Ксенінське товариство Севастопольських ясел, благодійне товариство та товариство сприяння вихованню та захисту дітей. У Керчі – Керченське товариство піклування про дітей, товариство «Ясла», жіноче благодійне товариство, Керченське товариство Маріїнського притулку та ін. Здійснювали вплив на розгортання закладів дошкільного виховання також Ялтинське товариство «Ясла», Товариство лікарів у Євпаторії, Товариство лікарів щодо створення санаторії для ослаблених дітей в Ялті й Алупці, Сімферопольське і Ялтинське відділення Ліги боротьби з туберкульозом та ін. Завдяки діяльності цих товариств, а також ініціативі приватних осіб в Криму, розпочали свою діяльність різноманітні типи дошкільних установ.

Першими у 50-60 рр. XIX ст.було відкрито опікунські заклади – різні типи дитячих притулків та сирітський виховний будинок. Їхньою метою була опіка дітей-сиріт, а саме – первинне виховання і навчання, підготовка до чесного, трудового самостійного життя, турбота про подальше влаштування долі вихованок, які випускалися із закладу.

На відміну від сирітського будинку, де діти перебували на протязі цілого року, дитячі притулки були різних типів. Виокремились пологові, виправні, землеробські, притулки-захистки, притулки-оздоровниці, захистки для дітей мобілізованих батьків, колиски для покинутих дітей. Їх відкриття та діяльність – це перш за все заслуга благодійних організацій і приватних осіб. Значно меншу участь в їх організації відіграли земства. Таврійське губернське опікування дитячих притулків також сприяло підтримці діяльності опікунських установ у Криму.

В Сімферополі у ІІ половині XIX ст. діяли притулок графині А. Адлерберг на 40-50 дівчаток, заснований в розпал Кримської війни (1854), сирітський виховний будинок таємного радника А. Фабра на 40-50 хлопчиків (1864), земський міський притулок для підкидьків (1870). В Ялті (1871) було організовано міський притулок, а в Керчі (1874) розпочали діяльність Маріїнський притулок та колиска для покинутих дітей (1893) [2], [11].

Дитячий притулок імені Амалії Максиміліанівни Адлерберг проіснував у Криму більше шестидесяти років, до початку громадянської війни. Спочатку

притулок призначався і для дівчаток, і для хлопчиків, з 1887 року в ньому перебували тільки дівчатка у віці від 3 до 16 років.

Сирітський притулок таємного радника А. Фабра, заснований 1864 р., успішно проіснував п'ятдесят років. Керівник канцелярією князя М. Воронцова, згодом Катеринославський губернатор, Андрій Якович Фабр, 1863 року в духівниці залишив весь свій капітал і всі свої маєтки на влаштування сирітського будинку в Сімферополі. Притулок був під заступництвом у числі установ імператриці Марії. Призначення сирітського будинку полягало в піклуванні про повних сиріт чоловічої статі, уродженців Таврійської губернії, та їх релігійно-етичному вихованні [7]. За спогадами, що збереглися, колишнього вихованця притулку Г. Доценка, можна судити про не тільки гідне фізичне, але й розумове та етичне виховання дітей. В притулку не було жодного випадку смерті дитини [8].

Сімферопольський земський притулок підкидьків було відкрито 1870 р. З 1892 по 1899 рр. при ньому діяла і колиска для покинутих дітей**.** Спочатку в притулку була високою смертність дітей, але з приходом Софії Андріанівни Арендт, у дівоцтві Сонцової, дочки віце-губернатора, притулок щодо роботи з дітьми зайняв одне з перших місць в Росії. С. Арендт протягом двох років пройшла курс навчання в Брюсселі за фребелевською системою виховання дітей.

З 1872 року розпочавсь період виокремлення власне дошкільних закладів – дитячих садків та денних дитячих ясел-притулків. 1872 р. у Сімферополі було створено товариство «Дитячий садок» за ініціативою І. Іванова, воно ж ініціювало відкриття дитячого садку, який підкорявся губернському інспекторові народних училищ. Також 1874 р. у Сімферополі почав діяти приватний дитячий садок-початкова школа С. Аренд [14]. На відміну від закладів опіки, ці заклади мали за мету боротьбу з дитячою бездоглядністю, різнобічний розвиток дітей, допомогу батькам , які працювали. Платні приватні садки основну увагу приділяли інтелектуальному розвитку дітей, підготовці до навчання у початковій школі. Окремі з них працювали в єдності з початковою школою: Фребелівський дитячий садок-елементарна школа в Керчі (1897,1905) дитячий садок-елементарна школа Е. Нергер у Сімферополі (1914).

Так, у Фребелевському дитячому садку у Керчі діти займалися плетенням із смужок паперу, вишиванням на картоні різних фігур, квітів і тварин, вирізанням і наклеюванням фігур в зошити, ліпленням з глини, розфарбовуванням, роботою із спицями, вишивкою тощо. Дітям читалися маленькі оповідання, велися бесіди щодо ознайомлення їх з навколишньою природою. Заняття проводилися в дитячому садку-школі з 10 до 2 години дня і чергувалися зі співом, рухливими іграми і прогулянками.

Час від часу влаштовувалися прогулянки за місто. Значна увага приділялась проведенню дитячих «ранків» з туманними картинками і літературно-вокальним відділенням, в якому брали участь діти Фребелівського садка і школи. Влітку вводилися практичні заняття французькою мовою, а з осені – і теоретичні. Заняття в дитячому садку і школі тривали протягом дев'яти місяців. В середньому відвідувало садок і школу 22 дитини віком до 9

їх єдності, здатністю тримати у полі зору загальну мету та конкретні психокорекційні цілі в їх індивідуально-особистісній вираженості, високим рівнем розвитку соціально-перцептивних умінь та професійної інтуїції, дотриманням етичних вимог тощо [10]. Психокорекційна практика психолога спрямована на виявлення суперечностей між свідомо декларованими прагненнями і самою поведінкою суб’єкта, що може бути сигналом внутрішнього неблагополуччя, пов’язаного із стабілізованістю та неусвідомлюваністю внутрішньої суперечливості психіки в її семантичній сутності. Професійна робота передбачає розуміння особливостей системної організації захисних процесів, які торкаються трьох рівнів функціонування психіки: когнітивного, поведінкового та емотивного.

Важливим компонентом професіоналізму супервізованого психолога-практика в межах психодинамічної теорії є його вміння вибудовувати психокорекційний діалог та висувати множину (палітру) діагностичних гіпотез, які б найбільш повно відображали індивідуальну неповторність психіки суб’єкта та сприяли усвідомленню ним власної особистісної проблематики. Діалогічна взаємодія ґрунтується на діагностиці закономірностей цілісної психіки на основі розуміння феномену психічного в його свідомих та несвідомих виявах. Психолог ставить психодіагностичні запитання, що каталізують процес глибинного пізнання і самопізнання учасників корекції. Супервізія діалогічної взаємодії передбачає визначення семантики професійної доцільності висловлювань психолога, детермінованих активністю протагоніста та їх діагностично-корекційна результативність. Для психолога-початківця побудова діалогічної взаємодії з протагоністом викликає певні труднощі, через невміння діагностувати.

У межах глибинної психокорекції супервізія проводиться як в очній, так і заочній формі. До заочних форм може бути віднесено структурно-семантичний аналіз; трактування доцільності висловлювань психолога його спроможності каталізувати активність протагоніста, долання опорів і т. ін. Найбільш цікавою і професійно потужною є очна форма. Супервізор не лише спостерігає за психокорекційною роботою супервізованого, а й періодично надає роз’яснювальні коментарі (призупиняючи психокорекційний процес) щодо продуктивності застосовуваних прийомів, що порушує цілісність психоаналітичного процесу і є однією з проблем застосування супервізії в психодинамічній теорії. Супервізор може втручатися в хід роботи у випадку виникнення труднощів психолога при веденні діагностико-корекційного процесу чи за появи загрози збереженню психологічної захищеності протагоніста, що зумовлюється порушенням позитивності дезінтеграції. Супервізор аналізує динаміку психокорекційної взаємодії, окреслює внутрішні детермінанти труднощів професійної діяльності супервізованого, що деструктують перспективи професійного становлення майбутнього психолога, пригальмовуючи розвиток рефлексивних здібностей і розширення меж самосвідомості. Отримання супервізії сприяє розвитку навичок самосупервізії в плані здійснення самоаналізу професійної діяльності.

Досвід застосування супервізій у контексті психодинамічної теорії засвідчує доцільність проходження супервізії як початкуючими психологами,

алгоритмізованість процесу надання психологічної допомоги. Психоаналітичний підхід до феномену супервізії передбачає врахування супервізором не лише свідомих, а й несвідомих виявів психіки супервізованого, що виражається в явищі контрпереносу, яке є об'єктом психоаналітично-орієнтованої супервізії. Досвід проведення супервізії в контексті психодинамічної теорії показує, що контрепереноси найкраще пізнавати з орієнтацією на системні характеристики виявів несвідомого, в тій логіці несвідомого, яка організовується психологічними захистами.

Проведення супервізії в межах психодинамічної теорії передбачає дотримання її методології як психологом, так і супервізором. Глибинна психокорекція в центр уваги ставить людину з індивідуальною неповторністю її психіки, з особливостями внутрішньої детермінованості її поведінки. Увага психолога зосереджується на виявленні розбіжності між намірами та конкретною поведінкою суб'єкта, що є певним індикатором наявності особистісної проблеми. Розуміння особистісної проблеми психологом включає знання психічних захистів, їх системності у єдності базових і ситуативних форм їх функціонування. В поле зору супервізії потрапляють знання та вміння психолога розуміти функційний ракурс діагностико-корекційного процесу механізмів позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки, показниками якої є: багаторівневість процесу пов'язаного з розширенням самосвідомості, зростання здатності до самоаналізу, рефлексії, сензитивності, переважання глобальних форм дезінтеграції над частковими, локальними; розвиток психічної пластичності суб'єкта та здатності до прогресивних змін ціннісних орієнтацій і установок; послаблення чи відсутність стереотипних і автоматизованих форм поведінки; розуміння ролі інфантильних детермінант у визначенні глобальних життєвих установок, здатність до аутопсихокорекції [9]. В процесі супервізії фахівець звертає увагу на можливості супервізованого ослаблювати ілюзорні уявлення, на яких грунтується суб'єктивна інтеграція індивідом власної поведінки. Важливо, щоб психолог (супервізований) забезпечував позитивність процесу дезінтеграції, що сприяє вторинній інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки суб'єкта, як і те, щоб діагностико-корекційний процес упереджував формування деструкцій психіки ознакою яких є такі емоційні стани як тривожність, смуток, сором, невдоволеність собою та ін. У процесі супервізії звертається увага на дозованість, багаторівневість, динамічність діагностичних та корекційних впливів в їх єдності та розумінні їх латентної сутності, що вимагає опосередкованих форм та методів пізнання. Професіоналізм супервізованого включає його вміння забезпечувати процесуальніть психодіагностики в єдності з процесом психокорекції.

Супервізор аналізує психокорекційну роботу супервізованого, відповідно до критеріїв професіоналізму психолога-практика. Професіоналізм психолога-практика визначається вмінням глибинно-психологічного пізнання в умовах плинної ситуації «тут і тепер», неповторності моменту взаємодії, вмінням гармонізувати свідому й несвідомі сфери, володінням інструментальними можливостями процесуальної діагностики та поєднання її з корекцією, розумінням феномену групової динаміки й індивідуально-особистісних змін в

років. 1906 року дитячий садок відвідувало 18 хлопчиків і 13 дівчаток. З 1906 р. дитячий садок перейшов у відомство Батьківського гуртка. До програми входило співання російських і французьких пісень. Але з 1907 р. заняття з французької мови припинено через нестачу коштів.

Наприкінці XIX ст., з 1893 по1900 рр., у Криму відкриваються денні ясла-притулки для дітей, які діяли за принципами народних дитячих садків, що надавали можливість працюючим матерям віддавати дітей на піклування притулку на час поденних робіт. Своєму заснуванню вони завдячували товариствам «Ясла», які у той час діяли практично у всіх містах Криму. Ясла-притулки мали за мету забезпечення умов для отримання дітьми початкового виховання, трудових умінь і навичок, релігійно-етичного виховання.

Перша подібна установа розпочала свою діяльність у Керчі з 1893 р. завдяки зусиллям Ю. Антонової. А 1896 р. в Керчі було вже створено товариство «Ясла», воно відкрило ще й захисток для малолітніх дітей. Цього ж року розпочав свою діяльність денний дитячий притулок ім. А. Люстіга в Сімферополі, якому з 1909 р. було надано характеру дитячого садка, де діти займалися малюванням, ручною працею, фребелевськими іграми, співом тощо. Із старшою групою завідувачка вела заняття із закону Божого і арифметики – «наочно і в елементарних межах».

В Ялті (1895) відкрито денний притулок «Ясла Заріччя» для допомоги бідним сім'ям Ялти і Аутки. Ініціатива відкриття належала баронесі М. Фридерікс і С. Дараган. Протягом 11 років притулок мала 131 дитина. Довгий час педагогічна робота проводилася О. Ділеу [7].

Севастопольський денний притулок «Ясла створено в 1900 році за ініціативою О. Данилової і при підтримці Ксенінського товариства Севастопольських ясел. А 1902 р. ще один денний дитячий притулок почав функціонувати і в Керчі. В 1911 році товариства «Ясла» було відкрито у Феодосії і Старому Криму. В Євпаторії денний притулок (1912) діяв за ініціативою С. Сумцової, його заснувало Товариство Євпаторійських лікарів [1]. З 1915 р. в Ялті діяв дитячий притулок благодійного товариства, де опікункою була П. Попова.

Діяльність денних притулків-ясел полягала в наданні дітям догляду, одягу і їжі, проведенні для них релігійних співбесід, читань, розваг і занять, що розвивали б їх етичні та фізичні сили. У багатьох яслах діти навесні займалися підгодівлею шовковичних черв'яків, посадкою квіткового насіння на грядках і в кімнатах, висіванням та поливанням лікарських рослин. Перебували діти у притулках-яслах з 7 години ранку до 5 вечора. В приморських містах в теплий час дітей водили на море купатися. Проводилися щоденні лікарські огляди. Так, наприклад, в ялтинському притулку «Ясла Заріччя» огляди проводили відомі в місті лікарі А. Ромейко, В. Дмитрієв, М. Богданович.

Доходи товариств «Ясла» складали прибуток від спектаклів і розваг, допомоги міста, пожертвувань приватних осіб, членських внесків і батьківської платні. Платня за перебування дітей була невеликою, наприклад, у севастопольських яслах брали 3 копійки на день. Товариства підтримували і земства, але їхня допомога була незначною. Відкривалися подібні установи і приватними особами. Так, в Керчі (1909) відбулося злиття Товариства «Ясла» і

Товариства піклування про дітей, а 31 травня 1909 р. відкрився притулок-захисток для бідних сиріт «імені купця першої гільдії К. Месаксуді». Притулок-захисток для піклування сиріт відкрито на кошти О. Калининої і Н. Месаксуді, що пожертвували 50000 карбованців. Притулок розміщувався в знов спорудженому будинку, при якому був сквер-сад, садок і всі служби. В притулку доглядалося 53 дитини обох статей від 2 до 12 років. Утримувався притулок на особисті кошти засновників.

На початку XX ст. у Криму створено перші дитячі суспільні установи, призначені для оздоровлення і лікування послаблених і хворих дітей: дитячий санаторій, дитячі кліматичні колонії, дитячі курорти, дитячі оздоровниці, дитячі загартовуючо-лікувальні пляжі, майданчики для рухливих ігор, фізичних вправ і занять. До 1910 року практично було складено мережу подібних закладів. Почин тут належав професорам медицини московського університету О. Боброву і М. Філатову. О. Бобров на власні кошти заснував 1902 р. в Алупці «санаторію» для дітей, хворих на кістковий туберкульоз (на 90 дітей). 16 квітня 1902 р. санаторій прийняв першу групу дітей. До цього закладу приймалися ослаблені діти всіх віросповідань і національностей віком від 4 до 14 років, що потребували тривалого перебування на Південному березі Криму поправки здоров'я.

1902 року товариством піклування про дітей була заснована дитяча кліматична колонія в Керчі. 1905-1912 рр. подібні заклади було відкрито в Ялті подружжям В. і А. Готлиб [4] і доктором П. Нанія [2]. Вони призначалися для оздоровлення дітей тільки силами природи. Колонії працювали на протязі цілого року. На думку лікаря П. Нанія, колонія мала не тільки оздоровлювати, але і наповнювати день дитини корисною і розумною діяльністю. А завданням педагогів було помічати схильності кожної дитини.

У колонії перебували діти як дошкільного, так і шкільного віку; і бідні, і жебраки, і безпритульні. Дітей залучали до різних корисних видів діяльності: починали з гри, потім переходили до читання. Влітку читали казки, байки в особах, декламували разом з дітьми. Програма читання була різною залежно від віку дітей. Організовуючи ігри, вихователям рекомендувалося не міняти їх надто часто, залагоджувати виникаючі конфлікти між хлопчиками і дівчатками під час ігор, враховувати інтереси дітей при їх виборі. Кеглі рекомендували використовувати і для фізичного розвитку дітей, і для навчання лічби. Крокет більше використовували для дітей дошкільного віку. Достатньо широко застосовувалася в колонії гімнастика. Особливо потрібною для хворих дітей, на думку лікаря П. Нанія, були легкі гімнастичні вправи з прапорцями. У вечірній час діти займалися співом. Співали хором, поєднуючи спів з грою, навіть діти до 5 років. Проводили в колонії і заняття з математики, письма, малювання, ліплення, вишивання, ручної праці.

Поблизу Сак з 1905 р. також діяла дитяча оздоровча колонія Сімферопольського товариства « Дитяча допомога» [5]. Вона проіснувала до 1908 р., а 1913 р. була відновлена. Активну участь в її роботі брала С. Шнейдер.

Дитячі оздоровниці та дитячі курорти було створено у Криму на початку XX ст. для лікування та оздоровлення виключно послаблених дітей без

рахунок думок усіх учасників групової супервізії. Опосередкованим шляхом групова супервізія допомагає спеціалістам доторкнутися до особистісних проблем саморозуміння, що стають на шляху встановлення контакту з клієнтом, тим самим спонукаючи до самостійного особистісно-професійного самовдосконалення. Аналіз різних теоретичних підходів щодо визначення оптимальної форми супервізії засвідчує їх обмеженість через зосередженість на опануванні навичками практичної роботи на інструментальному рівні та дозволяє констатувати недостатню їх зорієнтованість на глибинно-психологічне пізнання.

Супервізія являє собою комплексний (цілісний) процес, у якому можна виділити освітні (розвиток умінь, розуміння і здібностей супервізованого), підтримуючі (можливість отримання більш об'єктивного погляду на ситуацію професійної взаємодії) та спрямовуючі (відповідність роботи етичним стандартам) компоненти, які є взаємопов'язаними та взаємодоповнючими. Поліфункціональність супервізії відкриває можливості для її застосування як на вузівському, так і післявузівському етапах фахової підготовки практичних психологів. Як зазначає Р. Кочунас, супервізії також є «значимим джерелом отримання необхідної професійної підтримки» [2], особливо цінної для психологів-початківців, які відчувають труднощі на початку фахової діяльності.

Нині супервізія вважається наріжним каменем професійного становлення психологів та психотерапевтів, що підтверджується висловлюванням Л. Люборські: «… за силою впливу на практику терапії супервізія стоїть в одному ряду з особистим аналізом» [3, с. 61]. П. Ховкінс та Р. Шохет поглиблюють цю тезу, вважаючи, що «супервізія… є складнішим процесом, ніж робота з клієнтом» [6, с. 23]. Супервізія є складовою професійної підготовки і підвищення фахової майстерності психологів, поряд з теоретичною та особистісною підготовкою, незалежно від приналежності до тієї чи іншої теоретичної парадигми (психоаналіз, екзистенціалізм, гештальт-терапія, клієнт-центрована терапія, біхевіоральна терапія, сімейна терапія, психодрама, гіпнотерапія, транзакційний аналіз). Оскільки результат супервізії неочевидний, то виникають труднощі із визначенням її ефективності. Науковці переконані, що супервізія є однією з головних складових професійної підготовки і підвищення фахової майстерності психологів, незалежно від приналежності до тієї чи іншої теоретичної парадигми. Дослідження Л. Люборські особливостей психотерапії за клієнт-центрованим, психоаналітичним, екзистенціальним, біхевіоральним, гештальт-підходами засвідчили, що «зміст терапевтичних сесій у цілому випливає з базових принципів форми терапії, що застосовується» [3, с. 52]. Супервізія терапевтичної роботи ґрунтується на тих самих концепціях та принципах, що й теоретичні підходи. Супервізором виступає спеціаліст, який має досвід роботи в тій науковій парадигмі, в межах якої відбувається супервізія. Спільним для гештальт-підходу, біхевіоризму, психодрами, клієнт-центрованої терапії, транзакційного аналізу є те, що жоден із цих підходів не зорієнтований на опанування спеціалістами навичок практичної роботи з урахуванням неусвідомлюваних детермінант їх поведінки, що передбачає

стосунки «клієнт-психолог» чи «психолог-супервізор»), в цілому вчені відзначають спрямованість супервізії на поліпшення професійного аспекту підготовки майбутніх психологів. З початку супервізорської діяльності у психоаналітичній практиці З. Фрейда і дотепер дискусійним є питання щодо визначення меж між особистим аналізом і супервізією, оскільки в супервізії досить часто об'єктивуються особистісні передумови труднощів професійної роботи психолога. Дослідники зазначають, що проходження супервізії сприяє розширенню самоусвідомлення, практичних навичок супервізованого. В цілому, проведення супервізії сприяє більш гармонійній інтеграції особистісного і професійного аспектів фахової підготовки психологів. В науковій літературі описані супервізії, які застосовуються переважно у заочній формі, за відсутності клієнта з метою збереження конфіденційності та психологічної його захищеності. Така форма супервізії була характерна для супервізорських фрагментів З.Фрейда та перших його послідовників-психоаналітиків. Заочна супервізія полягає у обговоренні різних аспектів роботи супервізованого з клієнтом, якого супервізор, як правило, не бачив. Однак «слабким» місцем такої форми супервізії може бути необ'єктивність та вибірковість представленого супервізованим психологом матеріалу роботи на розгляд супервізора із-за відсутності емотивного аспекту роботи. Це може бути дещо знівельовано за наявності аудіо чи відео запису проведеного ним сеансу. Аналізуються як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії супервізованого психолога та клієнта. Обмеженням такого виду супервізії є неповторність сеансу, що закриває можливість побачити реакції клієнта на інші звернення (запитання) самого супервізора. Перевагою очної форми супервізії є можливість супервізора безпосередньо спостерігати діагностико-корекційну роботу супервізованого та за необхідності, включатись у психокорекційний процес, ілюструючи більш професійно виправдану поведінку та її результативність, що сприяє пізнанню супервізованим професійно взірцевих форм поведінки фахівця-психолога. Разом з тим, обговорення роботи супервізованого з супервізором можна здійснювати також після закінчення сесії. Заочна та очна супервізії здійснюються в індивідуальній чи груповій формах. Індивідуальна форма очної супервізії передбачає роботу в тріаді «супервізований-клієнт-супервізор», причому супервізор може знаходитись як безпосередньо в кімнаті, так і за скляною перегородкою. Групова форма відносно недавно застосовується в супервізії, переважно в навчальних цілях. Супервізором є керівник групи, учасники групи виступають в якості супервізованих. Очна групова супервізія застосовується в навчальній групі, де керівник групи (викладач) супервізує професійну взаємодію студента (який виступає супервізованим психологом) щодо іншого студента (клієнта). При заочній супервізії кожен учасник на розгляд групи виносить конкретний випадок з практики, який викликав труднощі. Вперше така форма супервізії була застосована англійським дослідником М. Балінтом в роботі з психотерапевтами, фокусом балінтовських груп є стосунки «лікар-пацієнт». Перевагою групової форми супервізії перед індивідуальною є можливість отримання зворотного зв'язку не лише від супервізора, але й від колег учасників групи, розширення арсеналу концепцій, підходів, тактики тощо за

допомоги медикаментозних засобів, виключно за допомогою кліматичних можливостей кримського клімату, на протязі тільки теплої пори року. Дитяча оздоровниця на відміну від курорту не надавала можливість постійного проживання дітям та батькам. Педагогічній роботі у цих закладах надавалось значно менше уваги ніж у колоніях.

Дитячу оздоровницю було відкрито у Відрадному, поблизу Ялти, відомими лікарями Л. Фінкельштейном і А. Якубовським. Склад дітей був найрізноманітнішим: немовлята, діти раннього, дошкільного віку, школярі. За спекотні місяці одержували лікування більше 200 дітей, причому дітей немовлячого та раннього віку було не менше 40%. Під впливом лікувальних природних чинників діти засмагали, набирали у вазі, позбувалися симптомів багатьох хвороб, ставали більш жвавими, життєрадісними, у них поліпшувався апетит і сон. Із заразливими хворобами в лікарню діти не приймалися. В установі був чіткий розпорядок життя. Л. Фінкельштейн у 1908 році в Санкт-Петербурзі видав свою книгу «Лечение солнце, воздухом и водой», де описав вимоги щодо физичного виховання дітей у своїй оздоровниці у Відрадному.

Перший в Росії дитячий курорт був організований (1906) професором, лікарем В. Ляпідусом в Ялті, де був обладнаний значний за територією морський пляж для лікування дітей фізичними силами природи, сонячними, сонячно-повітряними, пісочними ваннами, лікувальною гімнастикою і рухливими іграми. Тут діти могли лікуватися, гартуватися і просто розважатися. Значною популярністю користувалися повітряні ванни, що мали на меті загартування дітей. Проводилися рухливі ігри за системою професора П. Лесгафта під керівництвом спеціально підготовлених фахівців. Перебування на пляжі було платним: 20 карбованців за лікування і участь в рухливих іграх на місяць. Для бідних дітей і морські ванни, і ігри були безкоштовними. Професором В. Ляпідусом написано методичні поради щодо використовування сонячних, повітряних і інших ванн, з якими він виступав на засіданні Ялтинського медичного товариства, в його виступі наводилися численні приклади про оздоровлення дітей, починаючи з раннього віку[3].

В Євпаторії у дачному районі (1910) організовано лікарями Г. Галицькою і Б. Казасом для лікування і організації дозвілля дітей дитячий пляж «SANITAS», де проводилися сонячні, повітряні, пісочні ванни, електропроцедури, гімнастика, ігри і морські прогулянки для дітей дошкільного віку.

Дитячі колонії, санаторії, курорти, пляжі, оздоровчо-лікувальні заклади повною мірою можна вважати установами громадського дошкільного виховання. Згідно статутам, діти приймалися до цих установ у віці від 1 року. Ці установи розв'язували задачі не тільки безпосереднього оздоровлення, але і виховання дітей раннього, дошкільного і шкільного віку. Під керівництвом кваліфікованих педагогів проводилася різноманітна виховна робота, застосовувалися прогресивні для того часу методики виховання дітей дошкільного віку Ф. Фребеля, П. Лесгафта. Лікарі і педагоги прагнули реалізації принципу природовідповідності виховання – враховували вік, стать дітей, індивідуальні особливості, потреби. Слід відзначити, що ці установи користувалися популярністю, в них лікувалися, оздоровлювалися і

виховувалися не тільки кримські діти, але і діти з різних регіонів Російської Імперії.

Набули поширення у Криму на початку ХХ ст. й дитячі майданчики. Першим (1900) розпочав діяльність Пушкінський майданчик у Керчі. У Сімферополі (1906) товариством "Дитяча допомога" створено Шестериковський і Кладбищенський майданчики для фізичних ігор, вправ і занять. Керівництво іграми і заняттями з дітьми здійснювали випускниці курсів П. Лесгафта В. Жадовська, М. Рейнфельд, В. Можарова, О. Зінова. 1913 р. на цих майданчиках вперше окрім рухливих ігор почали проводитися заняття з ліплення та гімнастики [10]. З 1911 р. в Сімферополі діяв дитячий майданчик у дитячому садку ім. Ф. Мюльгаузена. В Ялті майданчик для гімнастичних вправ розпочав свою діяльність у міському саду тільки 1916 р. за ініціативою Є. Глаголєвої, викладачки Петербурзького гімнастичного інституту. Пізніше, у 1918-1919 рр. в Ялті розпочали роботу і інші – Масандрівський, Церковний, Аутський, Толстовський, Мещерський дитячі майданчики. В зимовий період вони працювали як дитячі клуби. Ялтинська Міська Дума виділяла для них спеціальні приміщення [9].

У Севастополі (1908) Севастопольське благодійне товариство утримувало сирітський притулок дівчаток на Херсонеській вулиці, завідувала ним О. Тіде. Опікування дитячих притулків Відомства Імператриці Марії утримувало притулок «Сиріт-хлопчиків» на Карантинній слободі, де опікункою була Г. Спицька, а також притулок для хлопчиків «Корабель-школа», де директором був А. Млинарич. У роки першої світової війни у Криму діяли Каратобійський землеробський притулок поблизу Євпаторії для сиріт воїнів, полеглих і скалічених у бою (1915), «Оздоровниця – притулок» із школою для піклування про дітей воїнів, полеглих і скалічених у бою, в селі Туак Ялтинського повіту (1915), а також захисток для дітей мобілізованих батьків в Сімферополі (1914).

Висновки. Кількісне співвідношення у процентному вираженні між дошкільними закладами, організованими у Криму в ІІ половині ХІХ – початку ХХ століття, в залежності від їх організаторів та засновників – благодійних, медичних, педагогічних товариств, приватних осіб та державних структур було наступним: із 52 дошкільних закладів – 18% були організовані, відкриті та діяли на кошти приватних осіб, 35% було відкрито завдяки активній діяльності педагогічних товариств, 20% – благодійними товариствами, 14% – медичними, 13% – утримувались державними структурами.

При визначенні періодів у розвитку суспільного дошкільного виховання у Криму в другій половині ХІХ – початку ХХ століття ми враховували декілька критеріїв, а саме. 1. Мету, завдання, які вирішували дошкільні заклади, їх удосконалення, (заклали опіки, денного перебування, лікувально-оздоровчі). 2. Типи дошкільних закладів, їх урізноманітнення, появу нових типів закладів, які вже охоплювали мали іншу мету, завдання та зміст роботи з дітьми дошкільного віку та вік дітей, ніж попередні (поява першого закладу –притулку Адлерберг у 1854 році, 1872 року – першого дитячого садка; з 1897 року – створення мережі лікувально-оздоровчих закладів та ін. 3. Зміну ознак засновників закладів суспільного дошкільного виховання, розширення їх кола: (з 1854 року – приватні особи, меценати, благодійні товариства, з 1872 року – суспільно-педагогічні та медичні товариства, з 1911 року більш державні структури). 4. Зміст освітньої роботи з дітьми у закладах суспільного дошкільного виховання, її ускладнення, застосування наукових методик, удосконалення програмово-методичного забезпечення.

Основними тенденціями розвитку суспільного дошкільного виховання у Криму у другій половині ХІХ – початку ХХ століття є такі: збільшення кількості закладів для виховання дітей дошкільного віку; диференціація, урізноманітнення типів дошкільних закладів; розширення кола засновників закладів для виховання дітей дошкільного віку; збагачення напрямів діяльності та завдань оздоровлення, виховання і навчання дітей дошкільного віку; проведення освітньої роботи в дошкільних закладах підготовленими фахівцями з урахуванням наукових методик; удосконалення

Особливістю професійної адаптації в галузі практичної психології є особистісна відкоригованість психолога-практика. Суб'єктивний характер відображення дійсності і відповідно упередженість у сприйнятті іншої людини є наслідком внутрішньої особистісної проблеми. Відступи від реальності зумовлюються дією системи психологічних захистів, що на поведінковому рівні знаходить вияв у ригідності, ірраціональності вчинків, концентрації на власних внутрішніх переживаннях та інтересах, закритості до нового досвіду, завищеній вимогливості щодо емпатійних впливів з боку оточуючих, блокуванні власного потенціалу та здатності до самореалізації і т. ін. Особистісна відкоригованість передбачає розуміння власних захисних тенденцій, усвідомлення відступів від реальності, що сприяє гармонізації особистості на об'єктивних засадах. Результатом особистісної корекції є розвиток таких професійно значущих особистісних якостей психолога як вміння бути в ситуації і водночас над ситуацією, децентрація уваги; здатність до співпереживання; вміння дотепно жартувати для зняття напруги; вміння узагальнювати поведінковий матеріал та виявляти в ньому суперечливі тенденції та ін.

У контексті поставленої проблеми особливої значущості набувають ті теоретичні парадигми, в яких засадничим є цілісний підхід до розуміння і дослідження психіки в єдності її свідомих і несвідомих виявів. Психодинамічна теорія є адекватною цілісному і системному пізнанню психіки в єдності її свідомих і несвідомих виявів. Глибинно-орієнтована психокорекційна допомога спрямована на нівелювання особистісної проблематики та гармонізацію внутрішнього світу людини. В методологічному* плані психодинамічна теорія представляє єдність (симультанне злиття) теоретичних та інструментальних аспектів психологічної практики, що засвідчує її адаптивність до нагальних проблем практичної психології. Така ситуація передбачає необхідність володіння психодинамічною теорією та адекватне використання інструментарію психокорекційної роботи до специфіки об'єкта та предмета глибинно-психологічного пізнання.

Специфіка глибинної психокорекції відзначається особливостями процесу супервізії. Термін "супервізія" походить від англ. supervise (-or) – спостерігати, наглядати (за кимось), що передбачає спостереження, здійснення контролю супервізором над супервізованим. Поняття супервізії традиційно пов'язується зі сферою психотерапії, де розуміється як консультування психотерапевта (супервізованого) у процесі практичної роботи більш досвідченим фахівцем (супервізором) [4, с. 874]. Супервізором виступає спеціаліст, який має досвід роботи в тій науковій парадигмі, в рамках якої відбувається супервізія. Науковці наголошують на важливості отримання супервізії саме психологами, що мають досвід практичної роботи, з метою перегляду їх арсеналу засобів професійного впливу. Особливо потребують супервізії студенти та психологи-початківці. На сьогоднішній день існує багато визначень супервізії, які мають ряд відмінностей щодо змістових акцентів (орієнтація на клієнта, на психолога,

* Методологія – система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про їх систему.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що інтерпретація у глибинно-психологічному пізнанні відіграє провідну роль, адже дозволяє розкрити глибинні детермінанти особистісної проблеми суб'єкта в її індивідуально-неповторній логічній упорядкованості (логіки свідомого та несвідомого в її суперечливих характеристиках). Інтерпретація сприяє розширенню самосвідомості особи шляхом об'єктивування витіснених у передсвідоме енергетичних осередків, що мають вплив на її активність. Інтерпретація, по-перше, є методичним прийомом (інструментом), який сприяє виявленню глибинних детермінант поведінки суб'єкта, пов'язаних із його інфантильним минулим, і доведенню їх до свідомості суб'єкта, що створює підґрунтя для його подальшої самокорекції. По-друге, інтерпретація виступає каталізатором процесу глибинно-психологічного пізнання, що сприяє його розгортанню. Третя, найбільш широка та істотна характеристика інтерпретації, полягає в тому, що вона є сутністю глибинно-психологічного пізнання психіки за методом АСПН.

Література

1. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
2. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
4. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Подано до редакції 01.12.08

УДК 371

РОЛЬ СУПЕРВІЗОРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Усатенко О. М. (м. Ялта)

У контексті розвитку практичної психології в Україні особливої актуальності набуває дослідження феномену професійної адаптації психолога, проблем його пристосування до специфіки та умов практичної діяльності, що засвідчує відсутність надмірних психологічних та енергетичних витрат. Професійне становлення особистості ми розглядаємо як важливий компонент загального розвитку особистості, що зазначалось також у роботах цілого ряду вчених (К. Роджерс, М. Савчин, Н. Чепелєва, Н. Шевченко, Т. Яценко).

Професійна адаптація є складовою соціальної адаптації особистості і являє собою «соціально-економічний процес пристосування людини до освоюваної професії та умов професійної діяльності» [5, с. 11]. Професійна адаптація за її спрямованістю має два різновиди: соціально-психологічну, що полягає у пристосуванні молодого спеціаліста до вимог конкретної соціально-психологічної групи, та професійну, яка передбачає оволодіння необхідними знаннями, фаховими навичками і вміннями. Основним проявом адаптації є взаємодія з оточуючими та її активна діяльність, що передбачає «адекватне сприйняття оточуючої дійсності і власного організму, адекватна система відносин і спілкування з оточуючими, здатність до праці, навчання … мінливість (адаптивність) поведінки у відповідності з рольовими очікуваннями інших» [1, с. 22].

програмово-методичного забезпечення дошкільних закладів.

Резюме. Раскрываются организационные и содержательные основы становлення и деятельности разных типов дошкольных учреждений в Крыму во II половине XIX - начале XX вв.Определена их роль в решении задач воспитания и образования детей дошкольного возраста в данный исторический период. **Резюме.** Розкриваються організаційні і змістовні основи становлення і діяльності різних типів дошкільних закладів в Криму в II половині XIX - початку XX ст. Визначається їх роль в розв'язанні задач виховання і освіти дітей дошкільного віку в даний історичний період. **Summary.** We described types of the pre-school institutions in Crimea and stages of their formations in II half of XIX – beginning of XX centuries. We specified their role in problem solution of the training and education children of the pre-school age. **Ключові слова:** дитячий притулок, сирітський виховний будинок, колыбель для подкидышей, убещище для дітей, детская лечебница, дитячимайданчик, дитяча колонія, дитячий санаторій, дитячий садок, денний дитячипритулок.

Література

1.ГААРК.- Ф.27.- Оп.12. –Д. 803. – Дело об открытии Евпаторийским обществом врачей дневного приюта «Ясли» для призрения детей обоего пола рабочего класса.

2. Нания П.И. Доклад доктора П.И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулёзом/ Нания П.И.-Ялта,1913 - 12с.

3. Отчёт общества детской климатической колонии в Ялте. (ЮБК) за 1906 год.- Ялта,1907.- 21с.

4. Отчёт за 1907 г. общества детской климатической колонии в Ялте. Функц. 3-й год. - Ялта,1908.- 18с.

5. Отчёт о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 год.- Симферополь, Типография Г.М. Эпеля, 1914.-50 с.

6.ГААРК.-Ф.120.- Оп.-1. –Д. 30.- Устав сиротского дома.

7. Отчёт о деятельности денного детского приюта «Ясли Заречья» 1908-1909 г. – Ялта, 1910 г. – 9 с.

8.ГААРК.- Ф.120.-Оп. 1.- Д.24.- Дело о 50-летии приюта Фабра.

9.ГААРК.- Ф. 522.- Оп.1,т.2.- Д.2172. –Дело о содержании учебных заведений Ялты. Сведения о дошкольном образовании (1915).

10. ГААРК.- Ф. 522.- Оп.1,т.2. – Д. 2085. Дело по устройству площадки для детских игр.

11. ГААРК.- Ф.455. оп.1.- Д. 454. Дело об устройстве колыбели при здании женского благотворительного общества.

12. ГААРК.- Ф.522.- Оп.1.- Д.112. - Дело об отводе свободной городской земли для постройки приюта /Ялтинская городская управа/.

13. Маркевич А.И. Симферопольский детский приют им. А.М. Адлерберг (К 60-летию его существования): Краткий исторический очерк/ Маркевич А.И..- Симферополь, 1915.-71с.

14. Широков В. Первый детский сад в Симферополе (госпожи Аренд) // Крымские известия. – 2003. – № 88 (17.05). – С. 5.

Подано до редакції 10.12.08

УДК 001.891-(056.24+052.26)

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЛИЦО С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В МЕЖДУНАРОДНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Богинская Юлия Валериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Реформирование системы образования в Украине, в том числе направленное и на обеспечение доступности, реализацию прав и гарантий социально уязвимых категорий, и особенно детей-сирот, детей, пострадавших от последствий аварии на Чернобыльской АЭС, детей и молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Однако, в отношении лиц, имеющих физические или психические особенности, не существует единой трактовки данного понятия: ни в правовом поле, ни в социальной сфере. В украинской нормативно-правовой базе используются такие понятия как: «инвалид», «лицо с инвалидностью», «ребенок с особыми

потребностями», «лицо с ограниченными физическими возможностями», «лицо, требующее коррекции физического или умственного развития». За рубежом также используется многообразие трактовок: «лицо с особыми потребностями», «лицо с особыми образовательными потребностями», «особые дети», «лицо с нарушениями развития», «лицо с функциональными ограничениями» и др. На данном этапе развития украинского государства как демократического, независимого, прослеживается тенденция перехода от дискриминационного понятия «инвалид», указывающего на недостатки личности к более правильному «лицо с особыми потребностями», указывающее на его возможности. В связи с этим, необходимо более детально рассмотреть содержательный аспект вышеуказанных понятий в украинской нормативно-правовой базе.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ научных исследований показывает, что украинские ученые рассматривают многообразие трактовок зарубежных и отечественных понятий, касающихся лиц с ограниченными возможностями. Так В.Бондарь, В.Засенко, А.Колупаева, В.Синев проводят анализ понятий «дети с особенностями психофизического развития», «дети с нарушениями», «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с особыми образовательными потребностями». В трудах Н. Грабовенко, А.Лесько, Е.Мартыновой, О.Тарасовой, Е.Хорошайло употребляется понятие «лицо с ограниченными физическими возможностями»; В.Дегтяревой, С.Мадилова, В.Мериновой, В.Нечипоренко В.Тесленко – понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья»; Т.Гребенюк, С.Лебедевой, В. Ляшенко, И.Томаржевской, Л.Шумной – «дети-инвалиды», «студенты-инвалиды», «инвалиды». Кроме того, в работах многих ученых появляются следующие понятия: «лицо с функциональными ограничениями» (Н.Краснова, Н.Мирошниченко); «дети с особыми потребностями» (П.Таланчук, М.Чайковский); «дети с ограниченными умственными возможностями» (А.Ильченко); «студенты с особыми адаптивными возможностями» (Т.Михайлова).

Таким образом, можно сделать вывод, что исследования в сфере защиты, образования, реабилитации лиц с ограниченными возможностями проводятся как на государственном, так и на региональном уровне. Однако многообразие трактовок понятия «лицо с ограниченными возможностями» приводит наше общество в замешательство, и одни понятия подчас подменяются другими.

Цель и задачи исследования: проанализировать понятия «инвалид», «лицо с ограниченными возможностями», «лицо с ограниченными функциональными возможностями», «лицо с особыми потребностями» и др.; рассмотреть содержательный аспект данных понятий в отечественной и зарубежной нормативно-правовой базе.

Основное содержание статьи. В соответствии с Законами Украины «Об основах социальной защищенности инвалидов в Украине», «О реабилитации инвалидов в Украине», согласно которым инвалидом является лицо со стойким расстройством функций организма, предопределенным заболеванием, следствием травм или врожденными дефектами, приводящими к ограничению жизнедеятельности, к необходимости социальной помощи и защиты, а также

Стенограма показує специфіку постановки психологом діагностично значущих запитань, які дозволяють каталізувати рефлексію протагоніста та поглиблювати діагностичну інформацію. У вибудовуванні запитань психолог виходить із попереднього комуніката аналізанда, з урахуванням усього одержаного в ході роботи матеріалу. Психолог формулює запитання таким чином, щоб знівелювати (розм'якшити") у протагоніста опори і дозволити йому наповнити відповіді власним семантичним змістом. Можемо бачити, як психолог поступово підводить протагоніста до сприйняття інтерпретації – вона вводиться за умови її кількаразового, багаторівневого перевірення та готовності протагоніста до її усвідомлення.

Стенограма презентує єдність діагностики і корекції на всіх етапах процесу глибинно-психологічного пізнання. Кожним своїм запитанням психолог намагається не тільки встановлювати зв'язок актуальної поведінки аналізанда з подіями його інфантильного минулого, дешифрувати символічний зміст психіки, а й поступово, порційно, багаторівнево розширювати поле свідомості суб'єкта, поглиблювати його саморефлексію, мобілізуючи можливості самопізнання і самокорекції.

Інтерпретація дозволяє суб'єкту, цілісно включеному у процес глибинно-психологічного пізнання, "відчути єством", "вловити" (завдяки рефлексивному мисленню) латентний зміст, що зумовлює інсайт, прозріння: суб'єкт починає бачити інфантильний зміст своїх актуальних дій, що набули характеру кліше, усвідомлювати власний внесок у деструктування стосунків зі значущими людьми. На основі цього усвідомлення, яке ґрунтується на рефлексивному мисленні суб'єкта, відбувається подальше переосмислення (на реалістичних засадах) ним своєї поведінки в конкретних ситуаціях спілкування, що просуває його в напрямку самодіагностики і самокорекції та сприяє розвитку соціально-перцептивного інтелекту.

Аналіз стенограми презентує поступовість, багаторівневість, контекстність (опосередкованість) процесу глибинно-психологічного пізнання, каталізатором якого є інтерпретація змісту несвідомого. Вона базується на постійних перевірках і уточненнях діагностичних висновків, що дозволяє наблизити суб'єкта до глибинного пізнання. Інтерпретація передбачає розкриття цілісної картини психіки в суб'єкта в її феноменологічній конкретиці, що відбувається на основі встановлення ланцюга логічних взаємозв'язків, які для протагоніста є невидимими. Інтерпретація спирається на висловлювання протагоніста, які стимулюються запитаннями психолога. Доказовість для суб'єкта інтерпретації психолога зумовлюється тим, що вона ілюструє закономірності у глибинному пізнанні, – це знімає опори у протагоніста та полегшує її сприйняття. Тому інтерпретації вводяться тоді, коли емпіричний матеріал дозволяє ілюструвати певні тенденції поведінки суб'єкта. У процесі глибинного пізнання протагоніст не отримує готових знань, а видобуває їх у співпраці та діалогічній єдності з психологом. Психолог іде за цілісністю феномену психічного в його суперечливій єдності, тому кожний момент аналізу є сингулярними, контекстуальними, унікально-неповторними.

через підкреслення її рис та тим самим уникнути погляду на її стосунки з батьком (к-т 24). Наступним запитанням психолог наголошує на суперечності (к-т 25), що дозволяє виявити в аналізанда образу на батька через те, що він надає пріоритет сестрі.

Інтерпретація психолога підкреслює суперечність у ставленні батька до Л. через проговорювання логіки несвідомого (к-т 27). Таке формулювання дозволяє розсунути опори аналізанда, сприяє продукуванню нового діагностичного матеріалу. Так, аналізанд доповнює діагностичні висновки психолога, розкриваючи причини такої логіки: батько розповідає оточенню лише про сестру, ігноруючи Л.

Наступними запитаннями (к-т 29) психолог намагається прояснити суперечність: спочатку через постановку суперечливого запитання, а потім – через вербалізацію палітри гіпотез стосовно бар'єрів у єднанні Л. із батьком. Це каталізує процес, дозволяє вийти на більш глибинний рівень пізнання, виявити глибинно-психологічні детермінанти проблеми протагоніста. Подальший аналіз дозволяє об'єктивувати дитячий досвід єднання протагоніста з батьком, що задає тенденцію повернення до такого стану (к-т 30): Л. на несвідомому рівні прагне відтворити ситуацію визнання її батьком, отримати його любов. Наступний комунікат аналізанда вказує на едіпальну залежність та конкуренцію із сестрою за батька (к-т 31).

Психолог формулює запитання (к-т 32) стосовно здоров'я батька, спираючись на архетипне значення символу води (материнський образ, поглинання, утроба). Використання психологом архетипного значення символіки дозволяє виявити діагностичну важливу інформацію: ствердження на тлі слабкості батька сили матері. У ході подальшого аналізу психолог об'єктивує суперечність (к-т 36): з одного боку, Л. із матір'ю зробили майже надзвичайне і можуть закріпитися в позиції зверху, з іншого боку, такої позиції прагне батько. Об'єктивується конкуренція Л. із батьком, адже протагоніст намагається постійно доводити власну силу через переживання страждань, "витягування" батька з "води" (к-ти 33 – 36). Так, у процесі роботи перед Л. відкривається амбівалентність її ставлення до батька: Л. намагається покарати батька за те, що він її "знедолив", і водночас прагне єднання з батьком, конкуруючи в цьому бажанні із сестрою, що свідчить про едіпову залежність.

Як показує матеріал стенограми, дія психологічних захистів породжує ілюзію сили й високості, що зумовлено потребами ідеалізованого "Я". Такі потреби "Я" породжують викривлення соціально-перцептивної інформації: Л. відступає від реальності, відбувається заміна об'єктивної дійсності психічною. Діє тенденція "до сили": Л. хоче бути на висоті, сильнішою за сестру, більш успішною, але водночас відчуває страх невдачі, неприйняття, що переживались нею в дитинстві. Інтерпретація психолога (к-т 38) сприяє усвідомленню Л. ілюзорності такої "сили" та окреслює "зону психологічного ризику": Л. може несвідомо заганяти батька в положення нікчемності, що дозволяє їй відчути себе більш сильною та єднатися в цьому з матір'ю. Так, за рахунок зниження ілюзорності ідеалізованого "Я", вивільнення витісненої, капсульованої енергії психолог через інтерпретацію допомагає протагоністові посилити логіку свідомого, надати їй реалістичності.

выполнению со стороны государства соответствующих мероприятий для обеспечения его законодательно определенных прав. В указанных Законах для обозначения лиц с физическими и психическими особенностями употребляется такое понятие как «инвалид». Хотя в отношении детей в 1999 году уже появилось понятие «дети с особыми потребностями» в Концепции государственного стандарта специального образования. Также чаще всего понятие «инвалид» употребляется в нормативных актах, направленных на реабилитацию детей и молодежи (постановление Кабинета Министров Украины от 8 декабря в 2006 г. № 1686 «Об утверждении государственной типовой программы реабилитации инвалидов», приказ Министерства труда и социальной политики Украины от 13.02.2007 г. № 48 «Об утверждении типового положения о центре социальной реабилитации детей-инвалидов», приказ Министерства труда и социальной политики Украины от 15.03.2007 г. № 104 «О порядке организации, учета и отчетности по предоставлению инвалидам и детям-инвалидам реабилитационных услуг в учреждениях всех форм собственности независимо от подчинения», постановление Кабинета Министров Украины от 23 мая в 2007 г. № 757 «Об утверждении положения об индивидуальной программе реабилитации инвалида») [2]. Употребление понятия «инвалид» связано, прежде всего, с Инструкцией по установлению групп инвалидности. Законодательной основой оказания помощи, социальной защиты, реабилитации является группа инвалидности, статус «инвалид», а все это определяется в первую очередь, медико-социальной экспертной комиссией на основе Инструкции по установлению групп инвалидности (утверждена 07.04.2004 года).

Следует отметить, что в последние годы в законодательстве отмечается позитивная тенденция неупотребления понятия «инвалид». В частности, в Генеральном соглашении между Кабинетом Министров Украины, всеукраинскими объединениями организаций работодателей и предпринимателей и всеукраинскими профсоюзами на 2008-2009 годы, программе деятельности Кабинета Министров Украины «Украинский прорыв: для людей, а не политиков» от 16.01.2008 г., в постановлении Кабинета Министров Украины от 12.05.2007 г. «Об утверждении Государственной программы развития системы реабилитации и трудовой занятости лиц с ограниченными физическими возможностями, психическими заболеваниями и умственной отсталостью на период до 2011 года», распоряжении Кабинета Министров Украины от 13.04.2007 г. «Об утверждении плана действий по реализации в 2007-2008 годах основных направлений проведения государственной политики занятости на период до 2009 года» преимущественно употребляется не понятие «инвалид» для обозначения лиц с ограниченными физическими возможностями и недостатками умственного развития и нуждающихся в государственной помощи, а другие более корректные понятия [3].

В документах, направленных на социальную защиту употребляется и понятие «лицо с ограниченными физическими возможностями». Такие нормативно-правовые акты как: постановление Кабинета Министров Украины от 4 июня в 2003 г. № 863 «Об утверждении программы обеспечения

беспрепятственного доступа людей с ограниченными физическими возможностями к объектам жилого и общественного назначения», указ президента Украины от 1 июня 2005 года № 900/2005 «О первоочередных мерах по созданию благоприятных условий жизнедеятельности лиц с ограниченными физическими возможностями», распоряжение Кабинета Министров Украины от 3 ноября в 2005 г. № 444-р «Об утверждении плана дополнительных мероприятий по созданию благоприятных условий жизнедеятельности лиц с ограниченными физическими возможностями», указ Президента Украины от 18.12.2007 № 1228/2007 «О дополнительных безотлагательных мероприятиях по созданию благоприятных условий для жизнедеятельности лиц с ограниченными физическими возможностями» направлены на обеспечение доступности к жизненно значимым объектам инфраструктуры.

В документах, направленных на обучение детей с инвалидностью все чаще употребляется понятие «дети, требующие коррекции физического и (или) умственного развития» (например, приказ МОН от 27.11.2007 г. № 1041 «Об обеспечении прав детей-инвалидов и детей, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития», проект Закона Украины «Об образовании лиц, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития (специальное образование)») [3].

Понятия «лицо с особыми потребностями» придерживаются многие специалисты, избегая, психологически деструктивного понятия «инвалид», что в меньшей мере травмирует психику молодежи, повышает уверенность в себе, ускоряет интеграцию в социум и адаптацию к условиям новой среды.

Заметим, что в государствах Западной Европы и Америки достаточно употребляемым считался термин «физически или умственно неполноценные лица» («handicapped persons») «лица с нарушениями развития» («disabled persons») или просто «лица с нарушениями» («the disabled»). Понятие «лицо с нарушениями развития» («persons with disabilities»), которое преимущественно встречается в государственных официальных документах, чаще всего финансового подчинения. Следовательно, целесообразнее употреблять понятие «нарушения развития» («disability»), чем понятие «физический или умственный недостаток» («handicap»), поскольку оно нейтрально характеризует определенное физическое или психическое состояние без предыдущего определения его влияния на способность индивида полноправно проживать в обществе» [1, с.44]. Впрочем, современные международные тенденции в сфере международных правовых норм, социальной политики, образования показывают наиболее приемлемое использование понятия «лицо с ограниченными возможностями», поскольку основное внимание концентрируется на «лице», а «ограниченные возможности» являются уже второстепенной характеристикой. Однако, понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» не полностью отвечает синонимическому понятию «инвалид». Сложность и противоречивость определения понятия инвалидности, которые выявляются при анализе, как международных нормативно-правовых документов, так и украинских нормативных документов дает возможность соотносить и употреблять этот термин, ориентируясь,

На початку роботи протагоніст Л. представляє проблему на рівні відчуттів, стверджуючи, що не бажає спілкуватися з батьком і це її засмучує. Так, к-т 1 об'єктивує переживання протагоністом травми, пов'язаної із взаєминами з батьками. Психолог ставить уточнювальні запитання (к-ти 2, 4), які дозволяють розкрити, поглибити діагностичну інформацію. Водночас психолог торкається проблеми аналізанда контекстно, опосередковано, дозволяючи Л. почуватися психологічно захищеною. Протагоніст пригадує, що її небажання спілкування з батьком пов'язане з емоційно значущою подією, яка трапилася сім років тому (к-т 5).

Оскільки розповідь про травмівну подію є для Л. болючою, психолог пропонує їй намалювати цю подію (к-т 6). Л. представляє малюнок (див. рис. 1), де показує кризу стосунків у сім'ї. Згідно з висловлюваннями протагоніста (к-т 7), таку драму символізують зображення хмари над будинком і батька, який плаває у воді. На другому плані малюнка Л. зображує сестру, яка відвернута від сім'ї. Метафорична розповідь протагоніста про зміст кризової ситуації в сім'ї дозволяє об'єктивувати слабкість батька, силу і рішучість Л. із матір'ю та відстороненість сестри у ситуації драми. Уточнювальні запитання психолога (к-ти 8, 10) дозволяють виявити образу Л. на сестру, яка не підтримала родину в період кризи (к-т 9), та острах за повторення трагедії (к-т 11), що є натяком на тенденцію вимушеного повторення.

Робота психолога з образом сестри (к-ти 8 – 27) дає змогу об'єктивувати конкурентні тенденції Л. із сестрою, що є новою інформацією для протагоніста. Л. усвідомлює, що знаходиться в такому самому положенні, як і сестра, але страждає більше, ніж вона (к-ти 12 – 13). Л. стверджує, що сестра більше, ніж вона, заслуговує на такі драматичні переживання через її близькість до батька (к-т 22), що засвідчує наявність тенденції "до психологічної імпотенції". Можемо бачити, як психолог працює з образом сестри, не переходячи до образів батька і матері, які було введено Л. (к-ти 9, 11, 13, 15, 22). Таким чином, поки протагоніст знаходиться в ситуації "я – сестра", психолог намагається максимально пропрацювати цей матеріал. Позначене вище сприяє об'єктивності діагностики й упередженню навіювання, оскільки психолог не переконує протагоніста, а намагається прояснити ("просвітлити") інформацію.

Запитання-прояснення психолога (к-т 12) дозволяє об'єктивувати парадоксальну залежність Л. від сестри та виявити тенденцію до самопокарання, за якою може стояти почуття провини. Прояснення виводить Л. за межі вже пізнаного матеріалу: дозволяє побачити власну проблему з іншого боку, над чим Л. самостійно не замислювалася, що сприяє розширенню її самосвідомості. Вираження психологом логіки несвідомого Л. (к-т 19) дозволяє об'єктивувати драматичний витіснений зміст, якого протагоністу важко торкатися, а також отримати Л. підтримку психолога і впевнитись у розумінні її проблем.

З урахуванням всього одержаного в ході роботи діагностичного матеріалу психолог ставить Л. суперечливе запитання (к-т 23), що сприяє поглибленню її саморефлексії і дозволяє показати Л. інший бік проблеми. Можемо спостерігати, як Л. "користується" можливістю посилити негатив до сестри

8	Уточнювальне запитання психолога з метою поглиблення інформації про сестру (к-т 7)
9	Об'єктивування образи Л. на сестру та вдячності матері за допомогу. Натяк на тенденцію повторення
10	Діагностично-уточнювальне запитання психолога
11	Об'єктивування залежності протагоніста від минулого досвіду
12	Прояснення психологом парадоксальної залежності Л. від сестри
13	Тенденція до самопокарання, за якою може стояти почуття провини
14	Уточнювальне запитання психолога
15	Об'єктивування емотивних переваг Л. над сестрою (в очах матері)
16	З'ясування непричетності сестри до кризової ситуації в сім'ї
17	Уточнювальне запитання психолога з використанням припущень
18	Підтвердження образи на сестру та нерозуміння з її боку
19	Інтерпретація психолога у формі вираженняи логіки несвідомого Л. (текст у лапках)
20	Підтвердження гіпотези психолога
21	Діагностично-прояснювальні запитання психолога
22	Виявлення завдяки прояснювальним запитанням значущості для Л. фігури батька та його стосунків із сестрою
23	Запитання, яке об'єктивує суперечність (з урахуванням попереднього тексту стенограми)
24	"Використання" Л. можливості посилення негативу до сестри через підкреслення її негативних рис та уникнення погляду на її стосунки з батьком
25	Підкреслення психологом суперечності (виходячи з тексту стенограми)
26	Наголос Л. на невиправдано доброму ставленні батька до сестри, що викликає в Л. образу
27	Підкреслення психологом суперечності через інтерпретацію у формі проговорювання логіки несвідомого (текст у лапках)
28	Об'єктивування Л. причин того, чому існує така логіка – є можливість засвідчити свої гідності і показати, що сестра не варта любові батька (к-т 27)
29	Прояснення психологом суперечностей, що дозволяє вийти на більш глибинний рівень пізнання
30	Вихід на дитячий досвід єднання протагоніста з батьком, що задає тенденцію повернення до такого стану
31	Натяк на едіпальну залежність та конкуренцію із сестрою за батька
32	Використання психологом ролі архетипної символіки для виявлення діагностично важливого моменту – здоров'я батька та ствердження на цьому тлі образу матері
33	Підтвердження тенденції "до сили" і водночас – виявлення психологічних підстав для порушення стосунків із батьком
34	Об'єктивування протагоністом розчарування в батькові
35	Звернення психологом уваги Л. на суперечність
36	Об'єктивування суперечності між тенденціями "до сили" та "до слабкості"
37	Натяк на ходіння "хибним колом"
38	Інтерпретація у формі діагностико-корекційного узагальнення психологом інформації
39	Висловлювання Л., що засвідчує корекційний ефект роботи: розуміння глибинно-психологічних детермінант своєї поведінки, власного внеску в деструктування стосунків із близькими людьми та пошук шляхів оптимізації взаємин із рідними (самокорекція)

Узагальнювальний аналіз особливостей інтерпретації психолога в діагностико-корекційному процесі (на матеріалі стенограми роботи з протагоністом Л.)

прежде всего, на показатели и результаты сугубо медицинского обследования. В международных правовых документах, государственных нормативных актах социальной направленности во многих государствах общеупотребительно понятие «дети с особыми потребностями» («Children with Special Needs»). Это терминологическое определение предусматривает смещение акцентов с недостатков и нарушений у детей, отклонений от нормы к фиксации их особых потребностей. Широкое употребление термина «дети с особыми потребностями» инициировала Саламанская Декларация, опубликованная в 1994 г., где и дано основное определение «особые потребности» касающееся всех детей и молодежи, чьи потребности зависят от различной физической или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением.

Наиболее распространено и приемлемо стандартное определение «особых потребностей», в частности в государствах Европейского Сообщества, данное в Международной классификации стандартов образования (International Standart Classification of Education): «Особые образовательные потребности имеют лица, обучение которых требует дополнительных ресурсов. Дополнительными ресурсами могут быть: персонал (для предоставления помощи в процессе обучения); материалы (разнообразные средства обучения, в том числе вспомогательные и коррекционные); финансовые (бюджетные ассигнования для получения дополнительных специальных услуг)». T. Shea, A.Bauer отмечают, что это определение достаточно широкое и охватывает три категории учащихся: категория А – трудности обучения предопределены инвалидностью, вызванной психофизическими недостатками, имеются четкие биологические причины; категория Б – трудности обучения не связаны с отклонениями в развитии; категория В – трудности обучения, предопределены социальными причинами [4].

В настоящее время все чаще используются понятия «лицо с ограниченными возможностями» и «лицо с ограниченными возможностями жизнедеятельности». Рассмотрим более подробно содержательный аспект данных понятий.

Согласно «Инструкции об установлении групп инвалидности», утвержденной приказом Министерства здравоохранения Украины № 183 от 7.04.2004 года ограничение жизнедеятельности – это полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться, заниматься трудовой деятельностью, приводящая к снижению квалификации и к социальной дезадаптации. Также в Инструкции определены категории (критерии) жизнедеятельности - это способность к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общения, учебы, выполнения трудовой деятельности [3].

Для того, чтобы раскрыть сущность понятия «лицо с ограниченными возможностями жизнедеятельности» необходимо учитывать степень ограничения жизнедеятельности. Итак, степень ограничения жизнедеятельности – это величина отклонения от нормы деятельности человека. Она характеризуется одной или сочетанием нескольких отмеченных важнейших ее критериев. Выделяют три степени: умеренно выраженная,

выраженная, значительная.

1. Умеренно выраженное ограничение жизнедеятельности предопределено такими нарушениями функций органов и систем организма, которые приводят к умеренному ограничению возможности обучения, общения, ориентации, контроля за своим поведением, передвижения, самообслуживания, участия в трудовой деятельности. 2. Выраженное ограничение жизнедеятельности обусловливается нарушением функций органов и систем организма, которое заключается в выраженном нарушении возможности обучения, общения, ориентации, контроля за своим поведением, передвижения, самообслуживания, участия в трудовой деятельности. 3. Значительное ограничение жизнедеятельности возникает в результате значительных нарушений функций органов или систем организма, которое приводит к невозможности или значительным нарушениям способности или возможности обучения, общения, ориентации, контроля за своим поведением, передвижения, самообслуживания, участия в трудовой деятельности и сопровождается необходимостью в постороннем уходе (посторонней помощи) [3].

Таким образом, лицо с ограниченными возможностями жизнедеятельности - лицо с физическими и (или) психическими недостатками, имеющее ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке. Несмотря на различие, существующее между понятиями «инвалидность» и «ограничение возможностей» и вытекающую отсюда разницу между понятиями «инвалид» и «человек с ограниченными возможностями», большинство исследователей употребляют два последних термина как аналогичные. Таким образом, наиболее приемлемым, не дискриминационным, и в тоже время соответствующим нормативным требованиям являются понятия «лицо с особыми потребностями», «лицо с ограниченными возможностями жизнедеятельности».

Выводы. Анализ научных исследований, нормативно-правовой базы показал, что на современном этапе реформирования социальной и образовательной сфер употребляется большое количество определений, аналогичных понятию «инвалид». Однако содержательно они не всегда синонимичны. Кроме того, большое количество дефиниций не позволяет адекватно употреблять их в обиходе как понятия недискриминационного, некорректного характера. Также анализ отечественных и зарубежных работ позволяет утверждать, что наиболее употребляемыми становятся такие понятия как: «лицо с особыми потребностями», «лицо с ограниченными возможностями».

Перспективы. Дальнейшие исследования в сфере образования лиц с особыми потребностями должны быть сосредоточены на разработке и усовершенствовании технологий обучения не только детей-инвалидов, но и молодежи с ограниченными возможностями.

Аннотация. В данной статье автором проанализирован содержательный аспект понятий «инвалид», «лицо с особыми потребностями», «лицо с ограниченными возможностями жизнедеятельности»; определены особенности данных понятий согласно нормативно-правовым документам. **Ключевые слова:** инвалид, лицо с ограниченными возможностями, лицо с особыми потребностями, нормативно-правовые акты, доступность, безбарьерности, ограничения жизнедеятельности. **Анотація.** У даній статті автором проаналізовано змістовний аспект понять «інвалід», «особа з особливими потребами», «особа з обмеженими можливостями життєдіяльності»; визначено особливості даних понять згідно нормативно-правових документів. **Ключові слова:** інвалід, особа з обмеженими можливостями, особа з особливими потребами, нормативно-правові акти, доступність, безбар'єрність, обмеження життєдіяльності. **Annotation.** In the given article the author analyzes the rich in content aspect of concepts «persons with disabilities», «person with the special needs», «person with the limited possibilities of vital functions. The directions of features of these concepts

32. П.: Чи не несе вода загрози для життя батька?

32. Л.: Так, тоді йшлося про його здоров'я. Неначе більше хворіє мама, але в тій ситуації в неї десь узялися сили, а він зламався.

33. П.: Тобто ви на малюнку знаходитесь поряд із більш сильною фігурою. Чи не ображає це батька?

33. Л.: Ображає. Він звик бути завжди зверху, і я очікувала рішучих дій саме від нього. А тут виявилось, що вирішуємо я і мама, хоч і для його ж блага.

33. П.: Батька вибила із звичного стану зміна позиції?

34. Л.: Так. Його падіння вразило і мене: я вперше побачила його таким.

35. П.: Чи не стабілізували ви його в тій позиції знизу?

35. Л.: Я думаю, що ні. А хоча… Він висловлював нам із мамою недовіру, казав, що ми нікчемні, що нічого не зробимо. Але ми все ж таки зробили.

35. П.: Тобто він займає позицію: "Якщо вже я не зміг, то ви – тим паче"?

35. Л.: Так.

36. П.: Якщо ви, всупереч його сумнівам, змогли це зробити, то чому б вам не закріпитися у високій позиції? Чи в цій позиції все ж залишається сам батько? Мало того, що ви це змогли, так його ще треба й витягувати.

37. Л.: Просто він знову провокує таку ситуацію.

38. Можливо, це боротьба "Я"? Він не хоче всерйоз сприймати вашу перемогу, позитив раціонального рішення і прагне (неусвідомлено) довести вам, що ви – нікчеми, що ваша перемога була випадковістю? Тобто ваша перемога підірвала його імідж володаря над вами, і він не може набути звичного ореолу. Щоб якось зменшити ризик появи тих "краплин", необхідно, щоб батько посів своє звичне місце. Але ви у своїй душі не можете цього допустити, а мати – тим більше. А він не може змиритися з тим, що ви його заганяєте в позицію знизу і капсулюєте в ній.

39. Л.: Так, я згодна. Думаю, що тепер я зможу осмислити і свій внесок у таку ситуацію і якось підтримати батька.

Рис. 1. Криза й етапи виходу з неї

Таблиця 1

Аналіз побудови психологом психоаналітичного діалогу у процесі роботи з протагоністом Л.

№ к-та	Назви комунікатів психолога та протагоніста
1	Постановка проблеми протагоністом Л.
2	Уточнення проблеми психологом
3	Дифузне представлення проблеми аналізандом, на рівні емоційного відчуження (небажання бачити) батьків
4	Уточнювальне запитання психолога з метою наближення до ситуативно-поведінкових детермінант проблеми протагоніста (к-т 3)
5	Об'єктивування Л. переживання емоційно значущої події (залишкові явища)
6	Спроба психолога уточнити та розкрити зміст травмівної події через запитання-пропозицію
7	Розкриття змісту травмівної події через розповідь Л. про образи, представлені на малюнку

На другому плані малюнка, десь далеко, зображено мою сестру, яка не докладала ніяких зусиль, щоб підтримати батьків у цій тяжкій ситуації.

8. П.: Сестра не знала, що відбувається в сім'ї, чи вона знала і залишалась такою спокійною і далекою?

9. Л.: Вона добре про це знала, але її не цікавила доля сім'ї. Потім, завдяки мамі, сім'я вийшла з кризи. Але зараз у мене складається враження, що над сім'єю знову нависає хмаринка – криза. Це викликає в мене тривогу.

10. П.: Чого ви боїтеся більше: того, що було, чи того, що буде?

11. Л.: Мабуть, того, що було раніше. Зараз у мене є окремий будинок, де я можу заховатися, але доля батьківської сім'ї для мене не може бути байдужою.

12. П.: Тепер ваше положення буде схоже на положення сестри?

12. Л.: Так, моє положення нині схоже на положення сестри.

12. П.: Виходить, що зараз ви в такому ж "гарному" положенні, як і сестра?

13. Л.: Так, я знаходжу певний спокій у цьому стані (окремо від батьків). Коли я опиняюся поряд із батьками, мій стан пригнічений.

14. П.: А ваша сестра теж приїжджає до батьків?

15. Л.: Так, але не переймається проблемами сім'ї. Мама говорить на такі теми лише зі мною, тому що в тій ситуації її підтримала я, а не вона.

16. П.: Чи знає сестра про ці "краплини" (див. рис. 2.2, зліва зверху), що виражають драматизм ситуації?

16. Л.: Ні. Вона думає, що все добре. І я з нею про це не можу говорити.

17. П.: Не можете говорити, оскільки не хочете розкривати цю проблему, чи тому, що є бар'єр – образа на сестру?

18. Л.: І те, й інше. І взагалі, вона мене не зрозуміє.

19. П.: "І тоді мені буде ще важче".

20. Л.: Так, мені буде ще важче.

21. П.: Тоді виходить, що є певний внесок сестри в ці "краплини"?

21. Л.: Ні, немає.

21. П.: Тоді ці "краплини" – кара Божа?

22. Л.: Це кара для батька, але чому мають страждати я, мама, сестра? Хоч сестрі це також не завадило б, оскільки вона знаходиться близько до батька.

23. П.: Якщо сестра близька до батька, то яким шляхом їй удається бути поза ситуацією – черствістю, товстошкірістю, легкою вдачею?

24. Л.: Можна сказати, що все це їй притаманне.

24. П.: Їй властиві егоїзм, орієнтація на власне благополуччя?

24. Л.: Ця ситуація показала, що так, хоч раніше я ніколи про це не думала. У цій ситуації сестра поставила свій власний інтерес вище за інтереси сім'ї.

24. П.: Щоб у тій біді не згинув її інтерес?

24. Л.: Так. Я здивувалася: така тяжка ситуація, а сестра висуває свої вимоги.

25. П.: Під сумнів ставиться її справжня близькість до батька?

26. Л.: Так, він нею надто сильно пишається. Вона того не варта.

26. П.: А вам образливо? І зараз образливо?

26. Л.: Так.

27. П.: Вам би самій хотілося бути ближче до батька. "Чому батько віддає перевагу не мені – такій хорошій, яка так щиро вболіває за свою сім'ю, а моїй сестрі, з усіма її недоліками?"

28. Л.: Так. Ви попали в точку. Батько розповідає всім лише про сестру, каже, що в нього є тільки одна донька, а мене ніби не існує.

29. П.: Якщо ви так стверджуєте, то не від хорошого життя ви в біді разом із матір'ю. Щось вам заважає бути в тій "воді" разом із батьком.

29. Л.: Але ж і сестра не в тій "воді" – вона ніби вище.

29. П.: Зараз ідеться лише про вас. Вам би й хотілося бути разом із батьком у тій "воді", але вам щось заважає – сестра, ревнощі до того, що він так до неї ставиться і недовіра до того, що ваша присутність у цій воді його так утішить, що він буде відчувати себе поза тією драмою.

30. Л.: Була одна ситуація в дитинстві, коли я насправді була з ним у тій воді. У тій ситуації батько віддав перевагу мені, а не сестрі. Батько покликав мене до себе і сказав, що я для нього важливіша за матір і за сестру.

30. П.: Ви відчуваєте ностальгію за цим фрагментом і смуток через зміну ставлення?

31. Л.: Звичайно, відчуваю. Тоді я була більш значущою для батька, але потім ситуація змінилася, і сестра знову отримала перевагу.

are certain in obedience to normatively-legal documents. **Keywords:** legislative base, the disabled persons, person with disabilities, person with special needs, availability.

Литература

1. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 457 с.

2. Мирошніченко Н.О. Законодавча база України як соціально-правова умова забезпечення рівних можливостей молоді з функціональними обмеженнями // Соціальна робота в Україні: теорія і практика /Науково-методичний журнал №4(12). - 2005. – С.58-68.

3. Сборник нормативно-правовых актов по социальной защите, реабилитации, образованию детей и молодежи с ограниченными возможностями (международное и отечественное законодательство) / Составитель Ю.В.Богинская. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 330 с.

4. Shea T.M., Bauer A.M. An Introduction to special Education. A Social systems perspective. 2nd edition. - Madison, 1997. – 167 p.

Подано до редакції 29.12.08

УДК 371.134: 796

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Антоненко Оксана Вікторівна, викладач
Донецький державний інститут здоров'я, фізичного виховання і спорту

Постановка проблеми. Необхідність оновлення системи підготовки вчителів висвітлена низкою державних документів: Конституцією України, Законом України „Про освіту", Законом України „Про вищу освіту", Державною програмою „Вчитель", Концепцією педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється, що мета державної політики полягає у створенні умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України. Серед пріоритетних напрямків державної політики слід підкреслити: особистісну орієнтацію освіти, оновлення її змісту, форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання. У документі відзначено, що держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до професійного розвитку і творчої праці [4, с. 11].

Разом з цим головною вимогою до сучасного уроку фізичної культури є забезпечення оптимізації навчально-виховного процесу із застосуванням елементів інноваційних методів навчання. Звідси випливає потреба в розробленні змісту професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до інноваційної навчальної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Зумовлені сучасністю інноваційні освітні перетворення в підготовці педагогічних працівників є предметом досліджень наступних учених: інноваційні технології - І. Богданова, О. Кіяшко, О. Пєхота, С. Сисоєва; інноваційні педагогічні системи – В. Докучаєва; інноваційна педагогічна діяльність - І. Гавриш, Т. Демиденко, І. Дичківська, В. Сластьонін.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання перебуває у полі уваги багатьох науковців, а саме: міжпредметні зв'язки – Л. Демінська; професійні знання, вміння і навички – А. Забора,

Г. Михайлишин; фізкультурно-оздоровча робота – М. Батіщева, І. Іванова; в процесі вивчення спортивно-педагогічних дисциплін – М. Віленський, С. Савчук, Б. Шиян**.**

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити протиріччя між інноваційним характером навчальної діяльності вчителя фізичного виховання в загальноосвітній школі і недостатньою розробленістю відповідного змісту його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Саме тому **метою** статті є обґрунтування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до інноваційної навчальної діяльності.

Завдання дослідження: 1. Виявити структуру професійної підготовки сучасного вчителя фізичного виховання. 2. Визначити сутність інноваційної навчальної діяльності. 3. Проаналізувати ступені підготовки майбутнього вчителя до інноваційної навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Почнемо з того, що зміст - це єдність основних елементів цілого, його властивостей і зв'язків, існуюче у формі і невіддільне від неї. В свою чергу професійна підготовка охоплює різноманітні види навчання, виховання, зорієнтовані на формування й збагачення настанов, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання завдань у сфері певної трудової діяльності [1, с. 188].

Особливості професійної підготовки вчителя вивчають у трьох контекстах: процесуальному, когнітивному й діяльнісному. Процесуальний контекст підготовки відображує процес формування готовності педагога до професійної діяльності; когнітивний – сукупність загальнотеоретичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, що дозволяють здійснювати навчально-виховну роботу відповідно отриманого фаху; діяльнісний – сукупність знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують успішність праці за певним фахом [4, с. 99].

На думку Л. Демінської, в процесі підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання слід враховувати три аспекти: соціальний, психологічний і педагогічний. Соціальний аспект підготовки вимагає соціально-культурної і матеріально-фінансової підтримки, обумовлюючи підвищення соціального статусу та авторитету вчителя. Психологічний аспект висвітлює процеси, які відбуваються на особистісному рівні, а саме, думки, почуття, ціннісні орієнтації майбутнього фахівця. Педагогічний аспект проблеми спрямовано на формування у студента знань, умінь і навичок щодо організації навчально-виховної, фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності школярів [2, с. 7].

Розглянуті положення зводяться до того, що професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання - процес цілеспрямованого опанування знаннями, вміннями і навичками навчально-виховної, фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової робіт.

Перехід від традиції до будь-якої інновації забезпечує інноваційна діяльність вчителя. За Т. Савельєвою [4], в структурі професійної підготовки фахівця можна виокремити такі види діяльності, як навчальна, наукова та

навчання, в якому задіяні всі три сфери: когнітивна (мисленнєва), емоційна і поведінкова. Зміна в одній із них, яка відбувається у процесі навчання, зумовлює зміну в інших [3].

Інтерпретація у форматі глибинно-психологічного пізнання за методом за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленим Т. С. Яценко, є невід'ємною характеристикою діагностико-корекційного процесу. Вона спрямована на розкриття глибинних детермінант особистісної проблеми суб'єкта в її індивідуально-неповторній логічній упорядкованості (логіки свідомого та несвідомого в її суперечливих характеристиках), об'єктивування деструктивних тенденцій психіки особи та їх глибинних детермінант, пов'язаних із драматичним досвідом дитинства. Так, інтерпретація виводить на поверхню свідомості імпліцитний несвідомий зміст, пов'язаний з інфанильними досвідом суб'єкта, що дозволяє розширити пізнання внутрішніх детермінант його поведінки. Інтерпретація сприяє баченню особою причинно-наслідкових взаємозв'язків, усвідомленню націленості своєї актуальної поведінки на вирішення "незавершених справ дитинства", що відтягує енергію, імпотуючи активність. Це дозволить особі наблизитися до розуміння внутрішніх детермінант, які зумовлюють труднощі в її самореалізації та адаптації. Від такого розуміння залежить успішність психокорекції суб'єкта, що полягає в прогресивних змінах у його поведінці, яка переосмислюється з розвитком соціально-перцептивного інтелекту та навичок самопізнання.

Наведемо стенограму психокорекційної роботи з протагоністом Л. Нижче представлено аналіз психоаналітичного діалогу (табл. 1) та узагальнювальний аналіз особливостей інтерпретації психолога в діагностико-корекційному процесі. Такий аналіз дозволяє синтезовано презентувати функційно-інструментальний (об'єктивування психологом глибинно-психологічних детермінант особистісної проблеми протагоніста) і теоретико-методологічний аспекти (сприяння психологом через уміння надавати точну інтерпретацію психокорекції протагоніста). Номери комунікатів, визначених за стенограмою, відповідають номерам, указаним в аналізі психоаналітичного діалогу та узагальнювальному аналізі особливостей інтерпретації в діагностико-корекційному процесі. Смислові блоки позначено однією літерою.

Стенограма психокорекційної роботи з протагоністом Л.

1. Л.: Мене останнім часом турбують стосунки з моїми батьками.

2. П.: Що саме вас турбує в цих стосунках?

3. Л.: Моє небажання спілкуватися з батьком. Я не хочу їхати до батьків – я живу окремо, – у той час як раніше я робила це з радістю.

4. П.: Напевно, трапилась якась подія, що зумовила таку зміну?

5. Л.: Була подія семирічної давнини, яка перевернула моє ставлення до батьків і, перш за все, до батька. З часом вона згладилася, але зараз я чомусь про неї згадую, вона навіть мені сниться ночами, викликає страх і тривогу.

6. П.: Ви б могли намалювати подію, що вас травмувала?

7. Л. (*презентує малюнок*): Угорі я намалювала будинок, він перекреслений. Над ним – хмаринка, йде дощ. Далі я показала стрілки вниз. Унизу намальовано людей – мою сім'ю. Потім – стрілки вгору. Вище – хмаринка і ще один будинок. Я б назвала цей малюнок "Криза й етапи виходу з неї" (рис. 1). Я промалювала будинок, над яким нависла чорна хмара. Це період, коли в сім'ї виникла кризова ситуація, в результаті якої сім'я скотилася вниз. На малюнку зображено маму, мене, батька, який плаває у воді. У тій ситуації він не шукав виходу із скрутного становища – його шукали мама і я.

4. Попов И. К. Введение в общую психодиагностику. Курс лекций. – Красноярск: КГТУ, ИИСС, 2003. – 49 с.
5. Соколова Е. Т. Проективные методики исследования личности. – М.: МГУ, 1980. – 68 с.
6. Фрейд З. О клиническом психоанализе. – М.: Медицина, 1991. – 288 с.
7. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Подано до редакції 03.12.08

УДК 371

ЗНАЧЕННЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ

Туз Л. Г. (м. Черкаси)

З новими витками розвитку психологічної науки в Україні поняття “психологічна допомога” наповнюється новим змістом. Нині вона передбачає передусім реалізацію на практиці індивідуального підходу до кожного суб’єкта, пізнання його унікально-неповторного внутрішнього світу, що неможливо здійснити без прийому інтерпретації. З огляду на сказане вище набуває ваги володіння психологом-практиком уміннями надавати діагностично спроможну інтерпретацію поведінкового матеріалу суб’єкта в поточній ситуації “тут і тепер”. Такі вміння грунтуються на єдності теоретичного-методологічного, інструментального та особистісного аспектів.

Статтю присвячено дослідженню ролі психоаналітичної інтерпретації у глибинно-психологічному пізнанні та визначенню її особливостей у контексті психодинамічної теорії, яку розвиває академік АПН України Т. С. Яценко.

У науковій літературі наголошується на спрямованості глибинно-психологічного пізнання на виявлення “різноманітних несвідомих компонентів, механізмів і процесів, прихованих у глибинах психіки людини” [1, с. 172], на дослідження феномену несвідомого психічного в його єдності і багатоманітності [2]. Проблема глибинного пізнання психіки знайшла відображення у працях представників глибинної психології: А. Адлера, С. Грофа, К. Уілбера, А. Фрейд, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга та ін. Ця галузь являє собою ряд напрямів у психології, в яких постулюється провідна роль несвідомих процесів у діяльності індивіда, у формуванні його особистості. У словнику практичного психолога констатується, що пізнання психіки в межах глибинної психології базується на розумінні єдності свідомих і несвідомих процесів, тому одним із головних принципів глибинної психології є принцип цілісності пізнання єдиної природи психіки [2].

Суттєвий внесок у розробку проблеми глибинно-психологічного пізнання здійснено у межах психодинамічної теорії Т. С. Яценко та її науковою школою. Т. С. Яценко вказує, що цілісне, системне глибинне пізнання психіки передбачає дослідження функційних особливостей несвідомої сфери в єдності із свідомим [4]. Глибинно-психологічне пізнання можливе на основі розуміння індивідуально-неповторної психіки суб’єкта, його феноменології. Таке пізнання передбачає розуміння суб’єктом впливу на його психіку минулого (травмівного) досвіду дитинства, який породжує деструктивні тенденції, що імпотують психіку. Усвідомлення витоків деструктивних тенденцій дозволить особі згармонізувати власні дії з просоціальними інтересами та набути соціальної адаптованості. Т. С. Яценко підкреслює, що глибинно-психологчне пізнання здійснюється за умов цілісного включення суб’єкта у процес

інноваційна (табл. 1.1.). Концептуальні положення даного підходу були адаптовані до підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання.

Таблиця 1

Зміст професійної підготовки

Вид діяльності	Функція діяльності	Якості фахівця
Навчальна	Формування базових знань, умінь і навичок	Повнота і правильність засвоєння знань; наявність загальних умінь і навичок навчальної діяльності
Наукова	Створення атмосфери творчого пошуку, вдосконалення вмінь і навичок, формування інтелектуального потенціалу	Правильність застосування методології наукових досліджень. Наявність навичок системного аналізу, синтезу, узагальнення, перетворення інформації
Інноваційна	Саморозвиток і самовираження у фаховому спрямуванні, формування інноваційного потенціалу	Наявність інноваційного мислення, навичок ситуаційного аналізу, оригінального розв’язання навчальних проблем

З цього зрозуміло, що навчальна діяльності озброює студента лише базою професійних знань, умінь і навичок. Наукова діяльність вищого навчального закладу має дві форми роботи: навчально-дослідна і науково-дослідна. Сутність їхньої взаємодії теоретично обґрунтована в роботах Т. Ротерс [3, с. 3-5].

Зокрема, *навчально-дослідна робота* студента є творчою діяльністю в межах навчально-виховного процесу. Вона спрямована на придбання, розширення, поглиблення професійних знань і умінь знаходити, аналізувати науково-методичну інформацію, вивчати особливості поведінки і діяльності школярів на уроці фізичної культури. Тобто навчально-дослідна робот має на меті: розвиток інтересу до предмету дослідження, підвищення пізнавальної активності на лекціях і практичних заняттях, покращення якості навчання в цілому [3, 5].

Тоді як *науково-дослідна робота* сприятиме: систематизації, поширенню, поглибленню теоретичних знань і практичних умінь за фахом; розвитку навичок самостійної роботи, оволодінню інноваційними методами навчання школярів на уроці фізичної культури; підготовці студентів до експериментально-аналітичної, інноваційної діяльності в умовах практичної діяльності [5].

І нарешті, інноваційна діяльність, як вищий щабель професійної підготовки, об’єднує якості фахівця, що дозволятимуть йому створювати нові засоби, методи або організаційні форми фізичного виховання школярів. В сукупності вони утворюють інноваційний потенціал майбутнього вчителя, що забезпечує йому саморозвиток і самовираження у фаховому спрямуванні [5].

Таким чином, професійна підготовка сучасного вчителя фізичного виховання складається з наступних видів діяльності: навчальна, наукова та інноваційна. Кожна з них виконує певні функції, що забезпечують формування якостей фахівця.

Розглянутий підхід підтверджує, що студентів з різним рівнем готовності до навчальної діяльності не можна навчати однаково. Враховуючи

інтелектуальні здібності, тип мислення й темпи опанування знаннями кожного з них, слід підбирати таку систему педагогічних дій, яка сприятиме оптимальному розкриттю їх індивідуальних можливостей.

Розрізняють репродуктивний, частково-пошуковий і рефлексивно-творчий рівні навчально-пізнавальної діяльності. Стосовно **репродуктивного** рівня навчання дослідники мають достатньо суперечливі погляди. А саме, Д. Богоявленській, Л. Підкасистий відносять репродуктивне навчання до механічного наслідування, що позбавляє особистість самостійності і розумової активності. У працях Л. Гальперіна навчання на цьому рівні описується як шлях „сліпих проб" і помилок. Що ж стосується Ж. Піаже, то він підкреслює значущість наслідувальних образів для формування перших „особистісних" позначень-символів. Незважаючи на декотрі позитивні моменти, репродуктивний рівень навчання формує у студентів лише поверхові уявлення про цілі, зміст, методи й результати навчально-пізнавальної діяльності. **Частково-пошуковий** рівень характеризується розвинутим логічним мисленням, дозволяючи майбутньому вчителю здійснювати пізнавальні дії у стандартних або варіативних умовах. Включаючи в себе елементи продуктивності, частково-пошукова діяльність пов'язує репродуктивну і рефлексивно-творчу діяльності. На **рефлексивно-творчому** рівні діяльність студента спрямована на досягнення успіхів у навчанні. Він легко оперує прийомами творчого мислення, що виявляється в його умінні аналізувати проблемні ситуації, отримувати нові знання, діяти у нестандартних ситуаціях або за самостійно складеним алгоритмом [4].

Майбутній вчитель фізичного виховання на цьому рівні: усвідомлює зміст і сутність навчальної діяльності в контексті актуальних проблем сучасного уроку фізичної культури; придбаває осмислену, зрілу педагогічну позицію; оволодіває методиками інноваційного навчання; довільно демонструє вправи шкільної програми в цілому і по частинах, варіюючи основними параметрами рухів; стимулює власні інноваційні пошуки і відкриття тощо [5].

Таким чином, сутність інноваційної навчальної діяльності майбутнього вчителя полягає в тому, щоб під час навчання у вищому навчальному закладі досягти рефлексивно-творчого рівня, який дозволить йому створювати нові ідеї, прийоми, методи організації та проведення сучасного уроку фізичної культури.

Проаналізувавши зміст професійної підготовки фахівця, рівні навчально-пізнавальної діяльності, нами було визначено ступені підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до інноваційної навчальної діяльності (рис.1.1).

проективних методик основним психометричним нормам та психодіагностичним вимогам – надійності, стандартизації та валідності. В результаті таких суперечок виник поділ психодіагностичних методик на об'єктивні та проективні. Об'єктивні методики, за Л. Ф. Бурлачуком, відповідають усім вимогам стандартизації, вони створені на основні фундаментальних принципів вимірювання. Проективні ж методики ледь не повністю ігнорують такі принципи, а отримані за їх допомогою дані піддаються суб'єктивній інтерпретації дослідника. Проте, такий поділ та підхід до психодіагностичних методик учений вважає спрощеним та вказує на те, що будь-яка стимульна ситуація, що не вимагає однозначної, специфічної реакції, може викликати проекційну реакцію (наприклад, у тестах інтелекту Равена, Айзенка, котрі вважаються винятково об'єктивними та психометричними).

О. Т. Соколова зазначає, що проективні методики можуть бути валідними та надійними за високого професійного рівня користувача. Проте, повністю стандартизувати процедуру, аналіз, інтерпретацію проективних методик неможливо – це буде суперечити самій суті проекції. Л. Франк пише: «Не можна сподіватися, що стандартизована процедура зможе описати окрему особистість як унікальну індивідуальність. Вона також не зможе сприяти проникненню в динамічні процеси особистості» [5, с. 8].

Висновки. Отже, серед переваг проективних методик можна виділити: індивідуальний підхід до кожного суб'єкта; діалог в атмосфері довіри, підтримки; вивчення динамічних характеристик особистості; корекційний ефект. Таким показникам відповідає цілісний психоаналіз комплексу тематичних малюнків, що спирається на феноменологічний підхід до тлумачення символьної продукції, завдяки чому можна пізнавати індивідуальну неповторність логіки несвідомого суб'єкта. Психоаналіз комплексу малюнків відбувається у діалогічній взаємодії з автором малюнка та передбачає врахування, бачення, розуміння ним змісту малюнка. Психокорекційний діалог спрямований на надання допомоги суб'єкту в усвідомленні витоків власної проблеми, внутрішньої суперечності психіки, деструкцій поведінки. У психодинамічному підході у процесі психокорекційного діалогу запитання максимально адаптуються до індивідуальної неповторності протагоніста. Психолог виявляє та вербалізує логічні зв'язки між усвідомлюваним змістом та неусвідомлюваними детермінантами, що вимагає високого професіоналізму у розшифруванні, інтерпретації образної продукції.

Резюме. Проективні методики широко використовуються в психологічній практиці для дослідження несвідомої сфери суб'єкта представниками різних теоретичних концепцій. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків, який базується на психодинамічній теорії, посідає чільне місце серед сучасних методик діагностики особистості. **Ключові слова:** проективний підхід, проективні методики, проекція, особистість, малюнок, психоаналіз комплексу тематичних малюнків. **Резюме.** Проективные методики широко используются в психологической практике для исследования бессознательной сферы субъекта представителями разных теоретических концепций. Психоанализ комплекса тематических рисунков, который основывается на психодинамической теории, занимает значительное место среди современных методик диагностики личности. **Ключевые слова:** проективный подход, проективные методики, проекция, личность, рисунок, психоанализ комплекса тематических рисунков. **Resume.** Projective techniques are widely used in practice to study the psychological unconscious sphere of rights of different theoretical concepts of identity. Analysis of the complex case psihorisunkov, which is based on psychodynamic theory, holds a significant place among modern methods of diagnosis of personality. **Key words:** projective approach, projective techniques, projection, personality, image, thematic analysis of complex images.

Література

1. Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психодиагностику. – К.: Ника-Центр, 1997. – 45 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 589 с.
3. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика: Навч. посіб. / За ред. М. С. Корольчука. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 400 с.

імпресивні – піддослідному пропонується вибрати найбільш бажаний стимул із пропонованих (тест Люшера) [1].

За Л. Франком, проективні методики мають здатність відображати найістотніші аспекти особистості в їх взаємозалежності та цілісності функціонування. Науковець виділяє три основні принципи, що лежать в основі проективного дослідження особистості: спрямованість на унікальне в структурі чи організації особистості; особистість розглядається як відносно стійка система динамічних процесів, що організована на основі потреб, емоцій, індивідуального життєвого досвіду; система основних динамічних процесів активно діє протягом життя індивіда, формуючи, спрямовуючи, змінюючи, викривляючи кожну ситуацію.

М. С. Корольчук, В. І. Осьодло у своїх дослідженнях проективного підходу фіксують про проективні методи: «Це, як правило, тести з вільною відповіддю, в яких інструкція і тестові стимули настільки невизначені, що допускають вибір відповіді в широких межах, породжують процеси фантазії, уяви, в яких розкриваються певні характеристики суб'єкта. Спрямованість відповіді визначається структурою суб'єктивного досвіду» [3, с. 70].

І. К. Попов виділяє проективні тести як особливу групу психодіагностичних методик, що базується не на прямих оцінках тих чи інших якостей особистості. Оцінка отримується в результаті аналізу того, як суб'єкт сприймає й інтерпретує деякі багатозначні об'єкти (сюжетно невизначені картинки, плями, незавершені речення), в які несвідомо «вкладає» чи «проектує» самого себе» [4, с. 25].

За О. Т. Соколовою, проективні методики ставлять за мету виявлення своєрідних «суб'єктивних відхилень», особистісних «інтерпретацій» важливих життєвих ситуацій та відношень з особистісно значущими людьми, на відміну від більшості психологічних прийомів, що спрямовані на вивчення об'єктивного характеру відображення людиною зовнішнього світу [5]. Дослідниця виділяє істотні ознаки проективних методик: невизначеність стимульного матеріалу чи інструкції до завдання; свобода у виборі варіантів відповідей; дослідження в атмосфері доброзичливості, підтримки та без оцінювального ставлення експериментатора; методики досліджують не окрему психологічну функцію, а позиції, тенденції, поведінку, стосунки особистості із соціальним оточенням.

Такі характеристики проективних методик створюють вільну атмосферу для піддослідного у виборі відповіді чи манери поведінки, забезпечують максимальну проекцію особистісних тенденцій.

Крім діагностичної функції, проективні методики уможливлюють корекцію, оскільки дослідження відбувається в тісному контакті з психологом, який займає позицію не стороннього експериментатора, що слідкує за дотриманням інструкції та правильним виконанням завдання, а доброзичливого партнера, розуміючого співбесідника. Така позиція викликає у піддослідного довіру, щирість та сприяє глибокому саморозкриттю.

На початку 40-х років XX ст. проективні методики стають надзвичайно популярними та широко використовуються у практиці психологів. Але, разом із цим, ведуться дискусії між ученими-психологами стосовно відповідності

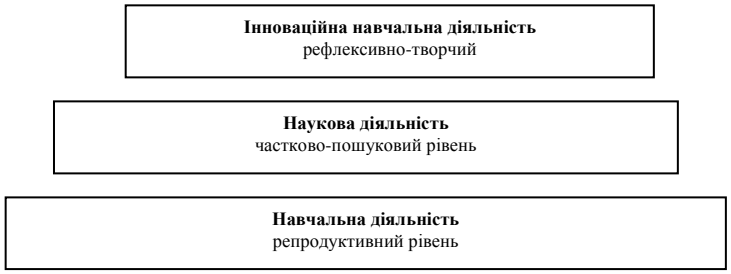


Рис. 1.1. Ступені підготовки майбутнього вчителя до інноваційної навчальної діяльності

Звідси зрозуміло, що нижчу ступінь посідає навчальна діяльність, яка здійснюється на репродуктивному рівні навчання. Наступною є наукова діяльність, що потребує частково-пошукового учіння. І зрештою найвищий шабель рефлексивно-творчого навчання - інноваційна навчальна діяльності, яка спрямована на створення нових ідей, нових прийомів і методів фізичного виховання школярів.

Висновки. Зміст професійної підготовки сучасного фахівця фізичного виховання включає навчальну, наукову та інноваційну діяльності. Навчальна діяльності озброює майбутнього вчителя лише базою професійних знань, умінь і навичок; наукова діяльність сприяє їх систематизації, поширенню, поглибленню; інноваційна діяльність забезпечує саморозвитку і самовираження у фаховому спрямуванні. Сутність інноваційної навчальної діяльності майбутнього вчителя полягає в досягненні рефлексивно-творчого рівня навчання, що забезпечує створення нових ідей, прийомів, методів організації та проведення уроку фізичної культури. Підготовку майбутнього вчителя фізичного виховання до інноваційної навчальної діяльності представлено у вигляді трьох ступенів. Нижчу ступінь посідає навчальна діяльність, яка здійснюється на репродуктивному рівні навчання. Наступною є наукова діяльність, що потребує частково-пошукового учіння. І зрештою найвищий шабель рефлексивно-творчого навчання - інноваційна навчальна діяльності В подальших публікаціях плануємо розробити модель готовності майбутнього вчителя фізичного виховання до інноваційної навчальної діяльності.

Резюме. Інноваційний характер навчальної діяльності вчителя фізичного виховання в загальноосвітній школі вимагає оновлення змісту його підготовки у вищому навчальному закладі. Структуру професійної підготовки сучасного вчителя фізичного виховання складають такі види діяльності: навчальна, наукова та інноваційна. Сутність інноваційної навчальної діяльності полягає в досягненні студентом рефлексивно-творчого рівня навчання. Процес підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до інноваційної навчальної діяльності можна представити у вигляді трьох ступенів. Найвищу ступінь посідає інноваційна навчальна діяльність, спрямована на створення нових ідей, нових прийомів і методів фізичного виховання школярів. **Ключові слова:** зміст, професійна підготовка, інноваційна навчальна діяльність. **Резюме.** Инновационный характер учебной деятельности учителя физического воспитания в общеобразовательной школе требует обновления содержания его подготовки в высшем учебном заведении. Структуру профессиональной подготовки современного учителя физического воспитания составляют такие виды деятельности: учебная, научная та инновационная. Сущность инновационной учебной деятельности заключается в достижении студентом рефлексивно-творческого уровня обучения. Процесс подготовки будущего учителя физического воспитание к инновационной учебной деятельности можно представить в виде трех ступеней. Наивысшую ступень занимает инновационная учебная деятельность, направленная на создание новых идей, новых приемов и методов физического воспитания школьников. **Ключевые слова:** содержание, профессиональная подготовка, инновационная учебная деятельность. **Summary.** Innovational character of educational activity of physical education teacher at a secondary school needs to renovate the content of his training at higher educational establishment. The structure of professional training of modern physical education teacher consists of such types of activity: educational, scientific that innovational. The essence of innovational educational activity is concluded in achievement by the student to reflective-creative level of education. The process of training of future physical educational teacher to innovational educational activity can be represented in three levels. The highest level is innovational

educational activity that directed to new ideas, new ways and methods of physical education of schoolboys.
Keywords: contents, professional training, innovational educational activity.

Література

1. Словник сучасних психолого-педагогічних термінів / Н.В. Бухлова, Л.М. Коновалова – Донецьк, 2008. – 162 с.
2. Демінська Л.О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с.
3. Ротерс Т.Т. Науково-дослідна робота студентів – проблема фізичної освіти в Україні // Т та МФВ. - 2007. - №12-С. 3-5.
4. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищий школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 235 с.: іл.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

Подано до редакції 03.12.08

УДК 372.461

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ ДИСКУРСИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Саприкіна Олена Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка"

Постановка проблеми. Вивчення мовленнєвих жанрів, інтерес до яких виник у 90-х роках минулого століття, зумовило проведення численних досліджень у галузі мовознавства. На сучасному етапі актуальним є дослідження жанрового аспекту становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Уперше проблему жанрів мовлення дослідив М. Бахтін. Із збагаченням мовленнєвих жанрів пов'язується комунікативний розвиток дитини. Становленню комунікативної функції присвячені численні дослідження З. Богуславської, В. Вєтрової, М. Єлагіної, О. Запорожця, М. Лісіної, А. Рузської та ін. Ідеї використання терміна „мовленнєвий жанр" відносно дитячого мовлення знаходимо в працях дослідників наукової школи С. Цейтлін.

Метою даної статті є дослідження становлення і розвитку жанрового мислення дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Психофізіологи виокремлюють три головні функції мовлення: комунікативну, регулятивну та програмуючу, становлення яких відбувається в ранньому дитинстві.

Комунікативна функція мовлення забезпечує спілкування між людьми за допомогою мови. Мовлення використовується для передачі інформації та пробудження до дії. Підкреслюючи значення комунікативної функції, Л. Виготський зазначає, що мовлення виконує функцію повідомлення, соціального зв'язку, впливу на оточуючих як з боку дорослого, так і з боку дитини. Таким чином, первісне мовлення дитини суто соціальне. Мовлення завжди спрямоване на іншу людину, на слухача й служить спілкуванню з ним.

Комунікативний розвиток дитини пов'язується із збагаченням мовленнєвих жанрів. Ідея використання терміна „мовленнєвий жанр" відносно дитячого мовлення (приклади цього знаходимо в працях дослідників наукової школи С. Цейтлін) залишається дискусійною. М. Бахтін вбачав у

перенесення, що було відкрите З. Фрейдом під час проведення психоаналітичних сеансів, як вияв почуттів пацієнта, що адресовані іншій лібідіозно значущій особі, але перенесені, спроектовані в теперішньому на психоаналітика. В подальшому проекція спостерігалась науковцем у художній, літературній творчості як втілення власних несвідомих тенденцій, комплексів автора твору в задумі, сюжеті та головних героях. Проекція, за З. Фрейдом, є одним із феноменів, що лежать в основі механізму творчої діяльності [6].

Таким чином, учений формулює два різних визначення проекції: як процес самозахисту і процес уподібнення. Їх об'єднує неусвідомленість перероблення потягів у різні соціальні продукції. З часом проекція стала настільки широким терміном, що її було важко відокремити від різних психоаналітичних феноменів (ідентифікація, перенесення та ін.).

Мюрстейн і Прайер виступили з критикою багатозначності визначення терміна «проекція» і запропонували виділити декілька її видів: класична захисна проекція – приписування неусвідомлених, витіснених рис; атрибутивна проекція – приписування власних мотивів, почуттів і вчинків іншим людям; аутистична проекція – детермінованість сприймання потребами того, хто сприймає; раціональна проекція – індивід усвідомлює власні негативні риси чи поведінку, але знаходить їм виправдання; артистична проекція – детермінованість сприймання актуальними потребами людини [3].

Інший дослідник проекції, Д. Холмс, виділяє наступні види: симілятивна – в суб'єкта наявна проектована риса, яку він не усвідомлює; атрибутивна – суб'єкт усвідомлює власну проектовану рису; проекція Панглоса чи Касандри – проектована риса неусвідомлена, виявляється як механізм захисту «реактивне утворення»; комплементарна – проекція рис як додаткових до тих, що суб'єкт усвідомлює [3].

Застосування поняття проекції до психологічного дослідження було здійснено американським психологом Г. Мюрреєм, який вважав її як природну тенденцію людей діяти під впливом своїх потреб, інтересів, психічної організації. Але вперше термін «проективні методики» був ужитий Л. Франком у 1939 р. для описання та класифікації відомих на той час методик: асоціативний тест К. Г. Юнга, тематико-аперцептивний тест Г. Мюррея, плями Роршарха та ін.

Л. Франк уперше подає класифікацію проективних методик: конститутивні методики (структурування) – піддослідному пропонується надати смисл певному матеріалу, інтерпретування якого визначає проектовані внутрішні установки, прагнення й очікування (плями Роршаха, тест хмар, тест трьохмірної проекції); конструктивні методики – піддослідному пропонується з оформлених деталей (фігурки тварин, людей, будинків) створити цілісну картину і пояснити її (тест світу); інтерпретації – піддослідному пропонується інтерпретувати яку-небудь ситуацію, подію (ТАТ, тест фрустрації Розенцвейга, тест Сонді); доповнення (адитивні) – піддослідному пропонується завершити незавершене речення, розповідь (асоціативний тест К. Г. Юнга); катарсису – піддослідному пропонується здійснити ігрову діяльність у спеціально створених умовах (психодрама, проективна гра); експресії – виконання графічної діяльності, малюнка на вільну чи задану тему (ДДЛ, аналіз почерку);

Безперечною перевагою експериментальних досліджень «Нового погляду», за О. Т. Соколовою, є вирішення питання про можливість прямої діагностики потреб. За даними проективних технік, був доведений зв'язок між змістом потреби, її інтенсивністю та проективним вираженням. У проективній продукції виявляються потреби, що не несуть загрози «Я», але, в силу об'єктивних обставин, не можуть задовольнитися відкрито в поведінці. Латентні потреби, що не знаходять розрядки в поведінці, у проективних методиках опосередковуються захисними механізмами. В дослідженнях Дж. Брунера доведено, що джерелом активності сприймання є особистість і вивчати потрібно взаємозв'язок між динамікою особистості і динамікою сприймання. Також дослідник описує механізм «когнітивного утворення» або «гіпотезу», що опосередковує вплив особистісних факторів на сприймання, і навпаки, сприймання стає безпосереднім вираженням індивідуальних особливостей. Експериментальними дослідженнями доведено, що сприйняття емоційно значущого матеріалу, який є соціально забороненим, відбувається з великими труднощами – такий матеріал піддається значним викривленням. Дж. Брунер формулює поняття перцептивного захисту, яке виражається в тому, що заборонені і несприятливі стимули впізнаються набагато гірше, піддаються викривленням [5].

Л. Ф. Бурлачук описує вплив на розвиток проективного методу ідей гештальтпсихології, в яких розглядається проективний стимул як фігура, що має безліч тлумачень. Експериментальні дослідження цієї школи, спрямовані на вивчення перцептивної організації, сформульовані в п'яти законах, що можуть застосовуватися до будь-яких стимулів, які використовуються в проективних методиках. Доведено, що особливості перцептивної організації здійснюють певний вплив на відповіді піддослідного [1].

Крім зазначених вище теорій, методологічною основою проективних методів вважають персоналістичну психологію В. Штерна, організмічну теорію Г. Мюррея, гуманістичні концепції А. Маслоу. Ці теорії об'єднані спільним розумінням особистості як цілісної системи у взаємної із соціальним середовищем.

Отже, створення проективного підходу відбувалось у межах наступних теорій: психоаналізу, експериментальних досліджень «Нового погляду», холистичної психології, гештальтпсихології. У кожної з позначених теорій існує свій погляд на феномен проекції.

Уперше феномен проекції був відкритий і описаний З. Фрейдом для пояснення патологічних симптомів параної (1896 р.). Проекція в ранніх працях засновника психоаналізу тлумачилась як приписування іншим людям власних соціально неприйнятних бажань, а також як захисний механізм психіки проти асоціальних потягів, зокрема гомосексуальних («випадок» Шредера, 1911 р.). У працях, що відносяться до метафізичного періоду наукової діяльності З. Фрейда (1919 – 1937 рр.) – «По той бік принципу задоволення» (1920 р.), «Я і Воно» (1923 р.), – проекція розглядається як нормальний психологічний процес, що бере участь у формуванні наших уявлень про зовнішній світ, інтерпретується як «первинний процес» уподібнення навколишньої реальності власному внутрішньому світу. Також проекція лежить в основі явища

мовленнєвому жанрі категорію, що дозволяє пов'язувати соціальну реальність з мовленнєвою [6, с.189]. Словник лінгвістичних термінів визначає жанр як „рід, різновид мовлення, який визначається певними умовами ситуації та метою визначення" [1, с.148]. На думку О. Кожина, „жанр – це вид мовленнєвого твору, виокремлений у рамках функціонального стилю, що характеризується єдністю конструктивного принципу, своєрідністю композиційної організації матеріалу" [3, с.156]. Жанр – це завжди установка на визначений тип, характер і масштаб узагальнення. Отже, дослідники визначають мовленнєві жанри як комунікативно-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей. Людина говорить тільки визначеними мовленнєвими жанрами, тобто всі висловлювання набувають відносно стійких типових форм. Жанри усного мовлення співвідносні типовим ситуаціям мовленнєвого спілкування, типовим темам та формулам мовленнєвого етикету, а тому засвоюються дітьми водночас з мовленням. З огляду на узагальнене й широке значення мовленнєвого жанру, насмілимось уживати цей термін стосовно типових мовленнєвих ситуацій у період становлення й розвитку мовлення. Так, мовленнєвим жанром ми називаємо ситуації соціальної взаємодії, які повторюються, мають виражений „ритуал" виконання, а отже, характеризуються певною усталеністю.

Разом з цим, учені вважають доцільним розглядати розвиток теорії мовленнєвих жанрів у контексті дискурсивної лінгвістики, де центральне місце належить дискурсу – мовленнєвому твору, що вбирає в себе когнітивні та соціокультурні характеристики [6, с.189]. Дискурс є „семіотичним простором, що включає вербальні та невербальні знаки, зорієнтовані на обслуговування цієї комунікативної сфери, а також тезаурус висловлювань і текстів…" [6, с.190]. Словник з української лінгводидактики визначає дискурс „як сукупність взаємопов'язаних висловлювань, що реалізуються в певних соціально-культурних, часових і просторових умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації" [5, с.41]. Учені виокремлюють особистісно орієнтовний (персональний) та статутно орієнтовний (інституціональний) типи дискурсів. З огляду на те, що персональний дискурс репрезентовано двома різновидами: побутовим та художнім, а інституціональний реалізується в різноманітних сферах спілкування та взаємодії людей у відповідних суспільних інститутах, зазначимо, що відповідно до дітей раннього віку можна говорити лише про становлення персонального дискурсу.

У межах означеного підходу логічним є введення терміна дитячий персональний дискурс. К. Сєдов визначає дитячий персональний дискурс як комунікативний простір, що відображає буденну мовленнєву поведінку особистості [6, с.190] та виявляє в ньому вміння застосовувати вербальні та невербальні засоби для обслуговування конкретної ситуації.

Жанрове мислення починає формуватися значно раніше перших вербальних проявів дитини. Зародки дискурсивного (жанрового) мислення з'являються вже у віці немовлят, періоді дословесного етапу мовленнєвого розвитку.

Зазначимо, якщо мова йде про етапи становлення та розвитку мовлення дітей раннього віку, ми не можемо визначити чіткої межі між етапами, а тим

більше встановити вікові рамки кожного з етапів. Спробуємо лише зосередити увагу на істотних змінах у характеристиці персонального дискурсу та простежити формування жанрового мислення дітей раннього віку на кожному з означених етапів.

Дословесний період розвитку мовлення є підготовчим періодом становлення мовлення, у якому вчені виокремлюють два етапи: перший – з народження до шести місяців, коли основна форма взаємодії дитини з дорослим – це емоційне спілкування; другий етап – з шести до дванадцяти місяців характеризується розвитком розуміння [2].

Складність і важливість дословесного періоду робить його предметом дискусій учених. Окремі вчені (І. Кононова, Р. Тонкова-Ямпольська) зазначають, що крик не має функцій спілкування. Крик має позитивне значення для розвитку мовленнєво-рухового аналізатора. Наступною голосовою реакцією дитини є гукання. На відміну від крику, гукання – це завжди збудження позитивного характеру, яке виникає у відповідь на ніжні слова дорослого. На цьому етапі ініціатором спілкування є дорослий [2].

Комплекс пожвавлення є підґрунтям для виникнення й розвитку нових форм спілкування. Позитивною голосовою реакцією дитини є гулення. А. Богуш визначає гулення як збудження приємного характеру, яке виникає під впливом позитивних емоцій [2]. Відтепер дорослий може спілкуватись з дитиною на відстані. За допомогою гукання та гулення дитина сама може викликати дорослого на спілкування. За даними М. Кольцової, на цьому етапі в дитини з'являються такі передмовні реакції, як „треллі". Первісні вокалізації, а саме гулення й белькіт мають неодностайну оцінку науковців. Перш за все, це пов'язане зі строками виникнення й тривалістю таких вокалізацій. В. Бельтюков й А. Салахов пояснюють різницю у визначенні строків появи белькоту неможливістю встановити межу між белькотом і попереднім гуленням. Дискусійним є питання щодо функцій белькоту. Одні вчені (О. Александров, І. Сікорський) вважають, що белькіт виникає на основі наслідування мови дорослого й виконує функцію спілкування, інші (М. Кольцова) розглядають белькіт як дитячу розвагу, яка не стосується мовлення [2]. Дослідження О. Гвоздєва, В. Бельтюкова, А. Салахової доводять, що белькочуть і глухі діти, а отже, виходить, що белькіт – уроджена голосова реакція й не виконує функцій спілкування. Більшість науковців роблять висновки, що белькіт готує мовленнєвий апарат до власне активного мовлення – закладає артикуляційну платформу [2].

У дословесний період основною формою взаємодії дитини з дорослим є емоційне спілкування, яке в перші місяці життя дитини підвищує загальну активність, зумовлює розвиток рухових і мовленнєвих реакцій. Мовлення з'являється в межах ситуативно-ділової форми, яка виникає на базі предметних дій-маніпуляцій дитини, реалізує її потребу в практичному співробітництві з дорослим.

Ученими були виокремлено три аспекти спілкування дитини першого року життя з людьми, які оточують. По-перше, звуки людського голосу, людського мовлення, по-друге, ділове співробітництво дитини з дорослим в умовах предметної діяльності , по-третє, безпосереднє емоційне спілкування й

відповідно до адаптивних завдань та володіє унікальною системою пізнавальних процесів, потреб, рис, що створюють її індивідуальний стиль [5].

З позиції холистичної психології проективний метод – це «спосіб вивчення шляхів і способів організації індивідом свого фізичного і соціального досвіду, суб'єктивних уявлень про себе та своє соціальне оточення». Вперше така точка зору була сформульована Л. Франком у 1939 – 1948 рр., виходячи з концепції про тісний зв'язок та нерозривність особистості й середовища. Особистість, згідно з позицією дослідника, це динамічний процес, постійна активність, що створює, підтримує і захищає свій «особистісний світ», який складається із суджень, вірувань, ідей, бажань й потреб індивіда, що орієнтують його поведінку у зовнішньому середовищі. «Особистісний світ» накладається індивідом на всі життєві ситуації, надаючи поведінці унікальності, неповторності. Завдання психолога полягає в тому, щоб за допомогою проективних методик проникнути в внутрішній світ особистості для його вивчення.

За О. Т. Соколовою, ізоморфний підхід Л. Франка є цінним як перша спроба методологічної рефлексії проективної техніки, проте в його концепції недостатньо представлений змістовий аналіз механізму проекції. Вчений обмежився загальними визначеннями проективного методу: як способу вивчення індивідуальних виявів особистості; проективні методики показують, як індивід сприймає взаємовідношення з середовищем та власні якості, а не реально існуючі, об'єктивні відношення; проективність детермінована невизначеністю стимульного матеріалу методик [5].

Значною мірою на створення проективного методу вплинув психоаналітичний підхід. З. Фрейд розрізняв первинні процеси (уява, сновидіння, марення), в яких виражаються глибинні несвідомі тенденції особистості і вторинні (мислення сприймання і т. ін.), в яких реальний світ відображається більш об'єктивно. Первинні процеси (фантазія, творча діяльність) розглядались як самовираження несвідомих потреб і мотивів особистості. Саме ідея фантазії найбільше вплинула на створення проективного підходу в психоаналізі, оскільки розумілась як компенсація незадоволених бажань та їх галюцінаторне здійснення, забезпечувала катарсичний ефект завдяки об'єктивації нездійснених бажань у творчій діяльності [5].

Експериментальні дослідження напрямку «Новий погляд» дали змогу Еріксену і Лазарусу визначити й опублікувати дані про дію перцептивного захисту в проективних методиках (тести Роршаха і ТАТ). Також у дослідженнях «Нового погляду» були визначені механізми селективності сприймання: принцип резонансу – стимули, що релятивуються потребам, цінностям індивіда, сприймаються правильно та швидше, ніж невідповідні їм; принцип захисту – стимули, що суперечать очікуванням суб'єкта або несуть загрозу, пізнаються гірше і піддаються більшому викривленню; принцип сенсибільності – стимули, які загрожують цілісності індивіда, можуть призвести до серйозних порушень у психічному функціонуванні, розпізнаються швидше, ніж усі інші [5].

Значної уваги заслуговує аналіз комплексу тематичних психомалюнків як експрес-методика пізнання несвідомих детермінант психіки особистості.

У наукових дослідженнях Т. С. Яценко та її послідовників – С. М. Аврамченко, О. Г. Білої, Т. І. Білухи, Л. Л. Бондаревської, Т. В. Горобець, Н. В. Дметерко, І. В. Євтушенко, М. П. Зажирка, Б. Б. Іваненко, Л. В. Мошенської, І. М. Сергієнко, О. Г. Стасько, П. В. Теслюка, С. Г. Харенка, Н. В. Шавровської – розкрито психокорекційну спроможність комплексу тематичних малюнків. Доведено, що автор, створюючи малюнок за пропонованою темою (всього – 38 тем), проектує через символи несвідомий зміст психіки. Т. С. Яценко пише: «Малюнок дає можливість людині відтворювати в образах дійсність і проектувати зміст психіки в символічній формі... а це дає об'єктивному спостерігачеві змогу проникати у внутрішні самохарактеристики психіки суб'єкта» [7, с. 245].

Метою дослідження є ґрунтовне вивчення проективного підходу, що лежить в основі комплексу тематичних психомалюнків.

Виклад основного матеріалу. Проективні методики привертали увагу багатьох науковців, які розробляли теоретичні й методологічні основи психодіагностики, зокрема проективного підходу, а саме: А. Анастазі, О. О. Бодальова, К. М. Гуревича, Л. Ф. Бурлачука, О. Т. Соколової, В. В. Століна та ін.

Так, О. Т. Соколова вказує на необхідність розробки і впровадження у психодіагностику теорії проективного підходу, яка б спиралася на основні положення вітчизняної психології. А запозичення зарубіжних проективних методик, без критичного усвідомлення їх теоретичної бази, може призвести до труднощів теоретичного й практичного характеру [5]. Для розробки вітчизняної теорії проективного підходу дослідниця пропонує: визначити категоріальний апарат проективного методу з відповідними концепціями особистості; описання об'єкта проективного методу в межах певних концепцій особистості; категоризація об'єкта в поняттях вітчизняної психології.

Дослідниця піднімає питання про детермінацію методу, методик певною психологічною теорією. Проективний метод існує поза теорією особистості, хоча між ними існує неоднозначний, змінний зв'язок. Психологічна теорія породжує відповідний метод дослідження, який з часом може набути певної автономії й працювати в інших концептуальних засадах, що призводить до зміни концептуального апарату та уявлень про об'єкт дослідження [5]. Так, проективні техніки склалися під впливом психоаналізу, який проте не був їх єдиною теоретичною базою. На розвиток проективного методу вплинули експериментальні дослідження «Нового погляду» ролі особистісних факторів у сприйманні, холистичні й персонологічні ідеї К. Левіна і Г. Олпорта, що мали відображення в інтерпретаційних схемах та моделях особистостей, а саме: ідея цілісності особистості як єдиного організму, що складається із частин (функцій) і детермінуються особистісним «контекстом»; ідея нерозривного взаємозв'язку й постійної взаємодії особистості із соціальним середовищем; визначення предмета проективного дослідження як суб'єктивна концептуалізація відношень «особистість – середовище»; погляд на особистість як на саморегулюючу систему, що організує суб'єктивний досвід

емоційний контакт з дорослим. Уже на етапі гуління дитина здатна розуміти емоційну забарвленість мовлення дорослого, зміна якої може свідчити про зміни ситуації спілкування. Отже, одним з важливих комунікативних засобів оформлення ситуації взаємодії дитини та дорослого є інтонація. За дослідженнями Н. Лі, спілкування дитини з матір'ю є мовленнєвою подією, яка також відбувається в певному мовленнєвому жанрі. Спочатку дитина сприймає цілий жанр як інтонаційну єдність, а вже пізніше починає виокремлювати сегменти [6, с.193].

Інший знаковий матеріал, яким користується дитина при утворенні перших комунікацій, – це жестово-мімічні протознаки. Незначна кількість ситуацій взаємодії дитини з дорослим (годування, переодягання, купання) і складають протознакову основу, яка стане базою формування дискурсивного мислення.

Перш ніж визначити систему жанрів на етапі дословесного періоду становлення мовлення, вважаємо за необхідне окреслити виокремлені Т. Винокур полюси інформатики та фатики в просторі мовленнєвої поведінки. Інформатика містить у собі спілкування, метою якого є повідомлення якоїсь інформації. Під фатикою розуміють комунікацію, де метою є саме спілкування. Зазначимо, що в реальній комунікації не існує чистої інформатики й чистої фатики, а отже, усі мовленнєві жанри можна поділити на інформативні та фатичні за перевагою. Саме цей розподіл на полюси є вагомим принципом поділу всіх жанрів побутового спілкування.

Система жанрів дословесного етапу розвитку мовлення містить переважно одноактні субжанри фатичного спілкування. За терміном, запропонованим К. Сєдовим, *субжанр* – це мінімальна одиниця типології мовленнєвих жанрів, кожен з субжанрів дорівнюється мовленнєвому акту [6, с.190]. Серед них комунікативні прояви, спрямовані на залучення уваги, засоби прояву радощів, невдоволення, а також етикетні субжанри.

На дословесному етапі система жанрів ще не містить мовленнєвих знакових форм обслуговування типових комунікативних ситуацій, тому доцільніше буде вживати термін „протожанрова система".

Розглянемо проблему формування в дитини навичок участі в дискурсі, адже задля спілкування малюк повинен мати певні вміння участі в комунікації. Про такі вміння говорить Дж. Гамперц, який вводить поняття „кооперація у спілкуванні". Це така характеристика дискурсу, що охоплює всі дискурсивні вміння, крім змістовного аспекту. Відсутність таких кооперативних навичок не дозволить дитині повноцінно брати участь у комунікації, навіть за умови достатнього мовленнєвого розвитку.

Типологію інтерактивних умінь, якими дитина оволодіває в ранньому віці, досліджували також В. Казаковська та Н. Лі [6]. За дослідженням Н. Лі, на дословесному етапі розвитку мовлення дитина оволодіває такими навичками, як залучення уваги, утримання контакту, реагування на репліку дорослого. Здебільшого ці навички реалізуються вокалізаціями. Мовленнєва активність малюка на цьому етапі спрямована переважно на матір. Перші протореплікиреакції не є змістовними, проте їх наявність сигналізує про велике бажання брати участь у спілкуванні. На цьому ж етапі дорослий демонструє дитині

принцип інтерактивної взаємодії – чергування реплік під час спілкування. Дитина ще не розуміє зміст мовлення, але відчуває певну форму взаємодії [6, с.28]. Діти особливо сприйнятливі до просодичного боку мовлення, яке прямо пов'язане з емоційно-експресивним аспектом – провідним на цьому етапі. Суттєвою в спілкуванні є інтонаційна виразність мовлення. Доведено, що діти першого року життя сприйнятливі до ритму мовлення.

У період другого півріччя з'являєтся новий тип спілкування дорослого з дитиною – спілкування на основі розуміння. Розуміння, за М. Красногорським і М. Кольцовою, – це результат утворення умовних зв'язків. За умови мовленнєвого спілкування утворення мовленнєвих реакцій та розуміння мовлення відбувається шляхом наслідування [2].

Однією зі специфічних особливостей акту спілкування вже на етапі розуміння М. Лісіна визначає активність обох учасників [4]. Проте, у процесі спілкування з дитиною раннього віку за дорослим міцно закріпилась активна позиція – позиція того, хто говорить, використовуючи контекстне мовлення на протилежність дитині, яка слухає та яка під час говоріння користується ситуативним мовленням. Мовлення дорослого, пов'язане з ситуацією, породжує в дитини ситуативне розуміння, з якого й починається контекстне розуміння.

Інший бік розуміння мовлення реалізується, коли дитина знаходиться в позиції того, хто говорить. Висловлювання дитини першого року життя не розглядається науковцями з позицій розуміння, аналізується тільки вимова дітьми звуків. Проте крик та белькіт немовлят, за умови правильної інтерпретації з боку дорослого, можуть містити в собі функцію звернення. Повноцінне життєве спілкування неможливе без розуміння дорослим мовлення дитини. Дорослий може зрозуміти висловлювання тільки в контексті ситуації, що склалася на момент спілкування. Висловлювання не оцінюється дорослим як правильне – неправильне, а вимагає від нього варіативності розуміння внаслідок невизначеності змісту.

Міра й ступінь розуміння мовлення дитиною й дорослим змінюється в процесі спілкування. Розуміння дитини дорослим відбувається нібито всупереч тому, що говорить дитина, і спирається на комплекс звернених до нього дій дитини (міміка, жести, інтонація). ЬУтворення повноцінного процесу розуміння (двобічного: дорослий розуміє дитину, а дитина розуміє висловлювання дорослого та двоєдиного: розуміння входить до складу слухання й говоріння) є можливим лише за умови діалогічної позиції дорослого, яка передбачає нерегламентовану мовленнєву активність дитини. У ході спілкування з дорослим, на основі наслідування звуків, дитина переходить до активного мовлення. Між розумінням та активним мовленням існує значний інтервал. Дослідники визначають дещо різні строки появи перших усвідомлених слів, а також наголошують на існуванні досить тривалих перехідних моментів. Це пов'язано з тим, що звук стає словом, коли з цим звуком пов'язується певний зміст, при цьому розуміє й інтерпретує цей зміст дорослий. На етапі становлення мовлення здебільшого зберігаються субжанри, що були актуальні на дословесному етапі, але й набувають сили такі жанри, як вираження стану та прохання. З'являються й нові комунікаційні навички участі

3. Фрейд 3. Гибель эдипова комплекса // Психоаналитические зтюды. – Минск, 1997. – С. 79 – 97.
4. Фрейд 3. Очерки по психологии сексуальности. – Минск, 1997. – 189 с.
5. Фрейд 3. Тотем и табу / Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу. – Минск, 1997. – С. 316 – 342.
6. Юнг Г. Аналитическая психология . – СПб.: Питер, 1994. – 348 с.
7. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
8. Яценко Т. С. Теория і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

Подано до редакції 29.11.08

УДК 371

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТИВНОГО ПІДХОДУ ТА ПРОЕКТИВНИХ ТЕХНІК

Сербіновська Наталія В'ячеславівна,
аспірант кафедри практичної психології,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки актуальним залишається питання використання проективних методів, які створюють окрему групу методів пізнання особистості в тих випадках, коли йдеться про дослідження прихованих несвідомих психологічних особливостей. Ряд учених (А. Анастазі, Л. Ф. Бурлачук, К. М. Гуревич, М. С. Корольчук, В. І. Осьодло, О. Т. Соколова, С. Урбіна, М. І. Шевандрін, Т. С. Яценко та ін.) виділяють їх в особливу область психологічних досліджень, яка має загально-психологічне значення.

Проективні методики мають давню історію становлення, їх джерела ведуть до асоціативних експериментальних досліджень Ф. Гальтона та К. Г. Юнга. На початку XX ст. проективні техніки (плями Роршаха, ТАТ Г. Мюррея та ін.) використовуються в клінічній та терапевтичній практиці, а згодом набувають широкої популярності. Завдяки значним перевагам, вони починають застосовуватися психологами різних галузей та напрямів.

Серед переваг застосування проективних методів у порівнянні з тестовими виділяють: цілісний підхід до оцінки особистості, пізнання латентних боків особистості, активне й довільне трактування стимульного матеріалу піддослідним, зняття тиску з боку навколишнього середовища завдяки невизначеності тестових умов, відображення принципів психічної структури, вияви динаміки неусвідомлюваних тенденцій [5].

Особливої ваги для сучасної практичної психології набуває психодинамічна теорія, що базується на психоаналітичному та феноменологічному підходах до вивчення особистості. Психодинамічний підхід, що активно розробляє академік АПН України Т. С. Яценко, пропонує цілісне бачення людини в її свідомих та несвідомих виявах [7]. Таке бачення особистості поєднує психодинамічний підхід із сучасними теоретичними концепціями в проективній психології. А саме спільним є: вивчення особистості як динаміки, процесу, що постійно розвивається й функціонує, а не сукупності статичних рис; особистість є реальністю, на яку постійно впливає соціальне й фізичне середовище та сила власних потреб; вивчення особистості як цілого.

що пояснюється роботою психологічних захистів та наявністю суперечностей майже в кожному психомалюнку. В даному випадку сформована Едіпова залежність має руйнівний ефект, який виявляється у байдужості не тільки до оточуючих людей, але й до свого партнера, що може вплинути на формування конфліктності та неможливості створити сім'ю у майбутньому.

Таким чином, дослідивши передумови виникнення психологічних проблем функціонування молодого подружжя, ми виявили, що цими проблемами є розбіжності в системах ціннісних орієнтацій подружжя, які можуть служити підґрунтям для багатьох сімейних конфліктів, зокрема таких, як конфлікт сімейних ролей, боротьба за лідерство в сім'ї, конфлікт як засіб зняття напруження, конфлікт як захист власного „Я" тощо. В основі кожного з них лежить суперечність між сформованими до шлюбу ціннісними уявленнями кожного з партнерів про рольові функції чоловіка і дружини в сім'ї та способи їх реалізації. Проблема сімейного благополуччя пов'язана, в першу чергу, з тим, наскільки психологічно сумісні члени сім'ї. Сумісність як багаторівневий феномен пов'язана не тільки з актуальним станом і особистісними властивостями подружжя, але і з їх досвідом минулого життя, досвідом міжособистісних відносин у батьківській сім'ї. Найбільш оптимальною є ситуація, коли досвід і засвоєний тип взаємовідносин подружжя має в цілому позитивний характер.

Проблема вибору партнерів зумовлена індивідуальними особливостям психіки суб'єкта. Вагому роль відіграє батьківська сім'я, яка створює ту атмосферу, на тлі якої відбувається формування поведінкового комплексу суб'єкта. Передумовою виникнення внутрішньосімейних конфліктів є глибинно-психологічні чинники, а саме едіпова залежність, яка зумовлює об'єктне ставлення до партнера. Розбіжності в індивідуальних системах ціннісних орієнтацій подружжя є однією з перешкод інтеграції сім'ї, її повноцінного функціонування. Конфлікти, що виникають на цьому грунті, роблять неможливим сприятливе внутрішньосімейне спілкування і створюють небезпеку для існування родини. Молода шлюбна пара будує власну сім'ю, спираючись на норми, запозичені з батьківських сімей, що також може лежати в основі подружнього конфлікту.

У контексті вирішення проблем пошуку глибинних передумов ставлення суб'єкта до інших людей заслуговує на увагу феномен едіпового комплексу, що набуває сили у ранньому дитинстві, породжує внутрішню суперечливість психіки суб'єкта, яка спричиняє формування його особистісної проблеми. Вона є неусвідомлюваною і має вияв в агресивних та депресивних станах, почутті невдоволення, роздратуванні, що деструктують стосунки з іншими. Едіпів комплекс відіграє фундаментальну роль у структуруванні особистості, формуванні статеворольової ідентифікації, зумовлює особливості вибору партнера. Усвідомлення суб'єктом повторюваності, стереотипності поведінки та характеру інфантильних фіксацій шляхом участі у групі АСПН сприяє гармонізації особистості та створення сприятливих відносин з оточуючими.

Література

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов на Дону: Феникс, 1998. – 448 с.

2. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа.– СПб.: Восточно–Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 288 с.

в дискурсі – ініціативність у спілкуванні взагалі та ініціативність при введенні або зміні теми як засіб утримання комунікації й залучення дорослого до діалогу.

Складним є питання про ініціативність дитини в діалозі. На початкових етапах вона, безумовно, є спонтанною, пов'язаною з потребами дитини. Це може бути питання дозволу щось узяти. Інший спосіб виразу ініціативності – це звернення, але й у цій ситуації складно визначити, чим є така ініціативність – бажанням спілкуватися чи необхідністю задовольнити потребу, що виникла в дитини. За своєю акустичною формою перші слова схожі на лепетання. Зарубіжний учений О. Йєсперсен назвав його „малим мовленням". У. Еліасберг і Л. Виготський називають цей етап „автономним мовленням". Також можна зустріти назву „няньчина мова".

Центральне місце в складі словника на початкових етапах онтогенезу займають конвенціональні слова, джерелом яких є інпут – той мовленнєвий матеріал, який дитина отримує від оточуючих, переважно від матері. Значний шар складають протослова – вокалізації, які містять постійний склад звуків, уживаються в часто повторюваних ситуаціях та унікальні для цієї дитини. Часто протослова супроводжують жести та конвенціональні слова.

Розвиток словника є основною характеристикою мовлення дітей раннього віку. Найбільш інтенсивне зростання словника відбувається після одного року шести місяців. Більшість учених (В. Штерн, Ю. Аркін та ін.) наголошують на стрибкоподібному зростанні словника дітей другого року життя. Крім того, важливою особливістю словника є індивідуальна відмінність темпів зростання.

На другому році життя в розвитку активного словника відбувається стрибок, який О. Лурія пояснює звуженням значення слова, унаслідок чого з'являється необхідність оволодівати новими словами. Уривчасто збільшується тільки активний словник, розвиток пасивного словника відбувається досить повільно.

На цьому етапі дитина вже володіє достатньою мовленнєвою компетенцією, її дискурсивна поведінка урізноманітнюється. За С. Цейтлін, у цей період починається диференціація персонального дискурсу дитини на інформативне та фатичне мовлення, що є основою оволодіння інформативними та фатичними жанрами мовлення. Серед інформативних жанрів у мовленні дитини з'являється розповідь. В оволодінні дитиною фатичним дискурсом поширюється перелік оцінних субжанрів, які комбінуються з субжанрами етикетними [6, с.194].

Щодо комунікативних навичок на цьому етапі починає формуватися діалог, ускладнюються ініціації дитини, що зумовлено більшим ступенем соціалізації. У деяких випадках дитина не тільки ініціює діалог, а й виконує певну соціальну роль. На цьому етапі дитина також оволодіває вмінням починати та завершувати діалог як мовленнєву подію, що відбувається в певному жанрі [6].

Третій рік життя характеризується не тільки якісними змінами у розвитку розуміння, адже дитина починає слухати дорослого, а й інтенсивною активізацією мовлення – переведенням елементів мовленнєвої діяльності з пасивного словника в активний. Мовлення перетворюється в основний засіб

спілкування, але залишається ситуативним. За Г. Леушиною, ситуативність виявляється в такому: дитина може зовсім випускати підмет, замінювати його займенником, при цьому не вказується, кому цей займенник належить; у мовленні переважають прислівники та слово „такий”, яке супроводжується жестикуляцією. У наочній ситуації ситуативність підвищується, а без наочності з’являються перші початкові форми контекстного мовлення [2].

Жанрове мислення інтенсивно розвивається. Інколи мовленнєві жанри охоплюють кілька мовленнєвих актів. У зв’язку з розвитком предметної діяльності та переходом її в ігрову інколи можна констатувати наявність жанрів інституціонального дискурсу. У грі моделюється комунікативна ситуація. Гра, змістом якої виступають жанри персонального дискурсу, стає тренінгом жанрової поведінки (гра в „лікарню”, „дитячий садок” тощо) [7]. Поява діалогу на другому році життя значно поширює можливості навчання мови та розвитку мовлення. Кінець другого року життя започатковує новий етап у розвитку мовлення, яке розвивається швидкими темпами в таких напрямках: розуміння мовлення дорослих, оволодіння словником, удосконалення звуковимови, засвоєння граматичної будови слова та розвиток діалогічного мовлення [2, с.75].

Висновки. На третьому році життя завдяки важливішим новоутворенням раннього віку за певних умов відбувається становлення жанрового мислення й мовлення дитини, які поступово змінюються від протожанрової системи до словесної: мовленнєві прояви, спрямовані на залучення уваги, засоби прояву емоційних станів та етикетні субжанри. На етапі становлення мовлення набувають сили такі, як жанри вираження стану та прохання, при цьому зберігаються субжанри, що мали місце на дословесному етапі. На етапі власне мовленнєвої діяльності існуюча жанрова система збагачується жанрами інституціонального дискурсу в контексті ігрових ситуацій. Проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку у контексті дискурсивної лінгвістики не вичерпується даною статтею, подальшого вивчення потребують питання підготовки педагогічних кадрів щодо організації мовленнєвого розвитку дітей.

Резюме. В статье раскрыты понятия речевой жанр (относительно детской речи), детский персональный дискурс. Охарактеризованы этапы становления речи детей раннего возраста: дословесный, этап понимания и этап активной речи. Акцентировано внимание на качественных характеристиках пассивного и активного словаря детей раннего возраста. В контексте каждого из этапов становления речи представлены речевые жанры и особенности овладения ими детьми раннего возраста. **Резюме.** У статті розкрито поняття мовленнєвий жанр (стосовно дитячого мовлення), дитячий персональний дискурс. Охарактеризовані етапи становлення мовлення дітей раннього віку: дословесний, етап розуміння та етап активного мовлення. Акцентовано увагу на якісних характеристиках пасивного та активного словника дітей раннього віку. У контексті кожного з етапів представлені мовленнєві жанри та особливості опанування ними дітьми раннього віку. **Summary.** The article deals with the definitions of speech genre (relatively to the children’s speech) and personal children’s discourse. The stages of tender-age children’s speech development have been characterized: the pre-speaking stage, the understanding stage and the active speech stage. The qualitative characteristics of the tender-age children’s passive and active vocabulary have been emphasized. The speech genres and peculiarities of their mastering by the tender-age children have been presented in the context of a certain stage of the children’s speech development.

Література

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-изд. – М.: Сов. энцикл., 1969. – 607 с
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. Монографія. – К.: Вид. Дім „Слово”, 2004. – 376 с.
3. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи: Учеб. пособие для филол. спец-тей ун-тов / А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М.: Высш. шк., 1982. – 223 с.
4. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Пентилюк М.І. Словник-довідник з української лінгводидактики. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
6. Ребёнок как партнёр в диалоге: Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. второй. – СПб.: Изд-во „Союз”, 2001. – 224 с.

Як засвідчує практика АСПН, ефективність психокорекції залежить від розуміння психологами-практиками першорядного значення у формуванні особистісної проблематики (деструкцій психіки) факта інфантильного тяжіння до батьків. Як відомо, перший досвід емоційного контакту дитина отримує у батьківській сім'ї. Проте, поза увагою психологів часто залишається той факт, що "стосунки дитини з обома батьками навантажені первинними лібідними тяжіннями Едіпового порядку, прояв яких у поведінці різних осіб є неповторним" [7, с. 140]. За таких умов будь-яка просоціальна активність дорослого суб'єкта може мати підгрунття інфантильного інтересу, який в замаскованій формі повсякчас деструктує процес спілкування.

Едіпова ситуація дитинства імперативно детермінує поведінку суб'єкта, що полягає у створенні певних програм, які спрямовані на реалізацію інфантильних цінностей. Едіпова ситуація формує: почуття неповноцінності в дитини, амбівалентні почуття до батьків і до самого себе. Все це сприяє загостренню суперечності між прагненнями й бажаннями суб'єкта та засобами їх досягнення.

Усвідомлення суб'єктом повторюваності, стереотипності поведінки (ірраціональних дій) та характеру інфантильних фіксацій сприяє гармонізації особистості. Складність психокорекції полягає в тому, що обізнаність суб'єкта з феноменом едіпового комплексу не знижує його притягальної сили [7].

Едіпова ситуація деструктивно впливає на психіку людини, на її взаємини з іншими людьми через механізм блокування лібідіозної активності суб'єкта в інтимних стосунках. У такій ситуації ми знаходимо ознаки амбівалентних почуттів у суб'єкта до значущих людей, що відображається в протилежних виявах емоційної сфери: "люблю і не люблю водночас", "бажаю близькості та водночас потребую незалежності", "хочу спілкування і самотності" тощо. Амбівалентність почуттів відображає внутрішню суперечливість, яка й зумовлює особистісну проблематику суб'єкта [7].

За допомогою психомалюнків ми можемо діагностувати особливості вияву Едіпової залежності та проблеми, пов'язані з процесом ідентифікації. Зокрема, процес ідентифікації з батьками однієї статі може виявлятися в психомалюнках у вигляді однакової або майже тотожної будови тіла та статури, одягу, елементів вбрання, використання для змальовування себе та батька (матері) в однаковій кольоровій гамі. Лібідний об'єкт, як правило, зображується у центрі малюнка та має збільшені розміри, порівняно з іншими членами родини. Табуювання чуттєвих потягів до нього виявляється у відсутності зображення батька на деяких малюнках, місце якого займає більш безпечна у психологічному розумінні фігура партнера.

Аналізуючи малюнки, можна спостерігати Едіпову залежність, яка маскується під агресивні тенденції, що пов'язані з внутрішніми суперечками вираження емоцій до близьких людей. Неможливість адекватного вираження чуттєвої сфери призводить до власного відчуження, ізольованості, байдужості, що може в майбутньому спричиняти конфліктні стосунки з партнером та псувати взаємини з оточенням.

Символічне зображення Едіпової залежності у психомалюнках відзначається багатозначністю, багатоплановістю та амбівалентністю символу,

може використати їх почуття провини у власних цілях. Також біологічний потяг зумовлює привабливість батьків дитини одної з ним статі, а психологічні потреби, навпаки, направлені на дитину однієї статі. Батько, наприклад, більше любить сина, так як вбачає у ньому продовжувача й наступника. Індивідуальність дитини наражається на небезпеку внаслідок того, що вона розраховує на більше, ніж продовження батьківського „Его", тому дитина шукає порятунку в матері – в результаті розвивається фіксація [2].

Едіпів комплекс, за Г. Салліваном, тлумачиться фамільярністю та відчуженістю у відносинах між батьками та дитиною. Вважається, що почуття фамільярності, яке батько відчуває до дитини однакової з ним статі, призводить до авторитарного ставлення і породжує в дитини жорсткість та обурення. З іншого боку, відмінності у статі призводять до почуття відчуженості. Батько ставиться до дитини протилежної статі з більшою прихильністю, тому свобода від батьків протилежної статі часто породжує почуття прихильності і любові до нього.

Джерелом труднощів у дорослому житті суб'єкта можуть стати особливості вибору партнера, характер дошлюбних та передшлюбних стосунків, прийняття рішення про вступ до шлюбу.

Здійснений аналіз наукової літератури продемонстрував, що існують такі теорії підбору подружжя: інструментальна теорія підбору подружжя, розроблена Р. Сентерсом; теорія, запроваджена Б. Мурстейном "стимул – цінність – роль"; теоретичний підхід А. Маслоу в сімейній психології, що розглядав шлюб як одну з найбільш важливих галузей для особистісного росту і розкриття; психоаналітична теорія (З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг), яка надає пояснення взаємозв'язку впливу батьківської сім'ї на створення власної.

Ми солідаризуємося з положеннями психоаналітичної теорії. У даній теорії акцентується увага на тому, що успіх шлюбу залежить від здатності кожного партнера психологічно відокремлюватися від батьківської сім'ї, щоб зберегти унікальність своєї родини. Досить часто у дорослих людей можна прослідкувати емоційне злиття зі своєю батьківською сім'єю. Такий феномен спостерігається, коли доросла людина на рівні емоцій залишається в незручній для себе нервовій атмосфері в сім'ї, у якій пройшло її дитинство. Це відбувається тому, що негативні частини її дорослого „Я" придушюється, та не усвідомлюються суб'єктом. Такий партнер підходить до партнерських відносин, будучи „зламаним", емоційно спустошеним; він не здатний розкриватися та любити, а лише спроможний деструктувати стосунки.

Дослідження, що базуються на глибинно-психологічній корекції за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленим академіком АПН України Т.С. Яценко, доводять, що почуття неповноцінності, амбівалентності пов'язані з Едіповим періодом розвитку суб'єкта, що впливає і на вибір партнера.

Метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) створює умови для об'єктивування значного різноманіття особистісних деструкцій едіпового походження, які спричинені функціонуванням несвідомої сфери. Крім того, за допомогою АСПН та його інструментарію стає можливим здійснення корекції деструкцій, спричинених едіповою ситуацією.

7. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

Подано до редакції 09.12.08

УДК 371

О СТАНОВЛЕНИИ САНИТАРНОЙ ГИМНАЗИИ С ИНТЕРНАТОМ НА ЮЖНОМ БЕРЕГУ КРЫМА

Мокеева Лилия Николаевна
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В 2003 году на базе РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) был открыт специализированный факультет. У студентов-инвалидов с разными физическими недостатками в Украине появилась возможность получить высшее образование. Мы считаем, что это событие стало традицией в системе образования Крыма XXI столетия.

В последнее время Ю.А. Александровский, В.В. Антоненко, К.И. Кузьмина, С.Э. Кулачковская, отмечают негативную тенденцию к ухудшению физического состояния и здоровья детей, что приводит к физическому истощению организма, уменьшению стрессостойкости, замедлению развития умственных способностей у детей и даже ухудшению межличностных отношений. Этой проблеме уделяли внимание ученые-медики – Булич Э.Г., Муравов И.В., Виленский М.Я., Соловьев Г.М. [5].

Целью этой статьи является освещение педагогических взглядов, на решение проблемы, связанной с оздоровлением и обучением детей в конце IXX столетия на территории Крыма, в частности Большой Ялты. В ходе написании статьи использовались архивные материалы и источники из частных собраний.

Изложение основного материала. Как свидетельствуют архивные материалы Фонда Учреждения культуры Ялтинской централизованной библиотечной системы «Библиотека им. А.П. Чехова», история становления системы образования в Крыму насчитывает уже больше 200 лет. За это время на территории существовало множество начальных, средних и высших учебных заведений, которые своими традициями широко были известны в Русской империи. Но некоторые виды учебных заведений, которые существовали в Крыму, несправедливо были забыты [6].

В 1892 году Министерство народного образования поручило городскому попечителю Одесского учебного округа и городским учебным руководителям собрать ведомости для открытия в Крыму санитарной гимназии с интернатом. В ней лечили детей с заболеваниями органов дыхания, туберкулеза легких, нарушений в системе кровообращения. Высоко ценили лечебные свойства южнобережного климата выдающиеся деятели русской медицины С.П. Боткин, Г.А. Захарьин, А.А. Остроумов, В.Н. Дмитриев, Ф.Т. Штангеев, которые безвозмездно лечили детей и привлекали к благотворительной деятельности знатных людей города и Российской империи [4].

К выбору места для интерната присоединились городские управления Феодосии, Севастополя, Балаклавы. Оставим разногласия, которые бурлили в Министерстве народного образования и в Министерстве Охраны народного здоровья в Ялте, и на основе документов рассмотрим цель деятельности и программу этого заведения [2,с 60-71].

Анализируя доклад Общества Охраны Здоровья города Ялты за 1892 год, рассмотрим принцип организации санитарной гимназии с интернатом на территории южного берега Крыма.Санитарная гимназия устраивалась не только в интересах одной только Ялты, само её название указывало на двойную задачу: с одной стороны отвлечь детей школьного возраста от городской жизни, умственных переутомлений, недостаточного физического воспитания, и при этом, с другой стороны – дать образование, соответствующее классическим гимназиям. Для лечения туберкулеза легких необходимо постоянное применение многочисленных диетических правил, постоянный медицинский осмотр, а это возможно было, по мнению авторов, в то время лишь в Германии (Фалькенштейн), и во Франции (Верне).

Совмещение воспитательных и лечебных моментов было основным при организации гимназии, поэтому она объединилась с интернатом. Воспитателями в ней работали и знатные женщины города, оказывая меценатскую помощь гимназии, это кн**.** З.Н Юсупова, кн. А.И. Текутьева, г-жа Ю.А. Новосиль, М.Ю. Юшакова, А.Б. Кушлю [6].

Большой вред, который наносился школьной молодежи долгим сидением за уроками в классах и большим напряжением умственной деятельности, признавался Министерством народного образования. Поэтому организация санитарной гимназии с интернатом на юге Украины являлась способом против переутомления детей и средством, направленным на охрану их здоровья [4, с. 17-19].

Следующим необходимым требованием было установление максимума числа учеников в каждом классе (их было не больше 15-20), не допуская переполнения в классах. С. Будаевский в своих статьях «К вопросу о переутомлениях учеников», в журнале «Русская школа» справедливо отмечает, что «…причинами переутомления служит многочисленность младших классов наших начальных учебных заведений, что избавляет учителя от возможности разучивать учебный материал непосредственно в классе, что заставляет учеников работать много часов дома» [3, с.30-35].

По воспоминаниям Груднера В.М. внутренняя жизнь в интернате складывалась следующим образом. «При приеме в пансион необходимо было предоставить не только свидетельство той гимназии, где он учился раньше, но и при возможности детальные ведомости от домашнего доктора о причинах, что заставили родителей перевести ученика в санитарный пансион, о наследственности к болезням. Антропометричные измерения и исследования ребенка по общепринятым правилам объективной диагностики проводились при вступлении пансионера врачом заведения, они пополняли картину общего состояния каждого конкретного случая, делали основу всех назначаемых деталей режима и служили при повторных исследованиях для проведения сравнительных результатов» [2].

Все, таким образом, собранные истории болезни, давали основной материал для составления годовых итогов заведения.

Как пишет в своих воспоминаниях В.Н. Дмитриев «Весь режим дня, все участие в умственных и физических упражнениях и занятиях назначался врачом учреждения и находился под его постоянным контролем. Не терялась

(прихованого) періоду, – нормальний шлях розвитку людини. Вважається нормою, якщо наприкінці цього раннього сексуального періоду Едіпів комплекс подоланий і переформований, а результатом такого перетворення буде можливість хороших успіхів в подальшому житті. Витіснення ж Едіпового комплексу і збереження його в несвідомому може привести до невротизації дитини, що в подальшому зумовлює психічні деструкції дорослого [3].

З. Фрейд не наполягав на тому, що Едіпів комплекс вичерпує ставлення дітей до батьків, яке може бути складним і різноманітним. Більше того, він вважав, що цей комплекс може змінюватися. Разом із тим, дослідник зазначав, що Едіпів комплекс є значним фактором душевного життя дитини й існує небезпека швидше недооцінити його вплив і зумовлений ним розвиток, ніж переоцінити його [3].

Фрейдівське трактування Едіпового комплексу розділялось не всіма психоаналітиками. Деякі з них переглядали ідеї З. Фрейда про природу цього феномену. Одні психоаналітики внесли уточнення в розуміння змісту комплексу; інші переосмислили часові межі його розвитку; треті піддали сумніву історичні паралелі З. Фрейда, згідно з якими батьковбивство, що лежить в основі Едіпового комплексу, було реальною подією в давні часи, що засвідчувала універсальність цього комплексу в усіх культурах.

А. Адлер стверджував, що інтерпретацію Едіпового комплексу слід будувати на розпещеності дитини [1]. В нормальних умовах, після періоду раннього дитинства, дитина виявляє майже однаковий інтерес до батька і до матері. Зовнішні обставини можуть зумовити її інтерес до одного з батьків. Наприклад, тривала хвороба, яка вимагає постійної турботи матері, може створити умови для виникнення дистанції між дитиною та батьком.

Сексуальний елемент виявляє себе наступним чином: розпещена дитина передчасно дозріває в сексуальному відношенні, оскільки її бажання завжди задовольнялися. Інший фактор полягає у підвищеній сексуальній збудженості матері, яка пестить дитину надмірними поцілунками та ніжностями. Незважаючи на це, сексуальна насолода лише супроводжує прагнення влади над матірю, тому Едіпів комплекс, за А. Адлером, – це символ бажаного володарювання над батьками [1].

Едіпів комплекс, за К. Г. Юнгом, є реальним психічним утворенням. На ранній стадії недиференційованої сексуальності і хлопчик, і дівчинка сприймають матір як джерело задоволення, захисту та їжі, також має місце прагнення позбавитися батька. К. Г. Юнг убачає у фрейдівському інцестуозному бажанні лише символічне прагнення повернутися до першопочаткової форми життя, до матері або в материнське лоно [6].

О. Ранк будує свою теорію несвідомих сексуальних бажань на основі родової травми. На його думку, материнське тіло від народження є джерелом страху. Дитина несвідомо прагне трансформаувти джерело болю в джерело насолоди. Також на розвиток Едіпового комплексу впливає сімейна ситуація: дитина одночасно прагне як поєднати батьків, так і роз'єднати. Будь-яка сімейна ситуація включає в себе різні потреби з боку батьків та дитини. Батьки можуть вирішувати свої конфлікти, залучаючи до їх розв'язання дитину, і вона

6. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища шк., 1987. – 111 с.
7. Яценко Т. С., Іваненко Б. Б., Горобець Т. В., Дметерко 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.
8. Яценко Т. С., Іваненко Б. Б., Євтушенко І. В. Глибинна психокорекція та упередження вигорання. Част. 1. – К.: Главник, 2008. – 176 с.

Подано до редакції 16.12.08

УДК 371

ВПЛИВ ЕДІПОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СУБ'ЄКТА НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ

Сірик І. В. (м. Черкаси)

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства ставлять перед психологічною наукою нові завдання відносно розвитку практичної психології. Це орієнтує психологічну практику на розкриття індивідуальної неповторності феномену психіки суб'єкта та пізнання глибинно-психологічних механізмів, які детермінують його поведінку, зокрема едіпової залежності, що приховано впливає на психіку людини, на її взаємостосунки з оточенням, зокрема на вибір партнера.

Метою нашої статті є дослідження впливу едіпової залежності на розвиток стосунків суб’єкта з партнером, а також аналіз впливу батьківських установок, ролі батьківської сім’ї на обрання партнера та створення суб’єктом власної сім’ї.

Численні (Ф. В. Бассіна, М. Кляйн, С. Д. Максименка, А. Менегетті, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, К. Г. Юнга, Т. С. Яценко та ін.) довели, що витоки проблем життєвої самореалізації суб'єкта детерміновані незадоволеними бажаннями дитинства, що беруть початок з едіпової ситуації.

Едіпів комплекс – одне з основних понять класичного психоаналізу, використане З. Фрейдом для позначення амбівалентного ставлення дитини до своїх батьків. Згідно з класичною теорією, Едіпів комплекс виявляється під час едіпової фази розвитку лібідо і „Его”, у віці 3 – 5 років, хоча едіпові вияви можуть спостерігатись і раніше – на думку М. Кляйн, на першому році [2]. З. Фрейд зазначав, що дана стадія зазвичай завершується, коли дитина вже ідентифікувалася з одним із батьків тієї ж самої статі та подавила свої сексуальні інстинкти.

Даний комплекс характеризується подвійним ставленням дитини до своїх батьків. Вона одночасно любить і ненавидить кожного з них, обожнює їх і бажає їм смерті; хоче бути схожою на них і боїться бути покараною за свої несвідомі бажання. Хлопчик не лише виявляє еротичні почуття до матері і намагається знищити батька, але і відчуває властиві дівчинці ніжність до батька і ворожість до матері. Аналогічна картина спостерігається і в дівчинки: вона не лише має сексуальний потяг до батька і заздрісне почуття до матері, але і вороже налаштована до батька і відчуває сильну емоційну прив'язаність до матері [4].

Перед кожною дитиною постає життєва задача, яка пов'язана з розвитком і подоланням цього комплексу. Зниження лібідної енергії і "загибель" Едіпового комплексу в процесі психосексуального розвитку дитини, що характеризується переходом від фалічної фази дитячої сексуальності до її латентного

из поля зрения доктора индивидуализация каждого ребенка. Дети с наследственными или приобретенными наклонностями к туберкулезу легких требовали применения всех мероприятий, которые относятся к профилактике этого заболевания. При умственных переутомлениях необходимо было избегать всего того, что могло вызывать усиленную мозговую деятельность для больных детей с заболеваниями органов кровообращения. Иногда применялся метод лечения по способу профессора Ертеля» [3].

В «Сборнике докладов в отдел Общества Охраны Народного Здоровья в Ялте за 1892 год» сообщалось, что «…общая программа обычной жизни в пансионе была такой: дети целый день находились на свежем воздухе, во время выполнения уроков и то лишь зимой, в постоянно проветриваемых комнатах; они приучались спать при открытых окнах. Все дети утром обтирались или сухим полотенцем, или смоченным водой, постепенно снижая температуру воды до холодной. Затем – завтрак, который состоит из молока и говядины. Далее дети принимали участие на занятиях в мастерских, или в саду. Около двух часов – обед и через час после этого начинались подвижные игры на свежем воздухе, прогулки, хоровое пение, гимнастика, верховая езда.

Два раза в неделю все дети обязаны были принимать участие в послеобеденных играх. С 19-00 до 21-00 часов пансионеры готовились к урокам на следующий день, потом проходил ужин, и около 22-00 часов все ложились спать. Рекомендовалось широкое применение того, что доктора Дипвейлер и Бремер называли Frei luft Kur, то есть ввести обязательные ежедневные подвижные игры и занятия на свежем воздухе, по примеру Англии [4].

Основными принципами всех занятий и физических упражнений пансионеров были: 1. Чем слабее физически развит ребенок, тем бережнее было применение всех способов, которые находились в распоряжении врача. Между тем если один ребенок в первое время мог довольствоваться лишь лечебными свойствами ветра и солнца, то другие дети с самого начала могли принимать участие в играх, коротких прогулках. Одним словом с детьми с сильно ослабленным здоровьем, все - равно какого возраста, предусматривалось поведение как с грудным ребенком. Для самых больных детей (1 группа) исключалась гимнастика, фехтование, езда на велосипедах, длительные прогулки, верховая езда. Все эти упражнения допускались лишь для детей второй группы, глядя на возраст, в большей или меньшей степени. 2. Дети должны заниматься с удовольствием, поэтому они выбирали игры, цель прогулки, изготовление в мастерских полезных вещей. 3. Во время игр и вечерних занятий дети находились под постоянным контролем воспитателя, которые следили за занятиями и сами принимали участие в играх. 4. Дети второй группы учились по полной программе: максимум ежедневных занятий не превышал 6-7 часов, из которых 2 часа оставались на вечерние работы.

При воспитании детей актуальной являлась другая задача учреждения – закаливание, в гигиеническом понимании.

Из всего вышесказанного становится ясно, что задача, которую ставили перед собой преподаватели санитарной гимназии, могла быть успешно выполнена лишь тогда, они вместе с врачом учреждения переймут общие на

тот час взгляды на физическое воспитание.Авторы этого учебного заведения были убеждены в том, что не должно быть оппозиции у педагогов во вмешательство врачей в область воспитания молодежи, в таком явлении, как санитарная гимназия. Работа не была бы эффективной без содружества врачей и воспитателей. В санитарной гимназии предусматривалось установление широких полномочий врача, мнение которого было решающим в тех вопросах, которые служили конечной целью учреждения.

Таким образом, необходимость такого учебно-лечебного заведения для детей была велика, поскольку подобные санитарные гимназии в Швейцарии, Германии были постоянно переполнены и не последние места в них занимали дети из России. Это учреждение соответствовало гигиеническим и педагогическим требованиям общества, и его успех был целиком закономерен.

Данный исторический фрагмент становления благотворительности и патронирования в системе образования Крыма в IXX столетии освещен слабо и требует дальнейшего решения.

Литература

1. Будаевский С. К вопросу о переутомлениях //Русская школа. – М., 1892. Кн.1. – С 85.
2. Груднер В.М.. Санитарная Гимназия с интернатом на Южном берегу Крыма.//Вестник воспитания. – Кн.4-18;1893. – С.112.
3. Дмитриев В.Н. Очерки климатических условий у южного берега Крыма. - Симферополь, 1890.
4. Домашенко В.В. Физическая подготовленность и здоровье населения – приоритетная задача государственного строительства // Физическая подготовленность и здоровье населения: Сб. научных материалов. – Одесса, 1998. – С.10-12
5. Мокеева Л.Н. Роль медицинских исследований в развитии благотворительной деятельности в Крыму в 18 – начале 20 столетия. Материалы научно-практической конференции 15–17 мая 2006 года – С.8-10.
6. Сборник докладов в отдел Общества Охраны Народного Здоровья в Ялте - 1892.

Подано до редакції 04.12.08

УДК 371

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У США В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ

Лунячек Вадим Едуардович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський регіональний інститут державного управління Національної Академії державного управління при Президентові України, декан вечірнього факультету з екстернатною формою навчання

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Сполучені штати Америки сьогодні - це позитивний приклад ефективної децентралізації влади, в тому числі і в сфері вищої освіти. Вищі навчальні заклади країни мають велику автономію, є осередками демократії і прогресу, потужним каталізатором розвитку громадянського суспільства. Вони демонструють високу якість освіти і приклади ефективного менеджменту. Одним із важливих чинників цього процесу є забезпечення ефективних і прозорих процедур оцінювання навчальних досягнень студентів. Досвід, який накопичено в університетах і коледжах США, є дуже корисним в умовах реформування системи вищої освіти України в контексті глобалізації і вимог Болонського процесу.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання розвитку вищої освіти у Сполучених штатах Америки широко висвітлені в науковій літературі.

АСПН дозволяє виявити особистісну проблематику, яка часто гальмує просоціальну активність суб'єкта, дає можливість пізнати внутрішні суперечності особистості психолога-практика, що мають індивідуально-неповторні вираження у конкретній поведінці, ілюзорні уявлення про себе, які визначають соціально-перцептивні викривлення [3]. АСПН дає фахівцеві змогу навчитися об'єктивно сприймати плинний соціально-перцептивний матеріал у ситуації спілкування, центрувати увагу на потребах та інтересах іншої людини, а не на потребах власного «Я», що характеризує адекватність сприймання ситуації [5].

Робота в групі АСПН забезпечує особистісну психокорекцію, яка полягає в гармонізації свідомої та несвідомої сфер, шляхом осягнення її внутрішньої суперечності, через нівелювання внутрішнього конфлікту між неусвідомленими прагненнями до завершення інфантильних бажань та просоціальними устремліннями в професійній діяльності, реалізацією потенціалу [8]. Груповий процес сприяє звільненню від почуття меншовартості, який виявляється у невпевненості, пасивності, мовчанні і, у свою чергу, може перетворюватися на комплекс. Усвідомлення почуття меншовартості вивільняє суб'єкта від блокування творчої активності, позбавляє від страху та тривог. Навчання в групі АСПН розширює можливості адекватного вираження своїх емоцій, зменшуються егоцентричні тенденції, доброзичливість та щирість стають нормою життя, активізуються такі особистісні аспекти, як: відвертість, лабільність, гнучкість терпимість до інших. Участь у груповій роботі розвиває рефлексію, робить її реалістичною, що призводить до зміни в поведінці, вміннях і навичках, сприяє виробленню оптимальної стратегії поведінки [3].

Отже, метод активного соціально-психологічного навчання дозволяє нівелювати деструктивні вияви суб'єкта, розкрити його творчий потенціал, підвищити адаптованість психолога-практика до професійної діяльності. Корекція майбутнього психолога-практика засобами АСПН сприяє особистісному вдосконаленню, формуванню комунікативних здібностей у взаєминами з іншими людьми. Робота у психокорекційній групі є ефективним способом подолання внутрішнього дискомфорту, напруження й труднощів у взаєминах з іншими людьми, дозволяє виявляти повторюваність поведінки, яка детермінована несвідомою сферою. За допомогою групового методу АСПН можна вирішувати особистісну проблему, яку суб'єкт не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її глибинних витоків.

Література

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Калашник І. В. Нівелювання тенденції до психологічної смерті як передумова профілактики психічного вигорання психолога-практика // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наук. праць. – К.: ПНУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – № 19 (43). – С. 41 – 42.
3. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / За ред. Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.
4. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
5. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

відображати реальну ситуацію. Очікування реалізації інфантильних потреб (любові, турботи, уваги) спричиняють викривлення сприйняття партнерів по спілкуванню, що зумовлює виникнення бар'єрів. Люди сприймаються як ненависні, неуважні, конфліктні та підступні [2].

Умовні цінності суб'єкта структурують його спілкування з іншими людьми. Т. С. Яценко визначає «умовні цінності» як такі, що підтримують «образ Я» і задовольняють потребу суб'єкта в самоповазі [4]. Орієнтуючись на «умовні цінності», досягаючи їх, суб'єкт створює передумови для логіки очікування підкріплень зовні, тому адаптація до соціальної взаємодії полягає в подоланні відчуження, розчинності умовних цінностей, досягненні інтеграції «Я структури», відновленні ціннісних орієнтацій як регулятора поведінки. Професіоналізм психолога-практика полягає в умінні розкривати глибинну сутність ілюзій суб'єкта, які породжені інфантильними потребами «Я» і можуть приховуватися за просоціальними цілями та прогнозувати деструкції психіки [8].

Позитивний результат спілкування пов'язаний з адекватним чуттєвим відображенням партнера по спілкуванню, а негативний є наслідком неадекватного, неправильного тлумачення інформації, якою володіє кожен із учасників взаємодії. О. О. Бодальов стверджував, що завдяки механізму зворотного зв'язку суб'єкт може коригувати свої дії, змінюючи певні форми поведінки на більш ефективні. Він констатував, що взаємодіючи між собою і обмінюючись інформацією, люди задовольняють власну потребу в спілкуванні, де завжди наявний суб'єктивний фон, який накладає відбиток на спілкування [1] та суб'єктивні очікування поведінки партнерів у різних ситуаціях. Унаслідок дії психологічних захистів, у суб'єкта виникають неусвідомлювані й невиправдані очікування щодо бачення іншими власної персони. Якщо ці очікування не задовольняються, то створюється небезпека порушення процесу спілкування [8].

У нашій роботі, з метою подолання труднощів спілкування майбутніх психологів, ми використовували метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розроблений академіком АПН України Т. С. Яценко. Оскільки навчання відбувається у малій групі, у ситуації «тут і тепер», під час роботи дотримуються такі принципи: безоцінність суджень, яка полягає у відмові від оцінки поведінки та зосередження на емоціях, що викликає ця поведінка. Неприпустима категоризація вражень за полярними ознаками «добре – погано»; відсутність критики у процесі групової психокорекції;відвертість, але не як розкриття всіх таємниць, а як відкритий вияв власної реакції на ситуацію «тут і тепер». Це відвертість власних почуттів, реакцій та сприйняття ситуації, без співвіднесення з тим, як вона буде виглядати з боку; прийняття інших такими, якими вони є, тобто відсутність «чорно-білих» категорій; добровільність прийняття участі у вправах при розумінні необхідності опрацювання даного фрагменту, який може містити важливий пізнавальний матеріал; емпатійність; конфіденційність; ситуація «тут і тепер», тобто найважливіший дослідницький матеріал – той, що наявний у поточний момент [4].

Структура вищої освіти ґрунтовно проаналізована В.Кременем, М.Степком та ін. [2, с.73-82]. Вплив децентралізації влади на становлення і розвиток освітньо-наукових комплексів у системі вищої освіти США розглянув Д. Дзвінчук. Він також висвітлив розподіл джерел фінансування державних і приватних вищих навчальних закладів США [3, с.145-167].

Деякі організаційно-фінансові аспекти розвитку вищої освіти в країні висвітлені А.Лютих [7, с. 84-89.], М.Дудкою [4] та ін. А.Лютих розглянуто питання оплати за навчання і загальні проблеми управління вищою освітою США, підкреслюючи, що федеральне міністерство освіти США практично не впливає на діяльність ВНЗ [7, с. 84-85.]. На відміну від цього М.Дудка пише, що управління вищою школою в Україні, це здійснення адміністративної діяльності, тобто участь у виконавчо-розпорядницькій діяльності органів державного управління, а також методичне керівництво цими процесами. В останньому випадку мова іде про програмно-методичне керівництво, яке здійснює в Україні Міністерство освіти і науки. Програми і методичні вказівки, що виробляються МОН, фактично єдиний інструмент, що об'єднує ВНЗ України (незалежно від їх відомчої підпорядкованості) в єдину систему і допомагає зберегти єдиний освітній простір [4, с.78].

Питання кадрового забезпечення вищої школи проаналізовані в роботі К.Астахової [1]. Оцінювання навчальних досягнень студентів розглядали І.Булах, О.Волосовець, Ю.Вороненко та ін. [9]. Використання системи залікових одиниць у системі вищої освіти США висвітлені С.Запрягаєвим [5] та ін.

У США добре організована система безперервної освіти. В процесі підвищення кваліфікації задіяні близько 40 млн. людей. Щорічно без відриву від виробництва отримують освіту близько 5 млн. осіб. Тільки в Гарвардському університеті у вечірній час 14 тисяч слухачів відвідують необхідні їм курси, для цього університет пропонує 620 курсів за різними напрямами [8, с.27 - 28]. Ринок праці у США заохочує випускників коледжів: заробітна плата у них вища, а відсоток безробіття нижчий ніж у працівників, які не мають дипломів коледжу [4, с.171].

Розвиток вищої освіти у США відображено також у великій кількості електронних джерел [11, 19, 30]. Увагу привертають веб - сайти провідних університетів країни таких як: Гарвардський (засновано у 1636 р.) в Кембриджі (Бостон) [16]; Йєльський університет (1701 р.) в Нью - Хейвені [31]; Пенсільванський університет (1740 р.) у Філадельфії [29]; Прінстонський університет (1746 р.) у Прінстоні [23]; Колумбійський університет (1754 р.) [13] ; Нью-Йоркський університет (1831 р.) у Нью-Йорку [21] та ін.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є визначеня основних чинників, що впливають на якість вищої освіти у США в умовах децентралізації управління освітою і високої автономії вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Система державного управління у США є специфічною і має свої витоки ще з часів отримання незалежності. Існує ціла низка питань, на які федеральний уряд, не впливає, наприклад немає міністерства у справах релігії, немає міністерства, яке б опікувалося засобами

масової інформації (при наявності близько 1700 щоденних газет та ін.).Значна частина питань вирішується на рівні урядів окремих штатів. Це стосується і освіти. Федеральний уряд бере участь в управлінні тільки декількома вищими навчальними закладами до яких належать Військова Академія США у м.Вест-Пойнт (U.S. Military Academy at West Point), Військово-морська Академія США (U.S. Naval Academy), Академія військово-повітряних сил США (U.S. Air Force Academy) та ін.

США відмовилися від традиційної європейської концепції сильного уряду. У країні склалося ефективне громадянське суспільство, працюють близько 1 млн. 14 тис. неурядових, некомерційних організацій. Фактично існуюча модель функціонування уряду - це постійне реагування на вплив з боку громадян.

Заклади вищої освіти в США мають високу ступінь автономії, і їх діяльність переважно регламентується відповідними радами, які плідно співпрацюють із радами освіти штату для вирішення певних питань. Ради ВНЗ самостійно вирішують цілу низку проблем, в тому числі підтримання правопорядку на території кампусів. Університети мають свою поліцію, яка не підпорядковується поліції штату. В Техасі також існує практика, коли рада середньої освіти і рада вищої освіти штату представлені в комісії по робочій силі і щоквартально збираються на координаційні збори. На цих засіданнях обговорюють всі питання щодо розвитку коледжів, середніх і дошкільних навчальних закладів. Особливу увагу привертає Кодекс освіти штату Техас (Texas Statutes Education Code), в якому ретельно виписані всі напрями розвитку системи безперервної освіти [25].

Функції, що в Україні покладені на Департамент вищої освіти МОНУ, у США фактично виконують 6 асоціацій, які є неурядовими громадськими організаціями. Їх діяльність частково висвітлена нами у попередніх роботах [6]. Президенти цих асоціацій систематично зустрічаються для обговорення нагальних питань розвитку вищої освіти у США. Зазначені асоціації шляхом лобіювання впливають на значну кількість процесів у житті країни, в тому числі, не пов'язаних безпосередньо з розвитком освіти. Це, в тому числі організації наведені нами нижче.

Американська рада державних коледжів та університетів (AASCU-American Association of State Colleges and Universities)-організація, яка працює над тим, щоб розширити можливості отримання вищої освіти для всіх громадян. Установи, коледжі і університети, що входять до складу ради, надають широкий доступ щодо можливості отримати освіту. Це перш за все стосується категорій студентів, які раніше не були широко представлені у вищій освіті, або є першим поколінням дітей у своїх родинах, які отримують вищу освіту. Через ці заклади фактично забезпечуються гарантії з боку країни на отримання вищої освіти. Ця асоціація представляє інтереси 400 державних коледжів, університетів та систем вищої освіти з усіх частин США та підлеглих територій. ВНЗ що є членами цієї асоціації приймають на навчання понад три мільйони студентів (55% абітурієнтів серед усіх державних чотирьохрічних навчальних закладів) [11].

Американська рада з питань освіти (American Council on Education) є об'єднувальним голосом країни в галузі вищої освіти (заснована ще 1918 році).

декодуванні інформації. Сказане вище свідчить про соціально-психологічний рівень дослідження зазначеної проблеми.

Існують також глибинно-психологічні передумови виникнення труднощів у спілкуванні, що породжені особистісною проблемою, до якої належать такі психологічні явища, як: відчуття дисгармонійності внутрішнього світу, агресивність, тривожність та немотивований страх, почуття меншовартості, егоцентризм, пасивність, депресивні та афективні стани психіки [3]. Вони є результатом деформації якостей людини, яка визначається специфікою дії системи психологічних захистів, що створює неусвідомлені протиріччя між просоціальними устремліннями людини і її діями, які суперечать цим прагненням [4]. Психологічні захисти приховують тенденції «до самопокарання», «до руйнування», що спричиняють у індивіда розвиток почуття меншовартості та енергетичної пасивності [7], які зумовлюють виникнення бар'єрів спілкування. Виконуючи нібито адаптивну функцію, «захисна система створює ілюзію психологічної сили і тому дезадаптує суб'єкта в соціумі, призводячи до психологічної незахищеності» [3, с. 58].

Психіка завжди розв'язує складні завдання: з одного боку – адаптація до соціуму та його вимог і одночасно – реалізація суб'єктивно-значущих інфантильних інтересів. Неусвідомленість процесу суб'єктивної зінтегрованості психіки, яка маскує від свідомості розходження між просоціальними цілями та інфантильними засобами їх досягнення, породжує дезадаптацію та психологічну незахищеність, які створюють відступ від реальності в процесі спілкування. Труднощі в спілкуванні пов'язані з наявністю внутрішніх протиріч, які проявляються в зовнішній конфліктності у взаємостосунках з оточуючими людьми. Причиною цього виступає суперечність між логікою несвідомого та логікою свідомого. Надати допомогу у вирішенні особистісних проблем можна через «збільшення психологічної сили суб'єкта за рахунок розширення поля свідомості та вивільнення енергії, яку поглинали опори, й витіснення несвідомого змісту» [5, с. 43].

Професійна самореалізація психолога-практика залежить від вирішення особистісної проблематики, яка тісно пов'язана зі стратегіями спілкування [8]. Авторитарна стратегія виявляється в тенденції до підпорядкування інтересів партнера власним бажанням і потребам, маніпулятивна стратегія відрізняється прихованістю засобів психологічного впливу на іншу людину з метою задоволення власних потреб. Ці стратегії спілкування порушують принципи рівності, партнерства, гуманізму. Усвідомлення взаємозв'язку інфантильної природи особистісної проблематики із соціально-перцептивними викривленнями дозволяє психологу-практику оптимізувати професійну взаємодію в процесі спілкування.

Практичний психолог, який обтяжений мортідними тенденціями, особливо тенденціями «до психологічної смерті», деструктує процес спілкування у формі психологічної імпотенції (руйнування контактів з людьми, блокування чуттєвої сфери, закритості у спілкуванні, занурення у власні фантазії, втрати життєвих перспектив). Суб'єкт, у якого яскраво виражена тенденція «до психологічної смерті», що зумовлена руйнівною енергією, обтяжений соціально-перцептивними викривленнями і не в змозі адекватно

Ключові слова: агресія, несвідоме, об'єктні відношення суб'єкта, енергія лібідо і мортідо, дуалізм потягів "до життя" та "до смерті", Едіпова залежність, глибинна психокорекція, метод активного соціально-психологічного навчання.

Література

1. Гартманн Х., Крис Э., Лёвенштейн Р.М. Заметки по теории агрессии /Антология современного психоанализа. – Т.1 (под редакцией А.В.Россохина). –М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2000. – С.107-130.
2. Глузман О.В., Мелоян А.Е. Агресія та її глибинно-психологічні джерела: Навчальний посібник. – Київ: ТОВ «Освіта України», 2006. – 256 с.
3. Кляйн М. Развитие в психоанализе. – М.: Академический проект, 2001.– 510 с.
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. –М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
5. Методика глибинної корекції: підготовка психолога-пракатика: Навчально-методичний посібник /ЯценкоТ.С., Авраменко С.М., Евтушенко, І.В. Мелоян А.Є., Стасько О.Г. – Ялта: РВВ КГУ 2008.-342с.
6. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т.1. – 384с.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – СПб.: Питер, 2002. –384 с.
8. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996.- 264с.
9. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Алексеенко Б.Н. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: Учебное пособие. –Хмельницкий: Издательство НАПВУ; -Москва: Издательство СИП РИА, 2002. –792 с.
10. Яценко Т. С., Мелоян А.Є., Іваненко Б. Б., Горобець Т. В. Психоаналіз об`єктних відношень суб'єкта в контексті проблеми агресії // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: 2004. – Т. 4, випуск 1. – С. 377-383.

Подано до редакції 19.12.08

УДК 371

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ МЕТОДУ АСПН У ПОДОЛАННІ ТРУДНОЩІВ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ

Нечипоренко О. В. (м. Черкаси)

Підготовка висококваліфікованих психологів – одне з найважливіших завдань сучасної психології. У зв'язку з необхідністю підготовки спеціалістів у галузі практичної психології виникає необхідність пошуку нових ефективних методів фахової підготовки психологів-практиків. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розширення знань про труднощі у спілкуванні майбутніх фахівців з метою визначення факторів, які впливають на утруднення та причин, які їх викликають, для їх нівелювання у процесі професійної підготовки психологів-практиків.

Як правило, особистісні якості індивіда, які не сприяють оптимальному спілкуванню, виявляються в труднощах спілкування. Складною, значущою проблемою психології спілкування є проблема утруднень, або «бар'єрів» спілкування, з якими людина стикається в повсякденному житті. В якості об'єкта спеціального дослідження ця проблема вивчається від середини XX століття таким дослідниками, як: М. Андерсон, Г. Лассвелл, Л. Лі, Б. Ф. Ломов, Д. Катц, Е. А. Клімов, Я. Л. Коломінський, В. Д. Паригін та іншими.

У межах загальної психології труднощі у спілкуванні класифікуються як значеннєві, емоційні, когнітивні, тактичні і виникають унаслідок неприйняття партнера по спілкуванню, його дій, власного психічного стану, сором'язливості, відсутності або низького стану емоційної регуляції та комунікативних утруднень, пов'язаних із помилками у кодуванні та

Вона впливає на вирішення ключових питань вищої освіти, впливає на державну політику через пропагандистську діяльність, наукові дослідження і програмні ініціативи. Проводить тестування за програмою GED [12].

Освітні послуги у системі вищої освіти США не акредитуються федеральним урядом. Ця процедура здійснюється невеликою кількістю недержавних організацій, до яких наприклад відноситься Рада з акредитації, безперервної освіти і підготовки кадрів (ACCET - Accrediting Council for Continuing Education and Training) [10]. ACCET офіційно визнана федеральним міністерством освіти з 1978 р. як надійна організація у цій сфері. В 1998 р. ACCET став першою у США радою по акредитації, сертифікованим як система управління якістю ISO 91001 : 2000 у відповідності до міжнародних норм.

Структури, що опікуються питаннями освіти, існують у кожному штаті. В Техасі, наприклад, існує координаційна рада з вищої освіти (Texas Higher Education Coordinationg Board), яка здійснює нагляд за всіма вищими і середніми технічними навчальними закладами штату. В раді працює близько 300 співробітників. Вона опікується діяльністю 35 університетів, 50 двохрічних коледжів (Community college) і одним мільйоном студентів. Співробітники ради працюють над отриманням грантів для професорсько-викладацького складу, в тому числі і для наукових досліджень, це пов'язано з відносно невеликою кількістю коштів, що виділяються для цих потреб штатом і приватними компаніями у порівнянні наприклад з Каліфорнією. Займаються і проблемами працевлаштування в системі вищої освіти. Сьогодні близько 5,7% населення Техасу зайняті у цій сфері.

У США сьогодні є студентами понад 15 млн. чоловік. Приблизно 33% випускників середніх шкіл щорічно стають студентами університетів і коледжів. Населення країни має високу мотивацію щодо отримання вищої освіти. Той, хто має диплом бакалавра після чотирьохрічного терміну навчання, заробляє за своє життя на 750тис.-1 млн. дол. більше ніж людина із середньою освітою. При отриманні вищої освіти в США пріоритет надається спеціальностям, пов'язаним з інформаційно-комунікаційними технологіями, бізнесом, правом, фінансами, дизайном та ін. Досить великий попит на педагогічні спеціальності.

За даними національного центру освітньої статистики у США функціонує 2542 коледжі із чотирьохрічним і 1694 коледжі із дворічним терміном навчання [19].

Вища освіта у США, як наголошувалось вище, є платною. Плата за навчання є важливим джерелом прибутків ВНЗ. Вона є дуже різною і може становити від 5 тисяч дол. на рік у місцевих коледжах до 12- 25 тисяч дол. на рік у чотирьохрічних коледжах і університетах[7, 30]. У той же час навчання у Гарвардському університеті може коштувати до 40 тис. дол. на рік, в університеті Нью-Йорку - 45 тис. дол. на рік. Це досить дорого, разом з тим відбір здійснюється за здібностями без взяття до уваги фінансового стану абітурієнта. Після вступу майбутній студент сам вирішує чи є у нього ресурси для навчання саме в цьому ВНЗ.

Як правило оплата за навчання у приватних ВНЗ вища ніж у тих, що фінансує уряд штату, але можна навести і протилежні приклади. Плата за

навчання суттєво залежить від кількості отриманих кредитів. У приватному університеті оплата у двічі дорожча ніж у державному і може складати до 3 тис. дол. за 1 кредит (за період навчання у чотирьохрічному коледжі студент отримує, як правило, 120 кредитів. 1 кредит - це 15 аудиторних годин у семестр, стандартний предметний курс 3-4 кредити).

Разом з тим у США суттєво поширений фандрайзінг, що зменшує навантаження на бюджет студента. Сьогодні уряд США виділяє дуже багато грантів для студентів, це в свою чергу вплинуло на політику прийняття до вищих навчальних закладів. М.Дудка висвітлює два види прямих займів – стаффордські (ті що не субсидуються, відсоток по займу виплачує сам студент) і прямі федеральні (ті, що субсидуються, відсотки по займу виплачує федеральний уряд). Перші займи надають всім бажаючим, для отримання других необхідно обґрунтувати потребу в них [4, с.81].

У країні існує диференційована система оплати. Має місце практика, коли мешканець іншого штату платить за навчання у місцевому університеті значно дорожче, що можна порівняти з підходами до оплати за навчання іноземцями. У США функціонує ціла індустрія допомоги студентам щодо отримання освіти. Орієнтовно 66% студентів ВНЗ у США отримують допомогу від приватних або державних джерел.

Рішення про фінансування вищого навчального закладу приймає законодавча асамблея штату. Структура фінансування наступна: біля 32% коштів дає уряд штату, 18 % складає оплата за навчання, 50% - це інші джерела (спонсори, фандрайзінг, продаж послуг та ін.). Саме забезпечення інших джерел фінансування займає суттєву частину робочого часу ректора. У часі пропорції у цій структурі змінюються мало. Виключення складають приватні ВНЗ, де плата за навчання в середньому складає біля 40%. Разом з тим, наприклад в університеті штату Вірджинія - 10% фінансування надходить від штату, 90% від інших джерел, включаючи професорів. Це пояснюється тим, що вищі навчальні заклади не хочуть брати бюджетні гроші для того, щоб штат не міг впливати на політику, яку вони проводять. У Техасі на розвиток освіти іде близько 50% бюджету штату, з них 18-19% на вищу освіту. Крім того для фінансування вищої освіти надходять кошти від федерального уряду [18].

Наприклад, у Флеглерському коледжі (м. Сент Августін, Флорида) плата за навчання становить 93% доходів [15]. Коледж функціонує, як звичайна бізнес-структура. 70-80 % коштів, які студенти платять за навчання, надходить за рахунок фінансової допомоги (гранти та ін.). Інформацію про усі види фінансової допомоги, що отримують студенти, можна знайти в Інтернеті. При вступі у коледж приймальна комісія вимагає надати декларацію про потенційні доходи абітурієнта. При загальному бюджеті коледжу 25 млн. дол. на рік близько 18 млн. дол. надходить саме за рахунок фінансової допомоги. Коледж має декілька фондів, де відбувається накопичування коштів. 50-60% бюджету коледжу витрачається на заробітну плату. Студенти 10-15 років виплачують займ, який вони отримали на навчання. У той же час значна увага в коледжі приділяється вихованню у студентів філантропії, кожен добровільно віддає на підтримку свого навчального закладу суму грошей, яку вважає за можливе.

Разом з тим представники еліти стурбовані поступовим переходом

формування "Я" як особистості в цілому, ролі в цьому процесі об’єктності внутрішніх утворень, породжених емоційним аспектом соціальної перцепції суб’єкта, якому незмінно притаманна боротьба лібідо і мортідо.

Важливо враховувати феномен агресії у груповій психокорекційній роботі, яка ефективно здійснюється за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), який розроблений академіком АПН України Т.С.Яценко. Як затверджує Т.С. Яценко: «групова психокорекція може зробити вагомий внесок у розвиток теоретичних засад практичної психології та психологічної служби загалом. У малій групі є можливість створити лабораторні умови для дослідження особливостей спілкування між її членами, прослідкувати характер їхньої взаємодії. Це важливо й з огляду на те, що в кожної людини навички спілкування формувалися у взаєминах з іншими людьми. Перевага групової психокорекції над індивідуальними формами в тому, що тут є змога цілісно вивчати психіку в її реальних проявах у стосунках» [5].

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Аналіз наукової літератури, представленої працями вітчизняних та зарубіжних психологів, а також результати проведеного дослідження, дають підстави стверджувати, що пізнання глибинно-психологічних витоків виникнення агресії суб’єкта залишається недостатньо дослідженим, особливо в контексті підготовки майбутніх психологів. Основні з глибинно-психологічних чинників, що обумовлюють агресію, пов’язані з боротьбою двох потягів: “до життя” і “до смерті”.

Аналіз мотивації агресивної поведінки суб’єкта за допомогою вивчення даної проблеми в літературі доводить неусвідомлюваність глибинних витоків даного феномену через його суперечності просоціальним мотивам поведінки. Практичний ракурс дослідження даної проблеми засвідчує обмеженість академічних знань, життєвої досвідченості і ерудованості для розуміння та глибинного дослідження феномену агресії, особливостей розвитку соціально-перцептивного інтелекту, що базується на рефлексивних знаннях, здобутих у процесі глибинно-психологічної психокорекції, яка здатна нівелювати особистісні деструкції майбутнього фахівця-психолога.

У процесі практичної діяльності особливий інтерес представляє групова психокорекція деструктивної поведінки особистості методом активного соціально - психологічного навчання, яка розроблена академіком АПН України Т.С.Яценко. Метод активного соціально-психологічного навчання довів свою ефективність у підготовці практичних психологів. Завдяки його глибинному спрямуванню вдається нівелювати деструктивні, агресивні прояви особистості, розкрити його творчий потенціал і підвищити адаптованість до професійної діяльності. В цьому методі інтегровано глибинно-психологічні знання, що сприяють особистісній психокорекції і водночас студент оволодіває інструментарієм практичної психокорекційної роботи [8].

Таким чином ми можемо зробити висновки, що в процесі невимушеної спонтанної поведінки в групах АСПН актуалізуються внутрішні глибинно-психологічні детермінанти поведінки, які носять суперечливий характер: діаметральне їх спрямування і створює передумови агресивної поведінки суб’єкта. Глибинно зорієнтована групова психокорекція за методом АСПН дозволяє коригувати та нівелювати деструктивні тенденції суб’єкта, пов’язані з інфантильними цінностями, які створюють передумови агресії особистості. Нівелювання агресивних тенденцій забезпечує властиву індивіду тенденцію до росту, інтеграції, встановлення об’єктних відношень. Перспективу дослідження ми вбачаємо у розширенні аналізу об’єктних відношень суб’єкта та їх взаємозв’язку з глибинними передумовами агресії; у поглибленні науково-теоретичних засад поставленої проблеми.

Перспективу дослідження ми вбачаємо у розширенні аналізу об’єктних відношень суб’єкта та їх взаємозв’язку з глибинними передумовами агресії; у поглибленні науково-теоретичних засад поставленої проблеми.

У даній статті розглянуто глибинно-психологічні аспекти дослідження витоків агресивності майбутніх психолоів. Визначено глибинно-психологічні передумови виникнення агресії суб'єкта, встановлено інфантильні витоки проявів агресії, їх зв'язок з об'єктними відношеннями. Запропоновано визначення поняття агресії, розкрито його глибинно-психологічний зміст та виявлено можливості упередження агресивних проявів особистості завдяки психокорекції за методом АСПН.

хлопчика, що він хоче оволодіти матір'ю, або ж дівчинки – оволодіти батьком. Його дієвість обумовлена тим, що він вводить інстанцію заборони, яка перешкоджає доступу до природнього задоволення лібідних бажань і перетворює в нерозривний ланцюг бажання і закон. Ми дотримуємось саме такого розуміння Едіпового комплексу, яке підтверджується результатами глибинно-психологічної психокорекційної практики. У нас є можливість прослідковувати дію Едіпової залежності суб'єкта та її деструктивні наслідки у вираженні конструктивних (лібідних) почуттів до інших людей і в ставленні до самого себе, на матеріалі практичної роботи, отриманого в групах АСПН з глибинно-психологічною орієнтацією.

На наш погляд, глибинно-психологічні витоки агресії пов'язані з Едіпової залежністю знаходять своє втілення в об'єктних відношеннях.

Об'єктні відношення – це неусвідомлюваний, проте досить усталений аспект психіки суб'єкта, генезис якого сягає в дитинство до первинних лібідних об'єктів і задає емотивність єднання з оточуючим світом, людьми, предметами, які певною частиною символізують їх характеристики завдяки проекції об'єктних відношень. І саме в цьому вбачаються витоки агресивного ставлення до тієї чи іншої особи, яка внаслідок відмічених проблем адекватно не сприймається [10].

Говорячи про "об'єктне відношення", а не про відношення до об'єкта (чи суб'єкта), ми намагаємося підкреслити момент взаємодії, а не ставлення як такого. Іншими словами, у процесі психокорекції об'єкт (предмет) починає існувати лише після того, як суб'єкт (протагоніст) вступає з ним у взаємодію, під впливом чого формується "об'єктне відношення", яке ми досліджуємо і яке вказує також на активність самого об'єкта відносно даного суб'єкта, і на можливість детермінації поведінки останнього. Важливо відмітити суперечливість самого поняття "об'єкт": з одного боку, він варіативний, взаємозамінний (наприклад, на оральній стадії розвитку лібідо значущість будь-якого об'єкта визначається лише тим, чи можна його з'їсти); а з іншого боку, спостерігається його сталість в детермінації психіки, що пов'язано, на наш погляд, з Едіповою ситуацією. "Місце первинного лібідного об'єкта залишається святим і недоторканим" [6]. Сам же З.Фрейд одночасно стверджував, "що об'єкт є наймінливішим моментом потягу" [4]. Разом з тим він писав: "...знайти об'єкт, по суті справи - віднайти його заново" [6]. Мінливість об'єктів природно забезпечується механізмами компенсації, заміщення, перенесення, проекції, сублімації, а зв'язок з первинним об'єктом лібідо (тобто сталість об'єкта, об'єктних відношень) відбувається завдяки дії механізмів ідентифікації, витіснення, проекції і, загалом, Едіпової залежності суб'єкта. Сублімацією можна назвати "таку зміну мети і об'єкту, при яких до уваги береться соціальна оцінка".

Аналіз наукової літератури засвідчує особливий внесок М. Кляйн у розробку об'єктних відношень, який вона здійснила, а введені нею поняття "хорошого" (позитивного) і "поганого" об'єкту знаходить вираження у феномені внутрішньої суперечливості особистості та амбівалентності її почуттів, до лібідних об'єктів та перенесення цих почуттів на значущих людей [4]. Вчення про об'єктні відношення дозволяє зрозуміти особливості

системи освіти США на бізнесові моделі. У країні вважають, що права особи на отримання освіти є пріоритетними.

Головним документом, що визначає діяльність університету в США, є стратегічний план (в Технологічному університеті штату Нью - Джерсі цей документ розрахований до 2013 року). Всі заходи, що в ньому відображені, мають відповідний бюджет і передбачають проведення контрольних вимірів щодо їх виконання, кожні півроку. План розміщено на веб – сайті, і кожен адміністратор або викладач може бачити, що і коли потрібно робити. Аналогічне планування здійснюється у Флеглерському коледжі, як і у більшості ВНЗ країни, де кожний факультет, крім загального, має ще й персональний план на п'ять років.

Важливим аспектом управління закладами вищої освіти у США є діяльність їх рад. Як правило до ради університету входять люди, які, переважно представляють територію його обслуговування. Юридичні і фінансові права знаходяться у членів ради, що унеможливлює прояви корупції з боку адміністрації закладу. Ради приватних ВНЗ самостійно вирішують як будувати свою освітню політику. Університети у США автономні і в кадровій політиці. Підбір кадрів, фактично належить до основних функціональних обов'язків ректора поряд з вирішенням фінансових та інших питань.

Слід зазначити, що дефініція поняття «коледж» в системі вищої освіти США може визначати як самостійний навчальний заклад (термін навчання, як правило два або чотири роки), так і аналог факультету університету, що готує спеціалістів в окремій галузі і має певну автономію. Університети у США – це, переважно, потужні навчально-наукові комплекси, які об'єднують різні заклади, установи і наукові центри. Як правило випускники коледжів отримують диплом бакалавра, в той час як в університетах крім цього здійснюється навчання за магістерськими і докторськими програмами. Сьогодні існує стала тенденція інтеграції університетів із закладами середньої освіти, перш за все старшою середньою школою (High school).

Коледжі, які пропонують двохрічну програму(Community college) як правило обслуговують регіон свого розташування. Навчання в них відповідає першим двом рокам навчання в університеті, де переважно вивчається загальноосвітній цикл предметів. Набрані в цих коледжах кредити можуть бути зараховані при подальшому навчанні.

Вищими навчальними закладами США велика увага приділяється професійній орієнтації випускників середніх шкіл. На високому рівні організована ця робота у Флеглерському коледжі (м. Сент Августін, Флорида). Працівники відділу прийому роблять розсилку матеріалів, коли потенційні абітурієнти навчаються ще у 10 класі, таким чином на момент закінчення 12 класу учні упевнено роблять свій вибір. Списки потенційних абітурієнтів купують у центах проведення тестування.

У США немає єдиних вимог до абітурієнтів. Як правило для вступу у ВНЗ необхідно надати такі документи: сертифікат про середній бал за курс середньої школи; сертифікат про середній бал за тести, які використовуються на національному рівні (SAT та ін.); написати есе; матеріали про інституційні досягнення (заняття спортом, музикою та ін.); рекомендацію шкільного

учителя. Це висвітлено нами у попередніх роботах [6]. Разом з тим існує практика відкритого прийому у двохрічні коледжі при наявності документу про загальну середню освіту. Гендерна і расова дискримінація щодо прийому до вузів була відмінена після відповідного рішення Верховного суду США.

Наприклад, для прийняття до університету Техасу в м. Остін використовують тести національного рівня, переважно SAT. Крім традиційного сертифікату про середній бал за курс середньої школи і сертифікату про середній бал за тести абітурієнти пишуть есе. На цю процедуру відводиться 20 хвилин, після чого проводиться автоматизована перевірка.

У Техасі, як і в інших штатах, існує практика, коли окремі курси прослухані у старшій середній школі (High school), зараховуються у коледжах, що впливає на здешевлення навчання. Це є елементом освітньої політики у системі середньої освіти штату. Як правило це 4 курси: математика, науки, державне управління, англійська мова. Зазначений досвід існує і в інших штатах, що висвітлено на прикладі Стентонської державної середньої школи (м. Джексонвіль, Флорида) [6]. У Техасі працюють також над вертикальною інтеграцією навчальних програм від школи до коледжу, бо сьогодні немає достатньої узгодженості цих документів. В деяких навчальних округах є спеціальні ради, які цим питанням. Готовність до навчання у ВНЗ перевіряється з використанням платних тестів THEA (Texas Higher Education Assessment). Одне тестування коштує 29 дол. Система тестування THEA працює з 1989 р. і схвалена координаційною радою з вищої освіти Техасу. Завдання, що використовуються проходять перевірку у комітетах (професійних об'єднаннях) викладачів штату [24].

Багато університетів у США мають досить серйозний конкурс при вступі на навчання. Абітурієнти, як правило, подають документи у 5-6 інституцій. Наприклад Північно – Східний університет у м. Бостон, штату Массачусетс (Northeastern University) на 2800 місць, має щорічно 26 000 заяв, значна кількість яких надходить від потенційних абітурієнтів з інших країн світу [22]. Університет Нью-Йорка (New York University), який є одним з найбільших університетів США, щорічно отримує 30 тисяч заяв від абітурієнтів. Максимальна можливість набору на 1 курс – 34 тис. осіб на 8 факультетів. Студенти університету є випускниками 15 000 різних шкіл. Тому в університеті при прийомі на навчання надають велику увагу результатам тесту SAT. У приймальній комісії університету працює 32 особи. Існує правило – всі документи обов'язково читають 2 рази. Університет є не комерційною, незалежною організацією і має право не пояснювати з яких причинам абітурієнт не був прийнятий на навчання. При прийомі існує система переваг, наприклад може позитивно вплинути те, що батьки закінчили цей же університет [21].

Навчання у магістратурі і докторантурі суттєво відрізняються від бакалаврату. Питання зарахування до них вирішується на відповідному факультеті. Процедура прийняття до магістратури є подібною до європейської. Претендент повинен мати певну кількість кредитів отриманих під час навчання на бакалавра. Крім того необхідно скласти загальні іспити та іспити за

на синтез, присутнє в усіх позитивних аспектах взаємодії між людьми, є конструктивним елементом активності, що має еротичний, сексуальний мотив. З.Фрейд вважав, що потяг до смерті можна спостерігати в агресивних, деструктивних діях, які направлені на себе чи інших людей (тенденція до психологічної імпотенції та смерті). Х.Гартман відмічав, що при трансформації агресивних мотивів можна спостерігати такі процеси: зміщення агресії на інші об'єкти, обмеження цілей агресивних імпульсів, сублімація агресивної енергії та її зв'язок з лібідозними потягами [1, с.68].

З.Фрейд вказував на наявність взаємозв'язків та динаміки між потягами "до життя" і "до смерті" у їх конкретних проявах в реальній поведінці особистості. Об'єднання потягів представляє собою їх змішування в різних пропорціях, що загалом властиве багатьом людям; роз'єднання - це процес, при якому вони розмежовуються і повністю розділяються, при цьому кожний із них переслідує свою мету. Коли З. Фрейд говорить про роз'єднання потягів, він має на увазі, що агресивність означає розрив усіх зв'язків із сексуальністю; більше того, відбувається розрив міжособистісних контактів суб'єкта, що посуває його у бік "психологічної імпотенції" [2].

В контексті вищесказаного З.Фрейд торкався проблеми сили антагоністичних потягів. На його думку, тенденція поєднання двох основних потягів (до "життя" і "до смерті") не означає, що вони рівнозначні за силою [6].

Дуалізм потягів "до життя" і "до смерті" було покладено також в основу теорії М.Кляйн, згідно якої цей дуалізм породжується у ранньому дитинстві; саме в цей період закладаються передумови амбівалентних почуттів, що є базовими у виникненні агресії до близьких людей.

Дослідження М.Кляйн "Ранні стадії Едіпового конфлікту" [3] доводить, що виникнення тривоги і провини тісно пов'язано з ранніми стадіями розвитку Супер-Его та Едіповим комплексом. Результати подальших досліджень у цьому напрямі Британської психоаналітичної спілки зводились до визнання величезної ролі боротьби інстинкту життя з інстинктом смерті у виникненні агресії: "інстинкт смерті (деструктивні імпульси) є керуючим фактором, який обумовлює виникнення тривоги" [3, с.423]. Крім того стверджувалось, що первинний об'єкт, проти якого направлені деструктивні імпульси, є об'єктом лібідо, а це означає, що існує взаємодія між агресією і лібідо. Взаємодія "представляє собою як злиття, так і повну протилежність двох інстинктів, – стверджує М.Кляйн, - що і є причиною тривоги і вини" [3, с.423].

В контексті проблеми психокорекції агресії, для нас важливі висновки М.Кляйн про те, що у взаємодії цих двох великих інстинктивних сил - життя (лібідо) і смерті (мортідо) – послаблення деструктивних імпульсів відбувається лише завдяки лібідо. Зокрема, М.Кляйн пише: "Оптимальна взаємодія лібідо і агресії передбачає, що тривога, яка виникає в результаті невпинної активності інстинкта смерті, хоч ніколи і не зникає, проте утримується й нейтралізується, дякуючи силі інстинкту життя" [3, с.423].

Якщо повернутись до проблеми Едіпової залежності дитини, то її слід розуміти як "міфічне вираження неминучості для кожної людини бути "Едіпом у зародку" [4, с.207]. Важливо розуміти, що Едіпів комплекс не зводиться до реальної ситуації: наприклад, до реальних (усвідомлюваних) відчуттів

Закріплення агресивних реакцій відбувається на невербальному та вербальному рівнях; у прямій чи опосередкованій формі. Аналіз літератури дозволяє констатувати достатню вивченість детермінант: соціальних (несприятливі взаємини в соціумі загалом та мікросоціумі – школа, сім'я); емоційних (підвищена тривожність та фрустраційні впливи, породжувані соціумом та почуттям меншовартості); когнітивних (готовність до трактування соціально-перцептивних факторів як таких, що несуть загрозу "Я", самореалізації); поведінкових (рефлекторна готовність до агресивного реагування).

Проте огляд наукової літератури нам дозволив констатувати недостатню вивченість глибинно-психологічних детермінант агресії, які фактично присутні у всіх інших аспектах причинної обумовленості та розмаїтті її проявів.

Формулювання мети дослідження: виявлення глибинно-психологічної детермінації агресії суб'єкта шляхом об'єктивування провідних тенденцій його поведінки та обґрунтування методики їх нівелювання у майбутніх психологів-практиків.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Агресія є формою активності суб'єкта, що детермінована певними причинами, які не завжди мають усвідомлюваний характер. Мотиви будь-якої активності найчастіше пов'язані з глибинними першопричинами, тому їх важко спостерігати безпосередньо. Складність психокорекції агресивної поведінки полягає у тому, що для того, щоб розуміти мотивацію вчинку, дії або поведінку людини, практичному психологу недостатньо бути життєво досвідченим та фахово ерудованим, необхідно мати відповідні професійні знання рефлексивного характеру, розвинуті інтуїцію та соціально-перцептивний інтелект, розвиток яких неможливий без здійснення його особистісної психокорекції. Сучасні дослідники на противагу вченню З.Фрейда про потяг до агресії виділяють просоціальну, конструктивну, альтруїстичну спрямованість суб'єкта, яка може виражатися, зокрема, у "мотиві допомоги". Якщо агресія має на меті завдання шкоди суб'єкту, руйнації, то конструктивна допомога спрямовується на користь іншій людині. Дослідники Дж. Маккоулі и Л. Берковіц поряд з феноменом агресії розглядають альтруїзм як поведінку, що здійснюється заради добробуту іншої людини, без очікування будь якої винагороди [2].

Ми схильні вважати, що оскільки поняттям "агресія" окреслюються майже усі деструктивні тенденції, то є небезпека втратити з поля зору першопочатковий імпульс (мотив), у результаті якого відбувається руйнівна дія. Агресивні тенденції є досить різноманітними, психіка у кожного суб'єкта індивідуально-неповторна, тому складність може полягати у диференціюванні агресивних проявів, що важливо враховувати при дослідженні мотивації агресії. До того ж, слід розрізняти тенденцію до агресії та агресивний прояв.

Вчених здавна цікавить заявлена проблема, а переважна більшість наукових психологічних досліджень у галузі феномену агресії центрується навколо психоаналітичної концепції, провідними в якій є дуалізм інстинктів життя і смерті. Агресія і лібідо виділяються в психоаналізі як первинні інстинктивні потяги, які існують паралельно, непересічно. Лібідо направлено

вибраним фахом. Для отримання ступеня магістра необхідно навчатися 1-2 роки та підготувати дисертацію. Деякі університети додатково вимагають знання іноземної мови.

Наприклад в магістратуру педагогічного коледжу Гарвардського університету відбір здійснюється за отриманими за час навчання оцінками, крім того беруть до уваги не тільки курси, які студент прослухав під час навчання на бакалавра, а й рівень їх складності. Абітурієнти пишуть есе. Крім того розглядаються їх рекомендації і життєвий досвід в системі освіті. Прийняття в магістратуру одразу після отримання диплома бакалавра не практикується.

Навчання в докторантурі триває в середньому чотири – п'ять років. Приймаються особи, які, як правило, мають ступень магістра. Для захисту вони повинні виконати самостійне дослідження і підготувати дисертацію.

Л. Тобаш висвітлено деякі питання організації навчального процесу у системі вищої освіти США. У ВНЗ передбачається активна участь студента у навчальному процесі. На першому занятті студентам надається навчальний план, або адреса веб - сайту, де цей план опублікований. У навчальному плані виписані завдання курсу, додаткова література , практичні завдання, система і критерії оцінювання, правила відвідування і загальні вимоги викладача цього предмету (включаючи відвідування). Досить часто, а в деяких навчальних закладах обов'язково, викладачі проводять неочікуване опитування. Якщо студент пропускає заняття - він пропускає і опитування, що в результаті може вплинути на його підсумкову оцінку. Студент повинен бути готовим до занять, практикуються як індивідуальні так і групові форми роботи. Завдання, здані після запропонованого терміну ведуть до зниження оцінки. Обсяг роботи є таким великим, що студент, який відстав, як правило, уже не в змозі наздогнати групу. Поширеною формою є проходження окремих курсів за індивідуальним планом, погодженим з викладачем. У деяких випадках «кредит» можна отримати під час практики в компанії, пов'язаній із спеціалізацією студента [30].

Для вищої освіти США є характерною велика кількість навчальних планів і програм, які задовольняють будь-які потреби ринку освітніх послуг. Для оптимізації вибору студентами навчальних курсів в Технологічному університеті штату Нью-Джерсі існує, наприклад, електронна реєстрація (через веб - сайт) на курсах, які передбачає прослухати студент. До речі середнє навчальне навантаження викладача в цьому університеті становить у середньому 3 години на тиждень. До уваги також треба взяти досвід щодо наявності при кожній кафедрі дорадника, який допомагає студентам вибрати необхідний набір курсів для прослухування в кожному семестрі. Якість його роботи оцінюється через використання відповідних анкет. Успішність навчання студентів в університеті оцінюється щорічно на основі спеціально розробленої методики.

Флеглерський коледж (м. Сент Августін, Флорида) має окремі програми для студентів з вадами (глухонімих та ін.). В коледжі на постійній роботі працює 78 викладачів на 2000 студентів, крім того окремі предмети викладають близько 30 сумісників.

Окремо слід звернути увагу на систему оцінювання навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах США. Слід підкреслити, що спеціалісти в галузі оцінювання знань користуються дуже високим попитом. Їх готують не більше десяти університетів країни, переважно у педагогічних коледжах, що входять до їх складу. Як приклади можна навести педагогічний коледж Гарвардського університету, університет Техасу (м. Остін, Техас) та ін.

У ВНЗ США переважно використовується шкала оцінювання у відсотках. Оцінка «А» (відмінно) є найвищою, їй відповідає результат виконання завдань на 90-100%, «В» (вище середнього) -80-89%,«С» (середній рівень) – 70-79%, «D» (нижче середнього) – 60-69%, «F» (провал) – нижче 59%. Оцінки у США виставляються, як правило по семестрах або триместрах. Вони залежать від результатів підсумкового контролю. Разом з тим на оцінку впливає виконання домашніх завдань, проектів, презентацій, написання есе, особиста активність студента під час дебатів та ін. Підсумковий контроль як правило проводиться у вигляді письмового тесту, який переважно складається викладачем курсу і проходить перевірку на відповідність вимогам до стандартизованого тестування. Студентам пропонується 4-5 варіантів тесту, кількість завдань у тесті може відрізнятись при проведенні контролю з різних предметних курсів. Крім того при викладанні багатьох курсів практикується проведення поточного контролю один раз на тиждень.

У багатьох вищих навчальних закладах Техасу, Нью-Джерсі, Массачусетсу та ін., де нами вивчались зазначені проблеми, є власні тестові центри для проведення оцінювання навчальних досягнень студентів. На першому курсі всі студенти повинні пройти тестування з математики, англійського читання і письма (це рішення прийнято на рівні штату), щоб з'ясувати прогалини в їх знаннях. В університеті Техасу в м. Остін досягнення студентів перевіряються після першого курсу засобами стандартизованого тестування. Тестові завдання купуються у відповідних компаніях. Інформація про результати може бути оприлюднена компанією тільки за згодою студента. Для студентів з інших країн є обов'язковим складання тесту TOEFL.

У Технологічному університеті штату Нью - Джерсі під час навчального процесу постійно ведуться дослідження щодо його результативності. Наприклад з'ясовується які курси є найбільш складними для студентів, які курси не можна суміщувати та ін. Після проведення оцінювання студенти пишуть звіт, де вказують чи правильно з їхньої точки зору проводилося оцінювання. Прослуховування курсу закінчується тим, що всі студенти заповнюють анонімну анкету, де за запропонованими критеріями дають його оцінку.

Для цього університету, як і для багатьох інших, є характерним створення електронних портфоліо студентів, де зберігаються всі їхні роботи у електронному вигляді. Ці портфоліо створюються в рамках курсу технічного письма і розміщуються в Інтернеті. Викладачі спочатку розглядають роботи студентів на веб - сайті університету. Для оцінки портфоліо викладачу виділяють 4 години. Крім того одне і теж портфоліо оцінюють різні групи викладачів. Викладач кожного курсу повинен представити найкращу і найгіршу роботу студентів, а також роботу середнього рівня. Система оцінки

матеріалі яких виявлялись глибинно-психологічні витоки агресивності та водночас – психокорекція особистісних проблем. Таким чином, ми досліджували не лише сам процес агресії, а й ставлення суб'єкта до цього феномену, а також потенційні витоки та тенденції до виникнення агресивної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Умовно можна виділити різні статуси агресії як психічного стану, як властивості особистості, як потреби, як поведінкові прояви, між якими існує взаємозв'язок. Існують ємні дослідження даної проблеми в зарубіжній літературі, зокрема: Е.Аронсон, Р.Берон, Д.Річардсон, К.Бютнер, К.Е.Ізард, К.Лоренц, Г.Паренс, Ф.Перлз, Х.Хекхаузен, Фестінгер та ін; а також роботи вітчизняних дослідників: М.В.Алфімова, В.І.Трубнікова, М.Л.Бутовська, І.Б.Бойко, Н.А.Дубинко, Н.Ю.Максимова, К.Л.Милютіна, В.М.Крайнюк, О.О.Смирнова, Т.Р.Хузєєва та ін. Ми виходили з того, що вивчення феномену агресивності не можна розглядати лише з біологічних позицій в контексті детермінації його "Ід", оскільки цей феномен являє собою складне системне та соціально-психологічне утворення, інфантильні витоки якого носять визначальний, хоч і невидимий для суб'єкта характер.

Кожний з теоретичних напрямів, що розглядають особливості інфантильних витоків агресивності, які нам вдалося виділити в літературі, видаються неповними та діагностично імпотентними, бо не враховують системні характеристики несвідомого. Проте важливо назвати провідні з таких теорій: перша - розглядає агресію, яка детермінується переживаннями незадоволення (біль, дистрес) та носить інстинктивний характер (Г.Таренс, К.Хорні, А.Фрейд та ін.); друга до пускового механізму відносить негативний афект і когнітивні установки, які спрацьовують під впливом ситуативних детермінант, що породжують фрустрацію (Л. Берквіц, Дж. Доллард, О.Кенберг, Н.Міллер та ін.); третя – робить акцент на соціальному научінні, яке детермінує агресію при допомозі образів, слів та дій (А.Бандура, А.Гросс, А. Реан, І.А.Фурманов та ін.).

Якщо взяти за основу соціально-перцептивний ракурс розгляду феномену агресії, то інфантильний аспект її детермінації пов'язується з травматичним досвідом у дитинстві (М.Кляйн), що у свою чергу вносить дисгармонію у систему емоційної регуляції і створює неадекватні схеми соціальної перцепції, підозріле та вороже ставлення до оточуючих, бажання заподіяти шкоди тому, хто сприймається як джерело власного невдоволення.

Дослідження глибинно-психологічних витоків агресії звертає увагу на формування агресивних тенденцій в період раннього дитинства. Крім того, хоча суворість виховних заходів в минулому була спрямована на нівелювання та упередження агресії у дітей, проте ігнорувалися глибинно-психологічні витоки цього феномену. Засоби ж впливу на особу в психокорекційній групі позбавлені суворості, притаманної схоластичній системі, вони спонукають до конструктивних змін та бажаного упередження прояву в поведінці агресивних тенденцій.

13. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
14. Павлов И. П. Рефлекс свободы. – М., 2001. – 432 с.
15. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 359 с.
16. Семичев С. Б. Предболезненные психические расстройства. – Л.: Медицина, 1987. – 183 с.
17. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.
18. Словарь физиологических терминов / Сост. О. Г. Газенко – М.: Наука, 1987. – 448 с.

Подано до редакції 19.12.08

УДК 371

АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ МАЙБУТНІХ-ПСИХОЛОГІВ

Мелоян Анаіт Едуардівна (м. Слов'янськ)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Останніми роками у зв'язку із стрімкими соціально-політичними змінами у суспільстві підвищилася актуальність дослідження феномену агресії спеціалістами в сферах освіти, дитячої та практичної психології. Особливої значимості набувають ті теоретичні підходи, в яких реалізується цілісний підхід до розуміння та дослідження психіки в контексті проблеми агресії та соціальних деформацій поведінки. Проблема агресії завжди була об'єктом спостережень як в рамках наукових біологічних досліджень, так і в більш широкому плані як частина історії, що насичена війнами між народами, громадянськими та расовими протиборствами, релігійними гонитвами, злочинами, пов'язаними з геноцидом.

В період розвитку України як самостійної держави особливої значимості набувають наукові дослідження, присвячені проблемам оздоровлення та оптимізації не лише економічних процесів, але й соціальних та психологічних феноменів. Останні є, з одного боку, похідними від матеріального рівня розвитку суспільства, а з іншого – у значній мірі визначають як спрямування економічних процесів, так і їх гуманістичну зорієнтованість на людину.

Коли мова йде про "агресію" як феномен, то зрозуміло, що йдеться про енергію, спрямовану "проти іншої людини", а також і "проти себе". Лапки у даному випадку відтіняють невидимість даних процесів у їх руйнівній сутності.

Говорячи про агресію в контексті даної роботи, в основу якої буде покладено емпіричний матеріал, отриманий в групах АСПН, підкреслюємо, що контингент учасників дослідження відноситься до соціально адаптованих суб'єктів. Останнє визначається й специфікою методу активного соціально-психологічного навчання, який сформувався в контексті задач вдосконалення педагогічного спілкування.

Проблема глибинно-психологічних витоків агресивності до цього часу не була предметом спеціальних досліджень, тим більше в контексті підготовки майбутніх психологів-практиків. Останнє й визначає актуальність даного дослідження, адже феномен агресії аж ніяк не узгоджується з професією психолога, в якій засадними моментами є спілкування та гуманна взаємодія в рамках "людина – людина". Останнє загострює проблему фахової підготовки психолога-практика. Саме це пояснює вибір контингенту учасників психокорекційних груп АСПН – майбутні психологи, на поведінковому

навчальних досягнень студентів через портфоліо використовується с кінця 80-х років XX ст. на основі методики, яка вже застосовувалась в той час в середніх школах.

У Флеглерському коледжі крім оцінювання знань студентів з боку викладачів широко використовуються методики самооцінки. Значна кількість завдань орієнтована на зворотній зв'язок з викладачем. Робота викладачів оцінюється спеціальною приватною незалежною організацією. Вона надає у вигляді звіту інформацію про методи роботи викладачів. Звіти використовуються адміністрацією закладу у своїй роботі. Окремим розділом звіту є інформація щодо можливості підвищення кваліфікації з тих питань, які є проблемними у викладанні.

Університетом Массачусетсу у Бостоні (University of Massachusetts Boston) щорічно використовується пропозиція з боку ETS (Educational Testing Service), яка один раз на рік пропонує стипендію для викладачів, щоб познайомити їх з технологіями оцінювання, які пропонує компанія. Цей університет має програму підготовки спеціалістів з вимірювання знань. Університет планує використання тесту для з'ясування математичної компетентності абітурієнта і студента [14, 28].

Система оцінювання студентів у вищій школі США передбачає чітке знання ними критеріїв оцінювання з кожного курсу, який вони вивчають. Характерною рисою є також періодичне проведення досліджень щодо якості навчання студентів (прикладом може бути університет штату Індіана). Під час отримання освіти в Технологічному університеті штату Нью – Джерсі зі студентами в середньому проводять 12 анкет (в анкетуванні приймає участь до 150 тисяч студентів). Під час анкетування з'ясовуються погляди студентів на викладачів, які викладають окремі курси, і самі курси з точки зору їх доцільності. Є очевидною висока мотивація студентів на навчання. Анкетування на першому курсі надає інформацію про мету приїзду студента і його плани на майбутнє. У кінці кожного семестру оцінюється якість освітніх послуг, які надаються студентам.

В університеті міста Нью Йорк (City University of New York), як і в інших ВНЗ, для того щоб отримати ступінь бакалавра студент повинен отримати 120 кредитів [26]. Коли ним набрано 45 кредитів, адміністрація закладу проводить комплексне оцінювання його досягнень з використанням стандартизованих тестів, тривалістю 2 години Крім того одну годину студенти пишуть есе. У результаті жорсткого контролю за якістю знань студентів закінчують навчання в університеті і отримують ступінь бакалавра тільки 27 % тих, хто вступив на перший курс. Щорічно університетом використовуються до 300 тис. тестових завдань, які коштують 2,4 млн. дол.

У Технологічному університеті штату Нью – Джерсі систематично проводиться анкета щодо затребуваності випускників на ринку праці [20]. Цей та інші показники використовуються для складання прогнозу щодо потреби у окремих спеціалістах на найближчі три роки. Формуляри на майбутніх випускників надаються компаніям, які є потенційними працедавцями. Крім того, під час формування навчальних планів береться до уваги точка зору організацій, які беруть випускників на практику.

Велика увага приділяється інформаційній грамотності студентів. Характерним є створення студентами ще під час навчання в університеті консалтингових компаній, що надають платні професійні послуги організаціям, які хочуть оптимізувати свій бізнес і систему управління.

У системі вищої освіти США працює велика кількість приватних компаній. На прикладі компанії «Будинок репетиторів» («House of Tutors») м.Остін (Техас), яка надає допомогу для складання стандартизованих тестів SAT, ACT , LSAT, GRE, GMAT, MCAT та ін. ми бачимо тенденції, які є характерними для всієї країни [17]. Ця компанія готує до всіх видів екзаменів, які проводяться в навчальних закладах штату. Одна година репетиторства з будь-якого предмета коштує 39 доларів. Якщо клас готують до проходження тесту за 20-годинною програмою – це коштує 549 дол. Такий клас, як правило формують з 5-10 клієнтів. В компанії працює 250 репетиторів, що працюють на 600-700 учнів і біля 100 студентів. Компанію очолює виконавчий директор, його заступники відповідають за підготовку клієнтів за певними напрямами. Тести для репетиторства купують у тестово - генеруючих компаній в друкованому вигляді. На ринку приватного репетиторства існує дуже висока конкуренція. Великі компанії, що займаються репетиторством, виживають, у першу чергу, завдяки вдалому маркетингу. Якщо студент не задоволений результатами репетиторства, він може прослухати курс знову безкоштовно або йому повернуть гроші. Разом з тим конкретний результат клієнту за результатами його участі у оцінюванні не гарантується.

Одна з найбільших компаній США, яка займається цим бізнесом - «Принстон ревью». Центральний офіс якої розташований у Нью Йорку, працює щороку із 150 тисяч клієнтів [27].

Висновки. У результаті аналізу окремих аспектів організації системи вищої освіти в Сполучених Штатах Америки можна зробити наступні висновки:

1. В умовах реалізації процесів децентралізації державної влади в Україні надзвичайно актуальним є досвід управління вищою освітою у США, який дозволяє використовувати певні алгоритми, що були напрацьовані у цій країні і дозволили забезпечити високу якість підготовки фахівців. 2. Поліпшення якості вищої освіти є ключовим питання для вищих навчальних закладів України. В цих умовах на перший план виходять проблеми удосконалення поточного і підсумкового оцінювання студентів, у тому числі засобами стандартизованого тестування. Досвід коледжів і університетів США дозволяє суттєво удосконалити роботу керівництва і викладачів ВНЗ у зазначеному напрямі, запобігати проявам корупції. 3. Необхідно взяти до уваги процедури, що забезпечують дійсну автономію вищих навчальних закладів у США, які є реально захищеними від політичного тиску, проводять незалежну кадрову, освітню і фінансову політику. 4. У ситуації комерціалізації освіти та недостатнього її фінансування потрібно вивчати досвід США, щодо використання фандрайзингу для отримання відповідних коштів, особливо в частині отримання грантів на освіту молоді із соціально не захищених прошарків населення. 5. На увагу заслуговує також досвід управління вищою освітою в умовах громадянського суспільства, при наявності великої кількості професійних асоціацій і громадських організацій. 6.Окремо слід взяти до уваги таку форму організації нормативно-правового поля, як Кодекс освіти, який висвітлено в роботі на прикладі штату Техас, що дозволяє суттєво оптимізувати роботу всіх осіб і організацій причетних до роботи закладів і установ освіти. 7. Позитивним досвідом є також співпраця рад вищої освіти у окремих штатах країни з комісіями щодо робочої сили. Аналогічна проблема потребує термінового вирішення в Україні, де немає ефективної взаємодії центральних і місцевих органів державного управління і місцевого самоврядування з вищими навчальними закладами, радами ректорів, центрами зайнятості та іншими структурами, що впливають на формування державного замовлення щодо забезпечення фахівцями галузей народного господарства.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів досліджень даної проблематики ми відносимо вивчення алгоритмів оцінювання навчальних досягнень студентів у

Затягування такого задоволення може породжувати нові порушення психічної адаптації. Адаптована психічна діяльність є найважливішим чинником, що забезпечує людині стан здоров'я. У тому випадку, коли ці "здібності" відповідають рівню, необхідному для активної життєдіяльності, або перевищують його, можна говорити про адаптовану, "нормальну" психічну діяльність людини [3]. Таким чином, пристосування організму відображає роботу його системи. Система є програмованою на основі філо- та онтогенетичної пам'яті, що пов'язано з випереджувальним відображенням та контролем поведінки особою.

Таким чином, у науковій літературі явище дезадаптації окреслюється як: розбіжності між організмом і зовнішніми умовами його існування; інволюція, регресія до попередніх стадій розвитку. Ставиться наголос, що впорядкованість функціонування будь-якої системи може забезпечувати її стабільність та опірність дезадаптивним процесам. Система психічної адаптації характеризується багатоплановістю підсистем, що самоорганізуються та знаходяться між собою як в асоціативно-доповнюючих, так і у взаємно-конкуруючих стосунках. Розкрито, що структурі системи психічної адаптації властиві як статичні, так і динамічні характеристики, що не існують окремо одне від одного. Пізнання таких характеристик психіки можливе не через опис кількісно-статичних даних, а через вірогідні прогнози функціонування системи. Таке прогнозування можливе за умов розуміння закономірностей функціонування психіки. Стверджується, що дезінтеграція психічних механізмів породжує виникнення індивідуальної та соціальної суб'єктивності, що виявляється у викривленні реальності. Встановлюється, що сприйняття реальності суб'єктом пов'язано з такою функційною активністю, як "акцептор результатів дії", що здійснює прогнозування, випередження відображення дійсності та породжує дезадаптацію.

Література

1. Абрамова Н. Т. Невербальные мыслительные акты в «зеркале». рационального сознания // Вопросы философии. – М. – 1997. – № 7. – С. 99 – 120.
2. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация. – М.: Медицина, 1996. – 135 с.
3. Анохин П. К. Избранные труды. Кибернетика функциональных систем / Под ред. К. В. Судакова. – М.: Медицина, 1998. – 290 с.
4. Баевский Р. М. Биокибернетика и прогностика, некоторые проблемы оценки адаптационно-приспособительной деятельности организма // Кибернетические аспекты адаптации системы "человек – среда". – М., 1975. – С. 28 – 74.
5. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, 1973. – 173 с.
6. Берталанфи Л. Общая теория систем: Критический обзор // Исследования по общей теории систем. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23 – 82.
7. Богорад В. Б., Нехлюдова А. С. Краткий словарь биологических терминов.– М.: Просвещение, 1963. – 236 с.
8. Дубров А. П. Взаимодействие живых систем со временем и пространством. Сознание и физическая реальность. – М., 2003. – Т. 8. – № 3. – С. 51 – 60.
9. Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. – М., 1971. – 465 с.
10. Ковалев В. В., Гурович И. Я. О внедиспансерном разделе психиатрической помощи // Невропатол. и психиатр. – М., 1986. – С. 141 – 141.
11. Кристал Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Г. Кристал, Дж. Кристал. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 800 с.
12. Лабори Г. О поисках основ психобиологии // Невропатол. и психиатр. – М., 1958. – С. 154 – 179.

Р. М. Баєвський [5], П. К. Анохін [3], Ю. А. Александровський [2], А. П. Дубров [8] наголошують, що система психічної адаптації постійно знаходиться у стані готовності до виконання функцій. Адекватно відреагувавши на стимул зовнішнього середовища, система повертається до початкового стану оперативного спокою. Принциповою відмінністю функціональної діяльності системи психічної адаптації людини від усіх інших систем, яким властиве самоуправління, є наявність механізмів свідомого саморегулювання, в основі яких лежить суб'єктивна індивідуально-особистісна оцінка природних і соціальних дій субєкта. Завдяки цьому здійснюється те, що координує, направляє втручання свідомої інтелектуальної активності людини до саморегульованих процесів адаптації. Р. М. Баєвський стверджує, що процеси адаптації спрямовані на підтримку рівноваги всередині організму і між організмом та середовищем. Дослідник твердить: "Як процеси управління, вони пов'язані не тільки із самозбереженням функціонального рівня саморегульованої системи в адекватних і неадекватних умовах середовища, але і з вибором функціональної стратегії, що забезпечує виконання головної мети" [5, с. 28] П. К. Анохін [3] окреслює нейрофізіологічний аспект проблеми дезадаптації. Дослідник стверджує, що організм – це єдине ціле, він існує завдяки саморегулюванню, сукупній і впорядкованій діяльності багатьох функціональних систем, що точно відповідають одне одному. Ступінь функціонування будь-якої системи відображає форму пристосування організму до середовища. За П. К. Анохіним, пристосування має чотири градації: 1) відновні пристосування; 2) компенсаторні пристосування; 3) захисні пристосування; 4) вікарні пристосування. Дослідник стверджує, що "різноманітність реакцій пристосування організму повинна бути більшою за різноманітність можливих впливів навколишнього середовища". У разі зменшення різноманітності зовнішніх дій і збільшення одноманітних стимуляцій відбувається скорочення об'єму адаптивних можливостей організму і звуження меж гомеостазу.

П. К. Анохін стверджує, що функційна система, яка забезпечує поведінковий акт, включає в себе аферентний синтез, що програмує дію на основі філо- та онтогенетичної пам’яті. В умовах адаптивної дії прийняття рішення передбачає врахування майбутнього очікуваного результату, згідно з моделлю якого вибудовується поведінкова програма. Прийняття рішення пов’язано з функційною активністю «акцептором результатів дії», що завдяки апарату пам’яті та зворотній аферентації прогнозують (випереджують) відображення дійсності, контролюючи поведінку. Стрес чи психічна травма можуть зумовити порушення аферентного синтезу, неузгодження в діяльності апарата, що оцінює результат дії, та викривлення в оцінці ситуації. Дослідник відзначає, що позитивний емоційний стан під час задоволення будь-якої потреби виникає лише в тому випадку, коли зворотний зв'язок про результат дії повністю співпадає з попередньо змодельованими параметрами акцептора результатів дії. Неспівпадіння даних зворотної афферентації з результатом, закладеним в акцепторі результатів дії, призводить не до закріплення функційної дії, а до пошуку нових шляхів, необхідних для дослідження оптимального результату, що б викликав потенційне емоційне задоволення.

різних вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки, порівняння їх з підходами, прийнятими у ВНЗ Європи і України. Важливим напрямом досліджень є вплив системи оцінювання, що використовується у закладі на його рейтинг. Додаткового вивчення потребує також досвід підготовки фахівців з оцінювання знань (спеціалістів з психометрії) для використання його в Україні. Результатом такої роботи повинно стати суттєве поліпшення якості підготовки бакалаврів і магістрів у вищих навчальних закладах країни.

Анотація. У роботі розглянуто питання організації системи вищої освіти США в умовах децентралізації влади. Висвітлені деякі аспекти фінансування вищих навчальних закладів, організація вступної компанії, поточного та підсумкового оцінювання навчальних досягнень студентів. Крім наукових джерел використано матеріали отримані автором під час стажування за програмою «International Visitor Leadership Program» (проект «Тестування в галузі освіти»). **Ключові слова:** децентралізація управління, оцінювання навчальних досягнень студентів, рада вищої освіти, рада університету, стандартизоване тестування, шкала оцінювання, фандрайзінг. **Annotation.** This work takes up the matters of organization of the system of higher education in the USA under the conditions of decentralization of power. It deals with certain aspects of financing institutions of higher education, organization of entrance policy, in-process and summative assessment of educational progress of students. Scientific sources hereunder have been supplemented with the materials the author chanced to obtain during his in-depth study course within the framework of the International Visitor Leadership Program (under the Assessment in Education Project). **Key words:** decentralization of authority, assessment of educational progress of students, Council of Higher Education, University Board, standardized testing, fund-raising.

Література

1.Астахова Е.В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития: Монография / Е.В.Астахова; Нар. укр. акад. [Каф. Истории Украины]. – Х.: Изд – во НУА, 2006. – 188 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.Грубієнко, І.І.Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

3. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. – Монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.

4. Дудка М.І. Вища школа України: стратегія управління і проблеми реформування: Монографія – Харків: Основа, 2002. – 272 с.

5. Запрягаев С.А. Российская высшая школа и система зачетных единиц // Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании: Материалы к Всероссийскому совещанию 23 апреля 2003 года, г. Москва / Под ред. В.Н. Чистохвалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 100 с.

6. Лунячек В.Е. Деякі практичні питання управління освітою в США // Нова педагогічна думка – 2008. - № 1 – с.16 – 20.

7. Лютих А.А. Высшее образование и наука в России и США: некоторые аспекты развития и сотрудничества // Образование – XXI век: непрерывное образование – основа социализации личности: материалы Международной научно – практической конференции / Под ред. Н.А.Проворотовой, П.А.Бабкина. – Воронеж, 2004. – с.84-89.

8. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине: Монографія / Авт.кол.В.И.Астахова, Е.Г.Михайлева, Е.В.Астахова и др.; Под общ. ред В.И.Астаховой; Нар.укр.акад. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 300 с.

9. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І.Є.Булах, О.П.Волосовець, Ю.В.Вороненко та ін. – Д., «АРТ - ПРЕС», 2003. – 212 с.

10. Accrediting Council for Continuing Education and Training [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.accet.org/displaycommon.cfm

11. American Association of State Colleges and Universities [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.aascu.org/

12. American Council on Education [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.acenet.edu

13. Columbia University [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.columbia.edu/

14. Educational Testing Service [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.ets.org

15. Flagler College [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.flagler.edu/

16. Harvard University [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.harvard.edu/

17. House of Tutors [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.houseoftutors.com

18. Legislative Budget Board [Електронний ресурс]. Режим доступу Http: // www.lbb.state.tx.us

19. National Center for Education Statistics [Електронний ресурс]

http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_005.asp
20. New Jersey's Science & Technology University [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.njit.edu/
21. New York University [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.nyu.edu/
22. Northeastern University [Електронний ресурс]. Режим доступуhttp://www.northeastern.edu
23. Princeton University [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.princeton.edu/
24. Texas Higher Education Assessment [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.thea.nesinc.com
25. Texas Statutes Education Code [Електронний ресурс]. Режим доступу http://tlo2.tlc.state.tx.us/statutes/ed.toc.htm
26. The City University of New York [Електронний ресурс]. Режим доступу http://128.228.100.18/
27. The Princeton Review [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.princetonreview.com
28. University of Massachusetts Boston [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.umb.edu/
29. University of Pennsylvania [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.upenn.edu/
30. U.S.Departament of State [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.america.gov
31. Yale University [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.yale.edu/

Подано до редакції 28.11.08

УДК 808.51(+81'42+342.53(410)] : 378.4

ВИКОРИСТАННЯ ВИСТУПІВ ПОЛІТИЧНИХ ДІЯЧІВ ТА ЧЛЕНІВ УРЯДУ В ПАЛАТІ ГРОМАД БРИТАНСЬКОГО ПАРЛАМЕНТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПУБЛІЧНОГО ПОЛІТИЧНОГО МОВЛЕННЯ

Рябоконь Ганна Леонідівна, кандидат філологічних наук
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

Постановка проблеми. Для сучасного мовознавства характерна тенденція досліджувати природу мови в поєднанні з ситуацією в якій має місце акт мовлення, тобто вивчати не окремо взяті висловлювання – мовленнєві акти, а загальний контекст – дискурс спілкування. Актуальною є думка про те, що мовленнєва діяльність не повинна протиставлятися іншим видам людської діяльності, її необхідно розглядати в сукупності форм, значень та впливу, який вона справляє на адресата. Це є сферою дослідження прагматики, що ставить за мету вивчення здатності природного мовлення передавати під час акту спілкування дещо більше, ніж те, що явно виражено в словах. Здатність же розуміти наміри, тобто прагматичну направленість висловлювань співбесідника та продукувати комунікативні акти називається прагматичною компетенцією [1]. Це поняття також включає фонові знання індивіда про соціальну дистанцію й соціальний статус співрозмовника, культурні надбання, такі як ввічливість, експліцитні та імпліцитні лінгвістичні знання. Чи не найкраще всі перераховані аспекти відображаються у сфері публічного політичного мовлення, а саме парламентських дебатів Великої Британії – країни з давніми традиціями демократії та канонами публічного мовлення. Навчання навичкам політичної комунікативно-прагматичної компетенції значною мірою реалізується на дослідженні комунікативно-прагматичного аспекту дебатів у Палаті громад британського парламенту.

Отже, прагматика вивчає висловлювання, що створюються за певних подій, у певному місці й часі, й зазвичай реалізуються за допомогою мови [2]. Мова є основним засобом людського спілкування, втім, знання вокабуляру та граматики певної мови ще не забезпечує успішного спілкування. Адже слова означають дещо більше – або інше, – ніж те, що вони значать самі по собі. Їхнє тлумачення залежить від безлічі факторів; одна фраза може мати інше

Л. Лаборі стверджує, що результатом контакту індивіда з навколишнім світом є "коливальна психічна реакція". Саме завдяки вираженій гнучкості провідних показників психічної активності суб'єкт пристосувався не тільки до навколишнього середовища, а й виявляється здатними психологічно "підлагоджуватися" до оточення. Тому можна стверджувати, що пристосування до умов середовища, що знаходиться у постійній динаміці, лежить в основі адаптивності суб'єкта [12]. Ю. А. Александровський визначає дезадаптацію як "поломки" в механізмах психічного пристосування під час гострого або хронічного емоційного стресу, які активізують систему компенсаторних захисних реакцій суб'єкта. Дослідник стверджує, що "будь-яка система, у тому числі і біологічна, може стійко функціонувати тільки завдяки відсутності окреслення її жорстких меж… Стабільність визначає властивість усієї системи та не може бути приписаною якій-небудь її частині" [2, с. 17]. Тобто, адаптивні можливості організму є можливими за наявності в суб'єкта психічного здоров'я, яке передбачає особистісний розвиток. К. К. Платонов твердить, що особа існує, реалізується і розвивається в системі організовуваних нею відносин, причому на всіх її рівнях, як внутрішніх, так і зовнішніх. При цьому, як і будь-яка система, особа володіє певними характеристиками або якостями: "Елементарними системними якостями людини як особи є різні переживання" [15, с. 52]. Травма, яку може переживати суб'єкт, ламає систему, створюючи жорсткі обмеження. Неможливість подолання стресу зумовлює виникнення відчуття межі, страху смерті, що є своєрідним обмеженням у продуктивному функціонуванні системи.

Переживання суб'єктом травми, що пов'язана із страхом смерті, може породжувати дисфункції систем психіки. Л. Стерн наголосив, що небезпека тривоги полягає в актуалізації стану стресу і породжує дезадаптованість суб'єкта. Дослідник стверджував, що психічна репрезентація загрози заснована на інфантильному переживанні травами. Переживання важкої травматизації у дитинстві, смертельного страху, пов'язаного з відчуттям безпорадності, нерухомості, задухи, є причинами дезадаптованості. Р. Ліфтон описує різні способи реагування організму суб'єкта на втрату відчуття безпеки. Представимо деякі з них. Капітуляція під час неминучої небезпеки характеризується втратою відчуття безпеки та надії на існування, що може зруйнувати особистість суб'єкта, актуалізуючи в ньому пасивність, покірливість, байдужість до життя. Катаноїдна реакція характеризується відчуттям хронічної втоми, хворобливості, енергетичної спустошеності. "Когнітивне звуження" характеризується локалізацію когнітивних функцій, блокуванням емоцій, відчуттям спустошеності, а також регресії та деградації (див.: [11]). Так, для окреслених вище станів характерні дезадаптивні вияви, що пов'язано з фізіологічними та психічними станами суб'єкта. Перелічені вище стани характеризуються спільними рисами, а саме блокуванням життєвої активності (енергії), що знаходить вияв у фізіологічних станах пасивності, байдужості, безпомічності, нерухомості. Таким чином, дезадаптивні вияви задані певними передумовами, що й дозволяють спрогнозувати розвиток системи в напрямку адаптації до умов середовища чи регресії.

стабільність та опірність дезадаптивним процесам. Така опірність і передбачає розвиток системи в напрямку вдосконалення її організації.

Процес дезадаптації як порушення функціонування системної впорядкованості психіки розглядають Н. Т. Абрамова [1], І. П. Павлов [14], Л. Берталанфі [6], Ю. А. Александровський [2], Д. І. Дубровский [9]. І. П. Павлов стверджує, що в адаптації немає нічого іншого, як «точного зв'язку елементів складної системи між собою і їх комплексу з навколишнім середовищем… людина є система, як і всяка інша в природі, вона підкоряється неминучим і єдиним для всієї природи законам… людська система, що є на високому щаблі розвитку саморегульована і здатна до удосконалення» [14, с. 187 – 188]. Близької позиції дотримується Н. Т. Абрамова, яка вказує, що організм людини «є такою динамічною системою, в якій одні і ті самі морфофізіологічні підсистеми і структури можуть забезпечувати безліч функцій і процесів псистосування» [1, с. 104]. Система психічної адаптації характеризується багатоплановістю підсистем, яким властива характеристика самоорганізації, і таких, що знаходяться між собою як в асоціативно-доповнюючих, так і у взаємно- конкуруючих відносинах. Ці підсистеми мають різне значення в загальній ієрархії підсистем, відрізняються ступенем складності своєї структурної будови, різними можливостями автономної активності, своєрідністю взаємозалежностей і взаємозумовленостей. Н. Т. Абрамова стверджує, що структура системи психічної адаптації (як і будь-якої іншої складноорганізованої системи) не може бути зрозумілою, якщо виходити із статистичних відносин складових її елементів. Ці системи мають потребу не в математично-однозначному, а в імовірнісному описі [1]. Кількісні показники функціонування системи можуть відображувати статичні відношення її структур, не охоплюючи її індивідуальної неповторності. Можливими є вірогідні прогнози функціонування системи, але за умов розуміння закономірностей її динамічних характеристик, що мають тенденцію єднання із статичними характеристиками.

Л. Берталанфі наголосив на такій функції пристосування організму суб'єкта, як стан "рухливої рівноваги", де її структура залишається постійною, але, на противагу звичайній рівновазі, ця постійність зберігається в процесі неперервного обміну та руху складу його речовини. Дослідник стверджує: "Рухлива рівновага, що властива відкритим системам, характеризується принципом еквіфільності" [6, с. 18]. Під принципом еквіфільності дослідник розуміє відкриту систему, що може досягати рівноваги незалежно від часу, стану, що не залежить від її вихідних умов та характеризується винятково параметрами системи [6, с. 18]. Близької позиції дотримується Д. І. Дубровский, який стверджував, що систему психічної адаптації можна представити як таку, що складається з багатьох підсистем і створює єдність, у якій вони впорядковані сукцесивно та симультанно. Так, між симультанно функціонуючими підсистемами може існувати різна міра залежності (від дуже сильних до надто слабких) [9]. Таким чином, психофізіологічна система психічної адаптації є цілісною, багатовимірною, самокерованою функціональною системою, що спрямована на підтримання рівноваги індивіда з навколишнім середовищем та самим собою.

значення в різних ситуаціях, і однаковий намір може бути виражений різноманітними лінгвістичними засобами. Саме такі явища і становлять предмет прагматики [3, с. 38]. Це яскраво відрізняє прагматику від інших мовознавчих дисциплін – логіки й семантики, що традиційно описують властивості типів висловлювань, їх значення та зміст, в той час як прагматика характеризується вивченням ефектів контексту.

Зараз прагматика визначається «як окрема галузь лінгвістики, що досліджує використання людьми відповідної мови як знаряддi соціальної дії й взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування на основі спеціальної системи правил, постулатів і стратегій» [4, с. 15]. Збільшуючи величину розглядуваних одиниць мовлення, можна твердити, що зміст речень що актуалізуються в актах мовлення, не може зводитися лише до лексичної й граматичної інформації, яка формує семантику його пропозиції, він завжди включає й комунікативно-інтенціональний, або прагматичний, зміст; ця смислова особливість речення повинна знайти відображення в його описі. Речення можуть виражати наказ і прохання, погрозу й обіцянку, рекомендацію й вибачення, які, в свою чергу, є різними мовленнєвими актами. Кожна людська спільнота виробила певний запас дієслів, що відображають відтінки відношень між людьми для задоволення їх соціальних проблем і позначають найменування видів мовленнєвої діяльності; ось приклади деяких з цих дієслів, які Дж. Остін пропонує називати ілокутивними: *to accuse* (укр. *звинувачувати*), *to bet* (укр. *укладати парі*), *to bless* (укр. *благословляти*), *to boast* (укр. *хизуватися*), *to entreat* (укр. *благати*), *to express intention* (укр. *виражати намір*), *to postulate* (укр. *приймати без доказу*), *to report* (укр. *переказувати*), *to request* (укр. *прохати*), *to welcome* (укр. *вітати*) і т. д [5, с. 271].

Аналіз досліджень і публікацій: Вважається, що прагматика вирізнилася в межах лінгвістики завдяки розвитку структурного підходу до вивчення мови, запропонованого Ф. де Соссюром. Спочатку ця сфера науки концентрувалася на вивченні синхронії – функціонуванні мови на певному відрізку часу, що й заклало початок сучасній концепції прагматики, на противагу вивченню мови в історичному розвитку – діахронії [2]. Сама ж прагматика як підгалузь лінгвістики почала розвиватися наприкінці 1970-х, після того як класичні традиції цієї науки були закладені філософами Дж. Л. Остіном та Х. П. Грайсом. Вони вперше відзначили, що може бути виділена чітка розбіжність між тим значенням, яке було виражено словами мовця, тобто цариною вивчення семантики, й тим, що було передано або досягнуто цим висловлюванням в певному соціолінгвальному контексті, що є сферою дослідження прагматики.

На базі цієї концепції студент Дж. Остіна Дж. Серль у 1969 р. [6] розвинув теорію мовленнєвих актів як теорію базових правил для успішного здійснення ілокутивних актів, тобто правил, що показують, в чому полягає здійснення такого акту.

Дж. Остін почав з розмежування «констативів» і «перформативів». Констативом є твердження, яке лише стверджує правдивість або хибність інформації. Перформатив же – це дія, що проявляється через висловлювання. Яскравими прикладами перформативів є висловлювання на кшталт:

«Оголошую вас чоловіком і дружиною», «Визнати винним», «Поздоровляю», «Прошу вибачення» тощо. Констативи можуть бути правдивими або хибними в залежності від їх відповідності (або невідповідності) фактам; перформативи ж є діями, а тому не можуть бути правдивими або хибними, але «феліційними» (успішними) або «інфеліційними» (неуспішними) залежно від реалізації дії про яку йдеться. Зокрема, щоб бути успішними, перформативні висловлювання мають спонукати до загально прийнятих норм поведінки й висловлюватися за відповідних, доречних обставин [7]. Наприклад, перформатив «Поздоровляю» буде вважатися феліційним у випадку його висловлення в урочистій ситуації але інфеліційним у сумних обставинах.

Існує декілька класифікацій мовленнєвих актів, найбільш відомими й послідовними є класифікації Дж. Остіна [6, с. 118], Дж. Серля [8 с. 195 – 318], Аувера [9, с. 253 – 364]. Серед радянських дослідників прагматики можна виділити І. П. Сусова, Ю. С. Степанова, Г. Г. Почепцова та П. В. Зернецького. Зокрема, перша ґрунтовна класифікація мовленнєвих актів у вітчизняному мовознавстві належить Г. Г. Почепцову [5, с. 271 – 278], у якій він виділяє: констатив, промісив та менасив (обіцянка або погроза), перформатив, директив (веління), квеситив (запитання). Варто зазначити, що більшість класифікацій мовленнєвих актів базується на основі їх ілокутивної мети, тобто впливу, який висловлювання має справити на адресата, а це, так чи інакше, передбачає виділення певної кількості однотипних мовленнєвих актів, які повторюються в багатьох класифікаціях. Однак найчастіше в них немає чіткого визначення кількості класів мовленнєвих актів і не простежується системний зв'язок з основними характеристиками ситуації мовленнєвого спілкування. В цілому відомі класифікації спрямовані на обґрунтування правомірності виділення кожного окремого класу мовленнєвих актів шляхом опису його відмінних параметрів. Одночасно практично відсутнє обґрунтування загальної кількості запропонованих класів для вихідних (базових) принципів їх виділення. Поетапна (бінарна) класифікація П. В. Зернецького [10, с. 100] на кожному етапі аргументує поділ більших класів мовленнєвих актів на менші, а системні характеристики явища класифікації допомагають встановити загальну кількість виділених класів. Для зручності використання даної класифікації та для розширення сфери її застосування, зокрема спеціалістами, які не володіють англійською мовою, була зроблена спроба перекласти класичні назви мовленнєвих актів українською мовою. [11, с. 224] Саме класифікацією П. В. Зернецького як найбільш прагматично-вмотивованою ми будемо послуговуватися при аналізі публічного політичного мовлення в Палаті громад британського парламенту.

Метою даної статті є опис та дослідження можливостей навчання комунікативно-прагматичній компетенції публічного політичного мовлення студентів за допомогою використання новітнього ЗМК – Інтернету, що надає найширші можливості в цій сфері, оскільки спроможний висвітлювати парламентські дебати багатьох країн не лише у форматі стенографічних звітів, а й у режимі онлайн. Об’єктом для навчання навичкам публічного політичного мовлення обрані стенографічні звіти дебатів у Палаті громад парламенту Великої Британії, оскільки парламентський досвід цієї країни нараховує п’ять

окреслюється як такий, що протікає поза патологією і пов'язаний з відвиканням від одних звичних умов життя і, відповідно, адаптації до інших. Термін "дезадаптація" вживається відносно психічних хворих, що означає порушення або втрату повноцінної взаємодії індивіда з навколишнім світом [1; 2; 3]. Тобто, явище дезадаптації окреслюється через процес пристосування організму до умов навколишнього середовища, що може породжувати психічні порушення. Нездатність пристосування суб’єкта до оточення (відчуження, відсторонення та ін.) характеризується як порушення психічного здоров’я у бік патології.

Дезадаптація як феномен, що пов'язаний із психічним здоров’ям, зокрема нормою та патологією, розглядають Е. В. Руденський [8], С. Б. Семічев [16], В. В. Ковальов [10]. Е. В. Руденський стверджує, що дезінтеграція психічних механізмів породжує виникнення індивідуальної та соціальної суб’єктивності, що виявляється у порушеннях психічного здоров’я. До виявів дезадаптації дослідник відносить: дефекти та деформації культурного розвитку психіки (психологічний інфантилізм, ригідність, когнітивне звуження, ірраціональність свідомості та ін.); соціальна та особистісна дезінтеграція (апатія, містицизм, психосоциальний регрес та ін.); дезінтеграція процесів особистісного самовизначення та саморозвитку (див. [8]). Дезадаптація, згідно з позицією С. Б. Семічева, може розглядатися як один із проміжних станів здоров'я суб’єкта, що наближений до клінічних проявів хвороби. Автор зазначає, що поняття "дезадаптація" характеризує непатологічні форми передхвороби, тобто процеси, що виходять за межі психічної норми, але не набувають ознак хвороби [16]. Близької позиції дотримується В. В. Ковальов, характеризуючи стан дезадаптації як підвищену готовність організму до виникнення того або іншого захворювання, що формується під впливом різних несприятливих чинників [10]. Явище дезадаптації розглядається дослідниками як таке, що має безпосередній зв'язок із фізіологічними процесами, воно пов’язане із психічною нормою та патологією. Дезадаптаця окреслюється як дисфункції у роботі механізму психіки, що виявляється у блокуванні розвитку психіки суб’єкта, регресії.

У теорії системності одним із ключових понять є "ентропія" (здатність енергії до перетворення) [13, с. 543]. Ентропія розглядається як міра внутрішньої невпорядкованості системи, її енергетичний потенціал. Це поняття використовують у фізіології, біології відносно живих та неживих систем. Неживі системи (що розглядаються зазвичай як замкнуті) мають тенденцію розвиватися в напрямку до стану максимальної невпорядкованості. Відмінною рисою живих (відкритих) систем є їх опірність процесу хаосу і їх розвиток у напрямку до станів вищої організації, що передбачає можливості адаптації. Живі системи є складними організованими, тоді як неживі системи виявляють властивості або простих організованих, або складних неорганізованих систем [13]. Згідно з теорією Рапопорта і Хорвата, прості організовані системи утворені послідовним з'єднанням компонентів. Дослідники стверджують, що «дії цих систем задані лінійно-тимчасовою послідовністю, так що кожна дія залежить від попередньої...» (див. [2, с. 44]). Упорядкованість функціонування будь-якої системи може забезпечувати її

неофройдистських) під кутом зору принципів інтегральної суб'єктності і телеологізму. Методологический поворот в поснеклассический период развития науки требует признания аксиологического модуса интерпретации психических феноменов на холистичной основе. Предлагается аксиопсихологическое обоснование психоаналитических типов характера (ортодоксальных и неофрейдистских) под углом зрения принципов интегральной субъектности и телеологизма.

Література

1. Блюм Г. Психоаналитические теории личности: Пер. с англ. и вступ, статья А.Б. Хавина. – М.: Изд-во «КСП», 1996. – 247 с.
2. Гусельцева М.С. Постнекласическая рациональность в культурной психологии // Психологический журнал, 2005. – № 6. – Т. 26. – С. 5 – 15.
3. Карпенко З.С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. – К.: Либідь, 2006. – С. 157 – 177.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М: Наука, 1989. – 456 с.
5. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

Подано до редакції 19.11.08

УДК 371

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Кононова М. М. (м. Донецьк)

Сучасні тенденції розвиту українського суспільства, його демократизація ставлять перед практичною психологією нові завдання, одним із яких є адаптація суб'єкта до плинних умов оточуючого середовища. Відповідно до цього, актуальним є дослідження передумов виникнення явища дезадаптації, що може виникати під час порушенні рівноваги між функціонуванням організму та зовнішнім середовищем. Одним із чинників виникнення такої дисонії є психофізіологічні особливості функціонування організму суб'єкта.

У науковій літературі проблему дезадаптації пов'язують із фізіологічними порушеннями, наслідком чого є труднощі у пристосуванні суб'єкта до оточуючого середовища. Фізіологічний аспект проблеми дезадаптації розглядався такими дослідниками, як: Д. Н. Анохін [3], Л. Берталанфі [6], С. Б. Семічев [16], В. В. Ковальов [10], Ю. А. Александровський [2], Д. І. Дубровский [9], Г. Крістал [11] та ін. Дезадаптація окреслюється дослідниками як стан динамічної невідповідності між живим організмом і зовнішнім середовищем, що призводить до порушення фізіологічного функціонування, зміни форм поведінки, розвитку патологічних процесів у психіці суб'єкта. У психологічному словнику стверджується, що "явищу дезадаптації властиве порушення адаптації, пристосування організму до умов, які постійно змінюються" [17, с. 36]. У фізіології процес дезадаптації окреслюється як "неспівпадіння між організмом і зовнішніми умовами його існування, що призводить до виникнення порушень його пристосування" [18, с. 65]. У біології явище дезадаптації пов'язується з феноменом інволюції. У словнику поняття інволюції окреслюється як: "згортання, регрес, редукція або втрата у процесі еволюції окремих органів, спрощення їх організації і функцій; атрофія органів та тканин [7, с. 109]. Таким чином, для явища дезадаптації є характерним процес інволюції, що передбачає регресію до попередньої стадії розвитку організму в цілому.

У вітчизняній літературі термін "дезадаптація" окреслено як порушення процесів взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем. Вживання цього поняття є неоднозначним, що виявляється, перш за все, в оцінці станів дезадаптації відносно категорій "норма" і "патологія". Процес дезадаптації

століть, протягом яких склалися та вдосконалювалися традиції політичних слухань.

Виклад основного матеріалу. В Україні як державі з відносно молодою демократією постає необхідність впровадження та розвитку високих стандартів публічного мовлення в усіх сферах соціального життя, а політика в наш час видається ареною найбільших вербальних баталій. Навчання навичкам релевантного та точного вираження комунікативного наміру має стояти першочерговим завданням мовних навчальних закладів, а надто тих, які спеціалізуються на підготовці спеціалістів в галузі політології. Достойним прикладом для навчання комунікативно-прагматичній компетенції виступає мовленнєва діяльність в парламенті Великої Британії, чий відкритий політичний дискурс, тобто той, що фіксується, транслюється і відтворюється в Інтернеті [11, с. 10] наслідується законодавчими зібраннями багатьох країн.

Парламентська процедура, або правила порядку британського парламенту, є загально прийнятими правилами, прецедентами та практиками зазвичай використовуваними для управління зібраннями. Такі правила направлені на підтримання етикету, впровадження волі більшості, збереження прав меншості та для здійснення ділових процедур зібрання.

Правила порядку започаткувалися ще в перших британських парламентах. Сер Томас Сміт у 1562-66 р.р. написав перші офіційні правила процедури у Палаті громад. У 1689 р. був виданий *Lex Parliamentaria* – кишеньковий довідник для членів парламенту, який містив багато відомих прецедентів. Деякі пункти були взяті з Вісника Палати громад (*Journal of the House of Commons*), наприклад: кожне питання мало обговорюватися в окремий проміжок часу (затверджено в 1581 р.); голова завжди мав запитувати, чи бажає хтось проголосувати проти обговорюваного питання (1604); під час обговорень парламентери мали уникати з'ясування особистих відносин та проявів неетикетної поведінки (1604) – *«Хай хто не погоджується з обговорюваним питанням, але має підкоритися Спікеру… Не можна вживати образливих або нецензурних слів»*; дебати мали вестися в межах обговорюваного питання (1610) – *«Якщо промова парламентаря видається недоречною, з гнівними та образливими висловлюваннями, Спікер має право зупинити такого мовця»*. Ці правила, прописані у XVII ст. ретельно дотримуються й зараз, і це є основною прерогативою Спікера – регламентувати протікання парламентських слухань та закликати до порядку, адже інколи напруження від час обговорення значно зростає. [12, с. 161 – 162].

Сучасна система загального парламентського права й практики багато в чому відрізняється від поточної системи процедур як в парламенті Великої Британії так і в конгресі Сполучених Штатів. Правила створені для двопалатного парламенту з платним членством, що засідає впродовж сесій, вимагає присутності більшості для кворуму та значною мірою делегує свої права комітетам, вимагають спеціальних законодавчих вимог. І вони зазвичай не задовольняють вимогам звичайних зібрань.

Як і будь-яке громадське або політичне утворення, що має довгу історію існування, дебати в сучасній Палаті громад відбуваються в певному стилістичному жанрі, який склався історично і який сьогодні можна розглядати

як різновид публічного мовлення. Особливості розвитку парламентаризму у Великій Британії обумовлюють високий ступінь регламентації як британський парламентський дискурс взагалі, так і одиниць мовленнєвої діяльності, що вживаються кожним з його учасників. Однотипні одиниці мовленнєвої діяльності, регулярно повторювані в мовленнєвих діях кожного з учасників британських парламентських слухань, дають підставу для їх поділу за комунікативним статусом – спікер, парламентар, член уряду (відповідач), які є ідентичними їх політичному статусу.

На основі політичних традицій сформувалася структура сучасного публічного мовлення в Палаті громад Великої Британії. Наприклад, під час дебатів до всіх присутніх здійснюється «непряме звертання» через спікера; однією з помітних рис британських парламентських слухань є адресатна спрямованість, яка є невід'ємною передумовою комунікації взагалі. Фактор адресатності чітко виявляється в парламентських дебатах Великої Британії при вживанні звертань типу *honoured (hon.) Members* (укр. *вельмишановні члени*), *my honoured and learned Friend* (укр. *мій шанований та обізнаний друг*).

Аналізуючи парламентські дебати та промови політичних діячів і членів уряду в Палаті громад британського парламенту на основі комунікативно-інформаційно орієнтованої класифікації мовленнєвих актів можна встановити, які типи мовленнєвих актів притаманні кожному з учасників парламентських слухань. Наприклад, перформативи (мовленнєві акти (МА) зміни соціального статусу) посідають чільне місце у дискурсі парламентських слухань. Найчастіше їх вживають преставники законодавчої/ судової гілок влади, що запрошені до участі у дебатах і мають комунікативний статус відповідачів у парламенті. Наступні приклади демонструють вживання перформативів:

The Minister of State, Department of Health (Mr. Ben Bradshaw): *I am pleased to acknowledge the very good work done by Macclesfield hospital and I wish it all the best with its application for foundation trust status (Hansard, 10 Feb 2009 : Column 1239).*

Mr. Bradshaw: *My hon. Friend raises an important point, and I congratulate Nottingham on the work that it has done (Hansard, 10 Feb 2009 : Column 1239).*

The Secretary of State for Health (Alan Johnson): *I pay tribute to my right hon. Friend for the work that he has done in Leicester. I did indeed have the test at the splendid centre in the middle of Leicester (Hansard, 10 Feb 2009 : Column 1241).*

Рідше перформативи зустрічаються у мовленнєвій діяльності парламентаря:

Mr. Andrew Lansley (South Cambridgeshire) (Con): *I welcome the announcement of the Active England strategy, but it has taken a year to get there. I am afraid that the Secretary of State has got it wrong about school sports (Hansard, 10 Feb 2009 : Column 1240).*

Для комунікативної ролі спікера вживання перформативів не притаманне.

Для політичного дискурсу, базовою комунікативною інтенцією якого є боротьба за владу, характерні так звані політичні МА зміни соціального статусу – висловлювання, саме лише проголошення яких є політичною дією, формою політичної участі, а також заклики, обіцянки, спростування тощо.

Вимушений в силу універсальних економічних законів суспільства розмах діяльності людини ринкової орієнтації вказує на її належність до рівня метасуб'єктної активності. Але, як і у випадку з фалічним характером, ринковий його тип ще не ідеал розвитку людини. Досконалу перспективу духовних волінь індивіда як абсолютного суб'єкта становить плодотворна орієнтація характеру.

Е. Фромм визначає продуктивність як «людську здатність використовувати свої сили і реалізовувати закладені в людині можливості» [5, с.86]. «Продуктивність означає, що людина сприймає себе як втілення своїх сил і як «творця»; що вона відчуває себе єдиною зі своїми силами і в той же час вони приховані і не відчужені від неї» [5, с.86]. Будучи вільним від вад ринкової орієнтації, продуктивний характер передбачає наявність індивідуальності, здатної реалізувати своє життєве призначення. Це досягається інтеграцією всіх сторін особистості, в тому числі і здібностей як до репродуктивної, так і до творчої діяльностей, гармонією емоційної і розумової сфер, розумінням діалектики свободи і необхідності тощо. Людина з продуктивним характером – не обов'язково знаменитість, але вона використовує всі можливості для саморозвитку, виявляючи такі якості, як самостійність мислення, повагу до інших, відповідальність і самоповагу, турботу про ближніх, здатність до чуттєвих насолод, безкорисливість і доброчинність, естетичну вразливість і досконалу емоційно-вольову саморегуляцію.

Як бачимо, опис особливостей характеру продуктивної орієнтації в основних рисах збігається з психологічним змістом генітального характеру, що свідчить про спільність їх біологічної бази і схожу логіку формування ціннісних пріоритетів поведінки і свідомості особистості. Продуктивна орієнтація репрезентує тут ідеальну модель універсальної людини – мету духовних устремлінь індивіда як абсолютного суб'єкта.

У наведеній нижче підсумковій таблиці представлена взаємна відповідність рівнів суб'єктності і вище проаналізованих типів характеру:

Аксіопсихологічне модус психоаналітичних типологій характеру

№ п/п	Параметри Оцінки	Рівень суб'єктності / тип характеру				
		відн. S	моно S	полі S	мета S	абс. S
1.	Ортодоксальна позиція (З.Фройд)	оральний	анальний	уретральний	фалічний	генітальний
2.	Позиція Е.Фромма	рецептивний	накопичувальний	експлуататорський	ринко-вий	плодотворний

Видається перспективним екстраполювати аксіопсихологічний підхід для розв'язання не лише теоретико-методологічних, а й прикладних і психопрактичних проблем сучасної психології розвитку особистості.

Резюме. Методологічний поворот в постнекласичний період розвитку науки вимагає визнання аксіологічного модусу інтерпретації психічних феноменів на холістичній основі. Пропонується аксіопсихологічне обгрунтування психоаналітичних типів характеру (ортодоксальних і

спорідненість з поняттям анального характеру, за З. Фройдом. В обох випадках помітна індивідуалістична спрямованість особистості, утилітаризація нею матеріальних і духовних цінностей, турбота про безпеку, розважливість і поміркованість у вчинках, консервативність мислення.

Умови формування експлуататорської орієнтації з'являються у людини на полісуб'єктному рівні її функціонування. Активізація процесів взаємо- і самооцінювання, розвиток як спротив самоповаги почуттю сорому в ситуаціях невдалого змагання з ровесниками призводить до схожих наслідків: формування уретрального (ортодоксальна позиція) чи експлуататорського (за Е. Фроммом) характеру.

«Експлуататор» намагається використовувати інших людей, вдаючись до тиску і хитрості. Любов і дружба мають для нього значення до тих пір, поки вони здатні давати якісь переваги. Така людина схильна до крадіжки будь-чого: матеріальних речей (аж до клептоманії) чи духовних «продуктів» при плагіаті й адюльтері. Її життєве кредо: «Крадений плід – найсолодший». Е. Фромм так пише про осіб експлуататорської орієнтації: «Оскільки вони хочуть використовувати й експлуатувати людей, вони «люблять» тих, хто прямо чи опосередковано може стати об'єктом експлуатації, та їм «набридають» ті, з кого вони витиснули все» [5, с.68]. До позитивних рис «експлуататорів» відноситься активність, здатність перехоплювати ініціативу, гордовитість, швидка реакція, впевненість у собі, здатність зачаровувати собою, які дозволяють їм підпорядковувати інших людей своїй волі.

Особи з ринковою орієнтацією залучені до широкого соціального простору, оскільки намагаються якнайвигідніше продати ту частину своєї суті, яка користується попитом на ринку людських здібностей. Їхній однобокий розвиток зумовлений прагненням до успіху, престижу і популярності ціною самовідчуження від глибинних моральних аспектів своєї індивідуальності. Будучи самі конформістами, «ринковики» прагнуть маніпулювати іншими людьми. Для цього вони розвивають у себе відповідний спосіб мислення: швидке поверхове схоплення суті проблеми задля оперативного пристосування ситуації до своїх запитів. «Передумовою ринкової орієнтації є пустота, відсутність всякої специфічної властивості, яка не може бути предметом обміну, оскільки будь-яка стійка риса характеру в один прекрасний день може вступити в конфлікт з вимогами ринку... Ринкова особистість повинна бути вільною, вільною від усякої індивідуальності» [5, с.80], – такий нещадний висновок робить Е. Фромм, характеризуючи розповсюджений тип сучасної людини.

Загальний баланс позитивних і негативних якостей ринкового характеру становлять протилежності: цілеспрямованість – вміння скористатися з нагоди, готовність до обміну – непослідовність, моложавість – дитинність, націленість на нове – неврахування майбутнього і минулого, вільнодумство – безпринципність, комунікабельність – нездатність до усамітнення, експериментаторство – безцільність, відсутність догматизму – релятивізм, дієвість – надактивність, допитливість – безтактність, кмітливість – розумування, контактність – нерозбірливість, терпимість – байдужість, дотепність – глупота, щедрість – марнотратство.

The Secretary of State for the Home Department (Jacqui Smith): *The Government provide information about drugs to young people through universal drug education in schools, and through the Frank campaign. That campaign aims to prevent drug use among young people by changing their attitudes and perceptions towards drugs and drug users* ***(1).***

Barry Gardiner (Brent, North) (Lab): *I am grateful to my right hon. Friend for that response. I am aware that a review is taking place to consider the status of khat. It affects many families in my constituency, particularly in the Somali community. Their young people have come to me and asked to meet the Home Secretary, so that they can explain to the Government the problems that they, as young people, face when drugs such as khat become predominant in their community. Will she agree to such a meeting?* ***(2)***

Jacqui Smith: *Yes. The Under-Secretary of State for the Home Department, my hon. Friend the Member for Tynemouth (Mr. Campbell)—the Drugs Minister—has already met representatives of the Somali community, but my hon. Friend the Member for Brent, North (Barry Gardiner) makes an important point about the strong views of young people. I am certainly willing to meet him and young representatives from his constituency and from that community* ***(3)*** *(Hansard, 10 Feb 2009 : Column 1241).*

Наведений відрізок дискурсу політичних дебатів у Палаті громад Великої Британії демонструє вживання типових для парламентаря та відповідача одиниць мовленнєвої діяльності – репліка (1) є розгорнутим констативом з вживанням ілокутивних дієслів *provide* (укр. *(уряд) надає)* та *aims* (укр. *(ця кампанія) направлена).* Репліка (2) члена парламенту містить відповідні мовленнєві одиниці для досягнення прийнятної форми ввічливості *I am grateful to my right hon. Friend for that response* (укр. *Я вдячний вельмишановному другові за таку відповідь*) і закінчується запитанням – типовим для комунікативної ролі парламентаря. Комунікативною інтенцією репліки (3) є обіцянка зустрітися з представниками місцевої громади виборців, про що йшлося в попередній репліці.

Така форма дебатів є характерною для публічного політичного мовлення Великої Британії й пропагується у найвищому законодавчому зібранні цієї країни – парламенті, що є прикладом для наслідування подібної комунікативно-прагматичної компетенції в інших сферах життя.

Висновки. У парламентських слуханнях Великої Британії, які нараховують довгу історію становлення й розвитку закріпилися певні етикетні й моральні норми використання одиниць мовленнєвої діяльності. Відтворюваний в Інтернеті у формі щоденних стенографічних звітів, британський парламентських дискурс являє яскравий приклад комунікативно-прагматичної компетенції політичної діячів. Для кожного комунікативного статусу учасника британських парламентських дебатів характерним є сталий перелік мовленнєвих актів, що найчастіше зустрічаються в їх мовленні. Зокрема, для відповідачів (членів уряду Великої Британії, представників судової влади) притаманне вживання констативів (МА-тверджень), перформативів (МА зміни соціального статусу) та промісивів (МА-обіцянок), що зумовлюється їхньою роллю в парламенті – роз'ясненні політики уряду, звітування про виконану роботу, ознайомлення з планами на майбутнє для забезпечення добробуту виборців. Політичною роллю парламентарів є контроль над діяльністю уряду, отже притаманними для їх комунікативного статусу мовленнєвими актами будуть квеситиви (МА-запитання) та реквестиви (МА-прохання). Регулятивна роль спікера спонукає його до вживання переважно ін'юнктивів (МА-наказів) – закликів до порядку, що реалізуються за допомогою сталої фрази *Order* (укр. *порядок*) та непрямих реквеститів (МА-прохань), тобто проголошення ім'я наступного мовця, що слугує його запрошенням до слова. Вживання сталих одиниць забезпечує

кваліфіковану мовленнєву діяльність в стінах парламенту Великої Британії й може бути прикладом для підвищення комунікативно-прагматичної компетенції публічного політичного мовлення.

Резюме. Одним із практичних застосувань прагматики в наш час є навчання комунікавно-прагматичній компетенції студентів факультетів політології та інших зацікавлених слухачів. Використання інтернет-опублікованого британського парламентського дискурсу у формі щоденних стенографічних звітів про дебати в Палаті громад парламенту Великої Британії є прикладом високої комунікативно-прагматичної компетенції політичних діячів, що беруть участь в дебатах. Аналіз британських парламентських дебатів за допомогою комунікативно-інформаційно орієнтованої класифікації мовленнєвих актів дозволи виділити сталий перелік мовленнєвих одиниць, найчастіше вживаних у мовленні кожного з учасників британських парламентських слухань – спікера, парламентаря, відповідача (члена уряду/представника судової влади), що таким чином розподіляються за їх комунікативним статусом. **Ключові слова:** прагматика, комунікативно-прагматична компетенція, британський парламентський дискурс, мовленнєві акти, перформатив, констатив. **Резюме.** Одним из практических применений прагматики, как отрасли лингвистики в настоящее время является обучение коммуникативно-прагматической компетенции студентов факультетов политологии и других заинтересованных слушателей. Использование интернет-опубликованного британского парламентского дискурса в форме ежедневных стенографических отчетов о дебатах в Палате общин парламента Великобритании является примером высокой коммуникативно-прагматической компетенции политических деятелей, принимающих участие в дебатах. Анализ британских парламентских дебатов при помощи коммуникативно-информационно ориентированной классификации речевых актов позволил выделить постоянный перечень речевых единиц, наиболее часто употребляемых в речи каждого из участников британских парламентских слушаний – спикера, парламентария, ответчика (члена правительства/представителя судебной власти), которые таким образом распределяются в соответствии с их коммуникативным статусом. **Ключевые слова**: прагматика, коммуникативно-прагматическая компетенция, британский парламентский дискурс, речевые акты, перформатив, констатив. **Summary.** One of practical implementations of Pragmatics is presently its usage in teaching communicative-pragmatic competence to the students of Politology departments and other interested learners. Usage of the Internet-published British parliamentary discourse in the format of Daily Ministerial Statements of the debates in the Houses of Commons is an example of high communicative-pragmatic competence of political leaders who participate in the debates. Analysis of British Parliamentary debates by means of communicative-informative oriented classification of speech acts enabled to identify the set list of speech units most frequently used in the speech of each of the debate's participants – Speaker, Member of Parliament and Minister of the Government or representative of Judicial power, who in such a way differ according to their communicative status. **Keywords**: pragmatics, communicative-pragmatic competence, British Parliamentary discourse, speech acts, performative, constative.

Література

1. Kasper, G. (1997) 'Can Pragmatic Competence Be Taught?' (Network #6: http://www.lll.hawaii.edu/sltcc/F97NewsLetter/Pubs.htm), a paper delivered at the 1997 TESOL Convention.
2. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Pragmatics. http://plato.stanford.edu/entries/pragmatics/#Intro
3. Blum-Kulka Sh. Doscourse pragmatics // Doscourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2 / Ed. By T. A. van Dijk. – London: SAGE Publications, 2000. – P. 38 – 63.
4. Сусов И. П. К предмету прагмалингвистики // Содержательные аспекты предложения и текста: Межвуз. сб. науч. трудов / Калининск. гос. ун-т. – Калинин, 1983, – С. 3 – 15.
5. 127. Почепцов Г. Г. Предложение. // Иванова И.П. , Бурлвкова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 164 – 281.
6. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 22 – 129.
7. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Pragmatics. http://plato.stanford.edu/entries/pragmatics/#Defs
8. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 195 – 318.
9. Auwera van der. On the Meaning of Basic Speech Acts // Journal of Pragmatics. – 1980. No 4. – P. 253 – 367.
10. Зернецкий П. В. Речевое общение на английском языке. – К. Либідь, 1992. – 143 с.
11. Рябоконь Г. Л., Дискурсивні особливості Інтернет-публікацій дебатів британського

зберігати їх і обмінювати» і пов'язані з ними здатності «наслідувати авторитет, керувати іншими людьми, залишатися наодинці з собою і відстоювати себе» [5, с.112]. У зв'язку з перекосом у бік якоїсь однієї з тенденцій, характер людини набуває певної орієнтації і робиться неефективним у проекції на площину її цілісного і гармонійного розвитку (йдеться про відповідність характеру ідеальній особистісній формі, призначенню окремо взятого індивіда).

Згідно з визначеними рівнями інтегральної суб'єктності відносному суб'єкту відповідає рецептивний характер. Людина з таким характером вважає, що все, чого вона потребує, треба отримати від зовнішнього джерела. Ця людина залежна від тих, хто виявляє до неї прихильність і покровительство, тому вона постійно стурбована ставленням до неї інших людей. Її любов егоїстична: важливо бути коханою, а не кохати самій. Почуття вірності засноване на вдячності до того, хто опікає її, і на страху втратити його. Людина з рецептивною орієнтацією сподівається на «магічного помічника», здатного чудодійним способом вирішити всі її проблеми. Будучи пасивною, вона покладається на авторитети, які можуть забезпечити її рецептами щодо влаштування власного життя, дати пораду, коли потрібно здійснити самостійний вибір. Цей тип людей любить поїсти і випити, що слугує засобом подолання тривоги і депресії. Життя сприймає довірливо й оптимістично до тих пір, поки не виникає загроза втратити джерело благополуччя. За чуйністю такої людини часто лежить потреба заручитися прихильністю інших. Загалом континуум рис рецептивного характеру пов'язує позитивний полюс (вміння взяти, відповідальність, шанобливість, скромність, привабливість, доступність, соціальну пристосованість, ідеалізм, ніжність) з негативним полюсом (пасивністю, безініціативністю, бездумністю, безхарактерністю, підлеглістю, відсутністю гордості, паразитизмом, безпринципністю, невпевненістю і догідливістю іншим, відсутністю реалізму, боязливістю, безхребетністю, тим, що видає бажане за необхідне, легковірністю, сентиментальністю).

Рівень моносуб'єкта характеризує накопичувальна орієнтація. Людина цього типу не вірить в те, що вона зможе щось отримати від інших, всі зусилля спрямовуються на те, щоб зберегти й не розтратити наявне. Її мета – набувати якомога більше, а віддавати якнайменше. Накопичувач ревно захищає своє майно від можливих зазіхань з боку недоброзичливців. Його скупість поширюється не тільки на гроші і речі, а й на почуття і думки. «Любов для них – це, по суті, володіння: самі вони не дають любові, але стараються отримати її, заволодіваючи «коханим» [5, с.69]. Засобами відгородження від навколишнього світу слугують церемонні жести, нав'язлива пунктуальність, маніакальна чистоплотність, впертість і наполягання на своєму, підозрілість і відчуженість. Найвищою цінністю вважається порядок і безпека. Антиподами негативних якостей накопичувача, як-от: відсутність уяви, жадібність, підозріливість, холодність, загальмованість, тривожність, впертість, лінь, інертність, педантичність, нав'язливість, бажання володіти, виступають такі позитивні риси, як практичність, економність, обережність, стриманість, терплячість, уважність, незворушність, стійкість до стресу і наполегливість, акуратність, методичність, відданість.

Характеристика накопичувальної орієнтації, за Е. Фроммом, вказує на її

відбиває потребу людини в самоповазі і визнанні іншими (А. Маслоу), що є належністю метасуб'єкта. Такий характер сприяє утвердженню індивідуальності в її творчих амбіціях, породжує намагання бути суб'єктно представленим в інших (В.А. Петровський, Г. Саллівен).

Єдиним нормальним, збалансованим характером є генітальний його тип. Людина з таким характером виявляє здатність отримувати повне задоволення через досягнення генітального оргазму і контролю за сексуального функцією. «Таким чином, припиняється блокування розрядки енергії з несприятливими наслідками в поведінці. Це водночас приводить до зрілих любовних стосунків і подолання амбівалентності. Більше того, здатність до розрядки сильного збудження означає кінець реактивних утворень і збільшує можливість сублімації. Замість заборони на емоційне життя «его» природно виражає емоції як складову частину цілісної особистості» [1, с.212-213]. Тільки особистість, вільна від «панцирів» (В. Райх) і «фасадів» (К. Роджерс), позбавлена психологічних захистів, тобто «плодотворно функціонуюча» (Е. Фромм), здатна до максимальної реалізації своєї духовної суті. Людина з генітальним характером (абсолютний суб'єкт) перебуває у згоді з собою внаслідок вільного перетікання енергії між «ід», «его» і «супер-его» і в гармонії із загальними законами природи. На думку О. Феніхеля, такий характер – більше теоретичне поняття, аніж реальність. Однак досягнення верховенства генітального начала зумовлює прогрес у формуванні характеру.

Б. Динамічна концепція характеру Е. Фромма.

Відштовхуючись від ідей З. Фройда про лібідозне джерело характеру, Е. Фромм будує його типологію, засновуючись на інтеракціоністській точці зору, згідно з якою характер є функцією основних потягів і навколишніх умов. Останні включають відносини зі світом через оволодіння речами (асиміляцію) і через відносини з людьми (соціалізацію). Звідси «характер можна визначити як (відносно перманентну) форму, що слугує провідником людської енергії в процесі асиміляції і соціалізації» [5, с.63]. Риси характеру являють собою «синдром, що є наслідком особливої структури, яку я (Е. Фромм. — З.К.) буду називати орієнтацією характеру» [5, с.62] Е. Фромм відзначає, що характер з-поміж іншого виконує функцію відбору ідей і цінностей, що не завжди очевидно, «оскільки більшості людей здається, що ідеї незалежні від їхніх емоцій і бажань і є результатом логічної дедукції, їм здається, що їхню життєву позицію підтверджують їхні ідеї та оцінки, в той час як насправді останні є таким же результатом їхнього характеру, як і їхні вчинки» [5, с.64]. На ціннісну орієнтацію характеру особистості накладає відбиток «соціальний характер» – певні культурні моделі, притаманні даному суспільству чи етносу. Однак загалом «формування індивідуального характеру визначається зіткненням екзистенціальних переживань і тих, що зумовлені культурою, з темпераментом і фізичною конституцією індивіда» [5, с.65].

За аналогією з прегенітальними і генітальним типами характеру З. Фройда, Е. Фромм розрізняє різновиди неплодотворних і плодотворних орієнтацій характеру. До перших належать рецептивна, експлуататорська, накопичувальна і ринкова орієнтації. В них акцентуйована одна з природних людських схильностей: «брати речі від інших людей, оволодівати речами,

парламенту: Дис. … канд. філол. наук: 10.01.08 / Національний університет «Києво-Могилянська академія». – Київ, 2005. – 276 с.

12.Britannica, Encyclopedia. – London, 1991. Vol. 11. – P. 161 – 162.

Подано до редакції 19.12.08

УДК 370. 153. 1

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Капидинова Сусанна Бекировна, преподаватель кафедры психологии РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь

Актуальность проблемы. Научный анализ различных аспектов отношений людей являеяется особенно актуальным в эпоху глобальногот кризиса – политического, экологического, нравственного и т. д. При этом интегральными показателями отношений становятся взаимодействие и взаимоотношения, понимание которых невозможно без введения в научный оборот понятия «толерантность». Проблема толерантности сегодня активно обсуждается на всех уровнях общественных институтов, а в социологии, психологии и педагогике она представляется первостепенной задачей для развития современного человека и его воспитания. По словам Ю. А. Шрейдера, «самая страшная из грозящих нам катостроф, это не столько атомная, тепловая и тому подобные варианты физического уничтожения живого на Земле, сколько антропологическая – уничтожение человеческого в человеке» [цит. по 7].

Этимология «толерантности» (от лат. tolerantia) восходит к латинскому глаголу tolero – как терпимость, устойчивость, выносливость, снисходительность к чему-либо, способность переносить неблагоприятное воздействие. Для русского языка понятие «толерантность» является относительно новым и в общественном сознании четкого однозначного толкования не несет. Сделав небольшой лингвистический экскурс, можно увидеть интерпретацию этого понятие различными нардностями tolerancia (испанский) – способность признавать отличные от своих собственных идеи или мнения; tolerance (французский) – отношение, при котором допускается, что другие могут думать или действовать иначе, нежели ты сам; tolerance (английский) – готовность быть терпимым, снисходительность; kuan rong (китайский) – позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным; tasamul' (арабский) – прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим. Терпимость (русский) – способность терпеть что-то или кого-то, быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо, считаться с мнением других, быть снисходительным.

В научную лексику термин «толерантность» был введен в середине 20 века английским иммунологом Питером Брайаном Медаваром и изначально имел исключительно иммунологический смысл как «терпимость» иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям. К началу 80-х годов 20 века термин «толерантность» приобрел новые смысловые значения. Во-первых, экологическое, как способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора без снижения адаптивных возможностей; во-вторых, нравственное, как терпимость к чужим мнениям,

верованиям, поведению, снисходительность к кому или чему-либо, в-третьих, «идеологическое», где в него вкладывается общественный смысл, включающий систему ценностей и норм, которые присутствуют во многих цивилизованных концепциях, таких как «Права человека», «Декларация Культуры Мира» и т. д.[5].

Повышенный интерес к толерантности обусловлен не только ее научной значимостью, но и потребностями социальной практики. За последние два десятилетия на территории постсоветского пространства произошли глобальные изменения и украинское общество как любая социальная система так же находиться в постоянном развитии. Как правило, в условиях общественных трансформаций проблема толерантности актуализируется, а в условиях полиэтнических обществ – особенно.

Так, например, в Автономной Республике Крым на сегодняшний день проживают представители более ста двадцати этнических групп. Приводимые в средствах массовой информации факты нередко отражают наличие определенных проблем в отношениях между ними. Трудности в общении людей чаще всего возникают в связи с исторически сложившимися противоречиями экономического, политического, религиозного и социокультурного характера. Благополучие отношений зачастую обусловлено умением преодолевать эти противоречия. Отсюда становится важной задача развития у людей толерантности. Автор Федеральной программы толерантности А. Г. Асмолов считает, что «толерантность – не смерть различий, она – поддержка и понимание различий» [1].

Анализ основных исследований и публикаций. Проблема толерантности в различных ее проявлениях долгое время интерпретировалась в рамках философии и религии. В работах исследователей наиболее дискуссионным является вопрос о философских истоках толерантности. Одни авторы придерживаются точки зрения о генезисе толерантности из проблемы веротерпимости в эпоху Просвещения. Другие отмечают, что «толерантность» как веротерпимость возникла в эпоху Реформации. Существует также мнение, что «многие из высказанных позже философских идей были заложены еще в Античности. По мнению М. Б. Хомякова, проанализировавшего различные исторические эпохи, у римских авторов (Цицерон, Цельс) толерантность – tolerantia по большей части употребляется синонимично к patentia – от patior – терплю, страдаю, этимологически имеющее пассивное значение «страдания» и обозначающий терпение тела, боли, тягот, бедствий и т. д. В работах христианских авторов Средневековья, веротерпимость синонимична patentia – страдаю, претерпеванию «гонений и тягот и связана с наличием безусловной веры, воспитывающей в человеке смирение и покорность и призывающей к пассивному отношению в обществе. Значительный вклад в содержательное наполнение толерантности внесли гуманисты эпохи Возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле, Ф. Бекти) и Реформации (М. Лютер), философы английского (Дж. Локк, Дж. Милтон) и французского (Вольтер) Просвещения, демократы 18-19 века (С. Миль). Развитие идей толерантности в эти исторические периоды связано с осмыслением логики целостного мирового развития, формированием демократических ценностей в сфере совести и убеждений [7].

жадібність, вимогливість, незадоволеність усім запропонованим, злостивість і компенсаторні – підкреслена щедрість, запопадливість, надмірна турботливість, поступливість та ін. є проявами орального характеру. Розповсюдженість останнього свідчить про особистісну цінність задоволення вітальних потреб. Їх знехтування може призвести до регресивних заміщень оральної насолоди: алкоголізму, куріння, наркоманії, переїдання, ненаситності в сексуальних підтвердженнях любові тощо.

Анальний характер пов'язаний з фіксаціями на рівні моносуб'єкта, оскільки у психоаналізі простежується зв'язок між оволодінням власними тілесними відправленнями і середовищем, насамперед цілепокладанням у діяльності. Вважається, що риси анального характеру формуються між одним і трьома роками і пов'язані з конфліктами навколо навчання дитини культури опорожнення кишечника. Серед основних рис анального характеру дорослих відомі охайність, пунктуальність, делікатність (реакція на згоду з культурними вимогами оточення щодо акту дефекації), бережливість аж до скупості (результат ототожнення фекалій з грошима, тим, що ціниться іншими), впертість як засіб підтримання самоповаги. Остання пов'язана з намаганнями дитини самостійно керувати своїми фізіологічними відправленнями, незалежно від волі дорослого. Реактивними утвореннями в структурі анального характеру вважаються неакуратність, дезорганізованість, нестримність у словах (безтактність), агресивність та ін. Відзначаємо зв'язок між анальним характером і тенденцією до адаптивного самообмеження (Ш. Бюлер), а також вираженими потребами в безпеці (А. Маслоу), що є атрибутами моносуб'єкта.

Деякі ортодоксальні аналітики, доповнюючи в позицію З. Фройда, виокремлюють уретральний характер, хоча і визнають, що його формування вплетене у фалічну стадію психосексуального розвитку (3 – 5 років). Як відомо, первинною метою уретрального еротизму є отримання задоволення від акту сечовипускання. Результатом фіксації на цій стадії виступає честолюбство і схильність до суперництва, які виникають у відповідь на почуття сорому в разі нетримання сечі або програшу в змаганні на здатність випустити довший струмінь. Гордість за себе, впевненість, рішучість, боротьба за вплив також є свідченням уретрального характеру. З огляду на те, що вихідною умовою формування зазначеного характеру є соціальне порівняння фізіологічних досягнень дітей, випливає висновок про уретральний характер як фіксацію індивіда на рівні полісуб'єкта. Саме можливість ідентифікації зі значущими іншими спонукає до появи амбіцій людини і намірів на кшталт творчої експансії, за Ш. Бюлер.

Формування фалічного характеру пов'язують з неподоланим у дитинстві неусвідомлюваним страхом кастрації. Виявом захисної реакції на кастраційну тривогу є такі риси характеру, як безпечність, рішучість, самовпевненість. Переоцінка пеніса веде до таких характерологічних екстраполяцій, як марнославство, ексгібіціонізм, підвищена чутливість, вразливе самолюбство, нарцисизм, а в жінок – намагання домінувати над чоловіками. Внаслідок подальшої диференціації та узгодженості функцій між «ід», «его» і «супер-его» виникають і позитивні новоутворення: самоспостереження, зваженість, раціональне мислення (здоровий глузд) тощо. Гадаємо, що фалічний характер

творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням «буду» і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного; 5) абсолютного суб'єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією «благо» як результату розуміння смислу існування конкретного у світовому порядку (суб'єктна здатність «приймаю»)

Суттєве наближення до з'ясування мотиваційно-поведінкових аспектів розвитку особистості як онтогенетичної еволюції рис інтегральної суб'єктності дає звернення до психодинамічних трактувань характеру та встановлення його типів.

А. Ортодоксальна позиція.

У психологічній літературі немає загальноприйнятого визначення характеру. Найбільш повним, на нашу думку, є тлумачення характеру О. Феніхелем як звичного способу пристосування «его» до зовнішнього світу, до «ід» і «супер-его», а також специфічний тип поєднання цих пристосувань один з одним [1, с.203], визначення Бінглхоул: «Структура характеру може бути осмислена як організація потреб і емоцій всередині кожної людини, пристосована до адекватного реагування на основні соціальні цінності групи» [1, с.233]. Подібні дефініції конкретизують ортодоксальний психоаналітичний погляд на природу характеру як форму сублімації чи різновиду реактивних утворень, які виникають у відповідь на фіксації лібідо в процесі психосексуального розвитку індивіда [4]. Сублімуючий (генітальний) характер відзначається вільною розрядкою інстинктивної енергії в результаті зміни мети – підміни прямого об'єкта сексуального задоволення допустимим соціокультурним аналогом. Реактивним (прегенітальним) характерам властиве постійне стримування інстинктивної енергії за допомогою контр-катексиса (блокування енергії «ід» від проникнення у свідомість за допомогою енергії «его»). Варіантами реактивних характерів є оральний, анальний, уретральний* і фалічний, при яких переважає відповідна психосексуальна фіксація.

Послідовна зміна об'єктів фіксації, на наш погляд, відображає прогресивне збагачення регулятивних можливостей «его», а отже, нарощення суб'єктного потенціалу індивіда, розширення можливостей самовладання.

Найбільш інфантильним утворенням є оральний характер, що, імовірно, зумовлений фіксаціями на рівні відносного суб'єкта. Людина з таким характером украй залежить від інших у збереженні самоповаги. Вона або покірно чекає на зовнішню підтримку (пасивно-залежна, рецептивна орієнтація, пов'язана з фазою отримання задоволення від смоктання), або брутально змушує до неї (орально-садистська орієнтація, пов'язана з фазою прорізання зубів і бажанням кусати).

Розрізняють оптимістичний і песимістичний варіанти орального характеру. До першого призводить оральне благополуччя в ранньому дитинстві, до другого – оральна депривація. Такі риси, як ненаситність,

* Як відомо, З. Фройд не виділяє цього різновиду характеру, його риси приєднуться до особливостей фалічного характеру. Психоаналітики К. Абрахам, Е. Гловер, Е. Джонс, О. Феніхель суттєво доповнили постулати Фройда в учінні про характери.

Л. В. Скворцов проводит зависимость между доминирующим в определенный исторический момент общественным сознанием и сложившимся типом толерантности и показывает, как изменяются при этом признаки толерантности. Так, в структуре мифологического сознания он находит не решенную концептуально «скрытую толерантность», когда общество не разрушает образы мифологического сознания и терпимо относится к специфике философского мышления. В структуре абсолютной веры монотеизма, «в силу абсолютизации социальной роли определенного исторического субъекта, которому приписываются черты совершенства, исторического превосходства и универсальности, происходит «эрозия толерантности», и толерантность оказывается в принципе невозможной, поскольку она разрушает абсолютность [5, с.142]. Толерантность становится реальностью только «в результате признания как истины универсальных нравственных принципов», при этом «люди принципа чувствуют себя принадлежащими к особому клану», и толерантность в данном понимании представляется как « способность прощать» [5, с.143.].

Анализ показывает, что проблема толерантности является предметом внимания широкого круга исследователей разных специальностей, в работах которых толерантность представлена в различных аспектах: как «особая социальная, политическая или практическая проблема, как ценность сознания, как личностная характеристика, как стратегия поведения в межличностных, межгрупповых взаимодействиях; как «норма человеческих отношений и даже способ выживания» [6, с.2]. Одни видят в толерантности идеал и жизненно важный принцип для выживания цивилизации, – другие считают, что толерантность служит для того, чтобы лечить безразличие, которое демонстрирует человечество.

Незавершенная часть проблемы. Между тем, несмотря на существование такой широкой трактовки феномена толерантности, ощущается отсутствие жестко отобранных общепринятых характеристик данного понятия, его слабая дифференциация и научная необоснованность [3].

Целью статьи является отбор наиболее важных характеристик данного многомерного феномена, а также рассмотрение его структурной организации через призму социально-психологической значимости.

Изложение основного материала исследования. Совершенно очевидно, что толерантность проявлялась практически на протяжении всей истории человечества, и выполнение элементов толерантного поведения, его норм всегда являлось реальным условием выживания человечества. Проанализировав труды философов, можно обозначить толерантность как *историко-философскую категорию*, которая эволюционировала и осмысливалась на разных этапах формирования общества, во многом определялась преобладающим в данный момент общественным сознанием.

Но есть еще и *психологическая категория*, которая является чрезвычайно сложным образованием, состоящим из структурных уровней организации, в котором выделяют следующие уровни: *психофизиологический; психологический*, как определенное психологическое качество; *социально-психологический*, как свойство личности, проявляющееся в общении и

взаимодействии с другими людьми; *социальный,* где участники, взаимодействуя, могут считаться носителями определенной культуры. А. А. Реан, изучая данный вопрос, обозначает психофизиологические особенности индивида как фактор, обусловливающий толерантность. При этом он использует термин «терпимость», наполняя его содержанием, отвечающим пониманию «толерантности». Автор выделяет три фактора, обусловливающие терпимость.

1. *Социогенетический* – влияние субъективно-обективных условий на формирование и проявление терпимости в обществе, в различных группах и у конкретных личностей. Речь идет о господствующих в данный момент социальных установках, эталонах, стереотипах под влиянием общей направленности общества: гуманистической, плюралистической, или же антиличностной, авторитарной – с другой. 2. *Психогенетический* (микросредовой) – влияние ближайшего окружения индивида (семьи, коллектива, неформальной группы и т. д.) на формирование и проявление терпимости. 3. *Биогенетический* – влияние психофизиологических особенностей индивида на формирование и проявление терпимости (зависимость от половых, возрастных и темпераментальных особенностей).

В соцогенетический фактор А. А. Реан включает *установки, эталоны, направленность* – то есть затрагивает ценностно-смысловой аспект, в котором и осуществляется влияние общества и референтного окружения на толерантность индивида.

Г. Л. Бардиер утверждает, что толерантность может проявляться в трех психологических формах: а) психических процессов *(восприятия, мышления, эмоции, воли);* б) психических состояний *(устойчивость, уравновешенность*); в) психологических свойств *(терпимость, добродушие, ассертивность, воспитанность)* [2].

Российские исследователи А. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова указывают, что в научной литературе толерантность рассматривается, как уважение и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания разносторонности человеческой культуры, норм, верований и отказ от возведения этой разносторонности до однообразного или преобладания какой-нибудь одной точки зрения. Толерантность предполагает готовность воспринимать других такими, какими они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Однако толерантность не сводиться к игнорированию собственных интересов и предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. В качестве критериев толерантности предлагаются: равноправие, взаимоуважение, равные возможности, сотрудничество и солидарность в решении общих проблем и т. д. Они считают, что толерантность – это отказ от доминирования и насилия, уважение и равенство, признание разнообразной человеческой культуры, норм, верований [1; 6]. Можно сказать, что *толерантность – важный компонент жизненной позиции зрелой личности*, которая имеет свои ценности и интересы и готова их защищать, но одновременно с уважением относиться к позиции и ценностям других людей [1].

Знакомясь с монографией С. К. Бондыревой и Д. В. Колесова

9. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272с. – (Серия «Мастера психологии»).
10. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис….д-ра психол. н.: 199.00.07/Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 39 с.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – СПб.: Питер, 2004. – 384с.
12. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с., іл.
13. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.: іл.

Подано до редакції 18.11.08

УДК 371

ПСИХОАНАЛІТИЧНІ ТИПОЛОГІЇ ХАРАКТЕРУ: АКСІОЛОГІЧНИЙ МОДУС ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

З.С. Карпенко (м. Івано-Франківськ

Сучасний, на загал постнекласичний період розвитку науки вимагає перегляду традиційних схем організації емпіричних досліджень з урахуванням іншої «оптики» дослідника як суб'єкта процесу пізнання [2]. Йдеться про включення суб'єкта, умов і методів дослідження в структуру пізнавальної ситуації, на противагу класичній дихотомії суб'єкта і об'єкта. Отримане в результаті врахування множинної взаємної детермінації психологічне знання апріорі не може бути ціннісно нейтральним, об'єктивним і єдино правильним. Це знання є проекцією реальності в тому чи тому телеологічно (доцільно) змодельованому форматі, що визначається ціннісно зумовленим кутом зору на розв'язувану проблему, яка перебуває у безпосередньому зв'язку з потребами, запитами, інтересами, переконаннями і т. ін. людини.

Зроблена констатація вимагає не тільки новаторського підходу до конструювання предмету, методів і умов дослідження, але й переосмислення в непритаманному класичній (частково – некласичній) науці ціннісно-суб'єктному контексті уже розв'язаних дослідницьких завдань і здобутих психологічних знань, які сприймаються як «канонізовані» істини, «рецептурні» довідники без визнання якого б то не було прагматично вмотивованого, наповненого особистісним смислом варіанту істини [3]. У цій статті пропонується аксіопсихологічна реконструкція тлумачення психоаналітичних типологій характеру.

Згідно з відстоюваним нами принципом інтегральної суб'єктності людина як інтегральна духовна істота прагне до розкриття свого потенціалу на таких рівнях буття: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлекторного налаштування («передчуваю») на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність «вітальність» (здоров'я); 2) моносуб'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і технічними стандартами. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю «треба» – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку; 3) полісуб'єкта чи особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлінням або інстанцією «мушу» і спрямованої на цінність добра для ближніх; 4) метасуб'єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах

Глибинна психокорекція опосередковано впливає на формування рефлексивного мислення шляхом актуалізації індивідуального досвіду суб'єкта. Механізми змін (позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція на більш високому рівні розвитку), які відбуваються на груповому та індивідуально-особистісному рівнях в ході активного соціально-психологічного навчання, є тією рушійною силою, яка породжує і спрямовує мисленнєву активність суб'єкта.

Рефлексивне мислення апелює до цілісного явища – психіки особи в єдності функціонування її свідомої та несвідомої сфер. Отже, об'єктом пізнання рефлексивного мислення практичного психолога є феномен цілісності психічного. Це потребує одночасного врахування фахівцем як зовнішніх відношень суб'єкта, так і орієнтацію на розкриття внутрішніх взаємозв'язків між підструктурами психічного (свідомим і несвідомим). Пізнання цілісності психічного зумовлена необхідністю виявлення внутрішніх глибинно психологічних детермінант активності суб'єкта.

Складність категорії психічного та багатокомпонентність взаємозв'язків між суперечливими за своєю сутністю підструктурами (свідомим, перед свідомим, несвідомим) потребують їх врахування в професійній діяльності практичного психолога. Це є можливим за умови сформованості у фахівця рефлексивного мислення.

Рефлексивне мислення – це процес відображення, узагальнення та розвиток рефлексивних знань суб'єкта, отриманих за допомогою рефлексії, саморефлексії суб'єктом індивідуального досвіду, актуалізація якого відбувається в ході глибинної психокорекції. Розвиток рефлексивного мислення пов'язаний з розширенням самоусвідомлення суб'єктом глибинно-психологічних передумов труднощів спілкування. Слід відмітити, що рефлексивне мислення як професійне мислення психолога-практика досліджено недостатньо, зокрема його значення для успішності професійної адаптації фахівця, що і визначило вибір теми нашої статті. Дослідження внутрішніх закономірностей рефлексивного мислення буде представлено в подальших наших публікаціях.

Література

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности//Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
3. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации//В кн.: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: СПГУ, 1991. – С. 43-60
4. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544с.
5. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. – СПб.: Питер, 2001. – 688с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
6. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Либідь, 1998. – 226 с.
7. Панок В.Г. До побудови засад української практичної психології//Проблеми розвитку навчання: Матеріали 1 та 2 міжнародної конференцій/За ред. С.Д. Максименка. – К., 1997. – с. 344-357.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 674с.

«Толерантность (введение в проблему)», становится ясно, что в своей работе авторы рассматривают толерантность и ее антипод – интолерантность в контексте базисных понятий психологии – *оценки и отношений*. По их мнению, толерантность – интолерантность формируются на «основании некого объекта благодаря постоянной связи с объектом». Следовательно, продолжают авторы, «здесь справедлива формула: связь → оценка → отношение → поведение (намерение), толерантное или интолерантное». Операционализируя понятие толерантности, С. К. Бондырева считает его интегральной характеристикой личности [3], в которой Г. У. Солдатова выделяет четыре основных компонента: *психологическую устойчивость, систему позитивных установок, комлекс индивидуальных качеств, систему личностных и групповых ценностей* [6, с.125].

Прогрессивной является точка зрения на проблему толерантности Е. Ю. Клепцовой, которая известную неопределенность в трактовке терпимости и толерантности снимает, рассматривая проблему толерантности в трех аспектах: во-первых, как овладение надежной философией толерантности как ценностью; во-вторых, как культуру толерантной осмысленности; в-третьих, как представления действительности, воплощаемые в реальном поведении. В рамках идей толерантной осознанности можно выделить категорию отношений. В системе отношений понятиями одного ряда можно считать терпимость, толерантность и нетерпимость [4].

Терпимое и толерантное становятся актуальными тогда, когда мысли, оценки, верования, поведение других людей не расходятся с мыслями, оценками, ожидаемого субъекта взаимодействия, что объединяет данные понятия. Терпимость и толерантность выполняют разные функции.

Толерантность имеет адаптивный характер, то есть дает возможность приспосабливаться к неприятным факторам (например, толерантность к тревоге, к чужой вере). Зато терпимость выполняет адаптивную и активную функцию, то есть дает возможность изменять чужие мысли, поведение другого человека, не используя способов принуждения.

Наконец, эти особенности свойства различаются психологическими механизмами, что лежат в их основе. К ним Е. Ю. Клепцова относит терпение и принятие. Главным механизмом толерантности является терпение – выдержка, самообладание, самоконтроль, что дает возможность снизить порог чувствительности к неприятным факторам.

Принятие, как еще один механизм толерантности, отступает на второй план и часто не проявляется. А к основным механизмам терпимости относится наоборот принятия чего-нибудь как данности (понимание, эмпатия, ассертивность), терпение отступает на второй план, не утрачивая своего потенциала, и активно выполняется личностью [4].

Е. Ю. Клепцова предлагает следующее обозначение толерантности: «это свойство личности, которое актуализируется в ситуациях расхождения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и проявляется в снижении чувствительности к объекту за счет привлечения механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы проявления толерантности – от гордости, сдержанности, терпимости, витримки,

самообладания до беспородности». «Терпимость – это свойство личности, которое актуализируется в ситуациях разобщенности взглядов, мыслей, оценок, верований, поведения людей и проявляется в повышении чувствительности к объекту за счет приобщения механизмов принятия терпимости. Граница проявления терпимости – от снисходительности, панибратства до уступчивости» [4].

Поэтому в философском изложении интерпретация и многомерность явления tolerance, проявляясь в разнообразии видах и формах, представляет собой однородное понятие определенное и неделимое.

Однако есть обратное представление толерантности в современной психологии: толерантность как «таковая» просто исчезает, проявляясь в многочисленных вариантах, типах, видах, формах, уровнях. Оказывается, что она применима почти к любому психологическому процессу, пронизывает все области социальной и индивидуальной жизни человека и представляет собой важное измерение практически любого психологического процесса и государства, один из ключевых «экзистенциалов» человеческой жизни. От разнообразия осознания видов и форм толерантности становится ясно, что едва ли правильно говорить о «толерантной (интолерантной) личности», точнее будет говорить об уровне или степени проявления толерантности (интолерантности), о вариантах и формах, о тех или иных акцентах и аспектах приложения принципов толерантности в конкретных ситуациях. Известный социолог Walzer M. говорит об определенной динамике в развитии толерантности и выбирает несколько фаз ее становления. Один из возможных путей решений этой проблемы – отказ от двоичного противопоставления «толерантность-интолерантность» и перехода к конструкции континуума степеней толерантности, когда «толерантность» и «интолерантность» находятся на асимптотических полюсах [8].

Резюме. Таким образом, установлено что феномен толерантности базируется на учете двойственной природы существования категорий толерантности – как личностной характеристики и как категории общественного сознания, общественной ценности и социальной нормы. Определены виды и характер этого феномена. Для практических психологов можт быть рекомендовано использование в своей деятельности комплексной теории социально-психологических закономерностей, механизмов и условий формирования толерантности при учете континуума степеней толерантности. **Ключевые слова**: толерантность, терпимость, категории, психологические механизмы, описание личности. Резюме**.** Є проблема толерантності в статті розглядається. Проаналізовані різноманітні теоретичні пІдходи до доданнІй проблематиці. Віявлені детермінанти у формуванні толерантності. Рассматрівается явище толерантності; як опису особистості, як категорії суспільної свідомості, соціальної норми. **Ключові слова**: толерантність, категорії, психологічні механізми, опис індивідууми. **Summary.** Thus, an analysis allowed to draw a conclusion, that the phenomenon of tolerance, is based on the account of ambivalent nature of existence of the phenomenon of tolerance – as personality description and as categories of public consciousness, public value and social norm. Kinds and character are certain. Practical psychologists must utillize in the activity the complex theory of socially-psychological conformities to the law, mechanisms and terms of forming of tolerance. **Keywords**: tolerance, categories, psychological mechanisms, description of personality.

Литература

1. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. – М.: Педагогика, 2000. – С. 5-7.

2. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности. Афтореф. док. пс. наук. СПб, 2007. – 18

3. Бондарева С. К. Толерантность (ввдение в проблеме) / С. К. Бондарева, Д. В. Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-соцмального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 240 с.

захистів, так і її наслідком. При цьому спостерігається деструктивна роль викривлень у сприйманні об'єктивної соціально-перцептивної інформації, вони породжують закритість для отримання нового досвіду, ригідність психіки, що перешкоджає прогресивним змінам в «Я» [13]. Все це безперечно загострює дезадаптивні процеси, породжує труднощі спілкування, перешкоджає встановленню суб'єктом адекватної системи взаємин з оточуючими, деструктивно впливає на систему міжособистісної взаємодії з іншими.

У зв'язку з цим професійна підготовка психологів-практиків повинна бути орієнтована не лише на опанування академічними знаннями з психологічних дисциплін, які є безперечно важливими, а і на розв'язання внутрішньої суперечності психіки і власну психокорекцію майбутнього фахівця з метою оптимізації процесів спілкування і взаємодії з оточуючими людьми, і в такий спосіб упередження дезадаптивних явищ.

Успішність реалізації останньої задачі буде залежати від сформованості у майбутніх психологів рефлексивного мислення. Рефлексивне мислення є видом професійного мислення практичного психолога. З одного боку, воно містить характеристики, які притаманні для мислення взагалі, а з іншого - функціонує за власними внутрішніми закономірностями, які визначають його фахову специфіку та відмінність від інших видів мислення. Рефлексивне мислення, як і будь-яке мислення, полягає в узагальненому та опосередкованому відображенні дійсності, істотних властивостей предметів і явищ і зв'язків між ними; надає можливість вийти за межі безпосереднього досвіду.

Фахова специфіка і відмінність рефлексивного мислення від інших видів мислення в академічній психології визначається відмінністю детермінант, які зумовлюють його функціонування та внутрішні механізми. Внаслідок розвитку рефлексивного мислення змінюється ракурс бачення і пізнання суб'єктом об'єктивної реальності. Рефлексивне мислення практичного психолого орієнтовано на пізнання глибинно-психологічних закономірностей функціонування психіки. Воно розвивається в ході актуалізації індивідуального досвіду суб'єкта, результатом чого є опанування рефлексивними знаннями.

Чинником розвитку рефлексивного мислення є глибинна психокорекція за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленим Т.С. Яценко [12]. Особистісна психокорекція в групі АСПН спрямована на пізнання майбутніми фахівцями в галузі практичної психології глибинно-психологічної сутності психічного, поглиблення та розширення їх соціальної компетентності, формування здатності до глибинної рефлексії інфантильних витоків особистісної проблематики, опанування рефлексивними знаннями.

Глибинна психокорекція за методом АСПН спрямована на оптимізацію особистісних передумов спілкування завдяки змінам у функціонуванні цілісної особистісної структури індивіда. Це забезпечується розвитком рефлексивного мислення суб'єкта, яке є інтегрованим результатом змін, що відбуваються на емоційному, поведінковому та когнітивному рівнях у процесі активного соціально-психологічного навчання.

9], спільною рисою яких розглядається здатність суб'єкта до встановлення міжособистісних взаємин, ефективність функціонування в соціумі.

Сутність рефлексивного мислення практичного психолога полягає в йог орієнтації на пізнання глибинно-психологічних передумов, які породжують деструкції спілкування, перешкоджають встановленню гармонійних стосунків з оточуючими, а отже і зумовлюють дезадаптацію суб'єкта.

Важливе значення для розуміння проблеми адаптації мають психоаналітичні теорії, зокрема визначено зміст зовнішніх суперечностей, що зумовлюють порушення контактів суб'єкта з соціумом. З позицій глибинної психології адаптація, тобто пристосування людини до оточуючого світу, розглядається як процес взаємодії «Его» з зовнішнім середовищем. З позицій психоаналізу виникнення неврозів та психічний розладів розглядалось як порушення контактів суб'єкта з соціумом і неспроможністю Его розв'язати суперечність між потягами, які ісходять із «Ід», «Супер-Его», із з вимогами зовнішнього світу, тобто співвіднесення принципу задоволення з принципом реальності [11].

В контексті дослідження передумов професійної адаптації практичного психолога на особливу увагу заслуговує визначення внутрішньої суперечливості психіки. Дослідження внутрішньої динаміки психіки представлено в психодинамічній теорії академіка АПН України Т.С. Яценко і відображено в „Моделі внутрішньої динаміки психіки" [12]. Розроблена Т.С. Яценко «Модель внутрішньої динаміки психіки» доповнює структуру психіки за вертикаллю (за З. Фрейдом) лінійними взаємозалежностями, що дозволяє розкрити її функціонування в єдності суперечливих тенденцій. «Модель» ілюструє внутрішню суперечність психіки, яка зумовлена тяжінням до минулого досвіду (в дитинство) і до соціальних успіхів (у майбутнє) та поєднання цих суперечливих тенденцій в їх співіснуванні, без взаємного нівелювання [12].

Внутрішня суперечність психіки знаходить вияв у наступних тенденціях: «до сили» та водночас «до слабкості»; прагненні до людей та одночасному відстороненні від них; до життя і водночас до смерті. Внутрішня суперечливість психіки породжує виникнення особистісної проблеми, яка з позицій психодинамічного підходу окреслюється як така, «яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю» [13, с. 33]. В розрізі теми нашої статті на особливу увагу заслуговують її прояви, серед яких виділено наступні: відчуття дисгармонійності внутрішнього світу; агресивність як наслідок заблокованості можливості вираження конструктивних почуттів; тривожність і немотивований страх; актуалізація почуття меншовартості; депресивні та афективні стани психіки; егоцентризм; центрація на власних проблемах та інтересах власного «Я» тощо [13].

Складність усвідомлення особистісної проблеми пов'язана з викривленням соціально-перцептивної реальності у сприйнятті дійсності. Викривлення об'єктивної реальності допомагає зберегти цілісність «оболонки» ідеалізованого «Я» та суб'єктивну впевненість особи у непогрішності, досконалості. Викривлення є як інструментом дії системи психологічних

4. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного образования. – М.: Академия, 2004.– 176 с.

5. Скворцов Л. В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? // Октябрь. – 1997.– № 3.– С. 138-155.

6. Солдатова Г. У. Практическая психология толерантности, или Как сделать так, чтобы сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. –2003. – Выпуск 6.– С. 60-78.

7. Хомяков М. В. Проблема толерантности в христианской философии: дис. док. филос. наук. – Екатеринбург, 2000.–334 с.

8. Walzer M. Толерантность. Лекции по этике, политике и экономике. Новикова Т. В. Императив толерантности / Т. Новикова // Консультант директора. – 2007. – № 10. – С. 2-7.

Подано до редакції 05.11.08

УДК 378.126:796

АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Зубченко Людмила Вікторівна, викладач,
Донецький державний інститут здоров'я,
фізичного виховання і спорту, м.Донецьк

Постановка проблеми. Визначення нових підходів до формування змісту освіти в цілому, збереження й розвиток здоров'я підростаючого покоління, вимагає створення нових умов фізичного виховання, а саме – формування творчої особистості. Не обминув цей процес і фахівців з фізичного виховання, перед якими стоїть нагальна потреба формування педагогічної творчості для подальшої ефективної педагогічної діяльності.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань вчених і практичним досвідом професійної підготовки майбутніх педагогів, у тому числі й фахівців з фізичного виховання у вищих навчальних закладах, дали змогу виявити протиріччя між соціальним запитом на творчу особистість вчителя й недостатньою розробленістю підходів до професійної підготовки у вищому навчальному закладі, яка б орієнтувала студентів на творчу самореалізацію в майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні дослідження праці вчителя переконують у думці, що вирішальним чинником переходу освіти на нову стратегію є формування творчої особистості (В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Н.Нікандров, Я.Пономарьов, В.Сластьонін, С.Сисоєва та інші). Значний внесок у формування наукових уявлень щодо творчої особистості зробили філософи (М.Бахтін, М.Бердяєв, С.Гессен), психологи (Б.Ананьєв, Д.Богоявленська, Л.Виготський, О.Леонтьєв, А.Маслоу, К.Роджерс, К.Тейлор), педагоги (В.Андрєєв, Т.Кудрявцев, Н.Калошина, М.Поташник, Л.Пронін).

Проблемі орієнтації студентів на творчу самореалізацію в майбутній діяльності й визначенні шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячені роботи О.Абдулліної, М.Віленського, В.Караковського, О.Киричук, Н.Кичук, А.Мудрика, А.Орлова, Л.Подимової, С.Сисоєвої, О.Сущенко, В.Яловика та інших. Особливості професійної підготовки вчителів у галузі фізичного виховання досліджували Б.Ашмарін, О.Демінський, Т.Круцевич, Б.Платонов, О.Солтік, Ж.Холодов, О.Цьось, Б.Шиян, Ю.Шкребтій та інші.

Педагогічна творчість вчителя багатьма дослідниками розглядається з

різних аспектів її змісту. Наведемо декілька прикладів. Так, В.Кан-Калик, М.Нікандров розглядають педагогічну творчість як співтворчість в педагогічній дійсності, яка безперервно змінюється, як мистецтво і як конкретизація педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які постійно розв'язує педагог в умовах педагогічної праці [2, с.118]. С.Новосьолов трактує її як вид діяльності, метою якої є створення духовних і матеріальних об'єктів, які володіють об'єктивною новизною і суспільною значущістю, направлених на вдосконалення процесу освіти. М.Поташник представляє педагогічну творчість як пошук оптимального педагогічного рішення у конкретній ситуації [1, с.52].

Дослідники, розглядаючи проблеми підготовки вчителів фізичного виховання (О.Демінський, М.Кричфалуший, О.Петунін, Б.Шиян, Ж.Холодов та інш.) відмічають, що головним чинником в процесі становлення студента як майбутнього вчителя є наявність професійних знань, вмінь та навичок, якими вони оволодівають під час навчання в вищому навчальному закладі. О.Пєхота додає до цього, що ця сукупність знань, умінь та навичок трансформуються під впливом самостійної творчої діяльності в педагогічну творчість. При цьому всіма авторами підкреслюється, що педагогічна творчість індивідуальна і формується головним чином у процесі самостійної діяльності фахівця [3, с.137].

Педагогічна творчість вчителя фізичного виховання залежить від різних чинників: професійної підготовки, особистісних якостей і саме творчої діяльності. Тому ми розглядаємо педагогічну творчість вчителя фізичного виховання як діяльність, яка зумовлює формування у нього професійних, особистісних і творчих якостей.

Мета статті. Проаналізувати за допомогою анкетування як розуміють студенти вузів фізкультурного профілю педагогічну творчість і її основні складові та чи використовують свої творчі здібності в процесі самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи формування педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання в процесі фахової підготовки, ми провели опитування студентів по даній проблемі. Опитування проводилося у вигляді анкети, яка включала певний ряд запитань, які стосуються проблеми педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання. Для цього було проведено контрольні зрізи, у яких взяли участь 240 студентів факультетів фізичного виховання Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту, Луганського інституту фізичного виховання і спорту при Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Лисичанського педагогічного коледжу, Слов'янського педагогічного інституту. З метою виявлення стану формування педагогічної творчості у майбутніх вчителів фізичного виховання, нами були опитані групи студентів факультетів фізичного виховання цих вищих навчальних закладів. Наша вибірка відповідає вимозі репрезентативності: вона якісно і кількісно представляє генеральну сукупність, тобто студентів вищих навчальних закладів.

Нижче наведені для прикладу деякі відповіді студентів на запропоновану анкету:

характеристика представлена в дослідженнях Ж. Піаже. Дослідник, розглядаючи проблему адаптації, відмічає, що її сутність становить сукупність акомодації (пристосування схем поведінки до певної ситуації) з асиміляцією (засвоєння даного матеріалу існуючими схемами поведінки) [8]. Характеристика способів адаптації, представлених в теорії Ж. Піаже, пересікається зі способами адаптації з позицій глибинної психології, серед яких розрізняють аутопластичний та аллопластичний способи, відповідно того чи відбувається цей процес шляхом змін власної психічної організації, чи зміною зовнішнього (в тому числі і соціального) світу [5].

Розширене розуміння адаптації, на якому наголошував Г.О. Балл [1], набуває особливого значення в розрізі професійної адаптації практичного психолога, зокрема визначення структури, яка відображує характер внутрішніх змін в ході його фахової підготовки, і визначає готовність до спілкування і взаємодії з оточуючими згідно вимог професійної діяльності, активного входження до системи професійних відношень, тобто слугує передумовою адаптації.

Мета дослідження полягала в визначенні сутності рефлексивного мислення практичного психолога в розрізі його професійної адаптації.

Результати дослідження. Професійна адаптація практичного психолога не є миттєвим, одноразовим пристосуванням до конкретних нових умов. Вона є досить складним процесом побудови системи відношень та організації взаємодії з оточуючими людьми, що реалізується складним шляхом і не обмежується наявною ситуацією. Розглядаючи категорію «відношення» ми приєднуємось до думки О.Г. Солодухової, згідно якої дана категорія має більш узагальнене значення і характеризує важливі зв'язки між суб'єктами, суб'єктом і об'єктом [10]. Професійна адаптація пов'язана з процесом пізнання практичним психологом як себе, так і інших людей, орієнтованим на осмислення міжособистісного аспекту відношень, а отже розвитком соціальної компетентності. В значній мірі успішність цього процесу залежить від розвитку професійного мислення практичного психолога.

Під професійними мисленням практичного психолога ми розглядаємо рефлексивне мислення, орієнтоване на структурування відношень, оптимізацію спілкування і взаємодії з оточуючими.

Рефлексивне мислення – це вид мислення, спрямований на пізнання психічної реальності себе та іншої людини, шляхом зверненості та узагальненого відображення внутрішньо динамічних закономірностей функціонування психіки в єдності її свідомої та несвідомої сфер.

На провідній ролі інтелекту в структуруванні відносин між організмом і середовищем наголошував Ж. Піаже. Дослідник відмічав «…інтелект слугує, так би мовити, найбільш необхідним та ефективним знаряддям у взаємодіях суб'єкта з оточуючим світом, взаємодіях, які реалізуються складними шляхами і виходять далеко за межі безпосередніх та одномоментних контактів, для того, щоб досягти заздалегідь встановлених та стійких відношень» [8, с. 60].

Категорія рефлексивного мислення частково пересікається з поняттями «соціальний інтелект», «соціальна компетентність», «практичне мислення» [4;

5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита)
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: 1976. – 415 с.
7. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 734, [2] с. – (Библиотека практического психолога)
8. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
9. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активнее соціально-психологічне навчання: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.
10. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
11. Яценко Т.С., Аврамченко С.М., Білуха Т.І., Бондаревська Л.Л., Євтушенко І.В., Калашник І.В., Мелоян А.Е., Стасько О.Г. Методика глибинної корекції: підготовка психолога-практика: Навчально-методичний посіб. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – 342 с.

Подано до редакції 14.12.08

УДК 371

КАТЕГОРІЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ У РАКУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Дметерко Н. В. (м. Слов'янськ)

Постановка проблеми. Проблема професійної адаптації практичного психолога є одним з актуальних напрямків досліджень психологічної науки. Процес професійної адаптації психолога пов'язаний з його професійним становленням (О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Т.С. Яценко та ін.) [2; 6; 7; 12; 13]. Важливість даної проблеми зумовлена тим, що професійна адаптація відкриває нові можливості розвитку особистості фахівця, його самореалізації, сприяє активному залученню до нових умов професійної діяльності, ефективності взаємодії та спілкуванню з оточуючими людьми. У зв'язку з цим, одним з аспектів даної проблеми є визначення передумов, які відіграють вирішальну роль в успішності професійної адаптації психолога.

Професійна адаптація розглядається як процес пристосування, залучення людини до нових для неї або змінюваних характеристик професійного середовища (в першу чергу до умов, вимог, режимів професійної діяльності) [3].

Слід відмітити, що професійна адаптація не є пасивним процесом пристосування фахівця до нових умов професійної діяльності. В ході адаптації відбувається формування нових властивостей особистості, професійних якостей фахівця, власного стилю роботи тощо. Це, в свою чергу, набуває самостійного значення і проявляється в творчому перетворенні, зміні фахівцем умов професійної діяльності. Розглядаючи професійну адаптацію практичного психолога ми солідаризуємось з думкою Г.О. Балла, який наголошував на важливості розширеного розуміння адаптації як взаємозумовленості протилежних напрямків, опосередкування ними одне одного. Дослідник відмічав важливу роль поняття адаптації в психології пізнання, якщо воно тлумачиться не вузько (як пристосування до середовища), а широко, як єдність взаємозумовлених, протилежно спрямованих процесів врівноваження суб'єкта з середовищем [1].

Сутність вищеназваних процесів полягає в тому, що процес адаптації суб'єкта відбувається шляхом як внутрішніх, так і зовнішніх змін, які опосередковано впливають і визначають хід одне одного. Їх детальна

Питання анкети: «Чи вважаєте Ви себе творчою особистістю?» За результатами анкетування було виявлено, що студенти здебільшого не вважають себе творчими. 57 % респондентів вказали відповідь – не знаю, 31 % - дали відповідь ні, і тільки 12 % студентів відповіли – так. (рис. 1)

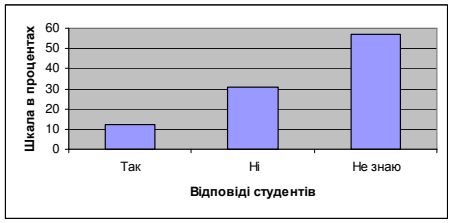


Рис. 1.

Одержані відповіді свідчать про те, що студенти в основному не замислюються над тим, що творча особистість вчителя формує мотивацію до навчання учнів і тим самим сприяє формуванню певних творчих рис.

Розглядаючи запитання анкети: «Чи є в вашому вузі викладачі, які працюють творчо?», відповіді студентів розподілилися таким чином: 48% відповіли, що є такі викладачі, 14% відповіли ні і 38% взагалі не знають про творчих вчителів. Але, на жаль, всі студенти при відповіді на це запитання не змогли перерахувати ознаки творчої праці вчителя. Запитання анкети: «Чи намагаєтесь Ви творчо використовувати набуті знання на заняттях, в процесі педагогічної практики, коли працюєте самостійно?» 67 % опитаних не намагалися і задумувалися творчо використовувати набуті знання на заняттях, в процесі педагогічної практики. 31 % студентів вибрали відповідь – інколи творчо використовують набуті знання, і тільки 2 % респондентів вибрали відповідь так, але при цьому вони відмітили що не завжди над цим замислювалися. Такий стан відповідей підводить нас до думки, що все ж таки навчання в вузі все ще остається репродуктивним, хоча в основних документах, які регламентують діяльність вищих навчальних закладів, чітко окреслено, що «в сучасних умовах характер діяльності вузу повинен бути творчим і сприяти саморозвитку і самовдосконаленню особистості студента».

Питання анкети: «Чи вважаєте ви, що вчителю фізичного виховання необхідно мати творчі якості для здійснення педагогічної творчості?». В результаті аналізу відповідей на запитання анкети ми визначили, що найбільший відсоток студентів (53%) вибрали відповідь так, 12% дали відповідь – ні, і 35% вибрали відповідь не знаю. (рис. 2)

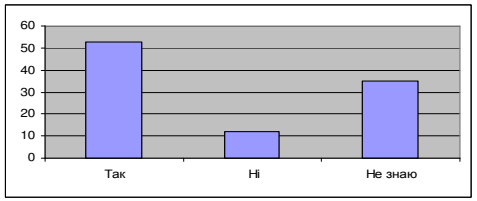


Рис. 2.

Це свідчить про те, що більшість студентів все ж таки схиляються до

думки, що вчителі фізичного виховання повинні мати творчі якості і формувати їх у своїх учнів, тому що «тільки в процесі самостійної дослідницької роботи можуть бути сформовані і реалізовані творчі цілі і завдання». (С.Сисоєва).

І на запитання анкети: «Чи реалізуєте ви свої творчі можливості в процесі фахової підготовки?», у процесі анкетування студентів ми визначили, що тільки 14% реалізують свої творчі можливості в процесі фахової підготовки.. При цьому ми спостерігаємо великий відсоток (54%) студентів, які не реалізують свої творчі можливості і тільки 32% реалізують свої творчі можливості інколи, епізодично, що надає нам можливість констатувати про недостатню інформованість студентів про педагогічну творчість вчителів, а ще й не дуже зацікавлену роботу в цьому напрямку в період педагогічної праці, на заняттях, в процесі самостійної роботи.

Проведення педагогічного експерименту на базі вказаних вищих навчальних закладів показало, що організація професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу характеризується відсутністю цілеспрямованого формування педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання, що істотно позначається на рівні сформованості професійних, особистісних і творчих якостей та формуванні творчої особистості студента.

Слабкий рівень інформованості в досліджувалій галузі показали і викладачі цих вищих навчальних закладів. Анкетування виявило, що вони, як і студенти, не досконало володіють проблемою формування педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання. Всього було опитано 150 респондентів. На питання анкети «Формуванню яких творчих якостей майбутнього педагога необхідно приділити увагу?», 57% відповіли – професійним, 27% - особистісним, і тільки 16% відповіли, що творчим якостям слід приділити увагу при підготовці нового покоління майбутніх вчителів фізичного виховання. На запитання «Чи цікавить вас досвід творчої роботи ваших колег?», тільки 29% опитуваних відповіли, що «так», інші відповіді розподілилися таким чином: «ні» - 21% і «інколи» - 50%. Такий стан відповідей на це запитання вказує на те, що в процесі здійснення своєї професійної діяльності, вчителі не вважають за доцільне удосконалювати свою діяльність, навчання здійснюють за традиційною формою, не цікавлячись новітніми розробками в своїй галузі і практично не вивчаючи досвід своїх колег.

Запитання «Який відсоток складає педагогічна творчість у процесі проведення різних занять з фізичного виховання?», в основному вчителі фізичного виховання відповіли, що це 35% - 50%, іноді 75%. На запитання «У яких видах діяльності проявляється ваша педагогічна творчість?», більшість респондентів (70%) відповіли, що в процесі проведення уроків з фізичного виховання, 20% - в підготовці сценаріїв спортивних свят, і 10% - в написанні положення змагань. Одержані дані вказують на те, що вчителі фізичного виховання дуже повільно ставляться до проведення фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи з учнями.

На запитання «Чи намагаєтесь Ви вдосконалювати свою педагогічну творчість?», на жаль, більшість опитуваємих вчителів фізичного виховання

вопросам (коммуникаты[2] 3, 5, 7, 11, 13, 19, 21) у протагониста происходит актуализация процесса самоосмысления О. предпосылок и закономерностей собственного поведения, психологических состояний, мыслей (к-ты 4, 12, 14), способов существования (к-т 18), а также осознание и восприятие общения с окружающими его людьми. Психолог высказывает гипотезу (к-т 9), что это связано с родными и близкими во «избежание недовольства, страха наказания», чтобы быть хорошим, примерным ребенком. Выявлена зависимость от поощрения, требований и страха наказания (см. маленькое яйцо, фото 1). Архетипная символика является замещением близких людей, «я с ними не хочу расставаться», и поэтому следую их ценностям. У протагониста происходит расширение самосознания посредством актуализации саморефлексии, которая направляет внимание на деструктирующее ее поведение тенденции, а также амбивалентные инфантильные чувства к родителям.

Эмпирический материал доказывает разнообразие поведенческих проявлений, деструктирующих общение О. и его интимные отношения, которые диктуются личностной проблемой. Саморефлексия является предпосылкой осуществления О. самоанализа личностной проблемы, что связано с осмыслением жизненного опыта, развитием способности личности одновременно выступить в качестве объекта и субъекта саморефлексии. Саморефлексия открывает возможности поиска адекватных способов объективного познания детерминант бессознательного в диагностико-коррекционном процессе, опираясь на интерпретацию спонтанного, непроизвольного поведения субъекта. Именно такое глубинное познание присуще в группе АСПО, что открывает открывает возможность овладения участниками определенными навыками оптимального общения. Расширение рефлексивных знаний предполагает осознание инфантильных детерминант, деструктирующих социальную активность субъекта.

Формирование рефлексивного мышления практического психолога осуществляется в ходе его собственной глубинно-психологической психокоррекции, актуализирующей самосознание путем познания системных характеристик бессознательного во взаимосвязи с сознательным. Самоанализ свидетельствует о способности будущих психологов-практиков познавать внутренние противоречия и расширять возможности их разрешения, что способствует формированию рефлексивных знаний и развитию социально-перцептивного интеллекта.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. (Проект «Психологичсекая энциклопедия»).
2. Войтик И.М., Семенов И.Н. Оценка и развитие рефлексивного мышления: Учеб. пособ. – Новосибирск: СибАГС, 2001. – 144 с.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А.М. Татлыдаевой; науч. ред. Н.Н. Акулиной. – Спб.: Евразия, 1997. – 430 с.
4. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

[2] Далее сокращенно: к-т.

3_П.: Какие чувства вызывает у вас эта игрушка?

4_О.: С одной стороны, эта игрушка вызывает хорошие, положительные чувства, так как это маленький ребенок, а с другой стороны - не очень положительные, потому что присутствует «верхняя надстройка». Для меня это какие-то ожидания, например, надо оставаться таким маленьким.

5_П.: Это для вас как намек, что ребенок будет продолжать нести в себе детство?

6_О.: Это действительно так. Мне кажется,

что это большое яйцо, в котором сидит ребенок, уже начинает трескаться. Эта верхняя рамка, где яйцо такое идеальное, для него мала.

7_П.: То с чем он не хотел бы попрощаться?

8_О.: Часть слова, написанная наверху: уникальность. Хотя, на мой взгляд, в этом образе присутствуют такие ценности, как: детскость, желание оставаться маленьким, а также следовать ожиданиям и предписаниям. Ребенку нужно видеть, что от него ожидают в той или иной ситуации.

9_П.: Родители или окружающие?

10_О.: Изначально – родители, а в дальнейшем – окружающие попадают в эту категорию.

11_П.: В каком возрасте ребенок соприкоснулся с такой ситуацией? Почему это стало такой ценностью?

12_О.: Мне кажется, что ребенок соприкоснулся с такой ситуацией достаточно в раннем возрасте. Тогда по этому поводу не возникало никаких негативных эмоций. Они возникли позже, когда стало видно откуда эта связь, которая прикрыта бантиком - это разрез между тем чего ожидают и тем что он хочет. Тогда это стало вызывать сопротивление.

13_П.: Как ребенок справлялся с этой диссонией?

14_О.: Когда заметила, что присутствует такая связь, было воинствующее сопротивление, хотелось предъявить всему миру свои цели, планы.

15_П.: Было желание разнести? Сломать?

16_О.: Да. Трещины обусловлены этим. Как только почувствовала, это, то было явное сопротивление, а потом появилось понимание, что люди не видят того, что у меня могут быть другие мотивы, желания. Я для них оставляю где-то видение такого младенца в яйце.

17_П.: Желанного для них?

18_О.: Да. При этом я пытаюсь достигать поставленных целей. Двигаясь по жизни, ориентируюсь на свои цели, но при этом учитываю видение меня в мире и пытаюсь соответствовать такому образу. Иногда это может нагружать, но в меньшей степени, чем раньше.

19_П.: Если это сложно и был такой напряженный процесс, почему это становится настолько важным, чтобы нести по жизни?

20_О.: С одной стороны я действительно не хочу нести это по жизни, но я понимаю, что здесь есть что-то желанное для меня, от чего я не могу отказаться. Я не могу по-другому.

21_П.: Что за этим стоит? Страх наказания или избежание недовольства со стороны других?

Данный фрагмент стенограммы дает возможность познать многоуровневость процесса глубинной психокоррекции, основывающейся на диалогической форме взаимодействия с субъектом обучения, сопровождающегося расширением его самосознания и приобретением рефлексивных знаний. Благодаря диагностически точно поставленным П.

(59%) відповіли, що «ні», 27% дали відповідь «не знаю» і 14% дали відповідь «так». Ці дані свідчать про те, що підвищуючи свою кваліфікацію, відвідуючи курси підвищення кваліфікації, вчителі фізичного виховання здійснюють свою діяльність репродуктивно, не вводячи в процес навчання і виховання учнів передовий педагогічний досвід і новітні розробки в галузі фізичного виховання.

В результаті проведеного анкетування серед вчителів фізичного виховання, ми можемо констатувати, що вони, як і студенти, не знають що таке педагогічна творчість і не задумуються над цим у процесі професійної підготовки студентів.

Проведення анкетування серед студентів вищих навчальних закладів і вчителів фізичного виховання виявило, що більшість з них здійснюють свою діяльність дуже активно, але з позиції творчого підходу реалізує свої плани тільки незначна кількість студентів і викладачів фізичного виховання. Це зумовлено тим, що мотиви, які стимулюють творчу діяльність, окреслені недостатньо. У вчителів фізичного виховання таким мотивом може виступати матеріальне стимулювання з боку адміністрації школи, створення колективу однодумців і обговорення з ними творчих своїх задумів і плану реалізації.

Що стосується студентів, то ми вважаємо, що такими мотивами є залучення студентів до науково-дослідної роботи через створення наукових творчих гуртків, де кожен реалізує себе як активний творчий діяч, виконуючи певні творчі завдання, наприклад: написання статей на наукові конференції, виступи з доповідями на різних заходах, при проходженні практики здійснення окремих частин наукового дослідження, складання планів-сценаріїв фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів, їх організація і проведення і т.і.

Висновки. Таким чином, в результаті проведеного анкетування студентів, ми отримали такі дані. Велика частина студентів знаходиться на середньому (26,5%) і 42% низькому рівнях формування педагогічної творчості, що загалом складає 68,5% і на нашу думку не може відповідати сучасним вимогам вищої школи при підготовці творчо працюючих майбутніх вчителів фізичного виховання. В Національній доктрині розвитку освіти наголошується: «Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку з цим основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчо мислячих, професійно компетентних педагогічних працівників" [3, с.8]. Тому, таке становище формування педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання в процесі фахової підготовки спонукало нас до подальшого проведення дослідно-експериментальної роботи. Наші рекомендації по цій проблемі будуть наведені у наступних роботах.

Резюме. Определение современных подходов к формированию образования, развитие здоровья подрастающего поколения требует новых условий физического воспитания, и более подготовленного поколения учителей, которые отличаются творческой деятельностью. Формирование педагогического творчества будущих учителей физического воспитания является необходимым условием профессионального подготовки студентов в стенах высшего учебного заведения. Педагогическая творчество учителя физического воспитания характеризуется наличием определенных качеств – профессиональных, личностных и творческих, которые необходимо формировать у студентов в процессе их обучения в вузе. Статья рассматривает анализ состояния формирования педагогического творчества у будущих учителей физического воспитания в процессе профессиональной подготовки. Проведен констатирующий эксперимент среди студентов и преподавателей вузов физкультурного профиля посредством анкетирования, полученные данные представлены в процентном соотношении и сделаны определенные выводы. **Ключевые слова:** педагогическое творчество, будущий учитель, физическое воспитание. **Резюме.** Визначення сучасних підходів до формування змісту освіти, розвиток здоров'я підростаючого покоління вимагає нових умов фізичного виховання, і перш за все більш підготовленого покоління вчителів, які відрізняються творчою діяльністю. Формування

педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання є необхідною складовою професійної підготовки студентів в стінах вищого навчального закладу. Педагогічна творчість вчителя фізичного виховання характеризується певними якостями – професійними, особистісними і творчими, які необхідно формувати у студентів. Стаття присвячена аналізу стану формування педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання в процесі фахової підготовки. Проведено констатуючий експеримент серед студентів і викладачів вузів фізкультурного профілю, отримані дані в процесі анкетування представлені в процентному співвідношенні і здійснені певні висновки. **Ключові слова:** педагогічна творчість, майбутній вчитель, фізичне виховання, **Summary.** Defining of modern methods to education forming, developing of health of growing generation requests ne conditions of physical education and more prepared generation of teachers who are different by creative acting. Forming of pedagogic creative work of future physical education teachers is a necessary condition of professional training of students at high educational establishment. Pedagogic creative work of physical education teacher characterizes by presence of certain qualities – professional, personal and creative which must be form in students during their studying at high educational establishment. The article is examined the analyses of state of forming of pedagogical creative work in future physical education teachers during their professional training. The primary experiment was done among the students and teachers of high physical education establishments by means of questioning, the getting data were given in percentage and certain conclusions were made. **Keywords:** pedagogical creative work, future teacher, physical education.

Література

1. Введение в педагогическую деятельность: учеб.пособ. /А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др. - М.: Академия, 2000. - 208 с.

2. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник /С.О.Сисоєва. - К.: Міленіум, 2006. - 346 с.

3. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб.пособ. / Ж.К.Холодов, В.С.Кузнецов. - М.: Академия, 2000. – 480 с.

Подано до редакції 01.12.08

УДК 373.3/.5:001.891.54

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ШКОЛІ – ОРГАНІЗАЦІЙНА ОСНОВА ЇЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Цимбалару Анжеліка Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України

Постановка проблеми. В умовах зміни парадигми освіти суспільство потребує вже не модернізації та оптимізації традиційної школи, а побудови якісно нового закладу освіти, де нова структура вирощується з існуючої, актуалізуючи проблему переводу шкіл з режиму функціонування у режим інноваційного розвитку. Виконання соціального запиту в побудові інноваційної школи, передусім актуалізує проблему педагогічного моделювання системних педагогічних об'єктів, як провідних механізмів перебудови загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розуміння важливості і актуальності означеної проблеми зумовило активізацію досліджень у галузі педагогічного моделювання. У педагогічній літературі знайшли своє відображення такі аспекти означеної проблеми: методологічні й теоретичні засади моделювання (Н. Лазарєв, В. Михеєв, В. Мельник, І. Новік, О. Пирогова, В. Розумовський, Н. Салміна, О. Сичивиця, А. Уємов та ін.); вивчення властивостей моделей та моделювання (Н. Бурбакі, А. Вербицький, Б. Гнеденко, А. Горстко, У. Єшбі, Д. Пойа та ін.) та їх функцій (Н. Бурєнін, В. Давидов, Н. Кузьміна, Л. Левіна, Л. Фрідман, В. Штофф та ін.); моделювання у соціальній сфері, у тому числі і в педагогіці (І. Бестужев-Лада, В. Міхеєв, В. Худяков, Л. Фрідман та ін.); моделювання як метод наукового дослідження (А. Вербицький, Б. Глинський, Б. Гнеденко, Б. Грязнов, Б. Динін,

Личностный аспект рефлексии рассматривается как процесс переосмысления собственного «Я». Этому аспекту посвящены работы Н.И. Гуткиной, Е.Р. Новиковой, И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова и др. Ю.Н. Кулюткин считает, что «человеку необходима рефлексивная регуляция собственного поведения, когда ему приходиться переделывать сложившийся способ действия» [2, с. 23]. Таким образом, субъект может рефлексировать знания о себе, свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности.

Исследования интеллектуального аспекта рефлексии ведутся в контексте изучения когнитивных процессов Н.Г. Алексеевым, Л.Ф. Берцман, Л.Л. Гуровой, А.З. Заком и др. В.В. Давыдов определяет рефлексию как умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [2, с. 23]. Такое понимание способствует раскрытию знаний об объекте, способов действия с ним, а также представлений о психологических механизмах теоретического мышления.

В контексте практической психологии категория саморефлексии является особенно важной, с позиции организации взаимоотношений в психокоррекционной группе, где преобладает диалогическая форма взаимодействия, которая актуализирует саморефлексию [8].

Развитию саморефлексии особенно способствует личностно сориентированная групповая психокоррекция, в основу которой положена методика АСПО [8 – 11]. Процесс групповой психокоррекции способствует развитию рефлексивных знаний личности через свободное выражение эмоциональных реакций, благодаря нейтральности (искренности) обратной связи, психоанализу поведенческого материала на основе понимания феномена целостности психики субъекта. Рефлексивные знания предполагают индивидуально неповторимое познание психики в ситуации «здесь и теперь». В них присутствует компонент эмотивности и субъективности, порождаемый защитной системой субъекта. Полученные саморефлексивные знания открывают возможность познания объективной психологической реальности психического путем анализа глубинных истоков субъективизма, что презентует эмпирический психокоррекционный материал [8; 9].

Проиллюстрируем вышесказанное фрагментом стенограммы, в котором диагностико-коррекционный процесс сориентирован на расширение понимания самосознания в процессе глубинной психокоррекции. В процессе психоаналитической работы психолога (в дальнейшем – П.) с протагонистом О. с использованием игрушки.

П. предлагает О. предлагает на выбор несколько моделей игрушек.

1_П.: С какой игрушкой вы бы хотели поработать?

2_О.: Мне бы хотелось поработать с этими двумя игрушками. Мне интересна вот эта (фото 1 «Младенец в яйце»).

самоанализу собственных состояний. Сократ акцентировал внимание на самопознании, Платон и Аристотель трактовали мышление и саморефлексию как атрибуты божественного разума, через которые проявляется единство мыслимого и мысли. В философии средневековья саморефлексия трактовалась как самовыражение через Слово Божье. Р. Декарт отождествлял саморефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от всего внешнего, телесного. Дж. Локк выделял ощущение и саморефлексию как особый источник знания – внутренний опыт, основанный на свидетельствах органов чувств. Эта трактовка саморефлексии стала главной аксиомой интроспективной психологии. В таких представлениях нашла отражение реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, к самоанализу собственных психических состояний [4; 7].

Понятие саморефлексии в отечественной психологии было проработано такими авторами, как И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др., сначала на теоретическом уровне психологического знания в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего, ее высшей формы – самосознания. В данное время понятие «рефлексия» выступает объяснительным принципом раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: памяти, мышления, сознания, личности. По мнению Л.С. Выготского, саморефлексия является отображением собственных внутренних процессов в сознании человека. С. Рубинштейн считал – это «способ познания внутреннего мира человека путем интроспективного ее проникновения в переживания сознания...как показатели внутреннего опыта» [6, с. 144]. А.П. Сопиков и Е.В. Смирнова отмечают, что «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией» [2, с. 22].

В целом анализ отечественных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном, интеллектуальном. Первые два аспекта рассматриваются в исследованиях коллективных форм деятельности и процессах общения, а другие два – в индивидуальных формах проявления мышления и сознания. Эта акцентировка позволяет различать коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии.

На выявление специфики кооперативного аспекта рефлексии направлены работы Н.Г. Алексеева, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого и др. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивают проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а главное кооперацию их совместной деятельности.

Исследования Н.И. Гуткиной, И.Е. Берлянд, К.Е. Данилина, А.В. Петровского и др. направлены на специфику коммуникативного аспекта. Этот аспект рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия.

Е. Нікітін, Г. Розумовський, Н. Салміна та ін.); моделювання як складова педагогічного проектування (Н. Алексєєв, В. Безрукова, Н. Заір-Бек, Н. Яковлєва, В. Ясвін та ін.); синергетичні засади моделювання (О. Євтодюк та ін.), моделювання розвитку систем (Л. Ващенко, О. Мещанінов, В. Томашевський та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Водночас, при аналізі науково-педагогічної літератури, нами не було виявлено досліджень, присвячених проблемі моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу, яке можна розглядати як організаційну основу його інноваційного розвитку.

Формулювання цілей статті (постановка проблеми). Дослідження цього феномена, перш за все потребує, звернення до розуміння дефініцій, що складають поняття «інноваційний розвиток» та «освітній простір в школі».

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «розвиток» давньоримського походження і означає «розгортання свитка при читанні». Так, М. Цицерон, використовуючи словосполучення «розвиток мислення», мав на увазі розгортання перед слухачами того, що було згорнуто у свідомості оратора. Далі означений феномен стає філософською категорією, яку визначено як процес закономірних змін, перехід від одного стану до іншого, більш досконалого, від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого. Отже, розвиток – це зміни, що призводять до нового стану. Так, діалектика трактує поняття розвиток як незворотні якісні зміни, що можуть бути трьох типів: перехід об'єкту з якісного стану одного ступеня складності до іншого якісного стану такого ж ступеню (розвиток в одній площині); перехід об'єкту з якісного стану більш складного ступеня до іншого якісного стану меншого ступеня складності (регресивний розвиток); перехід об'єкту з якісного стану меншого ступеня складності до іншого якісного стану більшого ступеня складності (прогресивний розвиток). Прогресивний розвиток передбачає прогресивні зміни всіх його атрибутів, (системи атрибутів, а не лише одного з них) їх перехід від простої форми до складнішої, коли виникають складніші форми залежностей, зв'язків, взаємодій, функціональні зміни, просторові та часові визначення тощо. Категорія розвитку у працях Л. Виготського, А. Леонтьева, С. Рубинштейна розглядається як придбання здібностей, нових якостей, як еволюційні зміни, що призводять до нового стану суб'єкту розвитку, підвищення його соціальної цінності.

Нині категорія «розвиток» стає однією з ключових у культурі та науці. Сучасне розуміння цього феномену (В. Слободчиков та ін.) поєднує у собі три незалежних один від одного значення: розвиток як об'єктивний фактор, природно здійснюємий процес якісних змін об'єктивної реальності, у тому числі людини; розвиток як пояснювальний принцип на основі якого інтерпретуються зміни, що відбуваються у світі людини; розвиток як ціль і цінність європейської культури (у свідомості людей закарбовано позитивне ставлення і розуміння необхідності особистісного розвитку до розвитку).

В педагогічній літератури термін «розвиток» іноді розглядають як синонім

понять «зміна», «функціонування», «зростання», «прогрес», «еволюція» тощо. Однак між цими поняттями існують сутнісні розбіжності, які визначені дослідниками проблеми (М. Бітянова, Н. Лаптева, В. Слободчиков та ін). Так, зміни – це не завжди розвиток. Зміни (змістові, формальні, глибокі, поверхові, бажані, змушені, стихійні, заплановані, системні, модульні, локальні тощо) не завжди призводять до поліпшення, що є однією з умов розвитку. Зростання – кількісні зміни без змін внутрішньої структури, складу елементів, функції того або іншого процесу. Натомість розвиток несе у собі якісні зміни структури, окремих елементів, функції або усього цього разом. Теж саме стосується співвідношення понять «розвиток» і «еволюція», оскільки еволюція – це поступовий розвиток явища при збереженні його якості в процесі кількісних змін. Прогресивність це передусім перехід від простої форми до більш складної, у той час як розвиток може бути і регресивним, що, водночас, не заперечує його ефективності. Функціонування визначається як перебування у активному стані одного й того ж рівня (типу). У той час як розвиток передбачає виникнення принципово нових утворень, перехід на новий рівень функціонування. Також зазначимо, що функціонування – процес обіговий (оборотний), йому притаманне циклічне відтворення постійного набору функцій. Натомість, розвиток являє собою вид незворотних змін.

Розвиток, на думку дослідників проблеми (К. Леонтьєв, В. Розанов, В. Соловьев та ін.), визначається наявністю трьох моментів: моментом початку – первинного стану об'єкту; моментом досягнення мети та низкою проміжних станів послідовного переходу від наявного до бажаного стану. Це цілком відповідає синергетичним законам розвитку, коли складні системні об'єкти підпорядковуються ритмічній зміні станів – стійкої та нестійкої рівноваги. Де під стійкою рівновагою розуміють стан, коли система, незважаючи на впливи мимовільно повертається до цього стану. Натомість нестійка рівновага – це, «коли незначний вплив виводить систему з наявного стану [5, с. 17]». Стійким станом характеризуються системи, діяльність яких спрямована на досягнення мети. Нестійкий стан притаманний періоду, коли система досягає певної мети і знаходиться перед вибором нових цілей, при цьому є необмежена кількість варіантів її руху, в залежності від вибору нових орієнтирів, цілей. Важливою властивістю феномену розвитку є його багатоваріантність. Тому враховуючи, що розвиток не є довільною конструкцією, важливо цілеспрямовано, спеціально організовувати, проектувати розвиток об'єктів освітніх систем. Так, на думку Ю. Громико, розвиток завжди спирається на закладені в стійкий стан природних тенденцій, які можуть бути виявлені тільки на основі майбутнього, що проектується. Дослідник розуміє розвиток як «розрив між станом стійкого функціонування і новим станом. [3, с. 92–93]». Діяльність педагогічного колективу при цьому регламентується програмами розвитку закладу освіти, планом виконання проекту та ін.

З точки зору причин, що обумовлюють початок руху системи від одного стану до іншого в педагогічній літературі виокремлюються різні типи розвитку. Так, М. Бітянова визначає три види розвитку: «розвиток по сутності природи або становлення», як природна часова послідовність ступенів, періодів, стадій (рух спричинений чимось, що запускає, підтримує зміни);

- наука о смерти. – СПб
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – Мн.: ООО Попурри, 1999. – 624 с.
12. Хоркхаймер, М., Адорно, Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. – СПб.: Медиум, Ювента, 1997 – 305 с.
13. Чебанов С. В. Фигуры Танатоса // Философский альманах. Пятый специальный выпуск. – СПб., 1995. – С. 113 – 124.
14. Шнейдман Э. С. Душа самоубийцы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 2001.– 315 с.
15. Шпильрейн С. Деструкция как причина становления // Логос. - 1994. - № 5. - С. 207 - 238.
16. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

Подано до редакції 19.11.08

УДК 371

РАЗВИТИЕ САМОРЕФЛЕКСИИ СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Богданова Н. Н. (г. Ялта)

В последнее время особое значение приобретает проблема исследования особенностей саморефлексии субъекта в контексте задач развития практической психологии. Раскрытию поставленной проблемы способствует метод активного социально-психологического обучения (АСПО), разработанный академиком АПН Украины Т.С. Яценко [8 – 11]. Благодаря этому методу и создана психодинамическая теория, на которой основывается глубинно-психологическая коррекция. Данные исследования обостряют проблему оптимальных средств оказания помощи субъекту в познании собственной внутренней противоречивости психики, среди которых особое место отводится самоосознанию, саморефлексии, интроспекции, аутопсихокоррекции. Саморефлексия – это самораскрытие и самоуглубление действий человека, внутренний процесс становления чувственно-рациональной линии поведения. Поэтому объектное единство достигается самосознанием, путём самоизменения, саморефлексией.

Проблеме саморефлексии посвятили свои работы С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Л.А. Петровская, А.А. Бодалев и др. Наиболее представленными аспектами изучения саморефлексии являются: рефлексия как теоретическое мышление, рефлексия как способность оптимально взаимодействовать в процессе общения, рефлексия как самопознание и самосознание личности. В «Большом психологическом словаре» [1, с. 469] саморефлексия обозначает мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний и т.д. В «Психологической энциклопедии» саморефлексия – это процесс зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воссоздание особенностей личности в другом индивиде [5, с. 300]. В «Новейшем философском словаре» саморефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) — способность человеческого мышления к критическому самоанализу [3].

Уже со времен античной философии саморефлексия выступала предметом обсуждения и рассматривалась как процесс размышления относительно содержания собственных мыслей, как специфический внутренний опыт, который связан с сознательным подходом человека к самопознанию,

ілюзорно переконана, що крок у безодню, зможе змінити життя на краще. Такий крок в «нікуди» протагоніст відчувала у драматичній ситуації « коли йшла із заплющеними очима коли не було надії». Робота з використанням каменів дозволила об'єктивувати вплив драматичних переживань на виникнення фіксацій, що породжують тенденцію до вимушеного повторення. Протагоніст шляхом нанесення собі шкоди, несвідомо намагається повторити драматичну подію життя адже є сподівання на те, що буде особа яка врятує. У процесі аналізу об'єктивована едіпова залежність протагоніста від батька. А. навантажилась почуттям провини адже несвідомо прагнула бути на місті матері у драматичній ситуації. Протагоніст стверджує що у тій драматичній ситуації мати не могла зробити того, що вона. Такі переживання обумовили виникнення почуття провини щодо матері. У процесі аналізу також об'єктивується ідентифікація протагоніста з матір'ю як наслідкове явище едіпової залежності. Таким чином, отримання уваги, визнання, любові шляхом ризику життям може призвести до руйнування стосунків з оточуючими та обумовити самоізоляцію, що є виявом тенденції до психологічної смерті.

Таким чином використання методів арттерапії у дослідженні деструктивних тенденцій психіки дозволяють об'єктивувати їх глибинно-психологічні витоки. Неавторські малюнки та робота з каменями дозволяють актуалізувати витіснені травмівні переживання дитинства та у процесі психоаналітичної роботи усвідомити їх вплив та стосунки з оточуючими людьми. Встановлено, що деструктивні тенденції психіки пов'язані із внутрішньою суперечністю психіки, що обумовлює втрату енергії суб'єктом. Психомалюнки дозволили констатувати, що така внутрішня суперечність знаходить вияв у символах: руйнувань, смерті, агресії тощо.

Резюме. Статья посвящена обзору научных концепций относительно проблемы объективирования деструктивних тенденций психики методами искусства. Внимание акцентируется на деструктивных тенденциях психики которые находят выражение в архетипной символике. Психодинамический подход, представленный в данной статье, показывает, что появление деструктивных тенденций связано с инфантильными переживаниями субъекта. Summary. The article is devoted the review of scientific conceptions in relation to the problem of ob'ektivirovaniya of destruktivnikh tendencies of psyche by the methods of art. Attention is accented on the destructive tendencies of psyche which find expression in arkhetipnoy symbolism. психодинамический approach, presented in this article, shows that appearance of destructive tendencies is related to the infantile experiencing of subject.

Література

1. Василюк Ф. Е. Пережить горе. О человеческом в человеке. – М.: Политиздат, 1991. – 290с
2. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
3. Болен Д. С. Богиня в каждой женщине. Новая психология женщины. Архетипы богинь. – М., 2006. – 272
4. Кристал Г. Кристал ДжИнтеграция и самоисцеление. Афект, травма и алекситимия. – М.: Інститут общегуманитарных исследований, 2006 – 800с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев: Выща школа, 1989 – 375с.
6. Лысак И.В. Человек – разрушитель: деструктивная деятельность человека как социокультурный феномен. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 1999. – 55 с
7. Менингер К. Война с самим собой / Пер. Ю. Бондарева. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 480 с.
8. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
9. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.
10. Фрейд З. Мы и смерть. По ту сторону принципа наслаждения. Рязанцев С. Танатология

«розвиток по сутності соціуму, або формування», як процес зміни діяльності, способів, засобів розвитку, які є у розпорядженні людини (це рух від соціокультурного зразка до його внутрішнього присвоєння); «розвиток по сутності людини або перетворення» як процес саморозвитку, рух людини по цілям, цінностям і смислам свого існування [1, с. 5–6].

Отже, у основу розвитку має бути покладено процес розробки та впровадження новоутворення, який відбувається «по сутності соціуму» і призводить до необхідних ефективних змін, появи якісного нового стану системи, що має на меті розвиток «по сутності людини». Цей процес має бути одночасно незворотнім, спрямованим, підлягаючим проектуванню і закономірним (не може бути ані суто штучним, довільно зробленим, ані суто природнім, таким, що здійснюється самостійно або спонтанно).

Як свідчить аналіз діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, пошуки шляхів модернізації та розвитку школи мають нині два напрями. По-перше, він частіше реставраційний, побудований на формуванні якісно нового рівня традиційних закладів освіти та отримання ними нового статусу – ліцей, гімназія, колеж тощо. По-друге, нетрадиційний (авторський), з урахуванням інтегративного, культуротворчого, особистісного підходів, природовідповидних технологій навчання тощо. Саме такий шлях має на меті формування інноваційного освітнього простору в школі, не обмежуючись модернізацією освітнього середовища. Щоб забезпечувати такий варіант розвитку як нетрадиційний, необхідно шукати інноваційні шляхи, а саме шляхи інноваційного розвитку. Розгляд цього феномену вимагає встановлення самого поняття «інновація».

Термін «інновація» раніше використовувався в агрономії, промисловості, медицині тощо. Вперше він з'явився в дослідженнях, що датуються XIX століттям і означав введення певних елементів однієї культури до іншої. Педагогічна інноватика стала предметом наукового дослідження з середини 50-х років минулого століття. В інтерпретації педагогічної науки під інновацією розуміють «намагання змінити систему освіти, що здійснюється свідомо і навмисно з метою удосконалення цієї системи [7, с. 17]».

Тезаурус під редакцією Н. Крилової визначає інновацію як «актуально значущі й системно самоорганізовані новоутворення, що виникають на основі різноманіття ініціатив і новацій, що стають перспективними для еволюції і позитивно впливають на його розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору освіти [6, с. 42]».

До інновації відносять різні нововведення в діяльності навчальних закладів, в здійсненні навчально-виховного процесу (конкурентноздатні технології, продукція або послуги), дію (або результат дії) спрямовану на задоволення нової потреби (або пропозиція нового шляху задоволення старої), в основі якого є використання нових знань (нове використання знань), втілених у нові технології, ноу-хау, нові комбінації виробничих факторів, що мають на меті зняття наслідків деструктивних процесів або отримання нових (або з новими якостями, функціями) продуктів/послуг з високим ринковим потенціалом; комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу (новшества, нововведення) в галузі техніки,

технології, педагогіки, наукових досліджень; нове явище тощо. Інновації можуть стосуватися організації освітнього процесу, структури та режиму школи, виховання, розвитку навчання, змісту освіти, управління закладом освіти. Ознаками інновації є нове вирішення актуальної проблеми, якісні зміни інших компонентів системи, отримання якісно нового результату. Характер змін, викликаний інноваціями може бути радикальним (принципово, об'єктивно нові – базові), комбінаторним (поєднання елементів, що дає новий результат), модифікуючим (поліпшення, доповнення вже існуючого). Отже, під педагогічною інновацією розуміють якісну зміну педагогічної системи, спрямовану на удосконалення існуючої педагогічної практики, процес освоєння новації, новшества, де новшество – засіб (новий метод, технологія навчання, програма та ін..) [8, с. 105].

Спираючись на встановленні змістового наповнення понять «розвиток» і «інновація», сутність феномену «інноваційний розвиток», як процесу полягає у комплексній діяльності по створенню (зародженню, розробці), освоєнню, використанню та розповсюдженню новації, яка призводить до необхідних ефективних змін, появи якісного нового стану системи.

Аналіз фахової літератури засвідчив, що інноваційний розвиток закладів освіти має певне структурування. Так, М. Поташник пропонує наступні структури інноваційних процесів в школі.

Діяльнісна структура, що являє собою сукупність компонентів: мотиви – цілі – завдання – зміст – форми – методи – результат. Суб'єктна структура вміщує інноваційну діяльність всіх суб'єктів розвитку школи. Рівнева структура – інноваційна діяльність суб'єктів на різних рівнях – індивідуальному, малих груп, школи, районному або місцевому та регіональному і міжнародному. Змістова структура – розробка і засвоєння інновацій у навчанні, виховній роботі, методах, формах, засобах, змісті освіти, його цілях та умовах. Структура життєвого циклу – виникнення (старт) – зростання (боротьба з опонентами) – зрілість – освоєння – дифузія (проникнення, розповсюдження) – насиченість – рутинізація – криза – фініш (або його модернізація на якісно новому рівні). Управлінська структура – взаємодія чотирьох видів управлінських дії – планування (нова концепція школи, програма її розвитку) – організація діяльності колективу над виконанням – керівництво – контроль [8]. Кожна з означених структур може обиратися залежно від об'єкту інноваційного розвитку. Але розглядаючи такий складний об'єкт, як освітній простір, на етапах його проектування актуалізуються окремі елементи кожної з означених структур. Тому, обираючи об'єктом інноваційного розвитку закладу освіти його освітній простір необхідна інтегрована структура. Такою може виступати, на нашу думку, проектно-технологічна структура – концептуалізація (виявлення та формулювання проблеми, цілепокладання, виявлення критеріїв оцінки результатів), моделювання, технологічне забезпечення впровадження, оцінювання. Звернемось до виявлення основних принципів одного з цих етапів – моделювання процесів розвитку, як об'єкту нашого дослідження. У фаховій літературі до них відносять: універсальність – створення моделі, що забезпечить можливість для вирішення широкого спектру проблем, здатної до

П.: Але ж вона напевно не знає, що її там очікує. Складається враження, що ти схильна до невиправданого ризику, адже є ілюзорне переконання, що треба щось змінити шляхом власного знищення, нанесення собі шкоди. Чи в твоєму житті доводилось крокувати із заплющеними очима в сподіваючись на зміни?

А.: Так, йшла із заплющеними очима, коли не було надії, це саме так!

П.: Ця дівчина теж крокує в нікуди, адже на картинці (*рис. 6*) перспективи не представлені. Якщо ж ви проявляєте таку готовність до руху вперед, то є актуальним запитання, – чи дійсно змінювалося це небо, коли ви ступали у провалля?

А.: Іноді змінювалось.

П.: Ви отримували якийсь цінний досвід для себе, або навпаки, дійшли висновку, що краще так не робити?

А.: Кожного разу переконувалася в тому, що я не можу утриматися від такого кроку (*рис. 6*). Такі кроки краще не робити, навіть незважаючи на те, що небо потім може виявитися блакитним. Я все одно пам'ятатиму, що перед цим воно було не блакитним, а сірим і загрозливим.

П.: Ви самі затемнюєте це небо?

А.: Воно стане таким же темним через деякий час, можливо тільки в іншій ситуації.

П.: Чи відчуваєте, що ви, А., самі привносите таку темноту в блакитне небо?

А.: Так, я сама це згущую. Не можу, щоб небо залишалося блакитним, бо це мене бентежить, сама починаю його затемнювати.

П.: Це при тому, що ви прагнете бачити його світлим.

А.: Мені потрібно, щоб спочатку воно потемніло, а потім стало блакитним, тоді особливі відчуття.

П.: Темне небо на малюнку (*рис. 6*)потрібне, щоб легше було зробити такий ризикований крок, є інтерес до ризику?

Методика «Казка про власне життя»

П.: Складіть казку про дівчину з такими схильностями до ризику, як на малюнку (*рис. 6*)

А.: (розповідь) Жила-була дівчина, їй подобалося, як вона живе. Незважаючи на різні життєві ситуації, їй було цікаве таке життя. Іноді їй чогось не вистачало і вона ризикувала.

П.: Вона йшла на ризик?

А.: Так, але потім їй (дівчинці) це набридло, і вона усвідомила невиправданість таких дій. Через деякий час, коли у неї все було тихо, спокійно, відчуття щастя, вона піддалася такому бажанню, і в одну мить все зіпсувала. Дівчина внутрішньо усвідомлювала, що робить погано, але не могла зупинитись. Ситуація вимагала зворотних дій, але вона вже нічого не могла вдіяти.

П.: Розум не був в єдності з емоціями, бажаннями?

А.: Не тільки розум, але й відчуття підказували, що потрібно зробити інакше.

П.: Тобто те, що у тобі самій стоїть поза розумом і відчуттями, воно сильніше за них?

А.: Так. Коли це відбулося, через деякий час небо стало ще темнішим, потім поволі почало яснішати.

П.: Останнє означає, що навколо дівчини все змінилося, а вона залишалася такою самою зі своїм бажанням зіпсувати все навколо себе.

П.: Що стояло за емоціями і розумом дівчини. Вона погано усвідомлювала власні прагнення, виходячи з їхньої ірраціональності.

А.: Так. Раніше усвідомлювала, що є таке руйнівне прагнення але не могла зрозуміти його витоки. Кожного разу, опинившись в такій ситуації, не розуміла, чому знову так відбулося. Коли останній раз так зробила, то трохи посвітлішало, але залишилося відчуття темряви і нерозуміння, витоків таких проблем, що керують її діями.

П.: Небо стало більш світлим, вона багато чого зрозуміла. Раціо стало сильнішим, але безсилим, у розумінні витоків власних проблем. Виявляється, фактично ця дівчина сама себе карає, вона повинна замислитися, перед ким у неї є відчуття провини? Перед ким воно є?

А.: Перед мамою і татом, перед самою собою і братом.

П.: Це зумовлює відчуття провини, оскільки «занурюєш» себе у темряву подібно до (*рис. 6*).

Таким чином уривок демонструє вплив драматичної події життя на виникнення тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті. Протагоніст стверджує, що її життя то постійний крок у безодню із сподіванням, що їй допоможуть не впасти. Така тенденція до невиправданого риску є неусвідомленою аналізандом, вона стверджує, що такий крок у безодню є поштовх до покрашення свого емоційного стану. Протагоніст

Внутрішня суперечність психіки знаходить вияв у наступних тенденціях: ″до сили″ та водночас ″до слабкості″; прагненні до людей та одночасному відстороненні від них (від людей); до життя і водночас до смерті. Тенденція ″до сили″ є просоціально зорієнтованою. Водночас захисти через відступи від реальності продукують тенденцію ″до слабкості″, яка пов'язана з незавершеними справами дитинства″, що суперечать просоціальним цілям суб'єкта та ослаблюють його активність (психологічно імпотують). Тенденція ″до людей″ зумовлює потребу в контактах з оточенням, але поряд із нею існує тенденція ″від людей″ (до психологічної імпотенції), що передбачає несвідоме прагнення до руйнування стосунків через дискредитацію оточуючих людей, агресію, заздрощі, ревнощі тощо. Тенденція до психологічної смерті та тенденція до життя пов'язані з глобальними, базовими суперечностями. Т. С. Яценко зауважує, що може відбуватися загострення внутрішньої суперечності між тенденціями до психологічної смерті та до життя [16, с. 112]. Така суперечність може призвести до порушення психологічного балансу та домінування деструктивних тенденцій до психологічної смерті, психологічної імпотенції.

Наведемо приклад об'єктивування деструктивних тенденцій психіки за допомогою неавторських малюнків. Наведений науково-узагальнювальний аналіз фрагменту стенограми роботи з неавторським малюнком, демонструє й вплив травмівних переживань на виникнення тенденції до психологічної смерті.

Науково-узагальнювальний аналіз фрагмента стенограми психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків протагоніста А.

Рис. 6. Дівчина над проваллям

П.: На малюнку «Дівчина над проваллям» (*рис. 6*) зображено фігуру, яка готується ступити в безодню?

А: Дівчина, що стоїть над проваллям, впевнена, якщо вона зробить крок вперед, це не буде для неї фатально. Сіре небо довкола перетвориться на чисте блакитне – картина зміниться. Ця дівчина стояла так досить довго, потім зробила крок вперед намагаючись змінити темряву але все залишалося таким же сірим. Незважаючи на те, що небо темне їй подобається, адже все може змінитися.

П.: На що вона (дівчина) буде спиратися? Там знизу (*рис. 6*) протягнута мотузка але на неї ще потрібно стати ногою, втриматись

А.: Я не бачила цієї мотузки.

П.: Якщо не бачиш мотузки, куди ж в твоєму сприйнятті крокує дівчина?

А.: Вона зробить крок, а там вже з'явиться опора.

перебудови у відповідності до нових завдань; комплексність якісних та кількісних методів дослідження – залучення усіх можливих факторів вивчення проблеми, широке використання теоретичного і практичного потенціалу дослідників; відкритість – здатність змінюватися, удосконалюватися, доповнюватися та оновлюватися; доступність – забезпечення можливості працювати з системою без додаткових пояснень, отримання додаткової інформації та ін.

Отже, маючи на меті інноваційний розвиток, заклад освіти має обирати його об'єктами складні педагогічні системи, що, у свою чергу, потребує інтегрованого структурування інноваційного розвитку – проектно-технологічного.

Важливими умовами інноваційного розвитку закладу освіти, відокремленими у фаховій літературі, є спрямованість на вирішення актуальних проблем, поставлених перед колективом певних завдань, готовність колективу до педагогічного проектування як провідного механізму нормування та трансляції інновації і позитивний ефект результатів. Для цього, як зазначає М. Поташник, слід враховувати співвідношення інновації і норм, традицій, щоб запобігти підстроювання інновацій під віджилі традиції, формальної зміни статусу школи, псевдо співробітництва з науковими структурами [8, с. 107]. Також, як справедливо стверджує А. Дахин, традиційно існує великий розрив між задумом та умовами його реалізації, оскільки школи, що встали на шлях інноваційного розвитку, не можуть розраховувати на значні інвестиції у свій проект [5].

Наряду з відсутністю проектного підходу, що має забезпечити методично, технологічно, передбачити ресурсні витрати, однією з причин цього є неувага до проблеми моделювання як самого об'єкту так і діяльності колективу, спрямованої на його впровадження. Процес перетворення може починатися як локальний, одиничний, частковий у одній або кількох не пов'язаних між собою новацій, виростаючи з педагогічної творчість окремих вчителів. Тому однією з умов ефективності процесу інноваційного розвитку закладу освіти є створення креативного мотиваційного середовища, що спонукатиме учасників освітнього процесу до творчості, розробки та впровадження інновацій. Враховуючи, що жодна інноваційна модель, навіть найкраща, не буде ефективною, якщо вона нав'язана педагогічному колективу зовні, перехід навчального закладу від режиму функціонування до режиму інноваційного розвитку має бути ненасильницьким, вмотивованим. Педагогічні працівники кожного окремого закладу освіти мають залучатися до цього процесу виходячи зі своїх внутрішніх потреб. Ці процеси не повинні викликатись бажанням освоїти те, що освоїли у сусідніх школах, або віддати дань моді чи виконати вказівки органів управління освітою.

Отже, провідними умовами ефективного інноваційного розвитку школи є створення інформаційно-мотиваційного, творчого середовища, актуалізація спрямованості діяльності педагогічного колективу на інноваційний розвиток закладу освіти та організація проектної діяльності вчителів.

Розглядаючи шляхи інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу слід, перш за все, звернути увагу на вибір об'єктів

інноваційного розвитку. Аналіз фахової літератури показав, що об'єктами інноваційного розвитку школи можуть виступати нематеріальні речі, матеріальні процеси, духовні явища та їх носії – люди. Для того, щоб забезпечити інноваційний розвиток закладу освіти (якісно новий стан, що має незворотній характер), під час вибору об'єкта, слід передбачити не комбінаторний або модифікуючий характер змін, а радикальний (принципово, об'єктивно нові інновації). Це мають бути складні системні педагогічні об'єкти, впровадження яких спричинить позитивні зміни у всіх інших структурних компонентах освітньої системи, на відміну від простих, інновації яких можуть нівелюватися, потрапляючи у старі умови. Всім окресленим умовам відповідає такий об'єкт як освітній простір, що формується у межах школи. Означеним поняттям у педагогічний науці почали оперувати наприкінці 80-х років XX ст. Продуктивність його функціонування у площі педагогічної науки почала відбуватися з 90-х років XX ст.

Аналіз сучасної педагогічної літератури дав змогу визначити поняття освітній простір як педагогічну реальність, у якій людина зустрічається та взаємодіє з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання. У зміст цього педагогічного феномену ми вкладаємо смисл спеціально організованого педагогічного середовища як структурованої системи педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення. Освітній простір можна розглядати як об'єкт цілеспрямованого педагогічного впливу – педагогічного проектування.

Формування інноваційного освітнього простору, на відміну від впровадження «модних» інновацій, буде вмотивованим, усвідомленим вибором колективу школи. Так, С. Бондирева зазначає, що освітній простір «може і має формуватися, по-перше, на базі позитивного досвіду взаємодії; по-друге, на розумінні його стану, що склався на даному етапі; по-третє, на характері тих конкретно-історичних завдань, які стоять перед суспільством; по-четверте, з урахуванням сучасного рівня культури, повноти інформації, швидкості появи її нових потоків, освоєння яких (нові знання, що приносяться ними) потребує тісних взаємозв'язків и активного обміну, наявності спільної мови [2, с. 4]».

Висновки з даного дослідження. Таким чином, інноваційний розвиток школи, що забезпечуватиметься формуванням інноваційного освітнього простору – процес освоєння новшеств, що передбачає педагогічне проектування системи педагогічних факторів, які забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю у процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища, що переводить її на якісно новий рівень і призводить до позитивного результату. Маючи на меті формування інноваційного освітнього простору у школі як багатомірної педагогічної реальності, моделювання такого складного об'єкту, дозволить уникнути зведення інновації до старих умов та дасть змогу враховувати вплив компонентів, що підлягають змінам на інші компоненти освітньої системи. При цьому моделювання має виступати як етап педагогічного проектування. На відміну від розробки локальних педагогічних проектів, які дозволяють впроваджувати інновації, що мають модифікуючий або комбінаторний характер змін, проектування освітнього простору в школі, як системного педагогічного об'єкта, забезпечуватиме радикальні зміни педагогічної реальності. Їх ефективність забезпечуватиметься вмотивованим, усвідомленим вибором колективу школи, створенням інформаційно-мотиваційного, творчого середовища та організацією проектної діяльності вчителів. Для подальших досліджень у цій проблемі вважаємо необхідним побудову концептуальної моделі освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі.

Рис. 3. Я серед людей

Рис. 4. Криза

На малюнку 3. «Я серед людей», автор зображує себе в яйці, що символізує для нього оточуючий світ. Протагоніст стверджує « Коли я сам на сам, то можу творити, відчуваю себе самодостатньо адже мрію скільки завгодно». Небажання виходити із власних мрій обумовило невдоволеність реальним життям. та самоізоляцію. Такі відчуття деструктують стосунки з оточуючими людьми та блокують самореалізацію На малюнку 4 «Криза» автор зображує себе над проваллям. Сюжет малюнку за словами протагоніста полягає у тому, що зображувана дівчина зіштовхнувшись із перепонами у житті опинилась на краю прірви. Автор стверджує «Можливо й варто цій дівчині стрибнути в прірву щоб вирішити проблеми назавжди» У процесі подальшого аналізу було виявлено суїцидальні тенденції протагоніста, пов'язані із відчуттям розчарування байдужості батьків. Таким чином наведені важче малюнки та їх короткий аналіз демонструє вияв тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті. Дані тенденції блокують потенціал суб'єкта блокуючи соціальну та особистісну самореалізацію.

Питання динаміки енергії розкрито у роботах академіка АПН України Т.С. Яценко. Розроблена дослідницею в межах психодинамічної теорії "Модель внутрішньої динаміки психіки" (рис. 1) доповнює структуру психіки за вертикаллю (за З. Фрейдом) лінійними взаємо залежностями, що дозволяє розкрити її функціонування в єдності суперечливих тенденцій та дослідити виникнення деструктивних тенденцій. "Модель" (див. рис. 5) ілюструє внутрішню суперечність психіки, яка зумовлена тяжінням до минулого досвіду (в дитинство) і до соціальних успіхів (у майбутнє) та поєднання цих суперечливих тенденції в їх співіснуванні, без взаємного нівелювання.

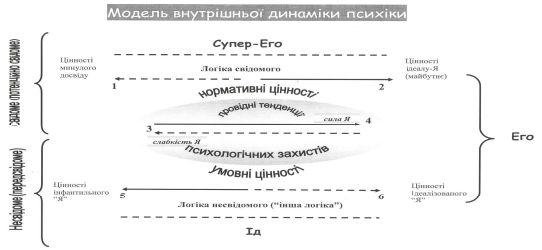


Рис. 5. Модель внутрішньої динаміки психіки, розроблена Т. С. Яценко

нами рухає (несвідоме) прагне бути єдине, зрозуміле, та відредаговане і таке вираження воно знаходить у симіовічних формах" [15, с. 210]. Э. Фромм стверджує що деструктивність виникає тоді коли людина "...нездатна творити, ... вона постійно відчуває свою ізольованість та нікчемність" саме тоді особистість прагне до самоствердження за будь яку ціну навіть ціною варварського руйнування" [11, с. 325]. Дослідник стверджує, що історія людства, дає картину неймовірної деструкції, що кожного разу є все глибшою. Е. Фромм наголошував що "Деструкція та жорстокість – це не інстинктивні потяги, а пристрасті, які корінням сягають в цілісну структуру людського буття. Вони відносяться до того що дає сенс життю; їх немає і не може бути у тварини, так як вони за соєю природою є сутністю людини [11]. Так Е. Фромом яскраво окреслено вияв деструкцій у світосприйнятті суб'єкта та відношенні до себе. Таке відношення знаходить вияв у садизмі, агресивності, патологічній залежності від оточуючих, та водночас ненависті до себе та оточення.

Вищевказані прояви також можуть спостерігатися і у сюжетах психомалюнків. Так на рис. 1 автор зображує себе у вигляді краплі води яка потрапляє до озера. Автор стверджує, що серед людей відчуває себе покинутим, непотрібним тому позиція відвернутості від них є найбільш комфортною. У процесі аналізу виявлено, що автор страждає від складнощів у встановленні контактів з оточуючими. Відчуття покинутості, самотності зумовлюють відстороненість автора від зовнішнього світу депресивні стани, та суїцидальні прояви.

Рис. 1. Я серед людей

Рис. 2. Я поза сім'єю

На рис 2. «Я поза сім'єю», автор автор зобразив себе свічкою яка згоряє від самотності. Свої відчуття поза сім'єю протагоніст окреслює так « Коли я відриваюся від батьків я відчуваю себе свічкою, що згоряє. Я постійну думаю про батьків, їх відчуття коли мене немає з ними. Через такі відчуття у мене не залишається часу на самореалізацію». У процесі аналізу була виявлена залежність аналізанда від батьків та відчуття провини перед ними.

Резюме. На основі аналізу розуміння дефініцій, що складають поняття «інноваційний розвиток» та «освітній простір у школі» науково осмислюється, встановлення норм и закономірностей функціонування у площині педагогічної науки поняття «моделювання інноваційного освітнього простору в школі». Автор звертає увагу на причини, що обумовлюють початок руху системи від стану функціонування до її розвитку. Звертається увага на різні типи розвитку. Представлено результати аналізу діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, які спрямовують свою діяльність на пошук шляхів модернізації та розвитку. У статті аналізуються структури інноваційних процесів в школі одним з об'єктів яких розглядається освітній простір у школі. **Резюме.** Основываясь на анализе трактовки дефиниций, которые составляют понятия «инновационное развитие» и «образовательное пространство в школе» научно осмысляется, нормируется и выделяются закономерности функционирования в плоскости педагогической науки понятия «моделирование образовательного пространства в школе». Автор акцентирует внимание на причинах обуславливающих перевод системы из состояния функционирования в состояние развития. Представлены результаты анализа деятельности общеобразовательных учебных заведений, которые направляют свою деятельность на поиск путей модернизации и развития. В статье анализируются структуры инновационных процессов в школе, одним из объектов которых рассматривается образовательное пространство в школе. **Summary.** Based on the analysis of interpretation of definiciy, which make concepts «innovative development» and «educational space at school» comprehend scientifically, rationed and conformities to law of functioning in plane of pedagogical science of concept «design of educational space at school are selected». An author accents attention on reasons founded translation of the system from the state of functioning in development status. The results of analysis of activity of general educational establishments which send the activity to the search of ways of modernization and development are presented. In the article the structures of innovative processes are analysed at school, one of objects of which is examine educational space at school.

Література

1. Битянова М. Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: научно-методическое пособие для психологов и педагогів. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
2. Бондырева С. К. Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 2. – С. 3–22.
3. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
4. Дахин А. Педагогическое моделирование – Новосибирск: Изд-во НИНКиПРО, 2005. – 230 с.
5. Князева Е. Н., Курдюков С. П. Синергетика как новое мировоззрение // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 15–23.
6. Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М.: Рос. фонд фундамент. иссл., Ин-т пед. инноваций Рос. Акад. образования, 1995. –113 с.
7. Тезаурус ЮНЕСКО–МБЛ по образованию. 4-е изд. (1-е изд на русск. яз.) – Paris: ЮНЕСКО, 1983, – 355 с.
8. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / Под. ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

Подано до редакції 04.12.08

УДК 378

СИСТЕМАТИЧНИЙ ТЕСТОВИЙ ТРЕНІНГ-КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ РОСІЙСЬКОМОВНИМИ СТУДЕНТАМИ-ЕКОНОМІСТАМИ СХОДУ УКРАЇНИ

Бондаренко Галина Петрівна, к. пед. н., доцент кафедри української мови та літератури Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Луганськ

Постановка проблеми. Сучасний підхід до мовної підготовки студентів-нефілологів вимагає створення такої системи контролю та самоконтролю, яка б забезпечила здатність фіксувати динаміку формування україномовної професійної комунікативної компетенції фахівців негуманітарного напряму освіти, під якою розуміють високий рівень володіння державною мовою,

здатність вільно послуговуватися нею в усіх сферах суспільно-виробничих відносин. Складовою частиною фахової комунікативної компетенції є термінологічна компетенція, без набуття та вдосконалення якої якісне та повноцінне спілкування в професійно-діловій сфері неможливе, оскільки оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань. Тобто „опанування фахівцем наукового дискурсу професії" [6, с. 64] – галузевої фразеології та термінології, що допоможе під час навчання у ВНЗ, а також у подальшій професійній діяльності, яка вимагає застосування у виробничій сфері української мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Посилена увага до збагачення мовлення студентів нефілологічних спеціальностей термінами обраного фаху з боку лінгводидактів (С.Л. Вдовцова, Л.І. Головата, Н.М. Кострица, Л.В. Лучкіна, Л.І. Мацько, В.О. Михайлюк, Т.П. Рукас, Л.Я. Романова, Н.Л. Тоцька та ін.) викликана тим, що саме термінологія є центральним елементом мови спеціальності, носієм її основного предметного змісту, засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, а „оволодіння термінолексикою полегшує процес навчання, формує вокабулярій майбутнього фахівця" [1, с. 126].

Провідна роль у системі мовної освіти, як потужному засобу активізації навчального процесу й стимулювання мотивації до засвоєння мовних явищ, відводиться більшістю методистів (І.Л. Бім, В.С. Бочарнікова, Л.П. Одерій, Л.В. Скуратівський, Г.А. Турій, Г.Т. Шелехова та ін.) систематичному контролю навчальних досягнень студентів. Як відомо, функція контролю в освітньому процесі є досить значною: контроль за умови систематичного проведення переходить у самоконтроль, формуючи самооцінку студентів і безпосередньо впливаючи на мотивацію навчання, стимулює зацікавленість до навчальних завдань та визначає якість виконання навчальних дій. Тому настанова на контроль забезпечує активне ставлення студентів до предмета засвоєння, що є надзвичайно актуальним для навчання мови в умовах відсутності мовленнєвого середовища поза навчальною аудиторією. На думку Л.В. Бутенко, „успіх у навчанні мови здебільшого залежить від того, якою мірою якість знань студентів перебуває в полі зору викладача і яка увага приділяється профілактиці помилок" [2, с. 33].

Лінгводидакти, які займаються проблемами навчання як української (Л.В. Бутенко, І.П. Дроздова, Н.В. Невінчана, Н.В. Новосьолова, Л.В. Плетньова та ін), так і іноземної мов (О.В. Дубініна, Н.В. Ковальська, В.А. Коккота, І.А. Рапопорт, Т.О. Ушата, Т.Г. Шматок та ін.), вважають, що ефективним методом контролю рівня сформованості мовної компетенції є лінгводидактичне тестування. Вони наголошують на таких перевагах тестів порівняно з традиційними методами контролю: можливість охопити велику кількість студентів (всю групу або курс), використовуючи однаковий матеріал і однакові умови процедури тестування; економія аудиторного часу, що дуже важливо в немовних ВНЗ, де час на вивчення мови лімітований; збільшення об'єктивності педагогічного контролю навчальних досягнення студентів; мінімізація суб'єктивного фактору під час оцінювання відповідей.

У літературі з питань педагогічної тестології (В.С. Аванесов, Ю.А. Бєлий,

Д. Болена [3], Є. І. Головахи [2], Ф. Е. Василюка [1], Т.С. Яценко [16] Під деструктивними тенденціями психіки розуміють тенденцію до психологічної імпотенції та психологічної смерті. Проблема психологічної імпотенції представлена у роботах З. Фрейда [10], К. Менінгера [7], Е. Фромма [11], С. Шпільрейн [15], Т.С. Яценко [16] та ін. Феномен психічної імпотенції у психоаналізі (З. Фрейд, А. Фрейд, Е. Фромм) пов'язується із внутрішньою розщепленістю суб'єкта: ″…життя таких людей є ніби розщепленим (коли вони люблять, то не бажають володіти, а коли бажають, не можуть любити). Вони шукають сексуальний об'єкт, який не потрібно любити, щоб віддалити чуттєвість від об'єкта любові″ [242, с. 172]. Т.С. Яценко психологічна імпотенція окреслюється як «неможливість підтримання суб'єктом оптимальні стосунки з оточенням, неприйняття інших та самого себе» [16, с. 172]. Проблема психологічної смерті представлено у дослідженнях Д. Болена [3], Є. І. Головахи [2], Ф. Е. Василюка [1], Т.С. Яценко [16] та ін. Тенденція до психологічної смерті представлена як – глибинно-психологічна тенденція, що знаходить вираження в готовності до вияву енергії мортідо та породжує деструктування поведінки суб'єкта з оточуючими людьми та предметним світом.

У психоаналітичній літературі проблема психологічної смерті та психологічної імпотенції висвітлено у роботах С. Шпильрейн [19], З. Фрейдом [15], Э. Фроммом [16], К Менінгером [7] та ін. Стверджується, що елемент деструктивності властивий кожній живій істоті, що й обумовлює виникнення деструкцій. Він спрямований на приведення її до попереднього ″неорганічного стану″ та знаходить вираження в агресії, ненависті та руйнівній поведінці. Такі деструктивні дії обумовлені енергією мортідо, яка базується на інстинкті смерті. Тенденція повернення до стану не існування пов'язана з "вимушеним повторенням" вродженим прагненням повернення до стану не існування" [15, с. 103]. Виникнення психологічної імпотенції дослідник пов'язує з едіповою ситуацією коли ніжні течії почуттів можуть виявлятися вільно, а чуттєве як наслідок страху перед інцестом вимушено приховуватися. З. Фрейд вважав, що ″любовне життя в такому випадку виявляється розщепленим на "піднесене" ("небесне″) та "земне" ("тваринне")... Оскільки чуттєва насолода можлива тільки з приниженим партнером" [10, с. 146-147]. Таким чином для деструктивних тенденцій є характерною інертність статичність, порушення цілісності системи, що призводить до її руйнації. В основі деструкцій психіки лежить енергія яка спрямовує організм суб'єкта до руйнації

Деструктивні тенденції психіки можуть знаходити вияв у таких формах поведінки як аскетизм, алкоголізм, членоушкодження, що призводить до дезадаптації суб'єкта наголошено С. Шпильрейн [15] К Менінгер. С. Шпильрейн стверджує, що у глибинах психіки суб'єкта є те, що спрямовує його до сомоушкодження та саруйнування адже "Я" може реагувати на біль як на задоволення. Такий парадокс вона пояснює тим, що лібідний потяг має дві сторони руйнацію та задоволення. Несвідоме живе водночас у теперішньому, минулому і майбутньому часі, для нього усе злите в одному місці зародження. У несвідомому існують протилежності які є одим цілим, воно прагне до недиференційованого стану – первинного. С. Шпильрейн зазначає: "Все, що

характеризують розуміння буття суб'єктом, що передбачає не тільки руйнування розуміння світу, а й усієї філософської традиції [8]. Деструкція, визначається як спосіб відношення людини до світу, що впливає на сприйняття нею реальності, а саме: у вигляді абстрагування від унікальності речей та людей; втрати цілісності сприйняття світу; витіснення духовності тілесністю; відсутність здатності до творчості; прагнення до знищення того, що неможливо підкорити [12].

У науковій літературі (З. Фрейд [10], Е. Фромм [11], С. Шпильрейн [15], Т.С. Яценко [16]) визначають деструктивні тенденції психіки під якими розуміють тенденцію до психологічної імпотенції та психологічної смерті та ін. Окреслимо поняття тенденція, тенденція окреслюється як – « (від лат. tendo — спрямування, прагнення), в мистецтві ідейно-емоційне відношення автора до відображеної дійсності, осмислення і оцінка (приховані або безпосередні) проблематики і характерів, виражені через систему образів». [9, с. 25]. У тлумачному словнику тенденція окреслюється як – «спрямованість розвитку будь якого явища, думки, ідеї» У словнику практичного психолога поняття «деструкція» окреслюється як руйнування, порушення нормальної структури будь чого, знищення; руйнування системи та її функцій [9, с. 115].

На виявленні деструктивних тенденцій у творчості митців наголошено З. Фрейдом [10], Е. Фромма [11], К. Леонгардом [5], І. В. Лисак [6]. Дослідники визначають, що деструктивні тенденції психіки знаходять вияв у творчості. Витіснені драматичні переживання можуть знаходити відображення в символічних формах (агресії, смерті, самотності, гріховності тощо). К. Леонгард досліджуючи особистостей з акцентуаціями характеру, особливу увагу приділяв творчості митців адже саме у символічних формах знаходять вияв деструктивні тенденції психіки. Митець зображує мотиви поведінки героїв, що виявляються в їх мові та діях. За змістом твору можна встановити чи властиві ті реакції та риси героїв при певних обставинах самому письменнику. У художніх творах зустрічаються персонажі, що являють собою втілення принципу добра та зла чи високості та насилля, це є віддзеркаленням внутрішньої сутності митця [5]. І. В. Лисак зв'язок творчості та деструктивної діяльності пояснює внутрішніми мотивами так і соціальними чинниками. Дослідник визначає такі прояви дестуктивної діяльності суб'єкта: знищення оточення: вбивство (індивідуальне або масове), канібалізм; руйнування соціуму або певних суспільних відносин: терористичний акт, революція, державний переворот; руйнування неживих предметів, архітектурних пам'ятників і інших витворів мистецтва (вандалізм), а також природного середовища [5]. Дослідник стверджує, що деструкція, і творчість сприяють задоволенню потреби особи в самореалізації: "деструктивна діяльність виступає цілісним феноменом, пояснити який можна лише виходячи з природи людини, що є єдністю порядку і хаосу, активного відношення до світу, основний зміст якої складає руйнування існуючих об'єктів і систем" [5, с. 43]. Таким чином деструктивні тенденції психіки можна досліджувати за допомогою мистецтва.

У науковій літературі проблема деструкцій була окреслена у дослідженнях З. Фрейда [10], К. Менінгера [7], Е. Фромма [11], С. Шпільрейн [15],

М.С. Бернштейн, В.І. Михєєв, Б.В. Лук'янов, В.І. Сосновський, В.І. Тесленко та ін.) визначено загальнодидактичні вимоги до якості тестів (валідність, надійність, матриця покриття тощо); описано найбільш поширені в педагогічній практиці види тестових завдань (вибіркові тести з однією чи кількома правильними відповідями, тести перехресного вибору, тести з вільно конструйованою відповіддю), сформульовано правила їх створення та умови ефективності застосування; обґрунтовано ті принципи й норми, які роблять процес тестування стандартизованим, що надає оцінюванню вірогідний характер. Проте в цілі нашого дослідження не входить детальний аналіз теорії тестування, оскільки тести, які застосовуються під час вивчення різних дисциплін, мають певні методичні особливості, і їх специфіка обов'язково повинна бути відображена в змістовому (предметному) наповненні тестового завдання.

Метою цієї статті є довести важливе значення систематичного тестового тренінг-контролю в забезпеченні оптимізації формування фахової мовленнєвої компетенції на заняттях з української мови у ВНЗ, як ефективного засобу активізації процесу засвоєння української наукової термінології російськомовними студентами-економістами Сходу України.

Виклад основного матеріалу. З метою активізації процесу формування фахової мовленнєвої компетенції російськомовних студентів-нефілологів, стимулювання мотивації до опанування термінів спеціальності українською мовою пропонуємо застосовувати систематичний тестовий тренінг-контроль із використанням вибіркових тестів з однією чи кількома правильними відповідями.

Незважаючи на те що методисти (О.Ф. Іванова, І.А. Рапопорт, Т.О. Ушата та ін.) вважають цей метод контролю якості знань недосконалим через високу ймовірність угадування правильної відповіді, придатність для перевірки елементарних умінь переважно на рівні упізнавання мовного матеріалу, що вважається початковим щаблем засвоєння, психологи (А.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, М.С. Шехтер та ін.) наголошують на високому навчально-контролювальному потенціалі такого виду завдань і необхідності достатньо ґрунтовних знань для визначення правильної відповіді. На думку С.Л. Рубінштейна, „впізнавання відбувається завдяки тому, що в об'єкті пошуку визначаються суттєві ознаки, які дають можливість вирізнити його з низки подібних" [5, с. 364]. У вибіркових тестах завдяки специфічній структурі, „де елемент впізнавання представлений однією (зрідка кількома правильними відповідями), а також кількома ймовірно правильними варіантами розв'язання пропонованого завдання (дистракторами), які виконують функцію відволікання й слугують для перевірки міцності знань" [4, с. 28], пошук (впізнавання) потрібної відповіді перетворюється на складний мисленнєвий процес далекий від рецептивного.

„Процес визначення правильної відповіді шляхом свідомого аналізу пропонованих варіантів на відповідність чи невідповідність диференційним ознакам, зазначеним в умові тестового завдання, забезпечує розвиток у студента аналітичного мислення" [3, с. 165]. Отже, визначення правильної відповіді у вибіркових тестах наближається до тих мисленнєвих операцій, які

відбуваються під час самостійного продуктивного конструювання відповіді. Необхідність аналізувати й зіставляти пропонований матеріал сприяє формуванню стійкої „навички пильності” [4, с. 34], що за умови систематичного застосування тестового тренінг-контролю стає запобіжником можливих помилок у процесі застосування мовного матеріалу (особливо подібного чи тотожного) у самостійних заздалегідь непідготовлених висловлюваннях, що є незамінним для навчання студентів-нефілологів української мови в російськомовному середовищі.

З огляду на це ми вважаємо тестовий тренінг-контроль невід’ємною складовою практики викладання курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Незначний досвід російськомовних студентів-економістів вживання української фахової термінології в професійному мовленні зумовлює потребу постійного контролю й тренування в наголошенні, написанні (з дотриманням норм української орфографії), словозміні, перекладі економічних термінів. Ефективність застосування такого виду контрольно-тренувальних завдань значно підвищиться, якщо предметом перевірки будуть термінологічні помилки, зумовлені впливом російської мови на процес засвоєння української, що, власне, й гальмують формування нормативної фахової термінологічної компетенції українською мовою. Це дасть змогу викладачеві побачити, які аспекти терміновживання студенти засвоїли недостатньо, й внести відповідні корективи в навчальний процес, а також акцентувати їхню увагу на найскладніших випадках уживання термінологічних одиниць фаху в професійному спілкуванні, організувати адресну роботу із запобігання й коригування помилок, зумовлених дією міжмовної інтерференції близькоспоріднених мов (російської та української). Найбільшого навчального ефекту можна досягти за умови систематичного застосування невеликих тестових перевірок після вивчення кожної теми, присвяченої окремим аспектам терміновживання. Зокрема, на заняттях з дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” паралельно із вивченням ознак наукового й офіційно-ділового стилів, ми проводимо постійну роботу із збагачення мовлення студентів термінолексемами фаху.

Основними об’єктами тестування ми визначили ті аспекти терміновживання, які становлять для російськомовних студентів найбільші труднощі унаслідок аналогій з панівною на Сході України російською мовою. Це, по-перше, особливості наголошення українських фахових термінів. Наприклад:

Зазначте рядок, у якому всі терміни мають нормативне в українській мові наголошення:

а) ва́ловий, кошто́рис, по́зичка;

б) ри́нковий, ви́датки, ви́трати;

в) на́длишок, наки́дка, заста́вна;

г) по́зика, гурто́вий, креди́т.

По-друге, орфографічні норми української економічної термінології: подвоєння, апостроф, знак м’якшення, *і* та *и* в термінах іншомовного походження; написання складання термінів разом і через дефіс, уживання префіксів *з-* та *с-* тощо. Наприклад:

1. Зазначте рядок, у якому в усіх термінах іншомовного походження на місці пропуску слід писати і:

а) ав...зо, акц...з, д...лер;

важливих якостей є необхідним у процесі індивідуально-психологічного аналізу й оцінки діяльності. Зрозуміло, що система професійно важливих якостей складається з безлічі елементів, що певним чином взаємодіють між собою, тобто мають визначену структуру. Склад і структура системи професійно важливих якостей визначає індивідуальні способи виконання діяльності. Проблема вивчення якісної своєрідності конкретних механізмів індивідуально-психологічної адаптації до вимог діяльності психолога в даний час не одержала свого остаточного розв’язання.

Висновок. Таким чином, ми підкреслили, наскільки складним є процес адаптації початкуючого психолога і він, цей процес, багато в чому визначається особистісними якостями фахівця. Очевидно, що та робота, яку проводить в Україні Т. С. Яценко зі своєю школою, започаткувавши активне соціально-психологічне навчання, значно активізує процес успішного входження психолога в діяльність, коригуючи певні особистісні властивості студента-психолога, пов’язані з негараздами дитинства. Своїми працями школа Т. С. Яценко довела, що лише відкоригована особистість може оптимально адаптуватися як до майбутньої професії, так і до нового оточення, і до мінливого життя взагалі.

Література

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 92 – 100.
2. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1998. – 263 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 390 с.
4. Педагогічна майстерність / Ред І. А. Зязюн. – Київ: Вища шк., 1997. – 144 с.
5. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

Подано до редакції 21.12.08

УДК 371

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТТЕРАПІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ДЕСТРУКТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ

Чернуха І.О. (м. Ялта)

На сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається ускладнення процесу адаптації особистості до плинних умов середовища. Підтвердженням цьому є поглиблення тенденції до депресивних станів з її крайнім проявом – самогубством. Процес пристосування до мінливого середовища часто ускладнюється внутрішньою дисгармонією емоційного стану людини, адже глибинно-психологічні витоки таких труднощів для суб’єкта є неусвідомленими. Виходячи з даної проблеми, важливим у фаховому становленні практичного психолога виступає не лише допомога в соціальній адаптації, а й пізнання несвідомих тенденцій психіки, що впливають на поведінку суб’єкта.

Метою статті є здійснення огляду наукових концепцій щодо проблеми дослідження деструктивних тенденцій засобами арт-терапії.

Ключові слова: арт-терапія, психологічна імпотенція, тенденція до психологічної смерті, енергія лібідо, енергія мортідо, особистісна проблема.

У науковій літературі проблема деструкцій була окреслена: З. Фрейдом [10], Е. Фроммом [11], С. Шпильрейн [15], К. Леонгардом [5], К. Менінгером [7], Д. Боленом [3], Є. І. Головахою [2], Ф. Е. Василюком [1], І. В. Лисаком [6], Т.С. Яценко [16]. У енциклопедичному словнику «деструкція окреслюється як руйнування вже існуючої структури, системи, явищ, процесів, що призводить до втрати їх функцій» [9, с. 64]. У філософії, поняттям "деструкція"

діяльності, що освоюється майбутнім психологом в процесі його професійної підготовки. За визначенням Е. А. Клімова, індивідуальний стиль – це «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно вдається людина з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності». Центральним моментом прояву стилю діяльності, що виступає як регулятор адаптаційних процесів суб'єкта, є ухвалення рішення, тобто відповідь на питання, як діяти в зненацька виникаючих ситуаціях, психологічна побудова способів дій, а не простого застосування готових моделей, у здатності до перебудови стереотипів, пошуку принципово нових «малюнків», дій.

Виступаючи прижиттєвим утворенням, індивідуальний стиль формується в процесі діяльності, що дає широкі можливості його цілеспрямованого формування шляхом спеціального навчання. У цьому смислі професійна адаптація виступає для молодого фахівця умовою успішного формування, становлення індивідуалізованої системи прийомів, дій, що сприяють, у свою чергу, удосконаленню його майстерності, створюють неповторність, нестандартність, оригінальність прийомів і способів його праці.

На процес професійного становлення впливають як фактори індивідуального розвитку особистості, так і соціально-психологічні фактори, пов'язані з діяльністю шкільного колективу.

Успішна соціально-психологічна адаптація сприяє як ефективній діяльності психолога, так і обумовлює стабільність, стійкість і згуртованість шкільного колективу.

Слід відзначити, що в процесі адаптації реалізуються очікування і вимоги психолога, його ціннісна орієнтація як соціально-психологічний механізм, що направляє його діяльність на досягнення визначеної мети і вказує способи її здійснення. Отже, адаптація в шкільному колективі позитивно впливає на розвиток особистості психолога. Останній відчуває задоволення від роботи в колективі, у нього з'являється почуття самосвідомості, колективізму, відповідальності, оптимізму і впевненості в здійсненні своїх цілей і планів, що сприяє розвитку творчих сил психолога.

Отже, процес адаптації початкуючого психолога є динамічним процесом, у ході якого реалізуються взаємні вимоги, інтереси і сподівання психолога і колективу й удосконалюються їхні відносини. Ефективність професійного становлення психолога залежить від глибини взаємодії його зі шкільним колективом, у якому він може реалізувати свої потенційні можливості.

Перший період роботи в школі – це період найбільш інтенсивного впливу колективу на особистість молодого спеціаліста. Всі наступні етапи в становленні психолога мають характер вироблених на першому етапі пристосувальних механізмів. Інакше кажучи, перший етап входження в професійну діяльність психолога яскравіше всього проявляється на «стартовому» етапі трудової діяльності і має вирішальне значення для подальшого формування його особистості.

Безумовно, залишається не розв'язаним питанням проблема професійно важливих якостей психолога, в той час як поняття системи професійно

б) дез...нфляція, ре...мпорт, аж...отаж;
в) ліз...нг, деф...цит, кваз...ціна;
г) ауд...т, дез...нвестиції, б...ржа.

2. Зазначте рядок, у якому всі терміни слід писати разом:

а) мікро/економіка, гіпер/інфляція, кредито/спроможний;
б) міні/кредит, банк/кредитор, виробничо/комерційний;
в) мега/прибутки, бухгалтер/ревізор, економіко/стастичний;
г) держ/бюджет, країна/імпортер, фінансово/економічний.

По-третє, особливу увагу приділяємо граматичним нормам, оскільки граматичний рівень зазнає найбільшого спотворення з боку панівної на Сході України російської мови. Зокрема, значні труднощі становлять засвоєння роду, нормативного для українських варіантів термінів порівняно з їх російськими відповідниками, а також вибір правильних варіантів відмінкових закінчень термінів-іменників II відміни чоловічого роду в Р. в. однини, I і II відмін у Р. в. множини та в Д. в. і М. в. однини тощо. Наприклад:

1. Зазначте рядок, у якому в усіх термінів рід при перекладі з російської мови на українську зміниться:

а) долг, сбыт, продажа;
б) ярмарка, распродажа, залог;
в) себестоимость, казна, смета;
г) розница, ущерб, надбавка.

2. Зазначте рядок, у якому всі терміни будуть мати закінчення -у (-ю) в Р.в. однини:

а) дебет, рахунок, дебітор;
б) вексель, демпінг, депозит;
в) дефіцит, дивіденд, попит;
г) облік, інвестор, курс.

По-четверте, з метою запобігання суржикізації фахового мовлення майбутніх економістів особливого значення надаємо засвоєнню нормативного перекладу як одиничних термінів, так і термінологічних словосполучень. Для цього разом із вибірковими застосовуємо (як їх різновид) тести перехресного вибору або тести на зіставлення. Оскільки вони дають можливість студентам не лише знайти правильний варіант перекладу одного терміна, а й порівняти на перший погляд тотожний термінологічний матеріал на прикладі декількох термінолексем. Наприклад:

1. Зазначте рядок, у якому подано нормативний варіант перекладу українською мовою терміна „ссуда":

а) зсуда;
б) позика;
в) позичка;
г) зсудження.

2. Установіть відповідність між російськими варіантами економічних термінів та їх українськими відповідниками:

1) ссуда;
2) займ;
3) излишек;
4) избыток.

а) надлишок;
б) позика;
в) позичка;
г) лишок;
д) зсудження.

Висновки. Таким чином, виконання тестових завдань з означених тем активізує процес опанування українською фаховою термінологією, оскільки передбачає свідомий вибір, аналіз, зіставлення. Студент, аналізуючи пропоновані варіанти, відбирає для запам'ятовування потрібну

інформацію, виокремлює суттєве, звертає увагу на відмінності в наголошення, написанні, словозміні й перекладі економічних термінів в українській мові порівняно з російською. Систематичне застосування тестування дасть можливість викладачеві забезпечити постійний контроль і керування процесом ознайомлення й засвоєння української фахової термінології як всієї групи, так і кожного студента, що стане потужним засобом стимулювання процесу засвоєння української наукової термінології російськомовними студентами-економістами Сходу України.

Резюме. У статті розглядається роль і місце тестового тренінг-контролю в системі мовної освіти студентів-нефілологів. Розкривається значення систематичних тестових перевірок як засобу активізації процесу засвоєння термінологічних одиниць фаху українською мовою російськомовними студентами-економістами Сходу України. Аналізуються психолого-педагогічні особливості вибіркових тестів. Подаються приклади тестових завдань, спрямованих на запобігання й подолання інтерферентного впливу російської мови на процес засвоєння української фахової термінології. Наголошується на потужному контрольно-навчальному потенціалі тестування. **Ключові слова:** вибіркові тести, тестовий тренінг-контроль, фахова термінологія, контроль знань, інтерференція.
Резюме. В статье рассматривается роль и место тестового тренинг-контроля в системе языкового образования студентов-нефилологов. Раскрывается значение систематических тестовых проверок как средства активизации процесса усвоения терминологических единиц специальности на украинском языке русскоязычными студентами-экономистами Востока Украины. Анализируются психолого-педагогические особенности избирательных тестов. Приводятся примеры тестовых заданий, предназначенных для предотвращения и предупреждения интерферирующего влияния русского языка на процесс усвоения украинской терминолексики специальности. Акцентируется на мощном конролирующе-обучающем потенциале тестирования. **Ключевые слова:** избирательные тесты, тестовый тренинг-контроль, терминология специальности, контроль знаний, интерференция.
Summary. The role and place of the test training - control in system of language education of the students - unphilologist is considered in article. The importance of regular test checks as powerful means of activization of process of mastering of terminological units of a speciality in the Ukrainian language by the russian students - economists of East of Ukraine is opened. The psychological-pedagogical features of the selective tests are analyzed. The examples of the test tasks intended for prevention and the prevention interference of influence of Russian on process of mastering Ukrainian terminology to the speciality are resulted. The powerful controling-training potential of testing to consider. **Keywords:** the selective tests, test training - control, terminology of a speciality, control of knowledge, interference.

Література

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування. – Біла церква: Білоцерківськівський держ. університет, 2002. – 256 с.]
2. БутенкоЛ.В. Терміни в мові професійного спілкування. Тестові завдання // Дивослово. – 2005. – № 9. – С. 32-35
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
4. Методические основы педагогического тестирования: Учеб. пособие / С.И. Почекутов, Е.Е. Савченко. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2004. – 60 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
6. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62-65.

Подано до редакції 30.11.08

УДК 378

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ З ЄВРОПЕЙСЬКИМ СОЮЗОМ

Шеверун Надія Володимирівна, аспірантка
Інститут педагогіки АПН України, м. Київ

Постановка проблеми. Зібрані і наведені загальні дані, інформація та події, пов'язані з Європейським Союзом, а також освітою в Європі, мають на меті вказати головний напрям змін процесу іншомовної підготовки студентів технічних університетів у Польщі та Україні. Мета змін полягає у пристосуванні цих процесів до норм, засад і зразків, які вимагаються в країнах Європейського Союзу. Декларуючи волю членства в Союзі, країни-кандидати

можна впевнено прогнозувати формування у неї чіткої професійно-психологічної позиції.

Огляд літератури свідчить, що на сьогодні не дослідженою залишається динаміка формування творчої самостійної особистості психолога у перші роки його професійної діяльності. Напевно, процес адаптації не обмежується одним роком роботи психолога, він триває до моменту оволодіння ним майстерності.

Як правило, весь період адаптації умовно ділять на три етапи: 1 – початковий період адаптації (охоплює перший рік роботи); 2 – проміжний етап адаптованості (від 3-х до 5-ти років); 3 етап – високої адаптованості. Надалі йде період майстерності і творчості.

Безумовно, найважливіше місце в адаптації психолога займає початковий період, початок самостійної професійної діяльності. Саме на цьому складному етапі переходу від навчальної до трудової діяльності простежується важливі моменти «входження» молодого спеціаліста в діяльність, суттєві закономірності становлення особистості.

Гіпотетично адаптацію ми розглядаємо як складний динамічний процес перебудови, розвитку і стабілізації поведінки в діяльності молодого спеціаліста в ході засвоєння нової для нього соціальної ролі психолога. Саме з перших днів починається розвиток тих якостей, які в подальшому визначають відношення до діяльності, визначають ступінь майстерності майбутнього психолога.

Таким чином, найважливішим етапом у становленні особистості й майстерності психолога є саме перший етап – початковий період адаптації.

Труднощі професійного становлення психолога як спеціаліста зумовлені, насамперед, розходженням між роллю студента у ВНЗ і психолога в школі, що вимагає різної поведінки і різного комплексу діяльнісних характеристик особистості.

Кругозір, переконання, витримка, розважливість психолога, його комунікабельність, колективізм і товариськість відіграють вирішальну роль у процесі адаптації його до нової діяльності, до учнів і шкільного колективу, батьків учнів. Важливе значення для ефективної діяльності психолога мають типологічні особливості нервової системи, зокрема, сила й урівноваженість психічних процесів, уміння володіти ними, що дає можливість психологу регулювати їх динаміку в процесі роботи.

Важливою умовою ефективності професійної діяльності психолога є наявність у нього перцептивних здібностей, що складаються з таких елементів, як уміння правильно визначати за виразом обличчя, рухами, діями і вчинками, а також за словесними реакціями суб'єкта його психічний стан, здатність швидко фіксувати різні реакції суб'єкта на той або інший вплив та перебудовувати свої дії і поведінку на основі отриманої інформації, уміння спостерігати, «бачити» і швидко оцінювати ситуацію, труднощі у діяльності і поведінці. Серед різноманіття факторів, що визначають процес адаптації, виділяється система відмітних ознак діяльності даної людини, зумовлених особливостями її особистості. Такою інтегративною одиницею, що представляє собою деяку цілісність у єдності його природної організації і соціальних якостей, єдності природженого і придбаного, є індивідуальний стиль діяльності, що формується і розвивається на основі типової програми

та інші чинники; суб'єктивні й об'єктивні, особистісні, внутрішні (що знаходяться в середині системи «індивід – середовище – професія») і зовнішні (що перебувають за межами цієї системи), основні (домінуючі) й не основні, ситуативні. Всі вони по-різному впливають на успішність адаптації та на її результат залежно від ступеня інтенсивності і тривалості такого впливу, вони також взаємопов'язані між собою і діють як одне ціле, як система взаємозумовлених обставин.

Пристосування початкуючого психолога до професійної діяльності як передумова її ефективності є складним процесом, що визначається не лише фаховими знаннями й уміннями, а й рисами особистості психолога. Так, вияв характеру психолога можна інтерпретувати як систему відносин і способів поведінки; спрямованість його особистості включає в себе професійну пристрасть чи покликання.

Особистісні якості психолога є важливим чинником його професійної адаптації, особливо в контексті становлення його професійної майстерності.

Як стверджують деякі дослідники, у шкільній ситуації важко адаптуються психологи зі слабким (чи відсутнім) мотивом покликання, інтровертовані, критичні. Труднощі також виникають у боязких та тих, хто має підвищену чутливість. Більшість дослідників виділяє ряд професійно-особистісних особливостей психолога і серед них – три загальні особистісні властивості: переконання, цілеспрямованість, принциповість. Крім того, це властивості, які так чи інакше пов'язані з розвитком емпатії психолога: уміння розуміти внутрішній світ іншої людини (когнітивна емпатія) і навіть проникнути в її почуття, співпереживати з нею (емоційна емпатія).

Необхідно зазначити, що розвинена емпатія – чинник успіху в таких видах діяльності, які потребують проникнення у світ партнера по спілкуванню і насамперед – у психологічний. Більше того, емпатія – професійно важлива якість психолога, як безумовне позитивне прийняття іншої людини.

Принципове значення для успішної професійної діяльності психолога має здатність до активного впливу на суб'єкта, що окремі автори називають динамізмом особистості. Ще одна професійно значуща властивість: на противагу динамізму чи «вмінню володіти іншими» психолог повинен мати високо розвинену здатність «володіти собою». Цю якість називають емоційною стійкістю.

При вивченні особистісних чинників адаптації привертає увагу той факт, що ефективність адаптації найчастіше розглядається у зв'язку з властивостями, які належать до вищих рівнів особистісної структури: ціннісні орієнтації, установки, диспозиції, спрямованість. До цього ряду можна віднести й самооцінку, що являє собою узагальнені відносини особистості. У змістовому плані названі характеристики відображають усю систему відносин особистості – до діяльності взагалі, до інших людей, до себе.

Ми дотримуємося думки, що в структурі особистості психолога центральне місце посідає мотиваційно-ціннісне ставлення до власної професії. Якщо людина свідомо й обґрунтовано зробила вибір, якщо психічне здоров'я іншої людини стає для неї особистою цінністю і життєвим покликанням, то

до вступу в ЄС зобов'язалися поступово здійснити реформу системи освіти з метою опанування людьми, які навчаються в цих країнах, знань та професійних умінь відповідно до професійних компетенцій тих, хто вчиться у країнах Євросоюзу. Таким чином, європейська інтеграція створює можливості для вільного потоку кваліфікованих кадрів між країнами, що належать до Спільноти.

Аналіз досліджень і публікацій. Показники змін процесу іншомовної підготовки студентів технічних університетів в умовах інтеграції посткомуністичних держав з Європейським Союзом, які найчастіше зустрічаються у педагогічній літературі, можна згрупувати в три тематичні групи. Перша з них – це показники змін, що відбуваються внаслідок необхідних психологічних, фізичних і суспільних особливостей конкретного претендента на технічну спеціальність. Друга включає показники змін, які є результатом планованих професійних компетенцій сучасного спеціаліста. Третя включає проблеми, пов'язані з програмним, організаційним та матеріальним забезпеченням процесу підготовки окресленої категорії студентів. При опрацюванні цієї тематики особливу допомогу надала праця під редакцією С-.М. Квятковського „Професійна освіта та ринок праці і європейська інтеграція" [2].

Сучасна європейська освіта повинна формувати толерантних людей, які шанують національні, релігійні, культурні відмінності, знають свої права та обов'язки, відчувають необхідність постійного самовдосконалення та вдосконалення оточення, людей, добре підготовлених до виконання професійної діяльності, які мають почуття важливості професійної діяльності у своєму житті, людей, підготовлених до участі в культурі, які вміють культурно відпочивати, що гарантує всесторонній розвиток особистості. Таким чином, програму іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів слід збагатити змістом і засобами, що формують у них такі якості, як: уміння правильно розуміти ситуацію та глибоке знання норм і засад суспільного життя як своєї, та і інших країн; працьовитість, яка сприяє навчанню та вдосконаленню протягом усього життя; почуття власної гідності, позитивне ставлення до себе і інших людей та навколишнього світу; креативність, яка є підставою відповідальності за власну професійну кар'єру; уміння конструктивно розв'язувати конфлікти.

Без сумніву спеціаліста європейського технічного університету повинні характеризувати багаті загальні знання. Йдеться про знання світу, природи, культури, суспільства, а також знання про себе самого, умови власного функціонування та розвитку. Спеціаліст, який має глибокі загальні знання, – це людина, що вміє висловити власні думки, правильно зрозуміти інших, і не тільки рідною мовою. Необхідними є знання іноземних мов на рівні, який би давав змогу користуватися фаховою літературою, технічною документацією, а також щоденно контактувати з людьми іншої національності. Дедалі більшого значення набирає також відбір і синтез інформації та доцільне використання відповідних для цього технічних засобів. У час загальної гуманізації життя необхідні визначені особисті та суспільні кваліфікації. Таким чином, можна стверджувати, що йдеться про винятково високу загальну освіту спеціаліста. Шлях, який веде до цього, – професійно організоване навчання і самоосвіта,

чому сприяє застосування різних методів і засобів.

Метою даної статті є розгляд стану досліджуваної проблеми у педагогічній літературі, а також наші особисті висновки, що випливають з аналізу літератури, присвяченої системі іншомовної підготовки студентів технічних університетів в інтегрованій Європі.

Виклад основного матеріалу. Суттєвим компонентом професійної підготовки сучасного студента технічного університету є знання іноземної мови. В організаційних питаннях найчастіше визнають необхідність здобуття іншомовної освіти студентами технічних університетів, отримання ними відповідних кваліфікацій на основі вищої освіти, яка поєднує фахові дисципліни з педагогічними. Однак, потрібно визнати, що основним завданням політехнік Польщі завжди було і буде формування спеціалістів високого класу, які так потрібні національній економіці. Таким чином, у питанні підготовки майбутніх спеціалістів технічних спеціальностей найбільш універсальною формою організації навчання повинні залишатися загальнофакультетські педагогічні факультативні студії, які розширюють професійні кваліфікації за рахунок педагогічних [3].

Європейський Союз не рекомендує уніфікувати моделі та системи освіти. З огляду на це, в Україні має залишитися сучасна реформована багаторівнева система іншомовної підготовки студентів технічних університетів. Однак, зважаючи на необхідність за допомогою різних моделей і систем досягнути європейського рівня кваліфікацій та умінь, нижченаведені положення можуть бути корисні для українських реформаторів системи освіти. Коло обов'язків і компетенцій спеціаліста технічних університетів сучасної Європи величезне, тому зростає необхідність створення системи привілеїв для цієї професійної категорії. З метою наближення до європейського стандарту в системі педагогічної освіти слід використати позитивний досвід інших країн. Всі країни, які належать до Європейського Союзу, значну частину свого бюджету призначають на освіту, забезпечуючи тим самим безкоштовне чи значне додаткове постійне фінансування технічної освіти. Всі ці країни, впроваджуючи обов'язкове удосконалення фахових знань, пропонують безкоштовну підготовку в межах робочого часу [1].

Реформи навчальних планів і програм у системах освіти посткомуністичних держав уже перебувають на стадії завершення, тому є сподівання, що в цій галузі вони поволі починають наближатися до європейських стандартів. Однак, навіть найкращі освітні реформи приречені на невдачу, якщо вони не будуть зіставлені та інтегровані з навчанням і вдосконаленням спеціалістів. Зміни в цій галузі освіти необхідні, проте на сьогодні немає навіть початкової концепції очікуваних змін. Все вищесказане відноситься виключно до теоретичної сфери. Правда, розвинулася післядипломна освіта, що надає та вдосконалює набуті кваліфікації, але вона організовується швидше з економічною метою, і змісту навчання приділяється значно менше уваги.

Твердження про необхідність змін у процесі іншомовної підготовки студентів можна визнати позбавленими сенсу, якщо приймемо до уваги твердження, що зміни стали єдиною постійною рисою сучасності. Одночасно,

УДК 371

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Солодухова О. Г. (м. Слов'янськ)

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидкі соціальні зміни, що характеризують сучасне життя, змушують людину постійно переглядати свої життєві відносини і змінювати себе, адаптуючись до нових умов життєдіяльності. Тому проблема становлення творчої особистості професіонала стає надзвичайно актуальною. Особистість психолога в цьому аспекті ще не досліджувалася досить глибоко і повно, хоча характер професійної діяльності психолога настільки специфічний і пред'являє такі завищені вимоги до особистісних якостей робітника, що уявляється вкрай необхідним пошук шляхів і засобів надання йому дійової психологічної допомоги в перші роки професійної діяльності – в процесі адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасний науковий рівень вивчення питань, пов'язаних з особистістю психолога, включає ряд аспектів: психологічний, педагогічний, дидактичний, історичний, соціально-філософський та ін., відповідна література свідчить про достатню розробленість кожного з них. Так, значний внесок у дослідження проблеми вдосконалення процесу підготовки практичних психологів в умовах навчання у вузі зробили: І. А. Зязюн, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко, О. Г. Мороз, Т. М. Титаренко, В. Г. Панок, Т. С. Яценко та ін.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження була спроба розкрити особистісні детермінанти адаптації початкуючого психолога до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням наукових результатів.

Адаптація як важливий період у професійному становленні психолога – складний динамічний процес, у якому розрізняють ряд взаємопов'язаних аспектів: соціальний, соціально-психологічний, психологічний і власне професійний.

Як і більшість дослідників, ми вважаємо, що професійна і соціально-психологічна адаптація – це сторони єдиного процесу адаптації, які найбільш точно і конкретно відображають сутність пристосування молодого спеціаліста до соціального середовища і професійних вимог.

Ці два види адаптації тісно пов'язані між собою. Входження молодого спеціаліста у професію відбувається одночасно із входженням у нове соціальне середовище. Тобто процес становлення молодого фахівця як робітника співпадає з процесом становлення його особистості, коли суто професійне формування тісно переплітається зі зміною соціального становища, з виробленням нових стереотипів поведінки і відповідних соціально-психологічних характеристик.

Важливою є проблема механізмів, чинників та критеріїв адаптації. Необхідно зазначити, що в процес адаптації включаються соціально-психологічні, соціально-економічні, соціально-демографічні, психофізіологічні

психологічної смерті. Індивід, обтяжений соціально-перцептивними викривленнями, не в змозі адекватно відображати ситуацію, яка відбувається ″тут і тепер″, а привносить в неї власне викривлене бачення. Він не спроможний сприймати оточуючих людей як індивідуально-неповторних особистостей. Це руйнує процес спілкування та є перепоною в роботі практичного психолога. Необхідним для становлення професіоналізму психолога-практика є розуміння ним того, що в полі зору повинні бути законогмірності психіки суб'єкта, а не інструментарій без його співвіднесеності з можливостями надання допомоги Тенденція до психологічної смерті знаходить вияв у ставленні суб'єкта до себе (відчуття самотності, розчарованості, непотрібності, ущербності тощо), до оточуючого світу (неможливість виявляти чуттєвість, радіти життю, агресивність, самоізоляція, ненависть до живого) та до предметного світу (прагнення до руйнування, омертвіння життя, знищення). Домінування енергії мортідо над лібідо за такими параметрами засвідчує наявність психологічної смерті.

Таким чином перелічені вище рекомендації практичним психологам дозволяють вдосконалити рівень їх професійності в контексті розуміння глибинних детермінант дисфункцій психіки, які виявляються в професійній дезедаптації. Отже, дослідження деструктивних тенденцій психіки, зокрема тенденції до психологічної смерті засобами глибинно-психологічного пізнання є перспективним у напрямку надання психокорекційної допомоги суб'єкту задля профілактики його психічного здоров'я та професійного становлення.

Резюме. Статья посвящена обзору научных концепций относительно проблемы проффесиональной дезадаптации. Внимание акцентируется на необходимости учета истоков глубинно-психологических предпосылок проффесиональной дезадаптации. Устанавливается взаимосвязь между тенденцией к психологической смерти и проффесиональной дезадаптацией. Психодинамический подход, представленный в данной статье, показывает, что необходимым условием нивелирования проффесиональной дезадаптацией есть психопрофилактика будущих психологов-практиков.

Література

1. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 11.– С. 2 – 16
2. Орел В.Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. – № 3. – 2001.
3. Персонал: Словарь-справочник. Авторы-составители Ю. Г. Одегов, Н. К. Маусов,-М.: Изд-во Рос. экон. акад., 1994. 138с.
4. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
5. Фрейд З. Недовольство культурой // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М.: Ренессанс, 1992. – 296 с. – С.65 – 134 с.
6. Фрейд З. Мы и смерть. По ту сторону принципа наслаждения. Рязанцев С. Танатология - наука о смерти. – СПб., 1994 – 380 с.
7. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264с.
8. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T.Marek. Washington D.C: Taylor & Trancis, 1993. P. 19 – 32.

Подано до редакції 14.12.08

не заглядаючи в майбутнє, нехай складне для передбачення, ми втрачаємо зміст всіх наших починань. Людська психіка влаштована таким чином, що ми повинні мати уявлення про мету свого існування. З огляду на це, необхідний обмін досвідом, презентація ідей, проведення досліджень і наукового аналізу проблем іншомовної підготовки студента технічного університету майбутнього.

Висновки. Як висновок, можна ствердити, що найсуттєвіші проблеми Союзу в галузі освіти – це обмін спеціалістами, визнання професійних кваліфікацій, професійна і неперервна освіта, вища освіта, підвищення якості освіти, діяльність, спрямована на досягнення європейського виміру освіти.

Державні документи визначають головними завданнями розвитку освіти в Україні визнання людини як найвищої цінності суспільства, демократизацію освіти, перехід до державно-суспільної системи керівництва нею, багатоукладність і варіативність освіти, відповідність її світовому рівневі, забезпечення академічної та професійної мобільності спеціалістів, встановлення нових форм державно-суспільного контролю за якістю освіти, впровадження державних гарантій соціального захисту учасників освітнього процесу. Виховання гуманітарно-орієнтованого фахівця є однією з вимог суспільства до вищої освіти. Як зазначають провідні науковці, у переліку функцій такого фахівця – комунікативна функція, тобто вміння організувати продуктивні міжособистісні контакти з урахуванням індивідуальних особливостей учасників процесу. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення в професійно-рольові відносини має набути якісно нового значення. Вищий навчальний заклад повинен допомогти студентові усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності. Значення мовної підготовки в структурі професійної освіти полягає перш за все у забезпеченні всіх галузей професійної діяльності фахівцями, які вільно володіють іноземною мовою. Крім того, ці фахівці здатні виконувати складні професійні завдання в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції завдяки фундаментальній та спеціальній підготовці, отриманій у процесі неперервної ступеневої освіти, що передбачає можливість за необхідності поновити свою освіту. Важливість іншомовної підготовки зростає також завдяки її застосуванню в галузі міждисциплінарних досліджень та міжкультурної комунікації.

Ключові слова: іншомовна підготовка, європейська інтеграція, європейська освіта, всебічний розвиток особистості, європейський стандарт освіти, професіоналізація. **Ключевые слова:** иностранная подготовка, европейская интеграция, европейское образование, всестороннее развитие личности, европейский стандарт образования, профессионализация. **Keywords:** foreign training, European integration, European education, all-round person's education, European education standard, professionalism. **Резюме.** Спеціаліста європейського технічного університету повинні характеризувати багаті загальні знання. Йдеться про знання світу, природи, культури, суспільства, а також знання про себе самого, умови власного функціонування та розвитку. Спеціаліст, який має глибокі загальні знання, – це людина, що вміє висловити власні думки, правильно зрозуміти інших, і не тільки рідною мовою. Необхідними є знання іноземних мов на рівні, який би давав змогу користуватися фаховою літературою, технічною документацією, а також щоденно контактувати з людьми іншої національності. Дедалі більшого значення набирає також відбір і синтез інформації та доцільне використання відповідних для цього технічних засобів. У час загальної гуманізації життя необхідні визначені особисті та суспільні кваліфікації. Таким чином, можна стверджувати, що йдеться про винятково високу загальну освіту спеціаліста. Шлях, який веде до цього, – професійно організоване навчання і самоосвіта, чому сприяє застосування різних методів і засобів. **Резюме.** Специалиста европейского технического университета должны характеризовать богатые общие знания. Речь идет о знаниях мира, природы, культуры, общества, а также знания о себе самом, условия собственного функционирования и развития. Специалист, который имеет глубокие общие знания, - это человек, который умеет выражать собственные мысли, правильно понимать других, и не только на родном языке. Необходимыми знаниями являются знания иностранных языков на уровне, который бы дал возможность пользоваться профессиональной литературой, технической документацией, а также ежедневно контактировать с людьми другой национальности. Все большего значения набирает также отбор и синтез информации и целесообразное использование соответствующих для этого технических средств. Во времена общей гуманизации жизни необходимы определенные личные и общественные квалификации. Таким образом, возможно утверждать, что речь идет исключительно о исключительно высоком общем образовании специалиста. Путь. Который ведет к этому, - профессионально организованное обучение и самообучение, чему благоприятствует использование разных методов и средств. **Summary.** The specialist of European Technical University must be

characterized by rich general knowledge. It is saying about the knowledge of the world, nature, culture, society, and also knowledge about yourself, conditions of personal functioning and development. The specialist, who has deep general knowledge, - it's a person, who offers his own opinion, understand others correctly, and not only in native language. Knowledge of foreign languages are also necessary at the level, which will give a possibility to use professional literature, technical documentation, and also to contact people of other nationalities every day. Also information's selection and synthesis and appropriate using of corresponding for this technical means further collects greater meaning. During general life's humanization necessary personal and social qualifications are determined. So, it can be affirmed, that it is saying about extremely high general education of specialist. The way, which leads to this, - is professionally organized education and self-education, to which the using of different means and methods are helped.

Література

1 Tadeusiewicz G. Educacja w Europie. – Warszawa-Lodz: PWN, 1997. – s. 163.

2. Wiatrowski Z., Blazejewski H. project charakterystyki kwalifikacji nauczyciela europejskiej szkoly zawodowej // nauczyciel szkoly zawodowej w integrujacej sie Europie / pod red. H. Blazejewskiego. – Bydgoszcz: WSP, 1994. – s. 165-177.

3.Wiatrowski Z. Ksztalcenie nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa zawodowego // System ksztalcenia I doskonalenia nauczycieli (Materialy pokonferencyjne) / pod red. R. Ossowskiego. – Bydgoszcz: WSP, 1994. – s. 40-44.

Подано до редакції 07.11.08

УДК 377.1:327.39

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Пальчук Марина Іванівна, кандидат педагогічних наук
Вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму, м. Сімферополь

Постановка проблеми. Освітня політика займає другорядне значення у дослідженнях інтеграційних процесів в Україні і потребує висування нових пріоритетів. Постає першочергове завдання – побудувати систему професійної освіти в контексті вимог і можливостей XXI сторіччя, враховуючи національні інтереси та орієнтуючись на ідеали людського розвитку, осучаснити і модернізувати усі її ланки.

Аналіз досліджень і публікацій. Зарубіжні дослідники у галузі порівняльної педагогіки Є.І. Бражник, С.В. Владимирова, Б.Л. Вульфсон, О.М. Джуринський, Є.В.Оношкіна, Д. Лекур та ін. визначають, що провідна мета компаративістики – дослідження, аналіз і виявлення спільного та відмінного в системах освіти різних країн, а також необхідна умова входження національної освіти в єдиний освітній простір.

Вітчизняні компаративісти Н.В. Абашкіна, Н.М. Бідюк, О.В. Глузман, Т.М. Десятов, В.О. Кудін, О.В. Матвієнко, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, С.О. Сисоєва наголошують на необхідності широкого вивчення інноваційних підходів до професійного навчання в умовах неперервної освіти, а також потреби якісних змін у підготовці педагогів професійної школи.

Метою цієї статті є дослідження з питань створення єдиного освітнього середовища професійної освіти в умовах європейської інтеграції.

Виклад основного матеріалу. В останні роки в Україні було проведено численні дослідження, присвячені досвіду, інструментам та підходам, що поклали основи формування загальноєвропейського освітнього середовища. Розвиток співробітництва України з країнами Європейського Союзу дає можливість проаналізувати піввіковий досвід Європи з об'єднання зусиль заради створення єдиного освітнього простору. Актуальність такого аналізу

мною. Подібні очікування спричиняють викривлення сприйняття партнерів по спілкуванню: у разі незадоволення ″поставлених потреб″ вони видаються неуважним, безсердечними, конфліктними. За таких умов нівелюється можливість партнерства та рівності, у спілкуванні що спричиняє виникнення бар'єрів спілкування: закритості у спілкуванні, відчуття безвиході у стосунках тощо.

Проілюструємо означене вище такими твердженнями протагоністів під час психоаналізу малюнків: "Життя у суспільстві – це боротьба", "Людина людині вовк", "Хочеш мати ворога – заведи друга", "Врятуйте мене від моїх друзів, а з ворогами я розберуся сам" та ін. Оточуючий світ видається видаться суб'єкту ворожим, таким, що не вибачає помилок, а навпаки, карає за них; люди сприймаються як ненависні та підступні, які бажають заподіяти шкоду. Як бачимо суб'єкт може несвідомо викривлювати реальність, "омертвляти" позитив, що йде від зовнішнього світу і бачить його у світлі своєї "власної реальності". Отже, тенденція до психологічної смерті обумовлює психічне вигорання.

Практичний психолог, який не пройшов підготовку шляхом корекції та не оволодів рефлексивними знаннями, може на несвідомому рівні деструктувати процес взаємодії із клієнтом шляхом його приниження, дискредитації, агресивних реакцій, домінування тощо. Виходячи з вищеописаного, важливим є нівелювання тенденції до психологічної смерті на що спрямований процес групової психокорекції за методом активного соціально психологічного навчання. З огляду на зазначене вище, сформульовано такі рекомендації психологам-практикам: Однією необхідних умов професійного становлення майбутніх психологів-практиків є проходження психокорекційних груп. Участь майбутнього фахівця в роботі психокорекційної групи в якості її учасника сприяє отриманню ним рефлексивних знань завдяки розвитку соціально-перцептивного інтелекту, що допомагає в розвитку комунікативних здібностей та розкритті професійного потенціалу. Глибинно-психологічний підхід до психокорекції вимагає від професіонала синтезу практичних знань та вмінь. Метод АСПН, що покладений в основу дисертаційного дослідження, асимілює різні підходи, які враховують цілісність психіки в її свідомих та несвідомих виявах.. Ефективність пізнання глибинних детермінант психіки суб'єкта залежить від оволодіння психологом засадами психодинамічної теорії, що відкриває можливості розуміння внутрішньої динаміки психіки в її суперечливих тенденціях. Останнє дозволяє практичному психологу пізнавати детермінованість тенденцій до психологічної смерті та психологічної імпотенції внутрішньою суперечністю психіки. Важливим у роботі психолога-практика є розуміння витоків деструктивних тенденцій. Необхідним є розуміння того, що деструктивні тенденції пов'язані з блокуванням лібідних, ніжних почуттів. Дія тенденції до психологічної смерті дезадаптує суб'єкта, породжуючи феномен ″хибного кола″, як вияв дисфункцій психіки. Тенденції до психологічної смерті продукується дією системи психологічних захистів, вона згармонізовується з тенденцією до психологічної сили через відступи від реальності. Психологу-практику важливо розуміти, що чим більш індивід відступає від реальності, тим більш ймовірною стає вираженість тенденції до

інфантильного сексуального життя суб'єкта був приречений на загибель через несумісність його бажань з реальністю та обмеженістю дитячого розвитку. Цей розквіт загинув, супроводжуючись сильними душевними стражданнями, що сприяли розвитку "відчуття неповноцінності", "покинутості" тощо″ [6, с. 41 – 42]. Отже "усікається" можливість задоволення шляхом заборон, покарань, відсторонень дитини, жорстких обмежень. Таким чином, дитина "повертається обличчям" до соціуму, що сприяє розумінню того, що ″... задоволення притяжінь дає не тільки щастя, воно є першопричиною тяжких страждань, коли зовнішній світ відмовляє нам у задоволенні потреб і прирікає на їх позбавлення" [5, с. 71]. Так, саме у дитинстві, суб'єкт отримує перший досвід омертвіння власних бажань, емоційного спустошення, відчуття непотрібності, безперспективності, слабкості, ″внутрішньої спустошеності″, ″омертвілості″. Вираження любові, прийняття тісно пов'язане з відчуттям дитиною своєї бажаності, можливості бути разом з близькими людьми і реалізувати власну любов. Вищеописане підтверджують висловлювання протагоністів: ″Я ніби вигорав із середини ще у дитинстві″, ″Відчував таку образу, яка спалювала мене з середини″, ″ Я відчуваю, що в середині мене лише згорівши вугілля″, ″Я і зараз настільки енергетично спустошений, що вистачає сили тільки на ″дихання″. Такі почуття є властивими характеристикам психічного вигорання. Для них характерне: втрата творчого потенціалу, відсутність мети, натхнення, цікавості до роботи та до життя загалом. Суб'єкт не в змозі виражати емпатію, втрачає повагу до себе та оточуючих. Тенденція до психологічної смерті деструктує процес спілкування за рахунок її прояву у формі психологічної імпотенції: руйнування контактів з іншими людьми; заблокування чуттєвої сфери; закритості у спілкуванні; занурення у власні фантазії; почуття неповноцінності; втрату життєвих перспектив; депресивних станів; агресивної поведінки тощо. Так, практичний психолог, який обтяжений деструктивними тенденціями, не в змозі надати професійну допомогу суб'єкту, оскільки спрямований на вирішення власної проблематики. Тому можна стверджувати, що тенденція до психологічної смерті пов'язана з феноменом психічного вигорання

Тенденція до психологічної смерті обумовлюється руйнівною енергією та розповсюджується на всі сфери життя суб'єкта, деструктуючи актуальне спілкування. Таким чином суб'єкт виносить певну ауру, атмосферу, яка єднала його у дитинстві із значущими людьми, вона може набувати актуальності в дорослому віці. Індивід обтяжений соціально-перцептивними викривленнями невзмозі адекватно відображати ситуацію яка відбувається "тут і зараз", а привносить в неї власне викривлене бачення. Він не в змозі сприймати оточуючих як індивідуально-неповторних особистостей. Це руйнує процес спілкування та є перепоною у роботі практичного психолога. Суб'єкт має неусвідомлюванні очікування, що інші люди реалізують його інфантильні потреби (в любові, турботі про нього, увазі). Так, "невидимо для себе" суб'єкт руйнує стосунки з оточенням шляхом привнесення "омертвіння" у плинну динамічну ситуацію. Психологічне омертвіння відбувається шляхом приписування оточуючим рис ″значимих″ для нього людей. Існує неусвідомлена логіка, що інші будуть піклуватися про мене, будуть зайняті

визначена тим, що Україна стала на шлях приєднання до Болонського процесу. Разом з тим, освітня політика займає другорядне значення у дослідженнях інтеграційних процесів в Україні та потребує висування нових пріоритетів, переходу на нову стратегію розвитку освіти. Як зазначено у комюніке міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (Лондон, 2007 р.), шлях до європейського простору має базуватися на інституційній автономії, академічній свободі, рівних можливостях і демократичних принципах, які сприятимуть мобільності, підвищуватимуть можливості працевлаштування, а також привабливість та конкурентоспроможність країн Європи і, зокрема, України.

В умовах європейської інтеграції перед Україною постає першочергове завдання – побудувати систему освіти в контексті вимог і можливостей XXI сторіччя, враховуючи національні інтереси та орієнтуючись на ідеали людського розвитку, осучаснити і модернізувати усі її ланки. Модернізація української освіти пов'язана з виконанням Болонських домовленостей, її інтеграцією у європейський освітній простір [5, с. 38]. Адже цей процес є складним, кропітким, довготривалим і суперечливим.

Філософія дуже проста: кожна людина, незалежно від того, під яким прапором вона стоїть, прагне жити краще. Україна повинна обрати свою дорогу, яка приведе її до кращого життя. Ця дорога включає різні інтеграційні процеси, серед них – Болонській процес. Це теж наша інтеграція, можливо, більш успішна, ніж пов'язана з нашим майбутнім членством у Європейському Союзі [7, с. 6].

Європа об'єднується у велику сім'ю народів, є континентом, де на тлі мовного і культурного різноманіття в основу створення єдиного освітнього середовища закладено людські цінності: демократію, свободу та солідарність націй. Щоб вийти на один рівень із розвинутими країнами Європейського Союзу, українська освіта має пройти європейський шлях та адаптуватися до єдиного освітнього простору. Для розуміння суті й перспектив розвитку професійної освіти необхідно зробити певний порівняльний аналіз розвитку цієї системи. Проте вважаємо, варто було б ознайомитися з історією та найвидатнішім надбанням європейської освіти.

Особливими інститутами, що впливають на формування європейської політики в сфері освіти Європейського Союзу, є Рада ЄС, Європейська комісія та Європейський парламент, які тісно співпрацюють із Радою Європи, Міжнародним бюро освіти – органом ЮНЕСКО.

Із поглибленням інтеграційних процесів у межах Європи, спочатку Західної, а пізніше й Східної, під час створення загального ринку товарів, послуг, робочої сили та капіталу необхідною умовою було зближення національних законодавств країн-членів Єдиного економічного простору.

Для досягнення цілей та реалізації завдань Європейського Економічного Союзу виникла необхідність створення загальної освітньої політики, яка б усунула перешкоди для вільного руху товарів, фізичних осіб, послуг і капіталу між країнами-членами ЄС. Фактично, уже в грудні 1953 року була прийнята європейська конвенція про еквівалентність дипломів, які дають право на вступ до університетів зазначених країн. Конвенція поклала основу співпраці у сфері

освіти в Європі [3, с. 14].

Інтенсифікація економічних відносин країн ЄЕС потребувала вживання заходів щодо забезпечення реалізації права вільного руху підприємництва і заняття професійною діяльністю громадян країн-членів ЄЕС на території співдружності, що, в свою чергу, викликало необхідність об'єднання зусиль у сфері освіти та професійної підготовки.

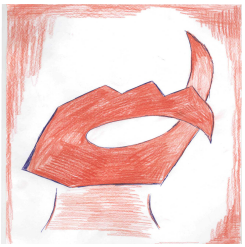
Для економічної та соціальної стабільності ЄЕС у квітні 1963 року рішенням Ради Європи створено консультативну раду при Європейській комісії та сформовано основні принципи загального простору освіти в Європі, які діють по нині [3, с. 15].

Важливими кроками у створенні єдиного європейського простору є видання Білої книги «Розвиток, значення і зайнятість. Викладання і навчання: розвиток суспільства, що навчається» (1995 р.) та Зеленої книги «Освіта – підготовка – дослідження: перешкоди для транснаціональної мобільності» (1996 р.), в яких знайшли подальший розвиток ідеї інтеграційних процесів в освіті. У цих книгах не тільки обґрунтовуються три основні фактори впливу на освіту – інформаційне суспільство, інтернаціоналізація та науковий і технічний світ, - але й акцентувалась увага на необхідності вироблення узгодженої освітньої політики, яка б сприяла: створенню системи освіти впродовж життя; підвищенню випереджувальної ролі освіти; виробництву знань; зближенню освіти та економіки; посиленню ролі освіти в розвитку особистості; оволодінню випускниками не менше, ніж трьома європейськими мовами; утвердженню рівноправності інвестицій в економіку й освіту; подоланню проблем, які гальмують європейську мобільність [6, с. 11]. Значна подія 1999 року – цей рік оголошено для Європи роком «освіти впродовж життя».

Найбільш чітко й обґрунтовано принципи підходу до сучасних загальноєвропейських проблем освіти були сформульовані в Лісабонській конвенції (Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher education in the European Region. Lisbon, 11.04.1997. ETS № 165) [2, с. 285], Сорбонській декларації (1998 р.), Болонській декларації (1999 р.), Празькому документі (2001 р.) та Копенгагенській декларації (2002 р.).

Самміт міністрів, відповідальних за освіту в європейських країнах (Берлін, 2003 р.), ще раз підтвердив, що освіта – це суспільне благо і суспільна відповідальність, що є необхідністю створення в Європі «найбільш конкурентоспроможної та динамічної економіки в світі, яка ґрунтується на знаннях і здатна забезпечити економічне зростання, збільшення кількості й підвищення якості робочих місць і більшу соціальну згуртованість». У Берлінському комюніке зазначено, що метою для Європи Знань є збереження європейського культурного багатства та мовної різноманітності, які ґрунтуються на культурній спадщині різних традицій, а також стимулювання інноваційного потенціалу та соціального й економічного розвитку засобами розширеного співробітництва між європейськими навчальними закладами професійної освіти [6, с. 17].

У сучасних умовах інтеграції визнано необхідність збереження освітньої багатоманітності й традицій країн Європейського Союзу. Питання освіти залишаються виключно внутрішньою компетенцією урядів країн-членів ЄС,



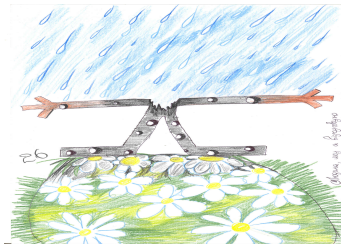


Рис. 1. Мій звичайний емоційний стан Рис. 2. Мій звичайний емоційний стан

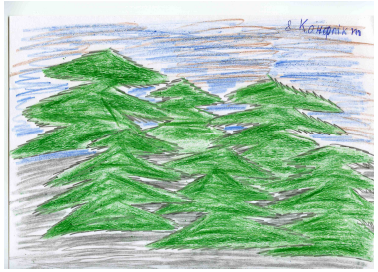


Рис. 3. Я серед людей Рис. 4. Я серед людей

На вище представлених малюнках ми можемо спостерігати як емоційне омертвіння впливає на ситуацію спілкування (Див. рис. 1,3). На малюнку ″Мій звичайний емоційний стан″ (Див. рис. 1) автор зображає себе у вигляді залізної омертвілої машини яка закриває світ та дощ живим рослинам. На малюнку ″Я серед людей″ (Див. рис. 3), того ж автора, зображене з'їдене яблуко яке, за його словами, символізує емоційне виснаження, внутрішню спустошеність, депресивність. Автор твердить – ″Я неначе не помічаю людей″, ″Живу ніби за склом″, ″Мені байдуже до оточуючих – люблю самотність″. На малюнок ″Мій звичайний емоційний стан″ (Див. рис. 2) зображені щелепи як символ агресії та внутрішньої спустошеності. Звернімося до малюнку ″Я серед людей″ (Див. рис. 4) з приводу якого автор твердить, що він поміж людей велика колюча сосна і люди які його оточують такі ж жорстокі і колючі. Наведемо висловлювання автора щодо малюнку 4 ″Я кричу, сварюся до останнього щоб домогтися свого″, ″Здатен відстояти свою позицію як завгодно″, ″Я можу сильно образити людину, яка мені заважає″. Важливо зауважити, аналізанди стверджують, що такі стратегії поведінки є не продуктивними їм важко знаходити спільну мову з оточуючими людьми, а робота практичного психолога для них є важкою, хоча є велике бажання працювати у даній галузі. Отже, ми можемо спостерігати взаємозалежність між внутрішнім станом суб'єкта і його виявом у ситуації спілкування.

Психокорекційна практика засвідчує, що тенденція ″омертвіння″ пов'язана із Едіповою ситуацією для якої є характерним омертвіння перших лібідних потягів через неможливість задоволення первинних бажань дитини (в любові, єднанні з батьками), що призводять до блокування життєвої (лібідної) енергії. Вищесказане підтверджується твердженням З. Фрейда: "Ранній розквіт

душі″ в цілому, що не залежить від професійної діяльності″ [8. с, 26]. Суб'єкт, що обтяжений деструктивними тенденціями може знаходити ″порятунок″ у професії, а саме здобування фаху психолога заради вирішення власних проблем чи задоволення амбіцій. У такому випадку нерідко можна зустріти розчарування професією, адже не було зацікавленості власне професією. К. Маслач та С.Джексон наголошують на глибинних передумовах феномену психічного ″вигорання″ адже неспівпадання між якостями особистості та виконуємо нею роботою є лише виявом внутрішньої дисгармонії суб'єкта. Отже є вагомим вивчення глибинно-психологічних передумов, які є поштовхом до психічного вигорання. Дані передумови криються в неусвідомлених тенденціях серед яких тенденція до психологічної смерті.

Окреслимо поняття тенденції до психологічної смерті. Згідно з психодинамічною теорією Т. С. Яценко, тенденція до психологічної смерті на рівні спілкування виражається в проявах психологічної імпотенції — руйнування контактів з іншими людьми через заздрощі, селекціонування зворотної інформації, інтроверсію, відступи від реальності, почуття приниженості, неповноцінності. Крайнім її вираженням є депресія та суїцид [7, с. 168]. . Тенденція до психологічної смерті знаходить вияв у ставленні суб'єкта до себе, до оточуючого світу та до предметного світу. Зазначимо, що тенденція до психологічної смерті є неусвідомленою, суб'єкт може спостерігати її вияви проте глибинні витоки залишаються прихованими для нього. Людина руйнує стосунки, відчуває невдоволення, розчарування, втому, байдужість до життя, може занурюючись у депресивні стани. Переживання суб'єктом таких емоцій впливає на його працездатність та обумовлює втрату енергії. Робота практичного психолога тісно пов'язана із вмінням виявляти емпатію, керуватися інтуїцією, емоційно ″відчувати клієнта″, вмінням екстраполюватися від власних переживань.

У статті обмежимося окресленням поверхневих аспектів даної тенденції в її індивідуально-неповторному вияві. Важливим у роботі практичного психолога є його здатність до ″відчуття″ іншої людини, емпатії, але без ″замиканні″ на проблемі. Емоційні стани які окреслюються поняттям ″психологічна смерть″ як агресивність, відчуття непотрібності оточуючим, апатія, депресія, втрата цікавості до пізнання, знижують можливості надання професійної допомоги, вияву емпатії, розуміння, підтримки тощо. Обтяженість тенденцією до психологічної смерті спричиняє втрату цікавості до професії зниження можливостей розуміння внутрішнього світу людини. Невідкорегований психолог може впадати у відчай, почуваючи себе виснаженим роздратованим, зачерствілим тощо. Малюнки на тему: ″Мій звичайний емоційний стан″, (див рис 1, 2) та ″Я серед людей″ (див рис 3, 4) найбільш випукло презентують дану тенденцію.

зокрема, структури, управління освітою, визначення шкільного віку, статусу вчителів, доступності навчання тощо.

Ідея європейської інтеграції, яка охоплює дедалі ширші сфери життєдіяльності держав і суспільств та нових членів ЄС, стає вирішальним чинником у формуванні європейської та національної тотожності, а також у зближенні освітніх систем і розробки європейських освітніх стандартів. Значною частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останніми десятиріччями в європейських країнах і пов'язані з визнанням вагомості освіти, є розвиток професійної освіти. Водночас визначено окремі сфери освітньої співпраці, що пояснюється створенням і розширенням спільного освітнього європейського простору та інтенсифікацією обмінів і контактів, спрямованих на розвиток європейського виміру освіти. Одним із головних завдань співпраці є визначення цілей професійної освіти, серед яких: покращення пристосування до змін у промисловості через професійну підготовку та перекваліфікацію; підвищення рівня професійної майстерності; полегшення доступу до професійних навчальних закладів і підтримка мобільності інструкторів та учнів; співпраця між професійними школами та підприємствами; розвиток обміну інформацією та досвідом із спільних питань для освітніх систем країн-членів [1, с. 15].

На нашу думку, пошук і опанування найкращих здобутків світової освіти, звідки б вони не приходили, є нагальною потребою, інша річ, що слід адаптувати до них національну освітню систему. У першу чергу це стосується якості професійної освіти, яка мусить оцінюватися не за тривалістю або змістом навчання, а на основі тих знань, умінь і навичок, якими володітимуть випускники. Також істотними вважаються гнучкість і мобільність професійної освіти, гуманізація середньої та вищої школи, поєднання освітніх реформ зверху та інновацій знизу, децентралізація освіти, науковість, економічність та оптимальні рішення з урахуванням стратегічних перспектив розвитку й ефективності освіти [3, с. 527].

Варто зазначити, що професійна освіта – неперервний процес, обумовлений потребами особистості, суспільства й економічного розвитку держави, направлений на постійний професійно-особистісний розвиток і удосконалювання фахівців, розширення їх можливостей в умовах якісної зміни праці як в рамках однієї професії чи спеціальності, так і в умовах зміни сфери професійної діяльності. Зміст неперервної освіти полягає в тому, щоб в умовах основної професійної освіти сформувати систему професійних та особистісних компетенцій, сукупність яких визначає компетенцію спеціаліста, дозволяє йому самостійно отримувати додаткову освіту та вдосконалювати себе. Такий фахівець може вільно орієнтуватися і в соціальній, і в професійній сферах, успішно адаптуватися до змін умов на ринку праці та за необхідності отримувати додаткові знання та вміння.

На фоні такого роду фундаментальних проблем необхідна модернізація професійної освіти на кожному з її рівнів – професійно-технічному, вищому, післядипломному.

Пріоритетами, на які повинно орієнтуватися освітнє суспільство для досягнення цієї мети, визначені в діяльності Міжнародної організації праці

ЮНЕСКО, Європейського фонду освіти та Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання CEDEFOP. Це неперервність професійної освіти, удосконалення її якості, забезпечення інвестиційної привабливості системи освіти, підвищення доступності якісної освіти [4, с. 64].

У цьому контексті в умовах глобалізації та інтеграції проблема підготовки конкурентоспроможного виробничого персоналу набуває міжнародного значення. Актуальність і прогностичність цієї проблеми відображено у міжнародних документах ЄС з питань діяльності та розвитку професійної освіти. Зокрема, у Доповіді «Конкретні завдання систем професійної освіти і навчання майбутнього» (2001 р.), у Копенгагенській декларації Європейської Комісії та міністрів освіти європейських країн «Про розвиток співробітництва в сфері професійної освіти й навчання в Європі» (2002 р.), у програмі «Детальна робоча програма досягнення цілей системи загальної та професійної освіти в Європі до 2010 року» та інших. У Лісабонській резолюції обґрунтовано положення про взаємодію ”між політикою в галузі економіки, зайнятості й розвитку людських ресурсів на основі забезпечення високоякісної професійної освіти й навчання та підвищення ефективності використання інвестицій у людські ресурсі”.

Як показують дослідження проблем порівняльної професійної педагогіки, питання підготовки сучасного виробничого персоналу в державах ЄС вирішують на найвищому політичному рівні, оскільки вони є складовою загальноєвропейської стратегії зайнятості та економічного розвитку. Розроблені стратегії й рішення спираються на досвід, традиції та потенціал національних освітніх систем країн-членів Європейського Союзу [4, с. 67].

Важливим засобом забезпечення інтересів України в глобальному інформаційному світі стає сьогодні активна позиція на міжнародній арені кожного освітнього закладу, оскільки збільшення присутності країни в європейському освітньому просторі відіграє значну роль у завоюванні престижу й впливу держави в світі. Чим більше закладів освіти буде представлено за кордоном як учасників різних проектів, програм, конференцій, тим ефективніше це працюватиме на позитивний імідж держави загалом [5, с. 39].

Таким освітнім закладом є Сімферопольське вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму. Це не лише сучасний заклад, який здійснює ступеневу професійну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів і молодших спеціалістів для сфери туризму, але й є національним представником України у Європейській асоціації шкіл готельного та туристського профілю (AEHT), яка включає в себе 40 країн Європи [8].

Підсумовуючи, можна впевнено сказати, що в умовах європейської інтеграції сучасна професійна освіта України переживає складний період, адже єдиний освітній простір не тільки не суперечить національним інтересам країни, її безпеці та самобутності, а й збагачує власні національні цінності.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що приєднання України до Європейського Союзу відкриває цікаві перспективи, оскільки створює можливість використання досвіду, перевірених рішень, демократичних моделей громадського життя та сучасних технологій освіти.

західних вчених ставиться наголос на тому, що ″вигорання″ залежить від віку суб’єкта, та є характерним для людей незрілих, імпульсивних, немаючих родини з великою потребою у підтримці та розумінні. [1]

Характерним для ″психічного вигорання″ є емоційна спустошеність виснаженість, втома, неможливість йти на компроміс, надавати емоційну підтримку, не здатність підтримувати партнерські стосунки, така людина сама потребує допомоги від оточуючих. Психолог якому притаманні подібні емоційні стани може неусвідомлено викривлювати інформацію яка йде від клієнта, гіперболізувати його проблеми тим самим заганяючи його у депресивний стан. За таких умов створюється ″хибне коло″, непрофесійний психолог загострює проблеми клієнта заганяючи його в ″глухий кут″, та водночас, сам відчуває власну неспроможність надати професійну допомогу – все це, приводить до вигорання ″омертвіння″ самого процесу роботи. Зупинимося на позиції М. Буриша який твердить, що ″емоційне вигорання″ є поштовхом до ″професійного вигорання″. Дослідник вказує, що ознаками є усамітнення, уникання колег суб’єкта, збільшення вживання психоактивних речовин (кава, тютюн, алкоголь), що впливають на емоційний стан. Відбуваються зміни у відчуттях, серед яких втрата відчуття гумору або переважаючий "гумор шибеника", постійне відчуття невдахи, провини зявляються самозвинувачення тощо З’являються відчуття гніву, образи гіркоти життя, підвищена дратівливість, що проявляється на роботі та удома, відчуття збентеження і байдужості, безсилля, прагнення до зняття стресу, а не до творчої діяльності. Дослідник визначає такі фази: попереджувальна (надмірна участь у діяльності); виснаження (відчуття безсилля, безсоння); зниження рівня власної участі (по відношенню до колег, до оточуючих, до професійної діяльності, зростання вимог) емоційні реакції (депресія, агресія); фаза деструктивної поведінки (сфера інтелекту, мотиваційна сфера, емоційно-соціальна, психосоматичні реакції та зниження імунітету, розчарування та негативна життєва установка) [1] Так даний феномен стосується усіх сфер життєдіяльності суб’єкта, відбувається руйнування його життєвого світу, він відчуває себе спустошеним, нікчемним та слабким. Знижується соціальна активність з’являється виснаження, агресивність та загострюються хвороби а саме підвищується втома, з’являється хронічна втома, головні болі, дратівливість, зміни артеріального тиску, астенія, підвищення або втрата ваги, безсоння, статеві дисфункції. Все це обумовлюють конфліктність, роздратованість, індивід вивільняє негативну енергію шляхом вираження агресії і ненависті. Натомість, очікуваного полегшення з’являється втома, відчуття меншовартості, провини, тобто суб’єкт енергетично спустошується, емоційно вигорає.

У наукових дослідженнях звертається увага на поведінковий аспект – конфліктність, пасивність, потребу в підтримці, але дослідниками не вказується на глибинні детермінанти виникнення таких деструктивних станів. Окреслимо концепцію К. Маслач та С. Джексона яка полягає у тому, що вигорання є результатом неспівпадання між якостями особистості та виконуємою нею роботою. Феномен ″вигорання″ не є раптовим явищем, а має глибинні передумови, що окреслено дослідниками як ″вияв ″ерозії людської

доброзичливість, чуттєвість та ін.) У зв'язку з цим проблема психокорекції а з тим і упередження професійної дезадаптації займає першочергове місце.

Метою статті є окреслення проблеми можливості психокорекції деструктивних тенденцій психіки у упередженні професійної дезадаптації психолога-практика.

Ключові слова: психокорекція, професійна дезадаптація, емоційне вигорання, деструктивні тенденції, тенденція до психологічної смерті,

Психологічна корекція у психологічній практиці визначається як один з напрямків діяльності психолога, що включає в себе застосування психологічних методів впливу на суб'єкта для виправлення недоліків в його поведінці. У психологічній енциклопедії корекція визначається як «спрямований психологічний вплив на певні структури психіки з метою забезпечення повноцінного розвитку та функціонування індивіда» [4, с. 592 – 593]. У словнику практичного психолога психокорекція визначається як «діяльність психолога, яка спрямована на виправлення таких особливостей психічного розвитку, які за системою соціальних норм не відповідають прийнятній моделі поведінки» [3, с. 69]. Результатом психокорекційної практики є отримання рефлексивних знань, розвиток соціально-перцептивного інтелекту.

У контексті означеної теми статті окреслимо поняття професійної дезадаптації. Словник практичного психолога, подає таке визначення поняття професійної дезадаптації: «стан робітника, що нездатен витримати вплив професійного клімату» [3, с. 28]. Професійна дезадаптація виявляється у різних порушеннях професійної діяльності, зниження якості праці, порушення дисципліни, підвищеній втомі тощо Зазначається, що такі стани можуть призвести до психологічного, емоційного вигорання, У науковій літературі такі стани як емоційне виснаження, агресивність, втрата цікавості до професії окреслено поняттям ″психічне вигорання″. Термін «burnout» «вигорання», «горіння» введений Г. Фрейденбергером для окреслення відчуттів деморалізації, розчарованості життям, енергетичної виснаженості. Даний термін був застосований науковцями для пояснення виникнення сукупності негативних переживань які пов'язані із фахом, колегами та усією робочою організацією загалом [4, с. 84]. У контексті нашого дослідження даний феномен є цікавим через його взаємозв'язок із психологічним омертвінням. Поняття ″горіння″ відноситься до окреслення внутрішніх детермінант виникнення стану: виснаження, емоційної черствості, негативного відношення до роботи та професії. Таке визначення окреслює внутрішній стан суб'єкта якому притаманна спустошеність, виснаженість, що характерне для психологічного ″омертвіння″.

Поняття психічного вигорання розуміється дослідниками (К. Маслач, С. Джексоном, В. Вайтом, Э. Морроу та ін.) як криза, що пов'язана з професійною діяльністю в цілому, а не тільки з міжособистісними відносинами. К. Маслач и С. Джексон визначають три складові симптомів психічного вигорання: емоційну виснаженість, деперсоналізацію та редукцію професійних досягань [2]. Дані, стани обумовлюють негативне відношення не тільки до оточуючих, а й до праці загалом. У дослідженнях російських та

Входження національної професійної освіти в єдиний освітянський простір є необхідною умовою інтенсивнішого розвитку всіх галузей української економіки саме тому, що освіта є основою і обов'язковою передумовою та ключовим аспектом будь-яких економічних перетворень.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці скрізної структури професійної освіти, у створенні професійних стандартів нового покоління, заснованих на компетенціях, у забезпеченні якості професійної освіти в контексті європейських вимог, обумовленої потребами особистості, суспільства і економічного розвитку держави.

Резюме. У статті розглядаються питання створення єдиного освітнього середовища в умовах європейської інтеграції. Для розуміння сутності та перспектив розвитку національної системи професійної освіти наведено ретроспективний аналіз подій, що передували створенню цього простору. У результаті вивчення міжнародних документів з питань діяльності та розвитку професійної освіти та навчання в Європейському Союзі, було визначено цілі професійної освіти в межах виконання домовленостей щодо Болонського процесу. **Ключові слова**: професійна освіта і навчання, єдине освітнє середовище, європейська інтеграція, Європейський Союз, модернізація національної освіти, співпраця. **Резюме.** В статье рассматриваются вопросы создания единого образовательного пространства в условиях европейской интеграции. Для понимания сути и перспектив развития национальной системы профессионального образования приведен ретроспективный анализ событий, предшествующих созданию этого пространства. В результате изучения международных документов по вопросам деятельности и развития профессионального образования и обучения в Европейском Союзе, определены цели профессионального образования в рамках выполнения договоренностей Болонского процесса. **Ключевые слова**: профессиональное образование и обучение, общее образовательное пространство, европейская интеграция, Европейский Союз, модернизация национального образования, сотрудничество. **Summary.** Issues of creating of common education space under conditions of European integration are being observed. A retrospective analysis of events proceeding to the creation of this space is provided to understand the main point and perspectives of the development of national system of professional education. In result of studying of international documents on the activity and development of professional education in European Union there were defined purposes of professional education within the frameworks of pursuance to the agreement of Bologna process. **Keywords**: vocational education and training, ccommon educational base, European integration, European Union, modernization of the national education, cooperation.

Література

1. Василюк А. Освітня політика Європейського Союзу / А. Василюк // Шлях освіти. – 2007. - №3. – С. 13-17.
2. Ларионова М.В. Сотрудничество в сфере образования в Европе: нормативная основа, методы и инструменты кооперации /М.В. Ларионова. – М.: Университетская книга: Логос, 2006. – 336 с.
3. Ничкало Н. Г. Шляхи розв'язання проблем / Н. Г. Ничкало // Профтехосвіта України: XX століття: Енциклопедичне видання / За ред. Ничкало Н. Г. - К.: Видавництво «АртЕк», 2004. – 876 с.: іл.
4. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С. 57-69.
5. Пальчук М. І. Деякі аспекти підготовки педагогічного персоналу для системи професійної освіти в умовах європейської інтеграції / М.І. Пальчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти: сб. ст.: Вип. 14. Ч. 2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – С. 37-42. – (Педагогіка і психологія).
6. Тимошенко З.І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі / З.І. Тимошенко // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: матеріали міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 24-25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 5-19.
7. Ющенко В. Україна перейшла рубікон в інтеграції до глобальних світових процесів / В. А. Ющенко // Вища школа. - 2008. - №2. – С. 3-12.
8. www.aeht.eu

Подано до редакції 09.11.08

УДК 378.147

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ В КОНТЕКСТІ НОВИХ ВИМОГ СУЧАСНОСТІ

Єніна Ганна Володимирівна, викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний економічний університет

Постановка проблеми. Соціальний і технологічний розвиток у навколишньому середовищі, велика кількість інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають доступними для більшості людей планети, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів освіти як основоположної компоненти формування світогляду особистості. Перед освітніми системами стоять вимоги, які потребують нового підходу до освітньої діяльності, який би забезпечив формування творчої особистості з високим рівнем самоорганізації та моральності.

Проблеми зростання динаміки соціально-економічної активності набуває глобального характеру і вимагає для свого вирішення об'єднання зусиль більшості держав, сумісного регулювання світового господарства. З урахуванням можливостей управління будь-якої системи можна їх використати і у системі освіти, де на сьогоднішній день питання менеджменту та самоменеджменту стають актуальними, зокрема, у разі формування пріоритетних напрямків розвитку людини. Особливої актуальності набувають питання формування управлінських навичок у викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ), від ефективності роботи яких залежить якість навчання студентів. Проте, значну увагу необхідно приділяти і процесам самоуправління та самоменеджменту.

Аналіз основних джерел. Самоменеджмент як сучасний напрямок управлінських наук виник в процесі пошуку ефективних шляхів реалізації творчих здібностей людини. Початок осмислення феномену самоменеджменту у науковій літературі можна віднести до середини 90-х років, і пов'язано це з такими іменами, як В. Карпічов, Л. Зайверт, М. Вудкок та Д. Френсіс, Б. Швальбе, Х. Швальбе, М.Лукашевич. [3]. Проте, вони зосереджують увагу на самоменеджменті в широкому сенсі, а нас цікавить самоменеджмент в якості складової професійної діяльності викладача вищого навчального закладу (ВНЗ). Поняття самоменеджменту тільки з'являється в освітянській системі управління, тому недостатньо висвітлені питання, що з ним пов'язані в науковій літературі. Виникає необхідність вивчення цієї складової будь-якої діяльності людини, зокрема, викладацької.

Метою даної статті є виокремлення складових професійної діяльності викладача ВНЗ та визначення самоменеджменту як однієї з них. **Завдання,** які поставлені, а саме: виокремити складові професійної діяльності викладача ВНЗ; визначити поняття самоменеджмент діяльності викладача.

Виклад матеріалу. Розглянемо поняття професійної діяльності. Професійна діяльність (від лат. professio офіційне заняття, професія) трудова діяльність спеціаліста, який має достатній мінімум знань, вмінь та навичок, щоб ця діяльність була ефективною. Професійна діяльність передбачає бездоганне, високоякісне виконання працівником своєї функції. Працівник опановує методи, розвиває здібності, які дали б йому змогу успішно вирішити

Особливе значення ми надаємо також *адаптивній* функції психодрами, яка полягає у навчанні новим формам поведінки. Я. Морено розглядав спонтанну поведінку в психодрамі як «протиотруту» від зростаючої ригідності соціальних ролей. У психодраматичній групі учасники вчаться розширювати свій рольовий репертуар та надавати самодослідженню таку спрямованість, про можливість якої вони раніше не підозрювали. По мірі розгортання драми учасники групи можуть знаходити рішення своїх специфічних особистих проблем. В розумінні Я. Морено, спонтанність – це ключ, посередництвом якого можна допомогти людині перейти на новий, більш високий рівень особистісного розвитку, а також вивільнити її творчість.

Завдяки вищезазначеній функції відбувається процес оптимізації спілкування протагоніста з оточуючими. Даний феномен уможливлюється завдяки позитивній дезінтеграції (через діагностичну функцію психодрами) та вторинній інтеграції протагоніста на більш високому рівні (психокорекційна функція). Тому адаптаційну функцію та процес оптимізації спілкування можна назвати супутніми явищами (епіфеноменом) усього психодрамичного процесу.

Висновки. Таким чином, до основних функцій психодрами можемо віднести діагностичну, психотерапевтичну, психокорекційну та адаптаційну. Психодинамічний підхід щодо використання психодрами як групового психокорекційного методу забезпечує згадані функції та сприяє цілісному пізнанню психіки суб'єкта у її свідомих та несвідомих проявах. Обмін ролями, зворотний зв'язок, обговорення, інтерпретація психодраматичного процесу сприяє розвитку як соціально-перцептивного інтелекту, так і без оціночного сприйняття оточуючих учасниками групи. Саме адекватна перцепція та реакція є одним із показників адаптованої особистості. До функційних особливостей психодрами належить катарсис, теле, інсайт, що сприяє розвиткові самосвідомості, соціально-перцептивного інтелекту учасників психокорекційного процесу та робить їх більш адаптивними до соціуму.

Література

1. Богдан Т. В. Психодрама в контексті методу активного соціально-психологічного навчання // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 8 (32). – С. 202 – 206.
2. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.
3. Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов. – М.: Класс, 1998. – 240 с .
4. Морено Я. Л. Психодрама. – М.: Просвещение, 2001. – 326 с.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб. : Питер, 2002. – 380 с.
6. Шутценбергер А. А. Психодрама. – М.: Психотерапия, 2007. – 448 с.
7. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Подано до редакції 27.12.08

УДК 371

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ДЕСТРУКТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА УПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ

Калашник І.В. (м. Черкаси)

На сучасному етапі розвитку практичної психології підготовка спеціалістів не задовольняє потреби національної системи психологічної служби і потребує докорінної перебудови. Робота психолога спрямована на надання психологічної допомоги іншим, (і не ставиться гостро питання про його особистісне самостановлення) тому, крім певної системи теоретичних знань, велике значення мають його особистісні характеристики (відкритість,

Для нас важливою є теза щодо інтеграції когнітивного та емоційного відреагування. В контексті психодинамічного підходу, в рамках якого виконується дане дослідження, емоційна реакція протагоніста відповідає проявам ситуативних захистів. Вони мають адаптувати суб'єкта до несприятливих обставин та знімають напругу. Система автоматизованих неусвідомлюваних психологічних захистів зумовлює соціальну дезадаптацію та психологічну незахищеність особи внаслідок відсутності адекватної саморефлексії, належних соціально-перцептивних знань, розуміння потреб інших людей та вміння «йти їм назустріч» (партнерські стосунки).

Когнітивне відреагування відповідає такому виду захистів, як базові. Як відмічає академік АПН України Т. С. Яценко, базові форми психічних захистів, у яких знаходить відображення інфантильний емоційно значущий досвід суб'єкта, невидимо програмують актуальну поведінку [7]. Це виражається в певній логіці несвідомого, яка є когнітивною базою психічних захистів. Когнітивний рівень захистів характеризується системними якостями, що не усвідомлюються суб'єктом та підпорядковуються єдиному механізмові «від слабкості до сили». Така логіка несвідомого виражається в кожному поведінковому акті суб'єкта. Пізнання її краще здійснювати на конкретному матеріалі, що розгортається в часових параметрах, впродовж групових занять. Метод психодрами є адекватним щодо поставленої проблеми.

Завдяки атмосфері психологічної захищеності у групі АСПН, протагоніст об'єктивує та програє травматичні події. В умовах толерантності та прийняття учасник спонтанно та невимушено представляє себе та свій внутрішній світ. При цьому він використовує як власний потенціал (мову, емоційні та тілесні реакції), так і потенціал інших учасників, їх спонтанну поведінку. Це дає можливість учасникам групи усвідомити власні автоматизовані форми психологічних захистів, їх підпорядкованість умовним цінностям та ідеалізованому «Я».

Важливе місце у психокорекційному процесі відводиться діалогічній взаємодії, яка має діагностико-корекційну спрямованість та сприяє цілісному пізнанню психіки. Також, як відмічає К. Рудестам, на відміну від класичного психоаналізу, у якому аналізуються дитячі спогади, метод психодрами досліджує конфлікт у тому вигляді, який він має у теперішньому [5, с. 165]. Саме принцип «тут і тепер» у групі АСПН та можливість прослідкувати першопричини конфлікту є каталізуючим для його вирішення.

Зворотний зв'язок від безпосередніх учасників психодрами та спостерігачів допомагає протагоністові усвідомити власну поведінку, характер стосунків з оточуючими, зрозуміти сенс проблеми. Важливою також є емоційна включеність та підтримка учасників психокорекційного процесу. Особистий емоційний досвід переживання в процесі програвання може дати поштовх для ретроспективного аналізу життя не лише протагоніста, але й спостерігачів психодрами.

Важливим елементом психодраматичного процесу є зміна ролей, повторне їх програвання, введення «другого Я», що дає можливість глибше зрозуміти неусвідомлені аспекти психіки завдяки розширенню рефлексивних знань.

поставлені перед ним завдання. Поступово в його розпорядженні з'являється інструмент досягнення мети. Працівник може ототожнити себе з цим інструментом і відчути себе справжнім професіоналом. Поступово він засвоює ті звички і манери, які прийняті в його професійному співтоваристві. З часом він стане справжнім представником своєї професії зі сформованим професійним іміджем, манерою презентувати себе, мислити, діяти тощо. [4; с.234].

Один із підходів до визначення складових професійної діяльності визначений В.Радченко, а саме: викладача: навчальна, виховна, організаційно-управлінська, громадсько-педагогічна, навчально-методична. [6]. Т.Боровою були виокремлені основні напрямки діяльності, які могли б впливати на формування та удосконалення професійних компетенцій викладача іноземної мови, а саме: загальна професійна підготовка викладача (професійно-педагогічна, що включає мовні знання, лінгво-комунікативні та лінгво-дидактичні вміння), володіння способами діяльності (проведення дидактичного, педагогічного та психологічного аналізу) та мотивацію. [1]. Якщо розглянути детальніше організаційно-управлінську складову, то до неї відносяться наступні показники: розподіл повноважень, підтримка дисципліни виконання, створення традицій, вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду, розвиток професійної кар'єри, задоволення професійних потреб та інтересів.

Виходячи із зазначеного вище, можна побачити, що управлінські засади викладача не включають процесів самоуправління, зокрема, самоменеджменту, що знижує ефективність роботи викладача та як, наслідок, його саморозвиток. На нашу думку, якщо включити процеси самоменеджменту у діяльність викладача, тим самим, можна підвищити його працездатність та вмотивованість у роботі.

Самоменеджмент як новий напрямок в сучасному менеджменті виник у відповідь на зміни в управлінській ситуації в світі. Сучасні організації використовують персонал як активний компонент, повсякденна діяльність якого суттєво впливає на напрямки організаційного розвитку й організаційну ефективність. У кадровій роботі при доборі персоналу акцент зміщується у бік переваг, які мають працівники, здатні до самопізнання, самовиховання, саморегуляції своєї поведінки. Це актуалізує роль самоменеджменту в підготовці фахівців у системі вищої освіти. Здатність до самоменеджменту – це орієнтація на максимальне використання власних можливостей, свідоме управління плином свого власного життя. [7, с.118].

Найчастіше самоменеджмент дослідники ефективного менеджменту М. Вудкок і Д. Френсіс пов'язують з мистецтвом управління особою своїм життям, як на роботі так і особистим, і визначають його як роботу над собою в межах особистісного розвитку й освоєння методів ділової активності свого життя. Серед ключових навичок ефективного працівника: здатність управляти собою (повною мірою використовувати час, енергію, вміння; здатність управлятися зі стресами); чіткі та реалістичні особисті життєві цілі; націленість на постійне особистісне зростання, сприйнятливість до нових ситуацій і можливостей; творчий підхід і здатність до інновацій; навички вирішувати

проблеми. [2, с.12].

Зазначені ключові навички ефективного самоменеджменту дозволяють легко визначити потенційні обмеження, що можуть завадити вам керувати своїм життям, а саме: невміння керувати собою; нечіткі особисті цінності; нечіткі особисті цілі; припинений саморозвиток; нестача творчого підходу; невміння впливати на людей. Ця теорія обмежень пропонує у якості більш практичного і швидкого способу здійснення прискореного саморозвитку вивчення, усвідомлення і подолання обмежень, які стають на заваді успіху і особистісного росту. [5, с.12].

Необхідно зазначити, що самоменеджмент є необхідною властивістю не лише для управлінців. Самоменеджмент – послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів роботи у повсякденній практиці з оптимальним використанням власних можливостей для досягнення власних цілей. Самоменеджмент дозволяє ефективно здолати всі етапи успішного шляху до мети, а саме: вирішити чого ви прагнете досягти; створити власне бачення успіху; вірити в те, що успіх прийде; сконцентруватися на цілях, що ведуть до успіху; не падати духом при невдачах.

Використовуючи такий підхід складові самоменеджменту стають актуальними як для керівників, так і для спеціалістів-виконавців, що відповідає тенденціям підвищення ролі людського чинника у розвитку організацій. Самоменеджмент має виконувати певні функції, які представлені як щоденне вирішення різних проблем. Функції взаємопов'язані і знаходяться в певній послідовності. Цей процес самоменеджменту представлений як коло правил, яке чітко показує зв'язок між окремими функціями самоменеджменту. Зовнішнє коло має п'ять функцій: постановка цілей (аналіз та формування особистих цілей); планування (розробка планів та альтернативних варіантів своєї діяльності); прийняття рішень; реалізація та організація; контроль. У внутрішньому колі розміщена шоста функція – інформація та комунікація (пошук та обмін інформацією, здійснення комунікаційних зв'язків, що необхідні на всіх стадіях процесу самоменеджменту). [3].

Професійна поведінка викладача ВНЗ зазвичай вимагає цілеспрямовану поведінку, але остання не виключає орієнтації на самоменеджмент як найбільш адекватну стратегію в умовах невизначеності, динамізму зовнішнього середовища. Технології самоменеджменту суперечать принципам традиційної бюрократичної організації, в якій існує чітка службова ієрархія; обов'язки кожного рівня чітко визначені та встановлені на постійній впорядкованій основі; працівник підкоряється єдиній системі контролю дисципліни; домінують функціональні відносини всупереч людським тощо.

Самоменеджмент виходить за межі соціально-психологічного аутотренінгу і включає не тільки послідовне, цілеспрямоване й самостійне вироблення навичок застосування у повсякденній практиці методів роботи, котрі забезпечують ефективне використання ресурсів. Потребу в самоактуалізації працівників довгий час вчені пропонували задовольняти шляхом збагачення праці, розширенням автономії, укрупненням завдань тощо. Проте наразі найбільш ефективні технології продуктивної праці пов'язуються із впровадженням самоменеджменту. Для цього є достатньо підстав: високий

життя, але вже по-іншому. В умовах групи вона спрямована на створення клімату, який би в найбільшій мірі сприяв катарсису, перенавчанню та інсайту.

М. Вертгеймер і К. Дункер застосовували інсайт до опису такого типу людського мислення, за якого розв'язування відбувається не внаслідок сприймання окремих частин ситуації, а внаслідок швидкого усвідомлення цілого. Особливу увагу вчені звертали на миттєве виникнення розуміння і здогадування в процесі розв'язування задачі. Поняття «інсайт» використовують при психологічному вивченні наукової творчості і вважають однією з найважливіших стадій творчого процесу. Інсайт у практичній психології являє собою «злиття емоційних переживань пацієнта в умовах «тут і зараз» з когнітивним урахуванням попередніх причин або подій та наслідків, що мають дезадаптивний життєвий стереотип» [4, с. 205]. Даний феномен дає змогу усвідомити зв'язок між зовнішніми подіями та психологічними реакціями індивіда.

Метою застосування психодрами є діагностика та корекція неадекватних станів та емоційних реакцій, їх нівелювання та поглиблення самопізнання учасників групи. У ході застосування психодрами відбувається пошук ефективних шляхів вирішення психологічних проблем різних рівнів: від буденного, побутового до екзистенційного, що зближує цілі психодрами з цілями методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого академіком АПН України Т. С. Яценко. Психокорекційний процес у групі АСПН обумовлюється динамікою розвитку групи, а психодіагностика є багаторівневою, що робить груповий процес керованим і спрямованим на забезпечення психокорекційного результату для кожного з учасників навчання. Психодраматичні прийоми в контексті АСПН набувають більш спонтанної та невимушеної форми, ніж у класичній психодрамі, а їх використання, зазвичай, є обумовленим попередньою роботою психолога та протагоніста, забезпечує результативність процесу глибинно-психологічного пізнання психіки учасників групи і обумовлює посилення психокорекційного ефекту [1].

Програвання сцен з минулого, згідно з позицією А. А. Шутценбергер [6], не потребує деталізації та конкретизації. Достатньо схематично зобразити подію, щоб зняти стан напруги. Таке «спрощення» дозволяє виявити провідні механізми, які програмують поведінку суб'єкта та мають тенденцію вимушеного повторення. Саме завдяки усвідомленню підкорення актуальної поведінки протагоніста глибинно-психологічним, інфантильним цінностям відбувається вивільнення капсульовано енергії, а саме – психокорекційний ефект.

П. Келлерман зазначає, що психокорекційна цінність катарсису у процесі повторного переживання травматичних подій минулого досягається за допомогою інтеграції когнітивного та емоційного відреагування. Цьому сприяє спонтанна дія, обмін ролями та інші технічні прийоми у груповій роботі. Вивчаючи значення інсайту, дослідник зазначає, що саме це призводить до «більш глибокого навчального досвіду, ніж усвідомлення, та полегшує застосування отриманого розуміння у звичайній поведінці поза терапевтичним оточенням» [2, с. 16].

відношень, едіпової залежності, соціально-перцептивних викривлень, автоматизованих форм захистів тощо.

Мета статті – розкрити функційні особливості застосування методу психодрами у процесі глибинної психокорекції.

Психодрама є одним із методів групової роботи, де драматична імпровізація служить для дослідження внутрішнього світу клієнта. Засновник психодрами Я. Морено зауважував, що людині притаманна природна здатність до гри, і що вона, виконуючи різні реальні і нереальні ролі, може творчо проробити власні проблеми і конфлікти [3]. П. Келлерман визначає психодраму як метод психотерапії, в якому клієнти продовжують і завершують свої дії посередництвом театралізації [2]. Б. Д. Карвасарський зазначає, що психодрама являє собою рольову гру, в ході якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження емоцій, пов'язаних зі значимою проблематикою пацієнта [4].

Однією з важливих функцій психодрами є *діагностична*, яка полягає у об'єктивації актуальної, травматичної ситуації. За допомогою числених методик психодрами протагоніст розігрує сцени з минулого, маючи можливість яскраво представити власну інтерпретацію події. Учасники психодраматичного процесу «оживляють» ситуацію, що дозволяє простежити походження (генезис) причинно-наслідкових зв'язків особистісної проблематики протагоніста.

Елементи драматизації широко використовуються в різних напрямках групової психокорекційної роботи: у групах зустрічей, транзактному аналізі, гештальттерапії, біхевіоральній психотерапії тощо. Психодрама також застосовується у педагогіці, соціології, психології спілкування, соціальній психології та інших галузях з метою навчання, проте головною її функцією все ж є *психотерапевтична*. Даний аспект висвітлено у працях Я. Морено, П. Келлермана, А. Шутценбергер, Г. Лейтс, Д. Кіппера та інших. Всі вони зазначають катарсичну функцію психодрами, яка має спільне коріння з античним театром. Цей феномен ґрунтується на невербальному взаємообміні емоціями та почуттями (як позитивними, так і негативними) між активними учасниками дії та її спостерігачами. Засновник методу Я. Морено визначав цей феномен як «теле», у соціальній психології він розглядається як емоційне зараження. На думку Я. Морено, «стан катарсису переходить від глядача до актора і від актора назад до глядача» [3, с. 112]. Завдяки цій функції відбувається експресивна інтеграція групи та когнітивний інсайт. Учасники психодраматичного процесу мають можливість емоційно відреагувати події, які відбувалися у минулому, а спостерігачі – краще адаптуватися в групі, розвинути власний соціально-перцептивний інтелект.

Наступна – *психокорекціна* функція психодрами – досягається за допомогою того, що протагоніст може розігрувати реальні події минулого (відчуваючи їх вплив на актуальну ситуацію), а також має можливість „завершити" незавершені справи дитинства. Саме цьому сприяють такі методики, як „Порожній стілець", „Крок у майбутнє", „Лист" та ін. Психодрама дає учасникам можливість пережити важливі моменти свого

рівень освіченості переважної частини працівників (які є фахівцями з вищою освітою), їх потяг до самостійності, творчості, готовності брати на себе відповідальність. Самоменеджмент охоплює не тільки організацію працівником особистої праці, а передбачає впровадження нової філософії управління кадрами, в якій визначну роль відіграє особистість працівника. [7].

Самоменеджмент можна розглядати як таку технологію, яка здатна підвищити привабливість праці для творчих, обдарованих, професійних працівників і, зрештою, здатна стабілізувати колективи організацій і раціоналізувати їх діяльність шляхом гуманізації праці, відмови від подальшої бюрократизації управління.

Сучасні перетворення в системі освіти потребують від викладача творчого підходу до своєї діяльності, оскільки незважаючи на центрованість навчального процесу на студенті, його інтересах і потребах, саме викладач був і залишається ключовою фігурою на занятті. Ефективність навчального процесу значною мірою залежить від рівня його професійних вмінь і постійної відкритості до інноваційних тенденцій в освітянській галузі. Отже, розроблені теорії методів управління підвищують основи управлінської діяльності і розглядаються як науковий компонент управління. Питання самоменеджменту набувають ефективності у процесі використанні моделі управління удосконаленням професійної діяльності викладача ВНЗ, яка запропонована Т.Боровою, з метою упорядкування та удосконалення процесу управління цією діяльністю викладача.[1]. Розроблена модель управління педагогічною діяльністю викладача містить у собі процеси, які формують необхідні вміння та навички для роботи у нестабільному суспільстві, для адаптації до навколишнього середовища. Такі процеси включають контролюючі дії, які дозволяють спостерігати й коректувати просування викладача у самостійному удосконаленні своєї педагогічної діяльності. Для отримання постійного зворотного зв'язку з викладачами ми використовували модель управління удосконаленням професійної діяльності викладача. [1]. З використанням технологій самоменеджменту, зазначена вище модель набуває риси, що спрямовані на самоуправлінські процеси в діяльності викладача, які спрямовані на саморозвиток.

Висновки і перспективи. Сучасний викладач під впливом плинного і неусталеного зовнішнього середовища змушений постійно оволодівати новими формами активності. При цьому він прагне сам задавати межі власного професійного розвитку. Вивчення досвіду роботи освітніх навчальних закладів показало, що викладачі використовують різні засоби самоменеджменту своєї педагогічної діяльності, проте не ефективно у більшості випадків, не маючи змогу визначити чи виміряти рівень самоменеджменту своєї педагогічної діяльності, що підтверджує, що цей напрямок управління потребує подальшого дослідження.

Анотація. В статті розглянуто технологію самоменеджменту, що спрямована на саморозвиток викладача з метою свідомого управління і максимальної самореалізації в професійній діяльності. **Ключові слова**: управління, самоменеджмент, технології самоменеджменту, функції самоменеджменту, професійний розвиток. **Аннотация.** В статье рассматривается технология самоменеджмента, направленная на саморазвитие преподавателя с целью сознательного управления и максимальной самореализации в профессиональной деятельности. **Ключевые слова**: управление, самоменеджмент, технологии самоменеджмента, функции самоменеджмента, профессиональное развитие. **Annotation**. In the article the self- management technique is considered. It is used for the teachers' self-development and is aimed at management and maximum self-realization in professional sphere. **Keywords**: management, self- management, self- management techniques, self- management functions, professional development.

Література

1. Борова Т.А. Модель управління педагогічною діяльністю викладача ВНЗ//ІМІДЖ сучасного педагога «Педагогічний менеджмент». 3 – 4 (82 – 83), 2008. – С. 85 – 89.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика – М.: Дело, 1991. – 220 с.
3. Лукашевич Н.П. Самоменеджмент. Теория и практика/ Учебник. – К.: Ника-Центр, 2007. – 344 с.
4. Освітній менеджмент: Навчальний посібник/За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400с.
5. Петрова Н. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. – СПб: Речь, 2002. – 92с.
6. Радченко В.М. Управління якістю професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації: Автореф дис. канд. пед. наук: 13.00.01 /Центральний інститут післядипломної пед. освіти АПН України – К., 2007. – 21 с.
7. Хижняк Л.М. Роль самоменеджменту в сучасних освітніх технологіях у вищій школі//Сучасні освітні технології у вищій школі : матеріали міжнар. наук.-метод. конф., 1-2 листоп. 2007 р. – К., 2007. – С. 118-120.

Подано до редакції 19.12.08

УДК 811.111:378.147

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Агаджанова Радміла Михайлівна,
викладач кафедри іноземних мов,
Харківський національний економічний університет

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У процесі розширення Європи відбулись зміни у сфері освіти. Україна, яка обрала шлях на європейську інтеграцію, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Створення Європейського простору вищої освіти висуває складні завдання щодо збільшення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, легшого доступу до інформації та більш глибокого взаєморозуміння. На даному етапі знання іноземної, зокрема, англійської мови, сприяють підвищенню мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Необхідність поєднання актуальних і перспективних потреб студентів у навчальному процесі об'єктивно вимагає об'єднання в змісті, організації та методиках адаптивних та випереджальних функцій вищої освіти. Освітянський простір, реагуючи на вимоги, запроваджує нові підходи, навчальні програми й нову термінологію. З'явлення нових термінів «компетентнісний підхід», «інноваційний тип навчання», «адаптивне управління» призводить до необхідності виникнення нових методів організації самостійної діяльності студентів, оскільки умовою й результатом інноваційного типу навчання є сформованість у студентів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці, серед яких О. Овчарук, О. Савченко, О. Локшина та О. Пометун, вивчали досвід зарубіжних країн у сфері компетентнісного підходу до формування освіти та інноваційного типу навчання. О. Пометун під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових та професійних компетенцій особистості. Результатом такого

4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
5. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Под ред. О. Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
6. Бехтерев В. М. Сознание и его границы. – СПб., 1888. – 124 с.
7. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983.
8. Вернадский В. И. Автотрофность человечества. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 15 с.
9. Гусєв А. І. Психологія соціально дезадаптованої поведінки // Матеріали міжнародної конференції. – К., 2006. – № 34. – С. 45 – 49.
10. Захаржевский В. Б. Физиологические аспекты невротической и психосоматической патологии: механизмы специфичности психовегетативного эффекта – Л.: Наука, 1990. – 150 с.
11. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателей детских садов и родителей. – М.:Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.,1979. – 231 с.
13. Іванашко О. Є. Професійна адаптація і професійне вигоряння особистості // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 19 (43). – С. 82 – 85.
14. Калайков И. Цивилизация и адаптация. – М.,1984. – 112 с.
15. Клапаред Э. Чувства и эмоции // Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 131 – 141.
16. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптации рабочего на производстве // Прикладные проблемы социальной психологии. – М., 1983.
17. Маслоу А. Психология бытия. – М.: "Рефл–бук". К.: "Ваклер", 1997. – 304 с.
18. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление. – М., 1973.
19. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 263 с.
20. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М.: МГУ, 1986. – 303 с.
21. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б.Г.Мещерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
22. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
23. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия // Техники консультирования и психотерапии. Тексты. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО–Пресс, 2000. – С. 207 – 255.
24. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
25. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 125 с.
26. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 2005. – 976 с.
27. Смелзер Н. Социология. – М., 1994. – 688 с.
28. Ухтомский А. А. Доминанта. – СПб., 2002.
29. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
30. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов-на-Дону, 1998. – 323 с.

Подано до редакції 12.12.08

УДК 371

ФУНКЦІЙНИЙ АСПЕКТ МЕТОДУ ПСИХОДРАМИ У РАКУРСІ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Богдан Т. В. (м. Черкаси)

Актуальність дослідження. У практичній роботі психолога, орієнтованого на феноменологічний підхід, пізнання індивідуально неповторного змісту психіки можливе лише за умови застосування методик глибинного спрямування, які ґрунтуються на спонтанності та невимушеності поведінки суб'єкта. Однією з таких ефективних методик є психодрама. Завдяки таким складовим, як катарсис, спонтанність, теле, інсайт, у груповій роботі забезпечується об'єктивування психічних феноменів, а саме: об'єктних

виражатися у нездатності долати складні обставини, переживати стрес, у репресивності, страху соціуму тощо. Фактично людина виявляється неадаптованою до свого соціального середовища. Дезадаптація в такому випадку виражається в тому що суб'єкт не сроможний продуктивно діяти, реалізувати свій потенціал, задовольняти свої соціогенні потреби, вступати в продуктивне спілкування, переживати стан відносного внутрішнього комфорту і благополуччя без виражених внутрішніх та зовнішніх конфліктів.

У науковій літературі відзначається вплив соціалізації на когнітивну та емоційну сфери особистості. Так, С. І. Розум вважає, що найбільш важливим ефектом соціалізації в когнітивній сфері є активне формування дитиною під впливом оточуючих людей загальноприйнятих понять, які репрезентують йому соціальний світ дорослих людей його культури [24, с. 8]. До змін в емоційній сфері відносять формування естетичних, інтелектуальних, альтруїстичних переживань. Соціалізована людина набуває здатності контролю над почуттями та емоціями через певну довільну організацію своєї поведінки і ситуації. Тобто, про успішну адаптацію до соціального середовища може свідчити здатність людини виражати свої почуття та переживання адекватно до плинної ситуації ("тут і зараз").

Адаптивність особи також пов'язана з відповідністю та узгодженістю цілей та результатів діяльності. Неспівпадіння намірів та конкретних дій людини з результатами діяльності свідчить про неадаптивність. Неадекватна поведінка індивіда у соціальному середовищі, сформована на хибному уявленні про себе і свої можливості – призводить до порушення соціальної адаптації, тобто до дезадаптації. Поняття дезадаптації окреслює нездатність суб'єкта адаптуватися до будь-яких життєвих ситуацій [21, с. 24]. Дезадаптація виявляється у психічні напрузі, обтяженості суб'єкта певними тривогами тощо. Одним із виявів дезадаптації є низький рівень здатності людини до соціальної рефлексії. У науковій літературі вказуються певні "універсальні" характеристики особистості, які сприяють ефективній психічній адаптації: визначаючий рівень емоційної напруги та стійкість до стресу; особливості мікросоціальної взаємодії та ступінь міжособистісних стосунків; енергетичний потенціал та здатність до логічного структурування ситуації (Ф. В. Березін [4]). Адекватне пристосування особистості до актуальних вимог соціального середовища, яке не зумовлює енергетичних перевитрат, свідчить про успішну адаптацію. Отже, поняття адаптації охоплює інтеграцію суб'єкта в соціумі, його реалізацію та розвиток, адекватне відображення реальності, спроможність адаптувати власні потреби до соціальних вимог. Підкреслюючи цінність проаналізованих концепцій адаптації, є підстави констатувати недостатнє вивчення глибинно-психологічного ракурсу розуміння феномену адаптації у контексті цілісної психіки суб'єкта, з урахуванням взаємозв'язку її свідомої та підсвідомої сфер.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с
2. Бондаренко І.І. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 /; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. –1989. – № 1. – С. 119 – 122.

процесу буде формування загальної компетентності людини [1]. Оскільки їдеться про процес навчання й розвитку особистості, то одним із результатів освіти буде набуття людиною набору компетентностей, які є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

На даному інноваційному етапі розвитку освіти в українській науці зародилася ідея адаптивного управління як перехідний варіант до особистісно-орієнтованого управління. Для забезпечення свідомого самокерованого розвитку людини, що є важливим для її буття в системі ринкових відносин, необхідні уміння свідомого самовпливу, які складають основу спрямованої самоорганізації. На думку Г. Єльникової, адаптивне управління забезпечує умови для саморозвитку людини шляхом сполучення її потреб з вимогами оточення [3]. За допомогою адаптивного управління відбувається поєднання, взаємоузгодження, гармонізація потреб людини, суспільства і держави. В освітній структурі студентський рівень управління є основним. Студент є суб'єктом управління своєю освітньою діяльністю. Він аналізує свої потреби, відповідаючи на запитання, для чого йому виконувати завдання, де і як він зможе використати набуті знання і уміння. Приймаючи відповідні рішення в процесі навчання, він здійснює функції адаптивного управління щодо засвоєння знань, формування компетенцій.

Таким чином, погоджуємось з І. Прокопенко та В.Євдокимовим у тому, що інноваційна діяльність передбачає шляхи і способи реалізації нової педагогічної ідеї. У період, коли інноваційний рух втрачає свою однорідність, перспективною стає технологія, яка виступає змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисл розгалужень педагогічних технологій, в яких студент є суб'єктом навчання. Саме таким узагальненням виступає особистісно-орієнтоване навчання, яке дозволяє зібрати воєдино основні факти про самостійну роботу, індивідуальний підхід, диференціацію навчання, виявити і тенденції властиві цьому процесові, запропонувати деякі шляхи підвищення ефективності навчання [6].

Формулювання цілі статті. Метою статті є аналіз загальнонавчальних умінь та навичок, які використовуються для формування у студентів готовності самостійно вчитися та для організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення англійської мови у вищому немовному навчальному закладі. Для досягнення цієї мети розглянуто загальні і професійно-орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції, які сприяють ефективному процесу вивчення англійської мови у вищому навчальному закладі (ВНЗ); запропоновано моніторинг для визначення якості формування у студентів компетенції самостійно вивчати іноземну мову.

Результати дослідження. Згідно з Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти було розроблено нову програму викладання англійської мови для професійного спілкування (далі програма АМПС), яка відповідає радикальним змінам, що здійснюються в національної системі вищої освіти в Україні, які було започатковано процесом інтеграції країни в європейський простір вищої освіти, оскільки загальною метою типової програми є формування у студентів загальних і професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню в

культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ. У Рекомендаціях Ради Європи (РРЄ) розрізняють загальні компетенції та комунікативні мовленнєві компетенції. Загальні компетенції включають декларативні знання, вміння й навички, «компетенцію існування», вміння навчатися. Для реалізації комунікативних намірів студенти застосовують свої загальні компетенції, розглянуті автором вище, разом з більш спеціальною, пов'язаною з мовленням комунікативною компетенцією. Комунікативна компетенція має такі компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні компетенції [4].

На кафедрі іноземних мов Харківського національного університету було розроблено критерії за якими оцінюються ступінь сформованості тих, чи інших навчальних компетенцій, згідно до РРЄ. Розроблена програма з вивчення іноземної мови орієнтована на вміння і спрямована на підвищення рівня володіння мовою студентів у обмеженій мовній сфері з конкретною метою. Вона забезпечує послідовність, варіативність та індивідуалізацію викладання й вивчення та формування необхідних компетенцій у студентів.[2].

Як зазначено вище, до загальних компетенцій науковці відносять вміння вчитися. Традиційно вміння вчитися зосереджувалося на формуванні в учнів загальнонавчальних умінь і навичок. Роботи Н. Лошкарьової, І. Лернера, Ю.Бабанського були зосереджені на процесуальному складникові учіння. Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає переосмислення сутності змісту та структури вміння вчитися як засобу особистісно-орієнтованого навчання. О.Савченко вважає, що педагогічно доцільно виділити як об'єкт спеціального формування ключову компетентність «уміння студентів самостійно вчитися». Цей термін означає універсальне поняття, бо воно інтегрує психолого-особистісни характеристики студента зі змістовою та процесуальною основою учіння. [1].

Наявність вміння самостійно вчитися програмує індивідуальний досвід успішної праці студента, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальної активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості.

Розкриття змісту та обсягу поняття «уміння самостійно вчитися» зумовлене тим, як ми розуміємо сутність навчального процесу. У сучасній психології й дидактиці це цілеспрямована взаємозв'язана діяльність викладача і студентів, яка охоплює мотивацію, ставлення цілей, планування, підготування та її здійснення, рефлексію й оцінювання результатів [7].

Психологічною основою такого розуміння є визначення А. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини, яка охоплює такі компоненти: потреба і мотивація, що зумовлюють мету діяльності; дії, операції для її досягнення; пізнавальні процеси, що забезпечують реалізацію діяльності (увага, пам'ять, сприймання). [1]. Тільки розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний компонент, можна обґрунтувати склад її компонентів з урахуванням специфіки навчальної діяльності. До структури компонентів

якому він перебуває, окреслюється поняттям соціальної адаптації. Основними показниками адаптації вважається взаємодія особи з оточуючими та її активна діяльність. Пристосування до соціального середовища відбувається , на думку О. М. Степанова [22, с. 11], залежно від ціннісних орієнтацій, обраних цілей і можливостей їх досягнення в конкретних умовах. Така адаптація найбільше виявляється під час зміни діяльності людини, зміни звичного їй соціального оточення. Спрямованість адаптації пов'язують із збереженням і підтриманням гомеостазу.

Ж. Піаже та Я. І. Гілінський в якості основних засобів соціалізації визначають мову, норми (правила) та цінності. Цінності як засіб соціалізації відіграють важливу роль у становленні особистості. В ранньому дитинстві цінності, діючи на несвідомому або мало усвідомлюваному рівні, виступають як обмеження природної потребової сфери і сприяють формуванню специфічно людської мотивації, являючись її основою. На наступному етапі соціалізації засвоєні цінності переживаються у формі емоцій та соціалогізованих почуттів [24, с. 10]. Тобто вони самі по собі стають детермінантою індивідуальної поведінки, діючи через вільний вибір суб'єкта. Саме цінності здійснюють зв'язок між об'єктивованим соціальним та індивідуально-психологічним, а із зовнішнього фактора вони перетворюються у внутрішній суб'єктивний фактор соціалізації. Окремий суб'єкт за рахунок адаптації до соціуму набуває можливості максимально повно реалізувати свій потенціал (П. М. Лєбєдєв). Соціалізація якостей індивіда передбачає використання і регуляцію цих якостей для здійснення соціально-типових відносин особистості, для досягнення соціально значущих цілей і задач діяльності. Отже, соціалізація означає певну типізацію властивостей індивіда відповідно до суспільних вимог та умов. Деякі науковці (Т. Шибутані) вважають соціалізацію формою адаптації. Онтогенетична соціалізація і адаптація – нерозривно пов'язані процеси. Без адаптації суб'єкта до соціального середовища неможлива його соціалізація: адаптуючись, суб'єкт соціалізується, і в той же час, успішність соціальної адаптації залежить від попередньої соціалізації.

Значущим фактором соціалізації вважається сім'я, сімейне виховання. С. І. Розум зазначає, що значущий дорослий впливає на формування у дитини суб'єктивної соціальності, почуття приналежності до соціального світу. При цьому, саме мати внаслідок прив'язаності в більшій мірі впливає на формування емоційної сфери суб'єкта, а батько впливає на засвоєння формальних норм і вимог від соціального оточення. Т. Парсонс розглядав сім'ю як "осьову соціальну ситуацію", яка об'єднує індивідуалістичні аспекти особистості з культурними схемами суспільства. В цьому процесі на перший план висувається роль символічного процесу, завдяки якому "система особистості" набуває та інтерналізує моральні цінності, визначає цілі, організує свої мотивації в осмисленні системи [24]. Цінним для нас є те, що науковці (Н. Смелзер) виокремлюють "невдалу соціалізацію", яка виражається в певній мірі соціальної дезадаптації і переважно є наслідком порушення дитячо-батьківських стосунків, стосунків між "значущими іншими", а також порушення комунікативного процесу, у сім'ї [27]. Невдала соціалізація може

вимагає певних форм активності. Акомодація являє собою механізм, що слугує зміні існуючої схеми для прилаштування до нового об'єкта чи ситуації. Ж. Піаже мав на увазі зміну уже сформованих знань, умінь та навичок відповідно до нових умов. Асиміляція відображає здатність організму засвоювати (асимілювати) середовище за допомогою вже сформованих когнітивних форм поведінки. У процесі адаптації асиміляція нероздільно співіснує з акомодацією. Інтерес викликає думка те, що первісна асиміляція є деформуючою, оскільки при зустрічі нового предмета (об'єкта) з уже існуючою когнітивною схемою – його ознаки спотворюються, а сама схема змінюється під впливом акомодації [22, с. 32]. Саме суперечність між акомодацією та асиміляцією є причиною незворотності думки. Незворотність думки, згідно з Ж. Піаже пов'язана з явищем егоцентризму, яке, на його думку, є особливою характеристикою пізнавальної активності дитини Усунення антагонізму між акомодацією та асиміляцією сприяє розвитку зворотності думки та нівелюванню егоцентризму. Позначена теза є цінною для нас в аспекті впливу порушення процесу адаптації на виникнення феномену психологічного егоїзму суб'єкта. Згідно з Ж.Піаже, егоцентризм проявляється у нездатності зрозуміти позицію інших. тобто мислення суб'єкта підпорядковується "логіці" власного сприймання. У розрізі психодинамічного підходу, який розробляється Т. С. Яценко, явище психологічного егоїзму має інфантильне підґрунтя: його витоки сягають едіпового періоду розвитку суб'єкта. Психологічний егоїзм виявляється у неспроможності особи відчувати потреби та інтереси іншої людини, її цінності. Психологічний егоїзм має вираження в тому, що справляючи враження повернутості на особисті цілі іншого суб'єкта може неусвідомлювано шкодити йому в досягненні усих цілей. Власну і частіше всього неусвідомлену зацікавленість суб'єкт може видаватися за цілі іншої людини. Психологічний егоїзм не лише не усвідомлюється суб'єктом, але й часто маскується просоціальною активністю. Адаптованій людині властива адекватна самосвідомість власних потреб та бажань і водночас здатність до прийняття розуміння потреб іншої людини.

Поняття адаптації в психології пов'язується із соціалізацією індивіда (Ф. В. Березін [4], П. М. Лєбєдєв, С. І. Розум [24], Т. Шибутані [30] та ін.). Тому для поглиблення розуміння проблеми адаптації важливо розглянути співвідношення понять "адаптація" та "соціалізація". Соціалізація трактується в психології як процес засвоєння індивідом суспільного життя і норм соціальних відносин у результаті спільної діяльності, спілкування з іншими людьми, навчання і виховання [22, с. 332]. С. І. Розум зазначає: "Людина входить і адаптується до соціального середовища, при цьому. необхідною умовою адаптації є засвоєння суб'єктом соціального середовища, що виявляється в суб'єктивації формальних і неформальних стосунків" [24, с. 6]. У процесі соціалізації і адаптації людини відбуваються процеси формування суб'єктно-об'єктних та суб'єктно-суб'єктних відношень (стосунків). Серед механізмів соціалізації виокремлюють наслідування, ідентифікацію, заохочення, покарання, дитячу гру, навіювання, роз'яснення, демонстрацію зразка [24]. Сам процес пристосування індивіда до соціального середовища, в

навчальної діяльності належать мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти. З такої структури навчальної діяльності випливає, що вміє вчитися той студент, який сам визначає мету діяльності або приймає поставлену викладачем; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки. Такий перелік складників характеризує розгорнуту, розвинену навчальну діяльність, для достатнього розвитку якої необхідне цілеспрямоване спеціальне формування кожного складника. Відповідно до структури навчальної діяльності в умінні студентів вчитися мають відбитися всі його компоненти на такому рівні, щоб у результаті їх взаємодії сформувалась готовність самостійно вчитися, що є двигуном неперервної освіти.

У розвитку вміння вчитися необхідно узгоджувати зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загальнонавчальних умінь. Так, О. Я. Савченко вважає, що загалом цей процес слід здійснювати поетапно, щоб у студентів поступово нагромаджувалися знання-розуміння і різноманітний досвід індивідуального користування загальнонавчальними вміннями в різних умовах [1]. Поєднання знань і досвіду є підставою для виникнення в свідомості студента узагальненого способу діяльності. Погоджуючись з О.Савченко, пропонуємо наступний перелік загальнонавчальних умінь та навичок, якій використовується для формування готовності самостійно вчитися та, відповідно, пропонується для організації самостійної роботи студентів при вивченні англійської мови. По - перше, навчально-організаційні вміння та навички: розуміти мету діяльності, визначену викладачем; самостійно визначати мету діяльності й завдання для її досягнення; планувати послідовність виконання завдання; складати алгоритм виконання діяльності; прогнозувати результат діяльності, докладати зусиль для його здійснення. По – друге, навчально-інформаційні вміння та навички: швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію; складати план, тези виступів, доповідей, статей; вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності. По – третє, навчально-інтелектуальні та творчі вміння: визначати й пояснювати сутність понять; встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки; висловлювати аргументовані критичні судження й думки; брати участь у проектній діяльності. По – четверте, контрольно-оцінні вміння та навички: знати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності; знати способи виправлення помилок; уміти оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності.

Отже, в розробці компетентності самостійно вчитися у студента, якій вивчає англійську мову, необхідно об'єднати дидактико-психологічні підходи з методичними можливостями. Так, згідно з програмою АМПС для отримання ступеня бакалавра, разом з іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатним ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, щоб обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціалізацією

питання, готувати публічні виступи з галузевих питань, знаходити нову інформацію в англомовних галузевих матеріалах, аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних для виконання професійних завдань і прийняття професійних рішень, писати професійні тексти, документи, ділові та професійні листи англійською мовою, демонструючи міжкультурне розуміння й попередні знання в конкретному професійному контексті, перекладати англомовні професійні тексти на рідну мову, користуючись двомовними термінологічними та електронними словниками, програмним забезпеченням перекладацького спрямування [8].

Як вже було зазначено науковцями, при формуванні компетенцій студента важливим є зворотний зв'язок, який потрібно постійно відслідковувати для якісного формування навчальної програми. Моніторинг якнайкраще підходить для такої мети. Моніторингові дослідження є надійним інструментом аналізу різноманітних аспектів освітнього процесу. У педагогіці використовують поняття моніторингу для розгляду інноваційних процесів в освіті, наближають його до таких поширених загальнонаукових та педагогічних понять, як зворотний зв'язок, рефлексія, контроль, поточна атестація. [3]. В.Кальней та С. Шишов, визначають, що моніторинг включає цілі, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання, кореляцію, корекцію. [4]. Таким чином, моніторинг забезпечує зворотним зв’язком і відомостями про рівень формування компетенцій студента. Моніторинг може здійснюватися на основі засобів збору інформації та обліку отриманих даних з подальшим їх коригуванням.

Розроблені кафедрою іноземних мов ХНЕУ навчальні програми, плани та навчально-методичні посібники на основі Рекомендацій Ради Європи та програми АМПС надають студентам можливість розвивати мовну компетенцію з використанням нових підходів до їх самостійної діяльності. Застосування моніторингу розвитку вмінь студентів з англійської мови надасть можливість найшвидшого реагування на зміни в ефективності навчального процесу та внесення необхідних коректив у конкретних ситуаціях.

Висновки. Висновком дослідження є визначення, що для більш ефективного процесу навчання англійської мови за професійним спрямуванням у ВНЗ потрібно приділяти увагу розвитку загальнонавчальних умінь та навичок, які використовуються для формування у студентів готовності самостійно вчитися та запропоновані для організації самостійної роботи при вивченні англійської мови. Використання моніторингу дозволяє визначити якість формування як компетенції самостійно вивчати англійську мову, так і відстежити розвиток професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок. На наступному етапі дослідження планується розробка моделі самостійної роботи студентів з використанням моніторингових процедур. Метою розробки та застосування цієї моделі є постійна систематична робота студентів з оволодіння знаннями та навичками.

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов ВУЗов для эффективного изучения английского языка по профессиональному направлению. В статье обосновывается необходимость развивать общеобразовательные умения и навыки, которые используются для формирования у студентов готовности самостоятельно учиться и предложены для организации самостоятельной работы при изучении английского языка. Для определения уровня приобретенных навыков предлагается использовать мониторинг. Ключевые слова: самостоятельная работа, компетенции, адаптивное управление, самостоятельное обучение, мониторинг. **Анотація.** Статтю присвячено проблемі ефективного процесу навчання англійської мови за професійним спрямуванням у ВНЗ. Виявлено, що потрібно приділяти увагу розвитку загальнонавчальних умінь та навичок, які використовуються для формування у студентів готовності самостійно вчитися та

внутрішнього середовища. Психологічна адаптація передбачає пристосування людини до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв оцінок через засвоєння норм і цінностей конкретної спільноти [26, с. 13]. Важливим аспектом процесу адаптації є пристосування. Т. Шибутані зазначав, що адаптація, на відміну від пристосування є більш стабільним рішенням – добре організованим способом долати типові проблеми, які кристалізуються через послідовний ряд пристосувань [24, с. 21].

Проблема адаптації торкається різних наукових галузяей. Аналіз наукової літератури свідчить, що вперше феномен адаптації був науково обгрунтований у біології (Ч. Дарвін, Ж.-Б. Ламарк та ін.). З біологічної точки зору, адаптація передбачає життєво необхідне пристосування організму до постійних і мінливих умов зовнішнього середовища та змін в організмі, які можуть зумовлюватися захворюванням, обмеженням або втратою окремих функцій тощо [22, с. 10]. Подальшого розвитку окреслені біологами питання щодо адаптації набули в наукових пошуках Н. А. Бернштейна [5], В. І. Вернадського[8], О. О. Ухтомського [28] та ін.

У психології в дослідженні адаптації акцент робиться на досягненні гармонії між індивідом і середовищем (А. Бандура, Н. Міллер, Дж. Уотсон та ін.), на активному освоєнні особистістю нового соціального середовища й тих змін, які відбуваються в цьому процесі (А. Маслоу [17], К. Роджерс [23] та ін.). Об’єктом пізнання науковців є: окремі види і типи адаптації (В. І. Лебедєв [22], І. А. Милославова [18], Л.Л. Шпак [31] та ін.); рівні адаптованості (Д. А. Андрєєва, Г. О. Балл [3] та ін.); критерії успішної адаптованості особистості до нових соціально-економічних умов (О. І. Зотова [12], І. К. Кряжева [12; 16], А. В. Петровський [20] та ін.). Явище адаптації розглядається: у контексті діяльності (К. А. Абульханова-Славська [1], А. В. Брушлінський [7], О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.), у взаємозв’язку із вивченням індивідуальних особливостей особистості, її взаємин у групі (О. О. Бодальов, К. Левін, А. Н. Леонтьєв, А. А. Налчаджян [19], А. В. Петровський [20], Ж. Піаже [22] та ін.); в аспекті професійної підготовки та запобігання професійного вигоряння (І. І. Бондаренко [2], О. Є. Іванашко [13] та ін.). Нині дуже поширеним є вивчення адаптації в екстремальних умовах, які часто пов’язані із значними фізичними та емоційними перевантаженнями людей [29]. Близьким до терміна “адаптація” тут є поняття “адаптаційний синдром”, яке тлумачиться як комплекс реакцій адаптації організму живого організму у відповідь на значні по силі й тривалості несприятливі впливи (стресори). Такі функціональні стани були проаналізовані та описані Г. Сельє і позначені як стрес [25].

Цінним для розвитку заявленої в статті проблеми є дослідження явища адаптації в концепції інтелекту Ж. Піаже. Взаємозв’язок адаптації та інтелекту відображено і в роботах Е. Клапареда, який висловив думку, що інтелект виконує функцію адаптації до нової обстановки, а навички та інстинкт сприяють адаптації в обставинах, які повторюються [15]. В розрізі концепції Ж. Піаже описані такі складові адаптації, як акомодація та асиміляція. Акомодація спрямована на пристосування поведінки організму до ситуації, що

відношення в першопочатковому вигляді суб'єктом не відображаються, а сприймаються ним викривлено. Дослідження об'єктних відношень можливе через пізнання особливостей їх детермінації в «Я»: чим більшою мірою розвинута особистісна проблематика суб'єкта (внутрішня суперечливість), тим більшого вираження набувають вияви захисних реакцій, супровідними для яких є відступи від реальності, що означає зростання об'єктних аспектів у функціонуванні «Я». Проте об'єктність є важливим фактором професійного становлення психолога-практика: уміння психолога перетворювати себе на об'єкт дослідження, «нейтралізуючи» емоційну сферу, дає змогу бачити власні тенденції, цінності, що часто є наслідком едіпової залежності і мають вияв в об'єктних відношеннях. Саме тому у групах, які працюють за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН) академіка АПН України Т. С. Яценко, практикується активна позиція (щодо пізнання себе) керівника групи, який є рівноправним її членом.

Висновки. Таким чином, об'єктні відношення як адаптують психіку до реальності, так і мають негативні наслідки, серед яких є дезадаптованість суб'єкта. Зазначене протиріччя маскується завдяки відступам від реальності та суб'єктивній зінтегрованості психіки. Пізнання об'єктності можливе лише за умов глибинно-психологічного аналізу цілісної психіки суб'єкта за допомогою відповідних методик, зокрема використання предметних моделей.

Література

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. – М.: Наука, 1976. – 272 с.
2. Кляйн М. Заметки о некоторых шизоидных механизмах / Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с., С. 424 – 467.
3. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
4. Лифар Н. Л. Дослідження проблеми об'єктних відношень у психоаналітичній теорії // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – № 19 (43). – С. 233 – 236.
5. Лифар Н. Л. Проблема об'єктних відносин у контексті психодинамічної теорії // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – № 14 (38). – 207 с. – С. 31-34.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.
7. Эстес К. П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. – К.: София, 2003. – 496 с.
8. Яценко Т. С., Мелоян А. Е., Іваненко Б. Б., Горобець Т. В. Психоаналіз об'єктних відношень суб'єкта в контексті проблеми агресії. Зб. наук. Праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка – К., 2004. – Т. 6. – Вип. 1. – С. 377 – 384.

Подано до редакції 27.11.08

УДК 371

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РАКУРС ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ АДАПТАЦІЇ У ПСИХОЛОГІЇ

Сивопляс Н. В. (м. Слов'янськ)

Нині особливо гостро ставиться проблема адаптації особистості до швидкоплинних умов середовища. Особливо значущою ця проблема є в контексті запобігання та корекції явища дезадаптації суб'єкта.

У науковій літературі поняття адаптації широко використовується для тлумачення взаємодії індивіда й оточення як процесу гомеостатичної рівноваги. У сучасних психологічних тлумачниках окреслено визначення суто психологічну адаптацію, соціальну адаптацію та психофізіологічну адаптацію. Загалом, термін "адаптація" (від лат. adaptacio – пристосування) окреслює процес пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього та

запропоновані для організації самостійної роботи при вивченні англійської мови. Використання моніторингу дозволяє визначити якість формування як компетенції самостійно вивчати англійську мову, так і відстежити розвиток професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ. Ключові слова: самостійна робота, компетенції, адаптивне управління, самостійне навчання, моніторинг. **Summary.** This article deals with the problem of English learning students' individual work organization. It is proved that developing students' skills and abilities to study individually improves the efficiency of English learning process. The student monitoring concept helps to evaluate the results of personal approach to the learning process, self-studying, taking an active part in the learning process, communicative interaction between students and teachers. Keywords: autonomous work, competence, adaptive management, autonomous learning, monitoring.

Література

1. Бібліотека з освітньої політики // Зб. Наук.пр. «Компетентнісний підхід у сучасній освіті». Світовий досвід та українські перспективи / За ред. В. Г. Кременя – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Борова Т.А. Компетентнісний підхід при оцінюванні іноземної у студентів ХНЕУ Сучасні освітні технології у вищій школі //Матеріали 89 міжнародної наук.-метод. конференції.(Київ, 1-2 листопада 2007 року). Тези доповідей: Ч.2 /Відп.ред. А.А.Мазаракі.-К.: Київ.нац.торг.екон.ун-т, 2007. – С. 9 – 11.
3. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія. – К.: ДАККО, 1999. – 304 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 272 с.
5. Кальней В. А., Шишов С. Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель - ученик». Методическое пособие для учителя. М.: Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.
6. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: Навч. посібник. – Харків: Колегіум, 2008. – 344с.
7. Хуторский А. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – Санкт-Петербург, 2004. – с. 539
8. English for Specific Purposes, National Curriculum for Universities, British Council, Ukraine, Kyiv, 2005. – 108 p.

Подано до редакції 04.12.08

УДК 37.013

ЕКСПЕРТИЗА ЯК КОМПОНЕНТ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ РЕГІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Касьянова Олена Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний технічний університет «ХПІ»

Постановка проблеми. Процеси модернізації системи освіти детерміновані змінами, що відбуваються у суспільно – політичному та соціально - економічному житті українського суспільства. Основними джерелами цих змін стали: світовий та європейський контексти розвитку освіти, розширення міжнародної активності навчальних закладів, оновлення освітньої парадигми, зміни у ставленні та вимогах держави і суспільства до рівня навченості, вихованості та професійної підготовленості випускника навчального закладу, розвиток психолого – педагогічної науки, теорії управління та суміжних наук, зміни у фінансуванні освіти та засобах регулювання діяльності навчальних закладів. За цих суттєвих перетворень особливого значення набуває регіональний підхід у розвитку освітнього середовища, який забезпечує умови для осмислення змін, продукування прогресивних ідей, подолання консервативних стереотипів. Регіональна освіта утверджує інноваційну політику, враховує особливості освітнього середовища, реальні потреби навчальних закладів, сприяє підтримці творчої ініціативи. У зв'язку з цим постала проблема пошуку нових, більш гнучких, перманентних форм управління, серед яких - експертиза, яка дає змогу компетентно і

системно підійти до розв'язання складних багатофакторних проблем, однією з яких є розвиток регіональної системи освіти. Експертиза педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів діяльності закладів освіти, інноваційних технологій, методів, на думку науковців і практиків, зумовлює поліпшення якості освітніх послуг, прогнозування розвитку регіональної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність проблеми експертизи в освіті свідчать численні теоретичні дослідження та публікації у педагогічній пресі. Філософське і методологічне обґрунтування експертизи зроблено у наукових працях М.Алексєєва, О.Анісімова, С.Баронене, Г.Прозументової, А.Тубельського, Ю.Швалба, Г. Штомпеля. Окремі компоненти і складові експертизи стали предметом досліджень Д.Іванова, В.Панова, В.Черепанова. Питання науково – методичного забезпечення експертної діяльності розглянуті в публікаціях І.Драннікової, Є.Стачевої, Є.Усової, В.Ясвіна. Експертиза освітніх інновацій, освітніх систем стали об'єктом уваги у дослідженнях Л.Буркової, Л.Даниленко. Наукові доробки Г.Азгальдова, В.Черепанова присвячені експертизі результатів діяльності. Механізми підготовки експертів, ліцензування їхньої діяльності відображені у роботах А.Адамського, С.Баронене та ін. На різноманітність розуміння сутності, змісту, функцій і місця експертизи у системі освіти, виокремленні її дослідницької функції, наголошується у наукових працях О.Анісімова, С.Баронене, Г.Мкртчян, Г.Прозументової, С.Татарченко, А. Тубельського, В.Черепанова.

У контексті досліджуваної проблеми особливого значення набувають публікації О.Анісімова, Д.Галкіна, Є.Матвієвської, А.Субетто, в яких експертиза розглядається як механізм управління розвитком освіти. У своїх дослідженнях науковці акцентують увагу на тому, що експертиза є механізмом управління розвитком освіти головним чином за рахунок оформлення уявлення про нову діяльність, її відмінностях відносно попередньої.

Вагомими для нашого дослідження є також праці вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені проблемам регіональної системи освіти, зокрема наукові доробки М.Артюхова, Л.Ващенко, М.Дарманського, Г.Єльникової, Б.Жебровського, Л.Калініної, В.Кваши, Г.Тимошко, В.Проданова та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте констатуємо, що на сьогодні недостатньо досліджень, у яких розглядалось би значення, особливості та технології управління процесом розвитку освіти в регіоні на засадах експертизи.

Формулювання цілей статті. Отже, основна мета статті полягає у визначенні особливостей і можливостей застосування експертизи в процесі управління регіональною системою освіти для її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під експертизою у загальному визначенні розуміють дослідження і розв'язання за допомогою компетентних осіб питань, які потребують спеціальних знань [1].

На сьогодні значна кількість фахівців у галузі теорії експертизи розглядають її більшою мірою як оцінну діяльність, ніж дослідницьку. Інші науковці наполягають на тому, що експертиза – це різновид перетворювально –

психоаналіз відрізняє психічну реальність від матеріальної, що не є тотожними.

Завдяки варіативності об'єкта зберігається цілісність психіки: неможливість задоволення первинного лібідного потягу до значущих об'єктів дитинства (через збіг часу та зміни обставин) уможливлюється завдяки дії системі психічних захистів – психіка шукає відповідної реалізації в заміщеннях. Досвід інфантильних стосунків з важливими особами трансформується і використовується в індивідуальному розвитку суб'єкта – минулий досвід переноситься на незнайому ситуацію, таким чином адаптуючись до неї. Проте, зазначимо й негативні якості даного процесу: актуальні стосунки набувають схематизації та певної деформації [8].

Невдалі намагання відтворити минулий, інфантильний досвід формують тенденцію повернення до минулого з метою «завершення» незавершених справ дитинства і є основою формування особистісної проблематики суб'єкта. Це має вияв у ригідності, невротичних проявах, неадекватних реакціях тощо, що свідчить про дезадаптованість індивіда. Об'єктні відношення перетворюють людину в залежний від інфантильного минулого об'єкт, яким керують внутрішні сили (механізми), що емотивно стимулюють його активність, пов'язану з нереалізованістю (через заборону та бар'єри стосунків) чуттєвих притяжінь до первинних об'єктів лібідо. Вищевказана розбіжність маскується відступами від реальності, що синтезується процесами суб'єктивної інтеграції психіки суб'єкта.

Варіативність об'єкту та одночасно його ітеративність рельєфно простежуєтся у процесі роботи з предметною моделлю у психокорекційній групі. Під час вибору протагоністом певної предметної моделі акцент ставиться на спонтанності його реакцій (поведінки), орієнтації на емоційні спонукання до активності, детерміновані сприйняттям даного предмета. При цьому предмет чи іграшка виступають не лише каталізатором рефлексії конкретної особи, але й індикатором прихованої семантики особистісної проблеми суб'єкта. На важливості використання іграшок (ляльок) у процесі роботи із протагоністом наголошено К. П. Естес. Дослідниця стверджує: «Лялька передає внутрішній жіночий дух, голос внутрішнього розуму, внутрішнє знання та внутрішню свідомість» [7, с. 94], що дає можливість наблизитися до індивідуальної неповторності психіки суб'єкта. Відсутність формалізації процесу роботи з протагоністом допомагає виявити індивідуальну неповторність психіки суб'єкта. Робота з протагоністом з використанням іграшок і предметних моделей сприяє об'єктивуванню системної впорядкованості психіки та дозволяє швидко вийти на об'єктні відношення. При цьому завдяки виявленню ітеративних характеристик поведінки уможливлюється пізнання індивідуальності та неповторності психіки протагоніста.

Механізми проекції та перенесення дозволяють розуміти основний зміст об'єктних відношень, що мають амбівалентний характер. Працюючи з певним предметом, протагоніст поступово у спонтанній активності проектує внутрішній зміст на об'єкт завдяки діагностично спроможному діалогу. Як засвідчує застосовування прийому роботи з предметною моделлю, об'єктні

міжособистісну комунікацію. Крім того, концепції британських теоретиків об'єктних відношень і американських аналітиків дозволили зрозуміти причини психологічних патологій, які не розглядалися у класичному психоаналізі; у психотерапевтичному процесі акценти змістилися з розгляду ситуації «там і тоді» на «тут і тепер»; інтерпретація як терапевтичний метод поєдналася з афективною включеністю клієнта.

Згідно з філософськими теоріями та практичними дослідженнями психоаналітиків, об'єкт не просто тотожний об'єктивній реальності, а виступає як така її частина, що знаходиться у взаємодії із суб'єктом. Тобто «об'єкт дається суб'єкту в його відчуттях, однак тут він виступає ще й у прихованій, непроаналізованій формі і визначається індивідуальною історією конкретного суб'єкта, історією реалізації його лібідного потягу, історією його дитинства» [5].

Психоаналіз розглядає об'єкти як уявлення, сліди у пам'яті, що залишаються від сприйняття зовнішніх об'єктів разом із невід'єними від них відчуттями. Подібного роду репрезентанти (представники) об'єктів представляють у внутрішньому світі суб'єкта світ зовнішніх об'єктів. Психічні репрезентанти можуть як відповідати реальному світу, так і досить часто змінюватися під впливом фантазійної діяльності суб'єкта. Об'єкт не обов'язково може бути цілісно представлений у психіці – він може бути еквівалентним окремій частині тіла або певним деталям (наприклад, отримання фетишистами задоволення від володіння окремими частинами одягу: взуття, білизни тощо).

Питання об'єктних відношень посідає значне місце в концепціях В. Фейрбейрна, Д. Віннікота та У. Байона, чиї теорії лягли в основу створення британської школи психоаналізу [3]. Ця теорія має своє походження зі спостереження З. Фрейда стосовно впливу об'єктів на розвиток «Я» суб'єкта та, зокрема, його адаптації.

Адаптацію визначають як пристосування організму до умов середовища, спрямоване на збереження гомеостазу. Адаптована психічна діяльність є важливим фактором, що забезпечує людині стан здоров'я. Ю. О. Александровський наводить наступні критерії, які визначають психічну норму здоров'я: максимальне наближення суб'єктивних образів відображеним об'єктам дійсності; адекватність реакцій на навколишній вплив тощо [1]. Зазначено, що проблему адекватності та розмежування психічної та матеріальної реальності розглянуто і у теорії психоаналізу. З. Фрейд емпірично довів розмежування психічної та об'єктивної реальності на прикладах спогадів пацієнтів щодо досвіду сексуального зваблення у дитинстві. Спогади ґрунтувалися не на реальних подіях, а на фантазуванні та хибному розумінні. Таким чином, дослідник довів, що для невротичної особи стираються грані між об'єктивною і уявною реальністю, оскільки вона існує всередині сприйняття й підпорядкована певним психологічним переживанням. Психічна реальність особистості ґрунтується на тому, яким чином досвід минулого використовується у якості несвідомої детермінації проявів теперішньої поведінки – почуттів, думок, фантазій, вчинків. Таким чином, класичний

практичної діяльності, спрямованої на позитивні зміни тієї чи іншої частини суспільної практики. Різноманітні теоретичні підходи до визначення сутності експертизи об'єднує розуміння її як певної сервісної послуги щодо прийняття рішення в різноманітних галузях суспільної практики.

У науковій літературі експертизу розглядають як процес, процедуру, спосіб оцінювання, метод, метод дослідження, результат оцінювання, механізм управління. Експертиза як процес може бути визначена з позиції співвіднесення результатів діяльності експерта (зовнішня експертиза) та педагога, керівника (самоекспертиза); отже, має відповідний зміст, методи, засоби, форми.

Експертиза як процедура має відповідне методологічне, функціональне, технологічне забезпечення, алгоритм дій суб'єктів експертизи, що здійснюють оцінювання на кваліметричній або іншій основі, з орієнтацією на певний стандарт (норму, зразок). Експертиза як спосіб оцінювання передбачає оцінку діяльності педагогічних працівників експертами та співвідношення власної оцінки суб'єкта оцінювання з результатами зовнішньої експертизи. Експертиза як метод включає як діагностику стану, так і рівня розвитку освітньої системи, при якому суб'єктивні оцінки і уявлення експерта мають вирішальне значення. Експертиза як метод дослідження уможливлює прогноз, моделювання ситуації або процесу, їх перевірку та оцінку. Експертиза як результат оцінювання передбачає висновок експерта, що містить розширену відповідь на основні питання, які вирішувались у ході експертизи. Експертиза як механізм управління забезпечує ефективне управління розвитком освіти на основі уявлень про інноваційну діяльність, її відмінностях та значущості.

Зростаюча складність управління соціальними системами вимагає ретельного аналізу цілей і завдань діяльності, шляхів і засобів їх реалізації, а також умов, у яких відбувається процес управління. Зазначимо, що у період модернізації системи освіти в Україні великого значення набувають також пошуки принципово нових механізмів управління. Відтак, особливу роль експертиза відіграє саме в управлінні і є його невід'ємною складовою.

Застосування експертних оцінок в управлінні своїми джерелами уходить до глибокої давнини і нерозривно пов'язане з формуванням і розвитком людського суспільства. Ради старійшин і мудреців, державні і воєнні ради, сенати і колегії, експертні комісії – все це різні форми реалізації експертної оцінки. Для широкого кола неформалізованих проблем у політичній, ідеологічній, економічній, соціальній, воєнній та інших галузях людської діяльності експертні процедури є ефективними, а певних випадках єдиними засобами їх вирішення.

Експертиза в освіті – це сукупність процедур, необхідних для дослідження і оцінки складових системи освіти з метою отримання професійного висновку про її стан і можливості, та прогнозування подальшого розвитку[2].

Сутність експертизи в освіті розкривають такі трактування: розгляд, дослідження педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів педагогічної діяльності, а також прогнозування розвитку системи освіти, експертне оцінювання альтернативних рішень і визначення найкращих варіантів організації освітнього процесу з метою поліпшення його якості й оновлення

змісту, форм, методів навчання й виховання; комплекс науково – дослідних процедур, спрямованих на одержання від експертів інформації, її аналіз і узагальнення з метою прийняття компетентних рішень у галузі управління закладами освіти; судження, яке ґрунтується на глибокому, якісному вивченню всіх характерних властивостей об'єкта, шляхом використання різноманітних методик за наявністю розроблених критеріїв експертиз і компетентних експертів [2].

У системі освіти великого значення набуває саме педагогічна експертиза, особливості якої зумовлено тим, що процес і процедура експертизи реалізується в системі «людина – людина»; відтак, науково обґрунтована, особистісно орієнтована організація проведення експертизи сприяє вирішенню найважливіших для суспільства, освіти, педагогічного процесу, вчителя, учня та їх батьків завдань.

Розвиток системи освіти неможливий без розвитку системи управління нею. Управління як функціонування передбачає реалізацію уже створеного потенціалу, а управління як розвиток передбачає приріст, збагачення цього потенціалу. Розвиток як приріст потенціалу системи управління означає не просто зростання її окремих можливостей, але і збільшення їх складності, різноманітності, а це означає - неповторності, індивідуальності.

Відтак, розвиток системи управління передбачає: розвиток, збагачення всіх характеристик системи; розвиток, оновлення функцій управління та конкретних управлінських дій; розвиток, удосконалення організаційної системи управління; розвиток, оптимізація технологій, механізмів управління; розвиток (саморозвиток) керівників закладів освіти, оновлення їх професіоналізму, особистісний розвиток [3]. У зв'язку з цим, актуалізується новий компонент управлінської діяльності - експертиза.

Відтак, експертизі як складової управління розвитком системи освіти притаманні такі функції: діагностична – спрямована на виявлення стану об'єкта, предмета або явища, причин його відхилень від нормативних, науково обґрунтованих параметрів, за якими здійснюється його аналіз і оцінка; мотиваційна – полягає у визначенні умов для розвитку ініціативи, творчості, прагнення до підвищення професійного і культурного рівня педагогів, керівників; прогностична – передбачає визначення перспектив розвитку об'єкта(явища, процесу), що аналізується та оцінюється, створення відповідного проекту та визначення шляхів його реалізації у практичній діяльності.

Розвиток сучасної освіти України має двовекторну спрямованість. Перший вектор вказує на розгортання регіональної освіти у напрямку формування цілісного загальнонаціонального простору. Другий вектор спрямований на творення власне регіонального характеру освіти [4, с.112].

На думку вчених, утвердження регіонального підходу в розвитку освіти дає можливість, з одного боку, враховувати регіональні особливості (історичні, культурні, соціально – економічні та ін.) у змісті, організації освітнього та навчально – виховного процесів; з іншого – розширювати мережу навчальних закладів різних типів та з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб суспільства щодо отримання якісної освіти. Регіональна

Завдання статті – дослідити вплив об'єктних відношень суб'єкта на його адаптацію до соціуму.

Поняття об'єктних відношень використовується у багатьох теоріях: мотивації взаємовідносин; розвитку взаємин від примітивних у дитячому віці до комплексного психічного функціонування в дорослому віці; в теорії структурних аспектів або окремих патернів взаємовідносин, що характеризують суб'єкта.

Дослідження проблеми об'єктних відношень представлені у психоаналітичній теорії в працях таких авторів, як М. Кляйн, М. Малер, Д. Віннікот, А. Фрейд, Дж. Боулбі, М. Балінт, О. Кернберг та ін. Зазначимо, що вказані науковці представили механізми формування та виникнення даного феномену, його негативні наслідки для розвитку суб'єкта. Однак, є потреба більш детально висвітлити особливості впливу об'єктних відношень на процес адаптації індивіда. Для цього розглянемо поняття «об'єкт», проблема якого є важливою як у філософії, так і в психології.

Об'єкт (від лат. objectus – предмет) – компонент реальності, що протистоїть суб'єкту в його предметно-практичній і пізнавальній діяльності. Згідно з філософським визначенням, об'єкт не тотожний об'єктивній реальності, матерії: ним стає тільки та дійсність, яка опановується суб'єктом. Тому поняття «об'єкт» визначається в контексті суб'єкта, який його сприймає та взаємодіє у процесі пізнання. Будь-який акт пізнання можливий лише завдяки складній психічній діяльності, яка ґрунтується на злитті нової інформації з уже існуючою, відомою. Такий процес є суто індивідуальним та суб'єктивним, пов'язаним із досвідом індивіда. Вже у процесі пізнання об'єкта відбувається його пристосування до внутрішніх потреб та соціальних норм індивіда. Така суперечливість процесу формує амбівалентне ставлення до самого об'єкта [6].

У психології поняття об'єкта виникло в теорії потягів засновника психоаналізу З. Фрейда та визначалося як предмет, за допомогою якого потяг може досягти своєї мети. Проте, З. Фрейд використовував це поняття також у значенні реальної фізичної особи або предмету та психічного образу іншої особи, що відносилося до сфери переживань суб'єкта. У своїх дослідженнях ми розглядаємо об'єкт як внутрішню репрезентацію у психіці суб'єкта атрибутів (фізичних, інтелектуальних, реальних чи уявних) зовнішнього об'єкта [4].

Первинним об'єктом, на думку психоаналітиків (М. Кляйн, М. Малер, Д. Віннікот, О. Кернберг), є парціальний об'єкт – материнські груди, на які спрямовується лібідо під час оральної фази психосексуального розвитку дитини. Подальший розвиток індивіда передбачає катексис усього об'єкта. Важливо відзначити суперечливість самого поняття «об'єкт» у психології: з одного боку, він варіативний, взаємозамінний, а з іншого – спостерігається його сталість у детермінації психіки, що пов'язано з едіповою ситуацією [2].

У 1950 – 70 роках теоретичні надбання школи об'єктних відношень продовжили розробки американських психотерапевтів (Г. Салліван, Е. Фромм, К. Хорні, К. Томпсон та ін.) [5]. Однак, на відміну від аналітиків британської школи, вони менше акцентували увагу на стійкому збереженні несвідомих образів ранніх об'єктів, а зосередились на впливові об'єктних відношень на

трансформації природної енергії «Ід» у просоціальну спрямованість особи. Саме ці проблеми покликана розв'язувати глибинна психологія (з її корекційним потенціалом), що відкриває перспективи оптимізації процесів адаптації, зокрема професійної адаптації майбутніх психологів.

Резюме. Статтю присвячено центральній проблемі розвитку глибинної психології, що базується на психодинамічній теорії. Акцент ставиться на єдності феномену психічного в його індивідуальній неповторності; на складності взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого; на системній упорядкованості психічного на всіх рівнях – структурному, енергетичному і функційному. У статті розкриваються глибинно-психологічні особливості розвитку адаптивних характеристик психіки шляхом розширення самоусвідомлення суб'єкта. **Ключові слова:** методологія, психодинамічна теорія, структура психіки, свідоме, несвідоме, передсвідоме, адаптація людини до соціуму. **Резюме.** Статья посвящена центральной проблеме развития глубинной психологи, основывающейся на психодинамической теории. Акцент поставлен на единстве феномена психического в его индивидуальной неповторимости; на сложности взаимосвязей между сферами сознания и бессознательного; на системной упорядоченности психического на всех уровнях – структурном, энергетическом и функциональном. В статье раскрываются глубинно-психологические особенности развития адаптивных характеристик психики путем расширения самосознания субъекта. **Ключевые слова:** методология, психодинамическая теория, структура психики, сознательное, бессознательное, предсознательное, адаптация человека к социуму. **Resume.** The article is dedicated to the central problem of development of deep psychology, as based on psychodynamic theory. Accent is made on the integrity of the phenomenon of the psychic in its individual uniqueness; on difficulties of interrelations between the sphere of the conscious and the unconscious; on system orderliness of the psychic on all levels: on the structural, the energetic and the functional. In the article, there are revealed deep psychological peculiarities of development of adaptive features of mentality by way of extension of the subject's self-consciousness. **Keywords:** methods, psychodynamic theory, mental structure, the conscious, the unconscious, the preconscious, adaptation of a person to socium.

Література

1. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.
2. Фрейд З. Психология бессознательного / Под ред. А. М. Боковикова, С.И. Дубинской. – М.: ООО «Фирма СТД», 2006. – 447 с.
3. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
4. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.
5. Яценко Т. (у співавторстві). Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.

Подано до редакції 14.12.08

УДК 371

ДОСЛІДЖЕННЯ ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОШЕНЬ СУБ'ЄКТА У РАКУРСІ ЙОГО АДАПТАЦІЇ

Лифар Н. Л. (м. Черкаси)

Постановка проблеми. У зв'язку з мінливістю умов сучасного життя гостро постає проблема психічної адаптації суб'єкта. Зазначеною проблемою опікуються різні сфери суспільних наук: соціологія, педагогіка, етика, вікова, педагогічна та соціальна психологія тощо. Проте, процес психічної адаптації є індивідуально-неповторним, отже його вирішення потребує феноменологічного підходу, який може забезпечувати лише глибинна психологія, зокрема психодинамічна теорія. Пізнання неповторного змісту психіки суб'єкта передбачає виявлення та аналіз таких феноменів, як об'єктні відношення, ідеалізоване «Я», об'єктивна зінтегрованість психіки та ін.

Предметом статті виступає взаємозв'язок об'єктних відношень із процесом психічної адаптації суб'єкта.

система освіти як організаційна структура, що знаходиться на відповідній території та віднесена до соціально – економічної системи відповідного адміністративно – територіального регіону дає можливість найповніше забезпечити неперервність освіти особистості [4, с.114].

Регіональна освіта є складною системою. Конкретна система повинна мати такі необхідні ознаки: 1.Сукупність елементів (підсистем) або структурна організація системи – має довільно – вибірковий характер, оскільки визначається соціумом у відповідності з власними уявленнями про функціонування даної системи. 2. Взаємодія (взаємна адаптація) елементів або функціональна організація системи – наявність внутрішніх зв'язків, що забезпечують її функціонування. 3. Спрямованість на результат – відображає причини утворення системи і є системоутворюючим фактором.

У теорії та практиці відомі два способи управлінського впливу на систему: пасивний, коли система спостерігається або досліджується без зміни її стану; активний, коли на систему здійснюється вплив з метою зміни її стану для досягнення запланованого результату.

При активній взаємодії з системою її якості, структура, функціонування визначаються багатьма чинниками, що залежать від мети (очікуваного результату), стратегії, методів та інтенсивності впливу.

У педагогічній практиці відомі різноманітні форми впливу на керовану систему, серед них – вивчення, оцінювання й узагальнення результатів освітньої діяльності, інспекторська, фронтальна перевірка діяльності вчителів, керівників, навчальних закладів у цілому, дні відкритих дверей, творчий звіт, атестація школи, вчителів та ін. Ці форми впливу у практичній діяльності можуть бути реалізовані двома способами кількісно - якісного аналізу й оцінювання: за загальноприйнятою нормою або законодавчо прийнятою формою; за нормою, яку встановлює на основі власного досвіду та знань сам експерт.

Коли ми розглядаємо у якості об'єкта оцінювання таке складне та багатогранне явище як освіта, то під загальноприйнятою нормою розуміють відповідність або несуперечність процесів, що вивчаються й аналізуються, правам людини, конституційним правам громадян, правам дитини, що зафіксовані у відповідних законах, або дотримання санітарно – гігієнічних норм та заходів щодо охорони та безпеки життєдіяльності дітей.

Коли говоримо про експертизу, то можна констатувати наявність розповсюдженої помилки – ототожнення інспекторської перевірки, атестації школи та вчителів та інших форм перевірок з експертизою. Ця помилка зумовлена особливостями процедури їх проведення, які привчили вчителів та керівників до того, що всі комісії будуть шукати недоліки в їх діяльності, керуючись певними критеріями. Причому діалогу у ході таких заходів не передбачається.

Особливості експертизи як складової управління розвитком регіональної системи освіти зумовлено такими принципами її організації і проведення: принцип добровільності – експертиза може бути проведена лише за замовленням навчального закладу; принцип діалогу – для того, що б зрозуміти існуючу реальність освітнього процесу, експерти вступають з учасниками

навчально – виховного процесу у безпосереднє спілкування; навіть формалізовані процедури починаються і завершуються міжособистісним спілкуванням; принцип співробітництва - експерти по відношенню до учасників освітнього процесу, а також у відношенні один до одного, займають позицію рівноправного партнерства, спів - участі; принцип гнучкості – експертиза повинна бути чутливою до всіх змін у розвитку освітньої системи і самої експертизи, і бути здатною адекватно на них реагувати; принцип конфіденційності – результати експертизи, що стосуються конкретних людей (як дорослих, так і дітей), не можуть бути оголошені без їх погодження; принцип відкритості – цілі, завдання, програма експертизи доводять до відома всіх, хто навчається і працює у школі. Усіх бажаючих запрошують стати експертами; дії експертів здійснюються гласно, відкрито і є зрозумілими для учасників освітнього процесу способами; науковості та компетентності – передбачає проведення експертизи на наукових засадах: закономірностях педагогічного процесу, принципів педагогіки, умов і факторів навчально - виховної діяльності, теоретичних засад управлінської діяльності, оволодіння експертами теоретичними питаннями інноваційної діяльності і технологією експертизи; правової пріоритетності і законності – забезпечує узгодженість діяльності експертів із законодавством України в питаннях освіти, праці, охорони дитинства, прав людини. Експертиза і дії експертів повинні відповідати існуючим правовим нормам, мати певне юридичне пророблення; принцип орієнтації на саму діяльність, а не на її наслідки – аналізу й оцінки підлягають не плани, програми, концепції, результати тестування, моніторингу, а сама педагогічна, управлінська діяльність, діяльність різноманітних підрозділів навчального закладу; принцип урахування регіональних особливостей – право вибору власної освітньої стратегії розвитку освіти з урахуванням соціально – економічних, національних, культурних особливостей регіону при визначенні нового змісту освіти в закладі освіти.

Відсутність відповідних інфраструктур щодо здіснення експертної оцінки, системи підготовки експертів поглиблює проблеми об'єктивного визначення освітніх результатів, гальмує розвиток загальної середньої освіти в регіоні. Отже, застосування педагогічної експертизи в управлінні освітою регіону вимагає нової інтерпретації загальних принципів і положень щодо свого об'єкту – розвитку освітнього середовища регіону та виявлення змісту, форм, методів, технології здійснення педагогічної експертизи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Важливою складовою управління розвитком системи освіти є педагогічна експертиза. Реалізація цієї складової на регіональному рівні не повинно зводитися до констатації факту певного рівня функціонування або відповідного стану розвитку системи освіти у регіоні. Наслідком такої педагогічної експертизи має бути: позитивна динаміка розвитку кожного навчального закладу регіону; підвищення якості навчання та виховання учнів; підвищення ефективності діяльності педагогів, керівників навчальних закладів, методичних служб, управління освіти; позитивна динаміка задоволеності учнів, батьків, громадськості результатами діяльності навчальних закладів; реалізація освітніх потреб учнів та їх батьків у межах регіону; створення збагаченого освітнього середовища в регіоні; розвиток системи освіти в регіоні у цілому.

Широке використання експертних процедур викликає необхідність проведення наукових досліджень з обґрунтування і раціонального вирішення проблем застосування експертизи в системі освіти. Основна ідея наукових досліджень з експертизи має полягати в побудові раціональної процедури інтуїтивно – логічного аналізу в поєднанні з якісно - кількісними методами оцінювання й

обставин починає асоціюватися з омертвінням емоційності, чуйності, чутливості, що межує з жорстокістю.

Захисна система психіки, яка зорієнтована на соціальну адаптивність, вміло блокує емотивність, що пов'язується із зрілістю, емотивною стриманістю, а нерідко й черствістю та жорсткістю у стосунках. Периферійні форми захисту покликані максимально адаптувати особу до ситуативних факторів. Глибинно-психологічні інтереси (цінності) користуються (за таких обставин) будь-якими можливостями їх реалізації, що посилює енергетичний ракурс периферійних захистів та розширює можливості реалізації інфантильного інтересу. Діагностико-корекційний процес пов'язаний з ітеративними, повторюваними, незмінними характеристиками поведінки, детермінованої несвідомим, яке «є поза часом», «поза статтю, «поза простором». Інваріанти (незмінні характеристики) можуть указувати на зміст несвідомого. Мотиви едіпального характеру прояснюються через об'єктивування та усвідомлення в діагностико-корекційному процесі, на власному поведінковому матеріалі, інфантилізації просоціальних дій. Ураховуючи, що завершеності едіпальних проблем в принципі не може бути (через табу на інцест), то єдиним шляхом зниження енергетичного імперативу інфантильних детермінант поведінки є їх усвідомлення на власному поведінковому матеріалі. Діагностико-корекційне мистецтво психолога дозволяє виходити на суперечливість двох спрямованостей свідомої і несвідомої сфер. Суперечності між ними важливо об'єктивувати в діагностико-корекційному процесі заради їх усвідомлення особою, що може збільшити енергетичну потентність її свідомого та упередити внутрішнє невиправдане спалювання енергії в «ножицях» протидії протистоянню суперечливих тенденцій свідомого і несвідомого. Тому психокорекційні заняття називають групами особистісного зростання, бо в учасників відкриваються канали для нової особистісно-значущої інформації, яку іншим шляхом, ніж через об'єктивування несвідомих чинників, через рефлексивне опрацювання матеріалу, неможливо пізнати. В таких групах людина розвиває мудрість, що дозволяє розуміти цілісність психіки в її суперечливій єдності та усталених, діаметрально протилежних спрямуваннях (тенденціях) поведінки.

Про тенденції ми можемо говорити в практичному пізнанні за умов повторюваності поведінки, внутрішньої готовності до типового реагування, незалежно від варіативності застосовуваних інструментальних прийомів. Проте, ми не забуваємо, що в спонтанному поведінковому матеріалі присутня як «вертикаль» (антагонізм суперечностей), так і «горизонталь» (співіснування суперечливих тенденцій, їх антиномія). Перша детермінована просоціальними умовами та вимогами. Оскільки *тенденції* формуються на основі *витіснень*, то вже це пояснює присутність «вертикалі». «Горизонталь» же визначається позадосвідним формуванням механізмів базових форм захисної системи. Саме «за вертикаллю» первинно задається тенденція до реалізації інтересів «Ід», тобто потяги «Ід» мають усталене спрямування «до реалізації». Така функційна особливість несвідомого, яке не «здається в полон» свідомому, не змиряється з долею перебування «у підземеллі» за наявності такого біологічно потужного енергетичного потенціалу. Це й пояснює нашу наукову увагу до проблеми

людей»; «до сили» та «до слабкості». Невидимо для себе особа може руйнувати стосунки, в яких сама ж є зацікавленою. Останнє пов'язано з викривленнями соціально-перцептивної інформації, що зумовлюють психологічні захисти. При цьому людина може адекватно відображати предметну реальність і водночас допускати індивідуально-неповторні викривлення в системі взаємин «людина – людина». В такій діаді актуалізуються перенесення, проекції, заміщення, виміщення і т. ін., пов'язані з регресією поведінки. Психоаналітична робота з предметними моделями (іграшками) сприяє об'єктивуванню глибинного змісту через механізми проекції. Останнє засвідчує той факт, що одні й ті самі предмети набувають цілковито різного змісту в руках різних людей, завдяки перенесенню об'єктних відношень. За таких обставин особа може переконатись, що вона не проживає сповна власне життя та блокує самореалізацію шляхом актуалізації криз, розчарувань, що імпотує відчуття психічного благополуччя. Психологічні захисти лише ілюзорно «працюють» на самозбереження: викривлюючи соціально-перцептивну реальність, вони закривають можливість сприйняття нового досвіду, особливо того, що не відповідає вимогам ідеалізованого «Я». Аксіоматичним є твердження, що захисти є самозбереженими завдяки соціально-перцептивним викривлен-ням. Ідеалізація «Я» відбувається під пресингом необхідності відповідати соціальним нормам. Збереження індивідуальної неповторності забезпечується генотипом та впливом на процес соціалізації інфантильних (глибинних) цінностей. Соціальні норми завжди мають відтінок стандарту як для певного суспільства, так і для окремої особи. Індивідуальної неповторності суб'єкт набуває завдяки умовним цінностям, які пов'язані з впливом батьківських «стандартів» сім'ї. Мають вплив і значущі люди, літературні герої, перегляд фільмів і т. ін. У цьому контексті важливо не забувати про амбівалентні почуття, які «дарує» особі період едіпальних залежностей, що й породжує (вимагає) відступи від реальності. Тому стр. 6 до ідеалізованого «Я» на «Моделі» є пунктирною, адже не все є правдивим у такому (породженому захистами) ідеалі «Я» – там присутнє бажане, але часто ілюзорне. В цьому процесі «ідеалізації» незмінно задіяний захисний механізм раціоналізації, який покликаний закрити всі ці «пробоїни», породжені ілюзіями, виправдати вчинки, як такі що заслуговують на винагороду, схвалення (тобто наблизити до ідеалізації). Залежність від батьків і бажання догодити їм (отримати схвалення) є щирими, кожний дійсно хотів би бути ближчим до батьків та схваленим батьками. Ця тенденція «отримання схвалення» залишається незмінною протягом життя і переноситься (у вигляді очікування) на інших людей, особливо значущих. Таким чином, очікування особи, як і її реакції, коливаються між двома полюсами: лібідо і мортідо. Це ті дві енергії, які визначають палітру поведінки суб'єкта, за твердженням З. Фрейда, «це дві сторони однієї медалі». Механізми витіснення під впливом едіпальних заборон зашумляють канали вираження лібідо, тому що соціум ставить табу на вираження лібідо, ніжних почуттів до первинних лібідних об'єктів. Едіпальні відлуння в психіці пов'язані з блокуванням, омертвінням почуттів (психічна імпотенція) і т. ін., а відчуття психічної сили за таких

обробки результатів.

Summary. There are stated the basic problems in the article which are connected with expertise substantiation and using by goal solution of the management with the development of the educational system. The great consideration is given to a regional component in the educational system. There are justified the peculiarities of expertise using in the management with the development of regional system of education.
Keywords: expertise, management with development, development of the educational system, development of management system, regional system of education. **Аннотация.** В статье изложены основные проблемы, связанные с обоснованием и применением экспертизы при решении задач управления развитием системы образования. Большое внимание уделено региональному компоненту в образовательной системе. Обоснованы особенности и возможности применения экспертизы в управлении развитием региональной системы образования. **Ключевые слова:** экспертиза, управление развитием, развитие системы образования, развитие системы управления, региональная система образования. **Анотація.** У статті викладені основні проблеми, пов'язані з обґрунтуванням і застосуванням експертизи у вирішенні завдань управління розвитком системи освіти. Значна увага приділена регіональному компоненту в освітній системі. Обґрунтовано особливості та можливості застосування експертизи в управлінні розвитком регіональної системи освіти. ***Ключові слова:*** експертиза, управління розвитком, розвиток системи освіти, розвиток системи управління, регіональна система освіти.

Література

1. Сучасний словник іншомовних слів. – К., 1977. - С.237.
2. Черепанов В.С.Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
3. Управління навчальним закладом: Навчально – методичний посібник. У двох частинах.Ч.1. Абетка менеджера освіти/ О.І.Мармаза, О.М.Касьянова, В.В.Григораш та ін. – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2003. – 160 с. – (серія «Управління школою»).
4. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія.- К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.

Подано до редакції 03.11.08

УДК 378.124

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Борова Тетяна Анатоліївна,
кандидат педедагогічних наук, доцент
Харківський національний економічний університет

Постановка проблеми. Стан освіти в сучасному світі складний й суперечливий. З одного боку, освіта є однією з найважливіших сфер людської діяльності; величезні досягнення в цій області лягли в основу грандіозних соціальних і науково-технологічних перетворень. З іншого боку, розширення сфери освіти й зміна її статусу супроводжуються загостреннями проблем у цій сфері, які свідчать про кризу в освіті. У процесі пошуків шляхів подолання кризи в освіті відбуваються радикальні зміни в цій сфері й формування нової освітньої системи. Втілення сучасних технологій є актуальним для сьогодення, особливо у формуванні фахівця нового покоління. Тому, вважаємо, що з метою виконання поставленого завдання перед освітою необхідно формувати новий світогляд викладача вищої школи. Позитивних результатів можна досягти за умов ефективного управління професійною діяльністю викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управління професійною діяльністю педагога є однією з найскладніших проблем педагогіки та педагогічної психології. Це питання знайшло своє відображення в дослідженнях провідних учених та практиків: В.І.Бондаря, Л.І.Даниленко, Г.В.Єльникової, Л.І.Калініної, Ю.А.Конаржевського, В.І.Маслова, В.В.Олійника, В.С.Пікельної та ін.

Незважаючи на досить значну кількість праць із питань соціальних, педагогічних та психологічних методів управління у навчальних закладах, залишається недостатньо висвітлена проблема адаптивного управління процесом формування інтелектуального капіталу та професійної діяльності викладача як складової інтелектуального капіталу, не розроблено механізми формування професійної діяльності викладача вищих навчальних закладів. Крім того, у педагогічній науці недостатньо розглянуто проблеми технологій управління процесом формування або удосконалення професійної діяльності викладача.

Вивчення досвіду роботи викладачів вищих навчальних закладів показало, що немає системи формування або удосконалення професійної діяльності викладача після закінчення спеціального вищого навчального закладу. Це знижує ефективність роботи його у викладацькій діяльності та ускладнює процес управління таким колективом. Вищезазначені труднощі породжують деякі суперечності: між наявністю емпіричного досвіду розробки та використання засобів управління удосконаленням професійної діяльності і, майже, повною відсутністю педагогічних технологій щодо формування засобів удосконалення професійної діяльності викладача; між вимогами до якості викладання предмету і рівнем науково-теоретичного та технологічного його здійснення.

З переорієнтацією тенденцій розвитку освіти, виникла необхідність перегляду підходів до професійної діяльності педагогічних працівників, зокрема викладача вищого навчального закладу.

Метою поданої **статті** є розглянути сучасні тенденції щодо залучення технологій адаптивного управління у процес формування професійної діяльності викладача ВНЗ. **Завданням** є викласти аналіз існуючих думок науковців щодо сучасних тенденцій в освіті, визначити тенденції розвитку інтелектуальний капіталу у ВНЗ, з'ясувати особливості управління процесом формування професійної діяльності викладача ВНЗ та розглянути основні технології адаптивного управління.

Виклад основного матеріалу Отже, зміни, що відбуваються у суспільстві, суперечливі за своєю природою: водночас, вираження кризи, і симптом відновлення, як визначають сучасні філософи Ф. Фукуяма, С.Хангтінгтон, К.Колін та інші. На початку нового XXI століття особливу актуальність і значимість здобуває аналіз глобальних тенденцій, які, кидаючи технологічний, демографічний, екологічний, інформаційний, динамічний, моральний й світоглядній виклики, тим самим підкреслюють здатність протистояти негативним тенденціям і підтримувати тенденції прогресивного й творчого характеру. Одним із таких викликів є технологічний, що диктує необхідність виходу на принципово новий технологічний рівень виробництва й інших сфер життєдіяльності людини. Ще один важливий виклик – це інформаційний, що задає необхідність оптимального переходу до інформаційного суспільства й адаптації людини до нового інфосередовища в умовах серйозних порушень соціальної комунікації.

Сучасна світова практика розвитку освіти в умовах цивілізаційних змін і пошуку нової освітньої парадигми усе більше характеризується проявом

вертикаллю – боротьба інстинктів «Ід» з вимогами «Супер-Его» на теренах «Я». «Супер-Его» бореться з поведінкою, санкціонованою принципу задоволення, воно диктує вимоги, відповідні принципу реальності (соціальної реальності). Розбіжності нівелюють психологічні захисти через процеси суб'єктивної інтеграції, що роблять невидимим для особи глибинний зміст внутрішньої суперечливості свідомого і несвідомого. Тому психологічні захисти є центральною ланкою в структурі «Я» (див. рис. 2, еліпс), яка торкається усіх підструктур свідомого і несвідомого та надає відносну, часто ілюзорну допомогу особі в розв'язанні внутрішнього конфлікту, який є породженням імпульсів «Ід» і соціальних вимог. Увесь синтезуючий аспект психологічних захистів знаходить вираження в когнітивній підструктурі їх системної організації, що «на периферії» презентує логіка свідомого (а в поведінці – логіка несвідомого). Семантику захистів виражають тенденції поведінки – готовність до певного (усталеного) способу реагування. Нам вдалося науково обґрунтувати глибинно-психологічну сутність захистів та довести їх існування за «горизонталлю» та «вертикаллю». Це, відповідно, базальні (особистісні) та периферійні, або ситуативні, захисти, які синтезують (суб'єктивно інтегрують) як просоціальні, так і інфантильні інтереси. Ці різновиди захистів включають у себе всі інші механізми, відкриті З. Фрейдом та А. Фрейд [1; 2].

Дослідження доводить, що прагнення «до сили» притаманне кожній живій істоті. Феномен сили біологічно єднається з інстинктом самозбереження, виживання, життя. Але за рахунок «різнонаправленості» (див. рис. 2, стр. 2 і стр. 5) відбувається ослаблення психічного, що виражає пунктир стрілки 3 – «до слабкості». Пунктир показує, що вона (стр. 3) є похідною не від біологічних законів, а зумовлена розбіжністю між об'єктивною реальністю та бажаною, хоч і ілюзорною, що продукують захисти. Тому суб'єкту завжди властива як тенденція «до сили», так і «відчуття слабкості», яке започатковується в дитинстві.

Неможливо адекватно відображати та розуміти феномен психічного не враховуючи його суперечливий характер та специфічність цих суперечностей «за вертикаллю» та «за горизонталлю». Спонтанність та невимушеність поведінки об'єктивує цілісно внутрішню детермінованість психіки в її антагонізмі (вертикаль) та антиномії суперечливих тенденцій (горизонталь).

У групах АСПН створюються умови для ситуативної захищеності людини та відчуття нею комфорту, відсутності загрози «Я», що й дозволяє інтенсивно просуватися до пізнання глибинних детермінант поведінки та інтелектуального опрацювання поведінкового матеріалу. Тому «за вертикаллю» ми не актуалізуємо, а знижуємо (нівелюємо антагонізм протистоянь) вияви периферійних (ситуативних) захистів уведенням специфічних прогуманістичних принципів роботи.

У межах психодинамічного підходу ми виходимо із знання суперечливого влаштування психіки та націлюємо зусилля на пізнання глибинного ракурсу особистісних проблем, що переживає людина. Орієнтирами є психодинамічні взаємозалежності між свідомою та несвідомою сферами психіки та універсальні суперечності: «до життя» та «до смерті»; «до людей» та «від

осередки пульсують і зберігають прагнення об'єктивуватись, вони є численними та мають тенденцію до єднання впродовж життя. Переважна їх кількість з'являється в едіповий період формування психіки особи. Процес їх єдності та синтезування стосується передсвідомого, яке пройшло науку «соціалізації» та шлях витіснення до несвідомого. Глибинне пізнання враховує цю «картинку» через діалогічну взаємодію з особою, що сприяє введенню у її свідомість неусвідомлюваних детермінант із передсвідомого. Витіснені моменти мають можливість системно впорядковуватися та єднатися, з урахуванням едіпальних інтересів та їх енергетичної сили. Саме в такий спосіб з'являються тенденції поведінки, які формуються позадосвідним шляхом, а відтак підлягають законам усистематизування та логічного впорядкування, що здійснюється на латентному рівні, поза свідомим контролем свідомості особи. Таким чином, формування поздовжньо горизонтального пласта психічного «горизонталі» відбувається позадосвідним шляхом, участь досвіду (свідомості) суб'єкта якоюсь мірою може бути присутня «за вертикаллю» (де переважають периферійні (ситуативні) захисти). «Горизонталь» формується під впливом двох важливих факторів: соціального спрямування (див. рис. 2 стр. 2, 4, 6) і спрямування, в якому присутній інтерес «Ід», що непідконтрольне свідомості людини (див. рис. 2, стр. 1, 3, 2). Психологічні захисти можна умовно назвати інтеграційним агрегатом, підструктурою психіки, що синтезує «вертикаль» («Супер-Его», «Его», «Ід») і «горизонталь» (див. «Модель»). Інтереси «Ід» невидимо здійснюють спроби знайти вираження «за вертикаллю» – це природні інстинктивні побудження, на відміну від «горизонталі», що задається вимогами соціуму та інфантильними, глибинними цінностями «Я». Відсутність гармонійності «Я» засвідчує зміщення акценту: або на соціум, що зумовлює втрату тотожності (людина схожа на маріонетку), або ж на несвідомі імпульси (див. рис. 2, стр. 5), які породжують інфантилізм та дезадаптивність, що може призвести до психічної хвороби. Адаптація – це показник, що «все добре», коли людина не відрізняється від інших, справляється із соціальними завданнями, вимогами професії та знаходиться «в ладу сама із собою». Захисти є соціальним витвором, породженням соціальних вимог, до яких прагне «дотягтися» «Я». З іншого боку, «Я» потребує захисту від антагонізму «Ід» із «Супер-Его». Психологічні захисти приходять на допомогу «Я» зі своїми можливостями інтеграції психіки через відступи від реальності на догоду «Я». Витіснені осередки зінтегровуються «за горизонталлю» в такій підструктурі, як передсвідоме; «за вертикаллю» відбувається їх узгодженість із просоціальними вимогами та надання допомоги «Я» – на виживання в соціумі. Тенденція до ідеалу «Я» (див. рис. 2, стр. 2) уживається (за типом «антиномії») з прагненням до інфантильних цінностей. Осередки витіснень «не хочуть здавати своїх позицій» – імператив тенденції «до інфантильних цінностей» (див. рис. 2, стр. 5). Таким чином, психіка цілісна в своїй суперечливості. Особливого значення набувають стрілка 2 та стрілка 5 (див. «Модель»), які засвідчують суперечливість тенденцій свідомого і несвідомого, точніше – їх асиметрію. Тому психологу важливо вміти об'єктивувати суперечності в поведінці аналізанда. Умовно можна сказати: за горизонталлю ілюструється боротьба інфантильних цінностей з просоціальними намірами суб'єкта (стр. 2 і 5), а за

інтегративних тенденцій. В.Кремінь, В.Сластьонін, Т. Трет′яков, Т.Шамова та інші у світлі численних проблем, визначають освіту однією з найважливіших умов для того, щоб дати людству можливість рухатися вперед. Сучасна освіта є реальним учасником зародження нового всесвітнього співтовариства й виявляється в епіцентрі проблем його розвитку, підкреслюючи вирішальну роль освіти в розвитку особистості, усього суспільства. У таких умовах з'являється об'єктивна необхідність формування засад, які сприяють підвищення професійної діяльності людини, зокрема педагога, що вплине на формування особистості нового покоління.

В умовах швидко мінливого змісту знань, постійного його збільшення все більше зростаючими темпами, у всіх країнах іде реформування вищої школи. Основними напрямами реформування визначені наступні чинники: безперервність; диверсифікованість; підвищення фундаментальності; інтегрованість; гуманітаризація; демократизація; гуманізація; інтеграція з наукою й виробництвом; комп'ютеризація. Фахівець сьогодні - це людина із широкими загальними й спеціальними знаннями, здатний швидко реагувати на зміни в техніку й науці, що відповідають вимогам нових технологій, які неминуче будуть впроваджуватися; йому потрібні базові знання, проблемне, аналітичне мислення, соціально-психологічна компетентність, інтелектуальна культура. Сучасну мету освітньої системи можна показати через модель компетенції особистості, яка включає наступні елементи: соціальну компетентність, що складається в засвоєнні правил і норм базових соціальних практик; усвідомлення власної соціальної й культурної ідентичності в історико-культурному обрії; інтелектуальну й комунікативну компетентність, що складається в здатності рефлексувати власну точку зору, критично її перевіряти, змінювати, співвідносити її з іншими точками зору, і вміння використати сучасні засоби, форми й технології комунікації; світоглядну компетентність, що припускає толерантність до цінностей і норм інших культур, прийняття цінності соціальної й культурної ініціативи, прийняття етичних регуляторів, що лежать в основі відповідального вчинку; професійну компетентність. Такі тенденції призводять до пріоритетів, які усе більше стають явними у світовій педагогіці кінця XX і початку XXI сторіччя. Ці пріоритети обумовлені двома соціальними й економічними факторами: великим потоком інформації у всіх областях знання; усвідомленою потребою сучасного цивілізованого суспільства в гнучких, адаптивних системах освіти, що передбачають можливість досить швидкої професійної переорієнтації, підвищенні кваліфікації, саморозвитку на будь-якому відрізку життя людини. Тому, практично у всіх розвинених країнах світу, відбувається звернення до розвитку педагогічних технологій у ході реформування систем освіти, що акцентує увагу на навчанні вмінню самостійно добувати необхідну інформацію, виокремлювати проблеми й шукати шляхи їх раціонального вирішення, уміти критично аналізувати отримані знання й застосовувати їх для рішення всіх нових завдань. Опанувавши вміннями користуватися інформацією, осмислювати її, маніпулювати нею, зберігати, передавати на далекі відстані, систематизувати її в ті або інші системи, маючи здатність робити висновки й давати необхідні пояснення, людина є не просто суб'єктом

педагогічного процесу, а й дослідником, що вміє самостійно й творчо, у міру своїх здібностей, виявляти й вирішувати досить широке коло завдань, що поставлені перед нею. Виникає необхідність розширення та удосконалення розумової, інтелектуальної потенції людини на основі оволодіння інформацією й перетворення її в знання. Таким чином, стратегічні напрями розвитку освітніх систем у сучасному суспільстві визначені такі, як: інтелектуальний і моральний розвиток людини на основі залучення його в різноманітну самостійну доцільну діяльність у різних сферах знання, залучаючи новітні технології щодо адаптації людини до нового інфосередовища.

Адаптивність набуває сучасності, особливо в умовах постійних змін та ситуативності у багатьох сферах життя. Як зазначає Г. Єльникова, ситуативний підхід інтегрує різноманітні підходи залежно від ситуації, передбачає нерозривний взаємозв'язок між управлінськими функціями, не розглядаючи їх окремо. Він розширює практичне застосування теорії систем, визначивши основні внутрішні та зовнішні змінні. [2]. Ситуативний підхід створює підґрунтя для розвитку різноманітних ситуативних теорій, які у 80-ті роки XX століття виділилися із школи соціальних систем і посідають особливе місце серед сучасних учень про управління. Найбільш розробленими з них є теорія адаптації, теорія глобальної стратегії і теорія управління за результатами. У зв'язку з тенденціями в освіти певної важливості набуває теорія адаптації, яка полягає у тому, що в реальній сучасності будь-яка організація маневрує у розподілі виробництва товарів і послуг між своїми структурними підрозділами і підрозділами в регіоні, а також створює комбінації найбільш вигідних напрямків дій з урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища. [2]. Теорію адаптації в освіті було обґрунтовано Г. Єльниковою. [2], яка визначила її сутність та тенденції використання в освітянських управлінських системах, що визначає її сучасність і доцільність. Також у розвиток науки управління внесли свій вклад багато наук: філософія, соціологія, психологія, економіка, кібернетика, педагогіка, технічні науки. Теорія управління з моменту зародження і до нашого часу пройшла довгий та складний шлях. Аналіз показує, що ідеї в цій сфері з'являються, функціонують та формуються під впливом продуктивних сил, соціально-економічних умов життя суспільства. Тому розвиток теорії управління тісно пов'язаний зі змінами соціально-економічних умов суспільства. Основними завданнями науки управління є вивчення принципів розвитку стосунків суб'єктів при здійснені управлінського процесу, всіх його етапів та функцій.

У процесі дослідження формування відносин між людьми на виробництві М.Мейо дослідив, що причиною продуктивної праці є соціальні і психологічні фактори. Д.Мак-Грегор висунув концепцію, головна ідея якої заключається в тому, що підвищення ефективності роботи організації повинно відбуватися за рахунок більш ефективного використання людських ресурсів.[3].

На сьогоднішньому етапі розвитку управління визнано пріоритет людини у соціально-виробничих відносинах; розвивається ситуативні і цільові методи управління, які відповідають сучасним тенденціям у суспільстві і вимогам до освіти.

Якщо звернутися до зазначених вище напрямів розвитку освітніх систем,

обтяжено соціально-перцептивними викривленнями, які продукуються психологічними захистами. І справа не лише в початку психокорекції, але і в її завершеності, в досягненні так званого «кінцевого результату». Відповідь на це питання не можна знайти поза його розглядом у світлі відповідної методології. Методологія включає як знання психодинамічної теорії, так і її єднання з методичним інструментарієм. У процесі діагностико-корекційної роботи відбувається рух від теорії до практики, і навпаки. Тому процес активного соціально-психологічного навчання пов'язаний як з отриманням нових емпіричних даних, так і уточненням теорії на їх основі. Адекватне розуміння психодинамічної теорії пов'язане із законами позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку – вони відкриті нами та описані у відповідних роботах [3; 4; 5]. У контексті психодинамічної теорії емоція для фахівця є першим вісником, індикатором, помічником глибинно-психологічного пізнання, тому вищезгадані закони передбачають дотримання оптимального емоційного фону для забезпечення умов розширення самосвідомості та когнітивного опрацювання поведінкового матеріалу.

Методологічно цінною для нас видається ідея про «вертикально-горизонтальні» залежності психічного. З. Фрейд відкрив взаємозв'язок «Его», «Супер-Его» та «Ід» за вертикаллю та підкреслив антагонізм їх взаємозалежностей. «Ід» зі своїми вродженими потягами спонукає суб'єкта до активності, вдоволення цих потягів, що відповідає принципу задоволення. Принцип же реальності пов'язаний із свідомим спрямуванням активності особи на соціальні досягнення, орієнтацію на майбутнє, на успіх (престиж) – загалом на адаптацію до соціуму. За таких обставин реалізація потягів наштовхується на суперечність із просоціальними інтересами «Я», які контролює «Супер-Его». Таким чином, селекціонування потягів «Ід» здійснюється «Супер-Его» в унісон з вимогами соціальної адаптивності суб'єкта. У формуванні «Супер-Его» відіграють роль не лише соціальні вимоги, а, перш за все, асимільовані батьківські (чи значимих людей) цінності, які знаходять втілення в умовних цінностях. Частина спонукань інстинктивного ґатунку піддається витісненню, поза усвідомленням особою цього процесу. Однак, у спілкуванні розхожими є вирази, що відтінюють процес автоматизованих (неусвідомлюваних) витіснень, приміром: «Я подумаю про це завтра», «Поки що не буду цього торкатися», «Я поїду звідси назавжди», «Я сподіваюсь на час, який лікує» і т. ін. Важливим також є механізм, який «не дозволяє» витісненому змісту пробитися (заявити про себе) у свідоме – це *опори*. Вищесказане позначається на функційному аспекті глибинної психокорекції, зокрема, це необхідність використання опосередкованих, метафоричних засобів діагностико-корекційної роботи з урахуванням особливостей «мови несвідомого». Витіснене пов'язане з енергетичними осередками, які оберігаються опорами. Враховуючи енергетичну потентність опорів, їх витіснення до сфери несвідомого не означає знищення. Витіснена енергія не стоїть на одному місці, але й не може прямолінійно заявити про себе в поведінці, бути усвідомленою в інфантильній семантиці спрямувань та впливів на поведінку. Це можна дослідити лише опосередковано, відповідно принципу додатковості, який передбачає контекстні, опосередковані засоби пізнання цілісної психіки. Ці витіснені

передбачає, що розширення самосвідомості сприяє набуттю психічним справжньої, об'єктивно існуючої цілісності за рахунок мінімізації викривлень, що є вимушеними під натиском імперативу несвідомого. Розкриття ж його сутності та усвідомлення суб'єктом асиметричної спрямованості цих двох сфер пробуджує інстинкт соціального самозбереження та розширює можливості власного потенціалу. Таким чином, глибинно-психологічна корекція відкриває: можливості пізнання системних характеристик несвідомого, що визначають логічну його впорядкованість та вплив на формування тенденцій поведінки; нівелювання енергетичної різноспрямованості цих двох сфер через розширення самоусвідомлення. Пізнаючи власну інфантильну залежність, суб'єкт убезпечує себе від негараздів повтору пережитого травмівного досвіду минулого, що може задаватись законом «вимушеного повторення». В суб'єкта знижується тривога та страх власної некерованості, імпульсивності, що сприяє керованості активності суб'єкта та посилює просоціальну орієнтацію. Розширення самоусві-домлення суб'єкта дозволяє йому мати вибір вчинку та більш адекватно прогнозувати результати. Діагностико-корекційний процес знижує тенденцію «до слабкості», пов'язану з почуттям меншовартості, за рахунок реалістичності вчинків та нівелювання ідеалізованості «Я», що тяжіло до ілюзорних способів утвердження власних гідностей «Я». З. Фрейд окреслив у своєму вченні виховні аспекти психоаналізу, що ґрунтувались на об'єктивуванні суб'єкту «взаємин» свідомого з несвідо-мим в онтогенезі руйнівних впливів. Ми солідаризуємося із З. Фрейдом у тому, що психоаналіз здійснює психічне оздоровлення у взаємозв'язку з вихованням через забезпечення підкорення принципу задоволення (що диктує «Ід») принципу реальності (що диктує свідоме, «Супер-Его»). Враховуючи суперечливість зазначених вище двох принципів, можна передбачити, що в інтеграційних процесах, які лежать в основі соціаліза-ції та адаптації особи, першочергового значення набуває розширення самоусвідомлення та розвиток здібностей саморефлексії, в чому надає допомогу глибинна психокорекція за методом активного соціально-психологічного навчання.

Саме таке навчання дозволяє виявити суперечності як за вертикаллю (фрейдівська структура психіки), так і за горизонталлю. Останнє об'єктивує «Модель внутрішньої динаміки психіки» (див. рис. 2), що презентує цілісну картину суперечливих тенденцій як «за вертикаллю» так і «за горизонталлю» та провідність тенденції психіки «до сили», що забезпечується психологічними захистами з використанням можливостей відступів від реальності, з опорою на умовні та глибинні цінності.

Наведений вище матеріал дозволяє узагальнити його як методологічні засади практичної роботи. Розуміння взаємозв'язку свідомої і несвідомої сфер переносить акцент з традиційно поширеного прийому (в різних тренінгових практиках) – із «запиту клієнта» – на виявлення в процесі спонтанної з ним взаємодії глибинно-психологічної сутності його особистісної проблеми. Враховуючи цілісність психіки (яка є засадною для психодинамічної теорії) в її свідомих і несвідомих виявах, особа в принципі не може адекватно сформулювати власну особистісну проблему у зв'язку з імплицітністю певної частини вихідних даних. Усе те, що людина формулює як проблему, вже

одним із пріоритетних можна вважати інтелектуальний розвиток людини. Інтелектуальний розвиток особистості базується на його інтелектуальному капіталі. Визначаючи педагогічних працівників зі своїм особистим інтелектом складовою частиною педагогічної системи вищого навчального закладу (ВНЗ), можна їх розглянути як інтелектуальний капітал ВНЗ. Інтелектуальний капітал визначається на основі визначення інтелектуалізації праці, яка синтезує в собі інформацію, знання, вміння, навички окремого індивіда для отримання доходу та соціального капіталу, що забезпечує отримання додаткових благ на основі перебування членом у певній соціальній групі. [1].

Зміни відбулись такими темпами, що зумовили потребу негайно переглянути й реформувати освіту на всіх рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідали сучасним запитам та потребували переорієнтації. Нами було проаналізовано та експериментально виділено наступні основні чинники професійної діяльності викладача, зміна яких впливає на ефективність роботи, а саме: потреби викладача (аналіз відбувається через опитування, рефлексію, оцінювання); на основі аналізу потреб проводяться тренінги: окремі семінарські заняття, серія тематичних семінарських занять, курси підвищення кваліфікації; консультації з науково-методичної роботи, розробки навчальних програм, планів, підбору та розробці навчального матеріалу; відвідування занять з подальшим аналізом навчальних вмінь та професійної, лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної компетенцій, а також демонстрація частини заняття з метою аналізу доцільності використання різних сучасних методів та прийомів викладання.

Для приведення у взаємодію показників удосконалення професійної діяльності викладачів використана технологія соціального навчання, при поєднанні роботи і безперервного навчання за допомогою чого була спроба створення колективу з гнучкою системою організації, що може адаптуватися у різних умовах праці, не знижуючи ефективності роботи. Погоджуючись з Дж.Лейвом та Е. Уенгером, які вважали соціальне навчання за процес навчання у трудовому колективі при взаємодії між людьми та навколишнім середовищем як ситуативний досвід або ситуативне навчання що було взято за основу над роботою по удосконаленню професійних умінь викладачів.[5].У зв'язку із зазначеним вище, була зроблена спроба розробити гнучку модель управління удосконаленням професійної діяльності викладача ВНЗ з метою упорядкування та удосконалення процесу управління цією діяльністю викладача.

Можна підсумовувати певні результати, які отримані при використанні технології соціального навчання для підвищення ефективності роботи колективу, а саме ефективність проявляється у наступних поведінкових чинниках, а саме: передачі повноважень, позитивному ставленню до зроблених помилок, довірі у відношеннях, індивідуальній та колективній відповідальності, обміні досвідом, відкритості у прийнятті рішень, вираховуванні соціокультурного компоненту. Чинники перевірялися за допомогою наступних факторів. Фактори були розроблені Л.Уорні та ін. [6].Одними з найважливіших серед них фактор, який ми використовували, фактор побудови повноважень, а саме: пошук спільного, того, що поєднує

людей у колективі (спільне розуміння справ, спільні інтереси, моральні устої, смаки тощо), вирішення питань (ключова дія для цієї технології, тому що впливає на генерацію знань колективу та на попередній досвід), побудова командної роботи де кожен член колективу розуміє своє місце і роль у ньому, доступ до інформації із залученням різних методів і прийомів, розвиток індивідуальних вмінь та навичок працівників як невід'ємної частини колективу, комунікація (дозволяє знайти необхідні умови для удосконалення мікроклімату та ефективного й швидкого зворотного зв'язку), а також індуктивні методи, що впливають на формування творчих здібностей людини та їх розкриття. За таких умов можна підвищити ефективність роботи колективу. Підготовка такого процесу, який гарантує високий рівень якості, потребує значних часових та творчих затрат від керівника і викладача. Тому дуже важливо робити спільні зусилля для досягнення мети. Запропоновані нами технології соціального навчання з управління удосконаленням професійної діяльності викладача знаходяться на стадії розробки, тому є доцільними і цікавими для подальшого наукового дослідження.

Не завжди можна зробити швидко і якісно, звертаючи увагу на багатьох чинників, що не дають розвиватися так швидко. Тому необхідно знаходити нові підходи в управлінні діяльністю викладачів й формуванні їх професійних компетенцій. Саме такий підхід знайдено та впроваджено в практику на основі технологій коучингу. [4]. Коучинг базується на трьох основних принципах, а саме, це - переконання, цінності й цілі. По-перше, коучинг зосереджений на особистому прагненні - меті - і на засобах її досягнення. По-друге, коучинг спонукає зрозуміти власні цінності та дотримуватися їх задля досягнення цілей. По-третє, коучинг заперечує обмеженим переконанням та закріплює позитивні, виокремлюючи завдання, що забезпечують зворотній зв'язок.

Коучинг формує навички за допомогою наступних основних припущень, а саме: людина вже має всі ресурси, які необхідні, або може їх створити. Коуч завжди розглядає людину як власника багатьох ресурсів. Відповідей у коуча немає, вони є у особи. Коуч допомагає людині усвідомити ситуацію, працює з ним над його цілями й цінностями, вказує, у який момент можна зробити вибір, бореться зі звичками, які гальмують людину, і підтримує в змінах, які той здійснює. Людина завжди робить найкращий вибір. Усі ми прямо зараз намагаємося щосили. Але чим більше ми розуміємо й маємо варіантів вибору, тем ближче до мети приводять нас ці сили. Усі вчинки мають мету. Нас завжди ведуть до мети й цінності - те, чого ми прагнемо, і чому прагнемо саме цього. Це й приводить до змін. Якщо прагнете зрозуміти - дійте. Останнє - певною мірою й найважливіше, тому що без цього все інше - тільки прекрасні ідеї. Багато адже й самі розуміють, чому тупцюють на місці, але без дії не зможуть зрозуміти, як змінитися. Будь-який коучинг, що не призводить до нової поведінки безкорисний.

У чому корисність коучингу як методу, протилежного інструктуванню, для менеджера і його співробітника й у чому його корисність для організації, що є культурою коучингу. Поліпшення продуктивності діяльності є основним завданням коучингу. Він проявляє краще в людях і колективах, до чого інструктування навіть і не прагне. Розвиток співробітників не означає всього

функціонування свідомого, щоб можна було ним скористатись. Цьому процесу сприяє передсвідоме, що відрізняється від «Ід» соціальною "мудрістю", яка його єднає і, в той же, час роз'єднує із свідомим. Єднає, оскільки ця інстанція пройшла школу вербалізації на тлі провідних тез життя: «можна» – «не можна». Витісненні осередки «отримали уроки» соціального табу і затамували прагнення взяти над ним верх, тому для обох стрілок (1 та 2, рис. 4) властива тенденція «до сили» (перемоги), проте цінності, на які вони спираються, є різними, тому вони й діаметрально направлені. Осередки витіснень, які, перш за все, пов'язані з едіпальним періодом розвитку особи, проходили шлях «за вертикаллю» (вверх – до реалізації, вниз – через витіснення), що й зумовило пунктир стр. 2 та перебування під блоком опорами глибинного змісту, а сама інстанція передсвідомого (як і «Ід») існує на латентному, скритому від свідомості, рівні. Глибинне пізнання пов'язано з об'єктивуванням інваріантів, які є супровідними психологічним деструкціям, що породжуються різнонаправленістю двох семантико-системних утворень психіки: свідоме та несвідоме (передсвідоме). Тому реалізація «приглуше-них» витісненнями намірів несвідомого незмінно пов'язана з їх системною впорядкованістю, у формуванні якої задіяні такі захисні механізми, як заміщення, компенсація, перенесення, ідентифікація, механізм витіснення як засадний для формування передсвідомого та ін. Системна впорядкованість несвідомого пов'язана з енергетичною "насиченістю" витіснень, що знаходить вираження не лише в силі емоційних переживань, але й в значущості подій. Саме значущість подій є інтеграційним фактором як для свідомого, так і несвідомого, проте на різних ціннісних засадах. Для свідомого ціннісні орієнтири можуть бути видимими, а для несвідомого – скритими, непізнаними, латентно існуючими. Останнє не знижує енергетичного потенціалу несвідомого та імперативу його впливів на формування структур і підструктур психіки, які при цьому зберігають асиметрію (свідоме ↔ несвідоме). Ця асиметрична спрямованість однієї й іншої підструктур психіки знаходить вияв у суперечливості поведінки. В контексті свідомого – це проголошувані, декларовані цілі та спрямування, а для несвідомого – це низка статично-інваріантних, повторюваних форм поведінки, формування яких започатковано ще в едіпальний період і які можуть бути дешифровані, інтерпретовані в їх логічно-асоціативних взаємозв'язках, що виявляються на емпіричному матеріалі. Тому несвідоме незмінно зберігає тенденцію «до маскування», чому слугує й варіативність поведінки, в якій фахівцю вдається виявити повторювані характеристики – які існують «поза статтю», «поза часом» та «поза простором». Це ті характеристики, що водночас як засвідчують едіпальну залежність особи, так і намагаються її долати: як зумовлюють прагнення «до життя», так і спричинюють тенденцію «до психологічної смерті»; як прагнення «до людей» – так і їх відторгнення, заперечення, дистанціювання. В цьому полягає суперечність двох логік – свідомого та несвідомого («іншої» логіки), що дозволяє об'єктивувати *базальну форму психологічних захистів*, яка формується позадосвідно, латентно, але незмінно у представленому вище *в синтезі інтересів свідомого з несвідомим*. Звідси – висновок: пізнання системних характеристик психіки не лише спирається на її цілісність, але й

закону «вимушеного повторення», що детермінує феномен «хибного кола» та обумовлює повтор драми, хоч і на іншому сюжетному тлі.

Умовні цінності активно пов'язані з психологічними захистами та несуть у собі суперечність, подібно до вищеокреслених категорій. Їх функція полягає в тому, що вони інтегрують у собі як глибинні (інфантильні), так і нормативні цінності. Суперечність глибинних цінностей із нормативними знімається за рахунок їх «умовності», що передбачає не лише орієнтацію на підтвердження ідеалізованого «Я», але й відступи від реальності, які характеризують емотивність таких цінностей. Глибинно-інтеграційна функція умовних цінностей полягає в синтезі інтроектування рис об'єктів ідентифікації та надання їм просоціальної значущості відповідно до очікувань «ідеалізованого Я». Дезінтеграційні особливості мають вияв та зумовлені необхідністю особи захищати презентабельність, престиж, гідності свого «Я» через цінності, які мають інфантильне навантаження (зміст) та маскувати їх глибинну сутність нормативними цінностями, що активізує процеси суб'єктивної інтеграції. Таким шляхом свідоме набуває пріоритетності і ведучості, «заповнюючи пунктири» умовністю цінностей на догоду «ідеалізованому Я» та створюючи ілюзію сили. Задача ж «Я» полягає у тому, щоб, користуючись послугами захистів, пригальмовувати інтереси несвідомого та зміцнювати пріоритетність цінностей свідомого, на основі відповідностей нормативним цінностям. Це – непроста задача! Проте, психологічні захисти спроможні створювати ілюзію відповідності поведінки особи законам її соціальної адаптованості. Інакше кажучи, психічно здорова особистість живе за моделлю, що презентовано на рис. 4, де стр. 2 (несвідоме) втрачає свою ведучу роль (принаймні, захисти спроможні її замаскувати) як у самосприйнятті суб'єкта, так і в рефлексії іншими людьми, що й відповідає вимогам адаптації. В адаптованої людини ведучими є просоціальні мотиви, а несвідомі чинники є веденими. Виходячи із знань глибинної психології, можна стверджувати, що пунктир стр. 2 (див. рис. 4) з'явився внаслідок витіснень (тобто дієвості захистів) на службі в просоціальних інтересів «Я» та потреб маскування системної впорядкованості передсвідомого, яке знаходить вираження в діаметрально протилежній спрямованості стосовно свідомого (див. асиметрію стр. 2 та 5, рис. 2).

Рис. 4 можна умовно розглядати як «Модель адаптованості людини до соціуму», за чим стоїть підкореність її єства (потягів «Ід») необхідності слідування соціальним реаліям (вимогам). За інших умов людина випадає із русла просоціальної спрямованості поведінки, що порушує її адаптованість та створює ризик девіантності або ж психічних аномалій (нездоров'я) в поведінці. Користуючись і надалі мовою фрейдівських метафор, можна стверджувати, що процес адаптації – це майстерність вершника (Свідомого) привласнювати силу "коня" та спрямовувати психічну енергію у просоціальне русло. Могутній кінь (Несвідоме), маскуючи власні інтереси «Ід», не пропускає щонайменшої можливості їх таємної, невидимої для «Я» реалізації. Для несвідомого діяльність відшуковування «шпаринок» для реалізації «витіснених інтересів» є провідною (поряд із маскуванням глибинного змісту). Важливо внести уточнення: відшуковування можливостей реалізації потреб, стимульованих «Ід» та табуйованих «Супер-Его», передбачає знання особливостей, законів

лише направити їх на курси один або два рази в рік. Ваш метод менеджменту може або розвивати персонал, або блокувати розвиток. Коучинг припускає швидке навчання "без відриву від виробництва", причому цей процес приносить задоволення, також з'являється радість взаємовідносин з колегами та у приватному житті. Поліпшення взаємин і пов'язаний із цим успіх змінюють до кращого всю атмосферу на роботі. Підготовлений методом коучингу персонал, що охоче приймає відповідальність, що не треба підганяти й за яким не потрібно доглядати, звільняє менеджера для виконання функцій більше високого порядку, на що раніше він ніяк не міг викроїти часу. Коучинг і утворена з його допомогою обстановка заохочує конструктивні пропозиції від членів команди без побоювань, що вони будуть висміяні. Нерідко одна конструктивна ідея приводить до появи інших. Проявляється краще використання майстерності й ресурсів людей та швидка й ефективна реакція в критичних ситуаціях, можна говорити про більш гнучкість і адаптивність до змін.

Технології коучингу дають змогу викладачам самостійно обирати шляхи удосконалення своєї професійної діяльності, де на кожному етапі викладач узгоджує свої дії із зовнішніми та внутрішніми факторами.

Отже, необхідно підтримувати у викладачів уже існуючі стимули до удосконалення професійної діяльності та народжувати нові. Для цього необхідно враховувати особистість кожного викладача, його право самостійно визначати цілі, планувати свою діяльність, обирати свій стиль професійного удосконалення, кінцевий результат навчальної роботи. Знання намірів викладача, його мотиваційної сфери, індивідуальних особливостей, специфіки діяльності уможливлюють правильний вибір засобів впливу, стимулів для ефективного та якісного професійного зростання.

При формуванні основних професійних компетенцій викладача важливим є зворотний зв'язок, який повинно постійно відслідковувати для якісного формування тих чи інших властивостей діяльності викладача. Моніторинг як найкраще підходить для таких цілей. Моніторингові дослідження є надійним інструментом аналізу різноманітних аспектів освітнього процесу.

Розглядання моніторингу як самостійної функції управління освітнім процесом носить умовний характер і виявляється корисним у концептуальному та операційному відношеннях. У реальному освітньому процесі моніторинг тісно пов'язаний зі всіма функціями та стадіями управління, тому його суттєві характеристики можуть бути розглянуті тільки у взаємозв'язку з іншими ланцюжками процесу управління освітою у вищому навчальному закладі.

Висновки. З впровадженням в управління моніторингу якості формування професійних компетенцій викладача із залученням технологій коучингу значно підвищилась ефективність застосування впровадження нових технологій у навчанні іноземній студентам нашого університету, підвищилася якість викладання предмету, зросла вмотивованість праці на кафедрі, зріс рівень молодих викладачів, які вступили до аспірантури, а у досвідчених викладачів з'явилася можливість і бажання у передачі свого досвіду молодим викладачам.

Нами визначено стрижневі позиції технологічного підходу до процесу управління удосконаленням професійної діяльності викладача. У першу чергу, необхідно звернути увагу на систему моніторингу, яка включає створення інструментів контролю знань та вмінь, корегуючу методику, що безпосередньо зорієнтована на особистість викладача з урахуванням його індивідуальних досягнень у навчальному процесі. Корегуюча методика дозволяє змінити часовий фактор удосконалення професійних дій. Не менш важливим фактором цієї методики є позитивна

мотивація викладачів. Крім того, необхідний творчий підхід як керівника, так і викладача до процесу удосконалення професійних навичок, зацікавленість керівника у тому, щоб викладачі підвищували свій рівень професійної підготовки. Підготовка такого навчального процесу, який гарантує високий рівень якості, потребує значних часових та творчих затрат від керівника і викладача. Тому дуже важливо робити спільні зусилля для досягнення мети. Запропоновані нами технології з удосконалення професійної діяльності викладача знаходяться на стадії розвитку, тому є доцільними для подальшого наукового дослідження.

Анотація. У статті розглядаються сучасні тенденції щодо залучення технологій адаптивного управління у процес формування професійної діяльності викладача ВНЗ. Аналізуються думки науковців щодо сучасних тенденцій в освіті, визначаються напрями розвитку інтелектуальний капіталу у ВНЗ, з'ясовуються особливості управління процесом формування професійної діяльності викладача ВНЗ та розглядаються основні технології адаптивного управління. **Ключові слова**: адаптивне управління, інтелектуальний капітал, соціальні технології, коучинг, моніторинг. **Аннотация**. В статье рассматриваются современные тенденции привлечения технологий адаптивного управления в процесс формирования профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Анализируются работы ученых о современных тенденциях в образовании, очерчиваются направления развития интеллектуального капитала в высшей школе, определяются особенности управления процессом формирования профессиональной деятельности преподавателя и рассматриваются основные технологии адаптивного управления. **Ключевые слова:** адаптивное управление, интеллектуальный капитал, социальные технологии, коучинг, мониторинг. **Summary.** The article deals with modern tendency of new adaptive management technologies using in the process of teachers' professional work development at higher school are. It is analyzed the scientists works on modern tendencies in education, directions of intellectual capital development in higher schools. The management of the features by process of teachers' professional work development are determined and the basic technologies of adaptive management are outlined **Keywords:** adaptive management, the intellectual capital, social technologies, coaching, monitoring.

Література

1. Гавкалова Н.Л., Маркова Н.С. Формування та використання інтелектуального капіталу. Наукове видання. – Харків:Вид.ХНЕУ, 2006. - 252 с.
2. Єльникова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія. – К: ДАККО, 1999. – 303 с.
3. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф.Хедоури. – Пер. с англ. – М.: Дело, 1996. – 704 с.
4. О'Коннор Дж. Коучинг с помощью НЛП: практическое руководство по достижению поставленных целей/ Дж.О'Коннор, А.Лейджерс. – Пер. с англ. М.Котельниковой. – М.: «Издательство ФАИР», 2008.– 288 с.
5. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate periphiral participation. UK: Cambridge University Press. 1991. – 132 p.
6. Warne L., Pascoe C. Interactions of Organizational Culture and Collaboration in working and learning //Educational Technology & Society. -2002. - №5.- Vol.2. – 60-67pp.

Подано до редакції 20.12.08

УДК 37.032+37.033

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Капіносов Анатолій Миколайович,
старший викладач кафедри математики,
Лов'янова Ірина Василівна,
доцент кафедри математики,
Криворізький державний педагогічний університет

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Рівневе диференційоване навчання є системою навчання, яка проектується і здійснюється на основі виділення груп учнів з різним фактичним рівнем розвитку та підготовки з орієнтацією на досягнення особисто-доступного рівня засвоєння знань (рівня посильних труднощів).

той самий час вони готові слугувати прогресу інтеграції свідомої і несвідомої сфер.

Процес *заміщення* прагне зінтегрувати інфантильне минуле (витіснення) з майбутнім через пошуки реалізації (шляхом витіснень та дієвості опорів) капсульованої енергії, яка хоче знайти притулок в об'єктах, що мають схожість із первинними лібідними об'єктами, хоч би за окремими значущими якостями. В цьому процесі знову криється суперечність: з одного боку, в захисній системі знижується напруга через втілення в поведінку нереалізованих потреб, інтересів, а з іншого – створюються передумови для розчарувань та смутку у зв'язку з невідповідністю реальності очікуванням особи. Пояснення: в інтимному партнері особа шукає «батька» чи «матір», та ще й з очікуванням, що вони упередять пережиті травми у взаєминах із значущими людьми. Таким чином, взаємини (особливо інтимні), невидимо для особи, наповнені потребою власної «психотерапії», допомоги у розв'язанні незавершених справ дитинства. І найбільша біда для процесу таких взаємин полягає в тому, що в них є передумови їх руйнації: у партнера є свої інтереси, і він, можливо, й сам потребує подібної «психотерапевтичної» допомоги.

Ідентифікація – теж покликана здійснювати інтеграційні процеси на засадах едіпального (вимушеного) роз'єднання особи з первинними лібідними об'єктами. Цей процес схожий до заміщення, але заміщення акцентується на зовнішніх об'єктах, куди має проектуватись тенденція лібідо, а ідентифікація ж ставить акцент на первинній едіпальній ситуації, в якій автоматично (неусвідомлювано) розв'язується («психотерапевтується») травма емоційного дистанціювання (депривації) у стосунках з первинними лібідними об'єктами (батьками) через інтроекцію їх певних рис. В цьому глибинному процесі ми можемо бачити інтегративні ознаки свідомого з несвідомим. Останнє виявляється в інтроектуванні, тобто скритому привласненні таких якостей первинного лібідного об'єкта, які пов'язані із психологічною силою. Тут заявляє про себе стр. 1 (див. рис. 4): все було б добре, проте й тут є суперечність, адже це – «та сила», від якої страждала особа в батьківській сім'ї, приміром, авторитарність, спроби гноблення, підкори, маніпулювання, обмеження свободи. Згадана суперечність виявляється в тому, що особа свідомо намагається уникати контакту з людьми, які мають згадані вище якості; підвищено чутливо реагує на утиски; декларує діаметрально протилежні цінності і, водночас, не помічає, що сама є носієм таких якостей. Більше того, особа після переживання травм, вибираючи лагідного надійного партнера у житті, згодом може виявити, що вибрала схожого до тирана – батька, від якого вже настраждалася в дитинстві. Чому? Знову – проблема глибинної самопсихотерапії: реалізуються нереалізовані бажання «віддати належне за образи», утиски (коли хотілось бути на місці караючої сторони), бажання «повернути належне» кривднику, що несвідомо визначає вибір «надійного» партнера з надією на кращі стосунки ніж були в сім'ї, а утаємничено – що «я зможу керувати». Едіпова залежність водночас вимагає, щоб поруч був первинний лібідний об'єкт (батько чи мати), в такій же мірі як і мрія про стосунки, що єднали його з батьками. Драма ж породжується дієвістю

зреалізованим у своїх інфантильних інтересах, користуючись просоціальними способами свідомого. По суті, незавершені справи дитинства ніколи не можуть бути завершеними (без професійної допомоги та аутопсихотерапії), що відкриває справжні перспективи для самореалізації.

Рис. 3.

Тому сутність психічного в його глибинній динаміці адекватно виражає знак «Інь-Ян» (рис. 3), в якому є присутність динаміки обох інстанцій та можливості взаємопереходів.

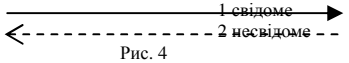


Рис. 4

Задачі соціуму наражаються на парадоксальну картину зусиль захистів з інтеграції розбіжностей в енергетичній спрямованості, що виражають стр. 1 і стр. 2 (рис. 4), що згодом «пунктирять» стрілку 2, а стрілка 1 набуває суцільності в прагненнях «до ідеалу», «до сили», «до соціального престижу». Інакше кажучи, захисти прагнуть забезпечити стр. 1 енергетичну спроможність, оскільки це єдиний шлях зреалізувати «енергію витіснень». Таким чином, захисти змінюють ведучість позицій через розвиток когнітивного їх рівня саме в такий спосіб, щоб свідоме – стр. 1 (див. рис. 4) набула суцільності (тобто сили, потентності), а стр. 2 при цьому вимушено набуває пунктирності, що й означає залежність та підпорядкованість стрільці 1 (див. рис. 4). Стр. 1, набуваючи енергетичної автономії, втрачає з поля зору стр. 2, як не актуальну. Цьому розмежуванню полів зору (свідомого і несвідомого) сприяє така підструктура несвідомого, як передсвідоме, що є усистематизованим, має вияв у впорядкованості енергетичної сили витіснень і їх ієрархізованості за семантично-емоційною значущістю «незавершених справ дитинства», пов'язаних, перш за все, з едіпальними залежностями особи. Передсвідомому (див. рис. 4, стр. 2) притаманна пам'ять про отримані травми від яки захисти намагаються оберігати «Я», цьому ж сприяють і опори (як форма захисту). У вищеокреслених конфігураціях особливого значення набуває процес витіснень, коли свідоме («Супер-Его») кожного разу давало знати, «хто в домі господар», якщо імпульси (потяги) «Ід» намагались шукати шлях безпосереднього втілення в поведінку особи. У психологічних захистів є «помічники» (підручні): окрім опорів, це процеси заміщення, ідентифікація (інтроектування) та умовні цінності. Всі названі процеси мають відношення до суб'єктивно-інтеграційних процесів, ціною відступів від реальності та компромісу. В даному контексті звернімося до кожного з цих механізмів. *Опори* покликані тримати в покорі та упередити повторні травми «нерозумних» (з точки зору вимог соціуму) імпульсів «Ід». Вони здатні «дрімати» в той час, коли енергетичний потенціал витіснень знаходить «шпаринку» для реалізації. Останнє може свідчити, що опори також оберігають недоторканість інфантильних травм, що спричинили витіснення, в

У навчанні математики ідея рівневої диференціації була втілена у середині 80-х років минулого століття в концепції навчання математики на основі обов'язкових результатів навчання і запроваджена в практику через постановку з кожної теми списку обов'язкових результатів і виділення їх в підручниках. Однак впровадження обов'язкових результатів не привело до суттєвих змін у традиційній системі навчання: за суттю вона залишилася системою уніфікованого навчання з диференціацією вимог на «виході» - чіткою постановкою обов'язкового рівня підготовки всіх учнів у вигляді конкретних завдань і задач та загальний опис більш високих рівнів і їх представлення наборами вправ і задач діючих підручників.

Із переходом на рівневу дванадцятибальну, позитивну систему оцінювання навчальних досягнень з'явились нові можливості для підвищення ефективності навчального процесу, об'єктивності оцінювання, орієнтації на особистісний розвиток учня, для повноцінної реалізації ідеї рівневої диференціації. Проте практика восьми років навчання в умовах рівневого підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів свідчить про низький ефект його впровадження як в плані підвищення об'єктивності оцінювання знань, так і якості освіти, її особистісної спрямованості.

Навчання математики будується переважно як уніфіковане з орієнтацією на можливості середнього учня. В умовах збільшення обсягу програмового матеріалу і зменшення часу на його вивчення це приводить до зниження реального рівня математичної підготовки випускників шкіл. Такий стан впровадження рівневого підходу зумовлений відсутністю належного наукового супроводу впровадження рівневої шкали оцінювання; недостатньою технологічністю критеріїв – чітко не визначені і діагностично не задані результати навчання на кожному рівні; впровадженням рівневих шкал з навчальних предметів як критеріальних без обов'язкового атрибуту – рівневих критеріальних завдань, які є основними результатами (аналоги «обов'язкових результатів»); тим, що не розроблені технології ефективного навчання учнів з різними рівнями розвитку та підготовки.

В рамках дослідження здійснювався попередній аналіз стану диференціації навчання при вивченні математики в загальноосвітніх школах. Аналіз відвіданих нами уроків (близько 200), бесіди з учителями, анкетування (близько 500 учителів м. Кривого Рогу, Запорізької, Житомирської, Рівненської, Херсонської областей), порівняльна оцінка рівнів підготовки вступників до Криворізького державного педагогічного університету за останні 10 років засвідчують про актуальність проблеми розробки теоретичних і методичних засад диференційованого рівневого навчання математики в загальноосвітніх школах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. За останнє десятиріччя виконано кілька дисертаційних досліджень з проблеми диференціації навчання математики, створено велику кількість дидактичних матеріалів, орієнтованих на контроль навчальних досягнень.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак, потребує розв'язання проблема

розробки науково-обґрунтованої методичної системи диференційованого рівневого навчання, здійснення його як технологічного процесу з чітко визначеними, діагностично-заданими результатами, з науково-обґрунтованими технологіями їх досягнення (раціональними методами, засобами, формами) на основі належного методичного забезпечення

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті висвітлити основи методичної системи диференційованого навчання (модель навчання).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Обґрунтовуючи модель диференційованого навчання ми зосереджуємо увагу на таких етапах організації процесу навчання як: диференційованість змісту; диференційованість процесу вивчення навчальної теми; диференційованість результатів засвоєння змісту тем; диференційованість учнів за рівнем підготовленості та розвитку; диференційоване управління навчальною діяльністю учнів; диференційованість моделей учіння. Розкриємо зміст кожного з них.

Диференційованість змісту. Структурна диференційованість змісту – навчальний курс; тематичні розділи; навчальні теми; підтеми. Навчальна тема – основна змістова і процесуальна структурна одиниця курсу. Компонентна диференційованість змісту навчальної теми – теоретичний, нормативно-методичний, практичний і прикладний зміст. Теоретичний зміст: означення, аксіоми, теореми і доведення теорем. Функціональна диференційованість змісту навчальної теми – повний зміст (базовий зміст і поглиблений зміст); додатковий зміст; допоміжний зміст.

Диференційованість процесу вивчення навчальної теми. Вивчення тем поділяють на етапи: початковий, середній, головний і заключний, що відповідають логіці та психології засвоєння математичних знань. Початковий етап – сприймання, усвідомлення, осмислення елементів базового змісту, формування початкових, елементарних умінь. Середній етап – формування базових навичок і умінь та застосування базового змісту в основних типових ситуаціях. Головний етап – логічне осмислення і застосування базового змісту в стандартних, змінених нових ситуаціях на основі нескладних міркувань (розвиток, поглиблення базового змісту). Заключний етап – узагальнення, систематизація повного змісту теми і його застосування в різних ситуаціях (стандартних, проблемних, нестандартних).

Навчання на кожному етапі організовують як послідовне розв'язання диференційованих задач за певною описаною технологією (раціональними методами, прийомами, засобами, які гарантовано ведуть до досягнення цілей).

Основною структурною часовою одиницею поетапного вивчення тем є урок. В залежності від змісту теми, обсягу навчального матеріалу урок може співпадати з технологічним етапом, бути його частиною або поєднувати два етапи.

Диференційованість результатів засвоєння змісту тем – виокремлення рівнів підготовки (навчальних досягнень) за етапами вивчення теми. Початковий рівень (елементарний рівень) – розуміння елементів базового

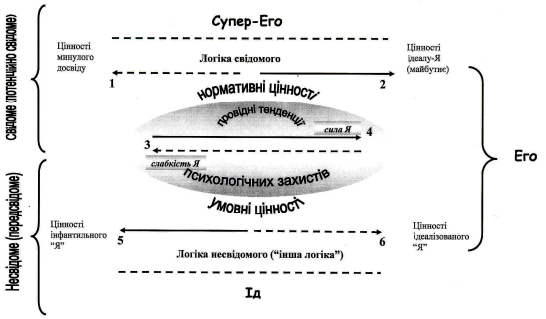


Рис. 2. Модель внутрішньої динаміки психіки

Наразі є актуальним питанням про те, яка ж інстанція забезпечує підпілля цим законам єдності свідомого і несвідомого. Звичайно, це забезпечується захисною системою, яка, як видно з «Моделі внутрішньої динаміки психіки» (див. рис. 2), стосується як свідомої, так і несвідомої підструктур психіки. Психологічні захисти як системне утворення оберігають можливості реалізації несвідомим власних ущемлених інтересів («незавершених справ дитинства») під прикриттям благородних просоціальних намірів. Особлива роль у цьому процесі відводиться захисному механізму раціоналізації. Важливо констатувати двояку роль захистів, яку вони являють за своєю суттю: з одного боку, вони ведуть до реалізації інфантильні інтереси особи, користуючись просоціальними можливостями, а з іншого – «дбають» про гідність соціального обличчя «Я» (ідеалізованого «Я»), бо це і шлях реалізації глибинних цінностей у форматі їх адаптивності до соціуму. Проте, необхідно розуміти, що оскільки захисти симультанно злиті з «драмами дитинства», з едіпальними негараздами, пережитими особою, то їх засоби та способи надання допомоги «Я» в досягненні соціального успіху мають виражене інфантильне забарвлення. Тому чим більше вони розвинуті в людини, тим більше перспектив спостерігати інфантилізм такої особи. Охорона психічного благополуччя «Я» і цілісності психіки через активність системи захистів є суперечливою, оскільки що на «плечах» захистів незмінно лежить необхідність забезпечення відчуття сили «Я», що змушує вдаватись до ілюзорних способів його забезпечення, що поєднується з віртуозністю та унікальністю шляхів реалізації інфантильних детермінант під прикриттям просоціальної доцільності поведінки. За своєю суттю такі глибинно (а значить – інфантильно) бажані для суб'єкта ілюзорні «реалії» ослаблюють просоціальну спрямованість і успішність поведінки та задають тенденцію «до слабкості». Витіснена енергія, яка зберігає потенціал дієвості, презентує суперечливу сутність: прагне до соціальної реалізації, що пов'язано з варіативністю поведінки, і водночас залишається незмінною в орієнтації на первинні лібідні об'єкти (едіпальні залежності). Все це дає підстави ствердити, що професійне розуміння психічного в його глибинній сутності – це єдність суперечливих тенденцій у сфері свідомого та несвідомого, як і між ними. Приміром: свідоме "прагне" здолати несвідоме, користуючись його ж енергією; несвідоме "прагне" бути

Психічні ж захисти, за своєю функційною сутністю, прагнуть надати пріоритетності інтересам свідомого та підкорити йому інтереси несвідомого, тобто перевернути окреслену вище схему «вершник – кінь». Інакше кажучи, захисти в їх психологічному спрямуванні прагнуть надати свідомому статусу «коня», на який вони б хотіли посадити Несвідоме (передсвідоме). Психологічні захисти у своїй психодинамічній місії покликані внести зміни до «ведучості» ролі несвідомого в контексті свідомого – тут уже «мета виправдовує засоби». А оскільки психічне включає в себе й фантазійне та ілюзорне, що відповідає просоціальній необхідності, то ву захистів виявились «розв'язаними руки». Якщо вдатися до згаданих образів, то фрейдівський вершник (Свідоме) в системі захистів покликаний набути сили коня (Несвідомого) та «повезти на собі» несвідоме, що є парадоксальним явищем: енергетично пустий кінь (Свідоме) прагне до «світлого майбутнього» та хоче спрямувати туди й енергетично потужного коня (Несвідоме), інтереси якого мають інше (протилежне) спрямування – «до минулого». У цьому моменті ми знаходимо витоки приреченості психологічних захистів на викривлення реальності, в чому криється глибинність місії інтегративних їх покликань та можливостей. Свідоме («вершник»), яке претендує на роль ведучого, за своєю суттю є неенергетичним (не має біологічної енергії), тому потребує, щоб «Ід» («кінь») вдихнув (трансформував, делегував) йому частину енергії (тобто силу). Як це зробити ще й за умов їх різноспрямованості (рис. 1)?

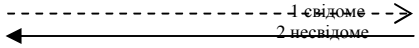


Рис. 1

Як не дивно, це відбувається і на універсальних засадах законів економіки: енергія «Ід» переходить в «Его» на умовах таємної невидимої «угоди», що є поза контролем «Я» на реалізацію інтересів «Ід». Звичайно, тут окремим питанням є способи такої «вимушеної угоди» інтеграції цих двох підструктур на тлі численних витіснень, стимульованих, у першу чергу, едіпальними залежностями. Весь секрет цієї угоди полягає в її неусвідомленості: вона здійснюється позадосвідним шляхом, що означає імпліцитне існування. Останнє дозволяє розуміти, що є цілий блок законів, яким підпорядковується психіка, дієвість яких пов'язана з латентним рівнем. Останнє відповідає законам усистематизованості та певної автономії як від свідомого, так і несвідомого. Такі синтезуючі процеси покликані як примирити свідоме з несвідомим, так і не допустити їх остаточного злиття та втрати власної сутності, яка не лише енергетично зберігає різноспрямованість двох сфер психіки, але й має функційні відмінності, що презентує «Модель внутрішньої динаміки психіки».

змісту, початкові елементарні вміння. Середній рівень (рівень мінімальної базової підготовки) – відтворення елементів теорії базового змісту (означень, аксіом, теорем), базові навички і уміння та уміння застосовувати базовий зміст в основних типових ситуаціях. Достатній рівень (рівень програмової базової підготовки) – відтворення доведень теорем базового змісту, уміння застосовувати базовий зміст в стандартних ситуаціях та дещо змінених, а також в нових ситуаціях на основі нескладних міркувань. Високий рівень – відтворення повного теоретичного змісту теми (базового і поглибленого), уміння застосовувати повний зміст теми в різних ситуаціях.

Диференційованість учнів за рівнем підготовленості та розвитку. Пропонуємо розглядати такі основні показники розвитку: навченність – фонд дійових предметних знань, вмінь, навичок якими володіє учень; научуванність – темп оволодіння знаннями, вміннями, навичками (кількість повторень однотипних вправ, необхідних для застосування способу дії) і широта переносу знань і вмінь; навчальні вміння; відношення до навчання, пізнавальні інтереси.

За ступенем сформованості показників доцільно виділити чотири групи: 1 група – учні з розвитком вище від середнього (достатньо високим чи високим); 2 група – учні з середнім рівнем розвитком; 3 група – учні з низьким рівнем розвитку; 4 група – учні, що відстають у розвитку.

Диференційоване управління навчальною діяльністю учнів передбачає: організацію навчання елементам знань на основі настанов (викладів, пояснення, вказівок, орієнтирів), прикладів та систем ретельно вибудуваних завдань; диференційованість методів навчання – застосування на кожному етапі раціональної системи методів, яка дозволяє найбільш ефективно і успішно досягти цілей навчання; управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на початковому етапі на рівні активізації операцій; на середньому етапі – активізації дій; на завершальних етапах – активізації прийомів, методів, евристик; диференційованість контролю навчальних досягнень передбачає оперативний контроль при розв'язувані навчальних задач: проміжний та поточний – за результатами навчання на кожному з етапів; підсумковий тематичний – за кінцевими результатами вивчення теми.

Диференційованість моделей учіння – варіативне оволодіння учнями змістом навчальних тем в залежності від рівня розвитку (зони активного і найближчого розвитку учня). *Модель учіння учнів з розвитком вище від середнього* – модель „випереджального" вивчення теми: після початкового етапу „вільне", випереджальне розв'язання завдань на застосування базового змісту; отримання незначної допомоги у розв'язанні завдань достатнього рівня. Особисту самостійну практику складають переважно завдання достатнього і високого рівнів. *Модель учіння учнів з середнім рівнем розвитком* – модель „нормативного" навчання: вивчення теми в темпі, прийнятому за основний. Особисту самостійну практику складають завдання середнього і достатнього рівнів, ознайомлення з виконаннями завдань високого рівня. *Модель учіння учнів з низьким рівнем розвитку* – модель „допоміжного навчання": після „нормативного" початкового етапу надання допомоги в усвідомленні і осмисленні деяких елементів базового змісту. Особисту самостійну практику складають завдання середнього рівня з постійною опорою на зразки,

ознайомлення з виконаннями завдань більш високих рівнів. *Модель учіння учнів, що відстають у розвитку* – модель ,, повторного навчання": після нормативного початкового етапу вивчення теми повторне сприйняття, осмислення елементів базового змісту. Особисту самостійну практику складають завдання початкового рівня і найпростіші завдання середнього рівня.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Матеріал, представлений у статті, є тільки першим кроком до теоретичного обґрунтування технології диференційованого рівневого навчання. Виділені і обґрунтовані у статті етапи організації процесу навчання: диференційованість змісту, процесу вивчення навчальної теми, результатів засвоєння змісту тем; диференційованість учнів за рівнем підготовленості та розвитку, моделей учіння; диференційоване управління навчальною діяльністю учнів мають бути покладені в основу моделей проектування, організації і здійснення учіння учнів з різним рівнем розвитку. А це в свою чергу потребує додаткових досліджень на рівні обґрунтування теорії, розробки методики та технології. Саме в цьому ми вбачаємо перспективи подальших досліджень.

У статті висвітлюється актуальність ідеї рівневої диференціації навчання. Зазначається необхідність розробки теоретичних і методичних засад диференційованого рівневого навчання математики в загальноосвітніх школах. Підкреслюється, що модель диференційованого навчання має спиратися на етапи організації процесу навчання. Виділяються і обґрунтовуються такі етапи: диференційованість змісту; диференційованість процесу вивчення навчальної теми; диференційованість результатів засвоєння змісту тем; диференційованість учнів за рівнем підготовленості та розвитку; диференційоване управління навчальною діяльністю учнів; диференційованість моделей учіння. **Ключові слова:** рівневе навчання, диференційоване навчання, модель навчання, етапи організації процесу навчання. В статье освещается актуальность идеи уровневой дифференциации обучения. Отмечается необходимость разработки теоретических и методических принципов дифференцированного уровневого обучения математике в общеобразовательных школах. Подчеркивается, что модель дифференцированного обучения должна опираться на этапы организации процесса обучения. Выделяются и обосновываются такие этапы: дифференциация содержания; дифференциация процесса изучения темы; дифференциация результатов усвоения содержания тем; дифференциация учеников по уровню подготовленности и развития; дифференциация управления учебной деятельностью учеников; дифференциация моделей обучения. **Ключевые слова:** уровневое обучение, дифференцированное обучение, модель обучения, этапы организации процесса обучения. The article lights up actuality of idea of differentiation of teaching. Authors accent, that the model of the differentiated teaching must be built in accordance with the stages of organization of educational process. Such stages are selected in the article: differentiation of process of study of theme; differentiation of mastering results of study of theme; differentiation of schoolboys on the level of preparedness and development; differentiation of management activity of schoolboys; differentiation of education models. **Keywords:** level teaching, differentiated teaching, model of studies, stages of organization of process of studies.

Література

1. Капіносов А.М. Тематичне поетапне рівневе вивчення математики в основній школі / А.М.Капіносов. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2005.

2. Капіносов А. Технологія рівневого навчання: проектуємо сучасний урок / А.Капіносов. – Харків: Основа, 2006.

Подано до редакції 29.11.08

УДК 378.14:614.8

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ПРИ ВИВЧЕННІ «БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»

Телещак Олена Анатоліївна, здобувач кафедри педагогіки РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Глобалізація світу, інформаційна багатоманітність обумовлюють включення людини в незрівнянно складнішу і масштабнішу систему взаємовідносин, що суттєво ускладнює життєву поведінку людини. Тому освіта повинна готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалась у житті власними поглядами та переконаннями і

Глибинно-психологічний процес є залежним від теоретико-методологічних засад, що впливають на: організацію діагностико-корекційної взаємодії; семантику принципів її функціонування; специфіку об'єктивування глибинних детермінант; розкриття та розуміння психологом-практиком основних закономірностей групових та індивідуально-неповторних змін феномену психічного учасників глибинного процесу; розуміння структурно-динамічних аспектів (у їх статиці та динаміці); взаємозв'язки між свідомою та несвідомою сферами в їх єдності та асиметрії енергетичного спрямування; розуміння цілісності психічного в його вертикальних та горизонтальних взаємозалежностях та функційного навантаження кожної з цих інстанцій; розуміння психологічних захистів в суб'єктивно-інтегративних їх зумовленостях та об'єктивно-дезінтеграційних виявах у поведінці, що продукуються викривленнями соціально-перцептивної інформації; розуміння суперечливості феномену психічного та водночас його динамічної цілісності, що знаходить вираження в провідних тенденціях, які, за всієї їх індивідуальної неповторності, втілюють характеристики універсальності та ієрархічної взаємопідкореності тенденції "до сили". Водночас варто відзначити, що функційним аспектам психічного притаманна спрямованість на рівновагу між конкуруючими тенденціями. Останнє можна пояснити на прикладі їзди на велосипеді: рівновагу забезпечує швидка їзда, але до певної межі – занадто швидка їзда породжує ризик падіння, як і занадто повільна. Тому конкуруючим тенденціям притаманне прагнення підтримання оптимуму, гармонії, рівноваги в їх взаємодії, навіть ціною відступів від реальності, що забезпечується психологічними захистами через процес суб'єктивної інтеграції психіки.

Нам вдалося виділити три універсальні конкуруючі тенденції: «до сили» та водночас – «до слабкості»; «до людей» та водночас – «від людей»; «до життя» та водночас – «до психологічної смерті». Той факт, що людина не усвідомлює їх у дискретних формах, засвідчує інтеграційну силу психологічних захистів (суб'єктивно-інтеграційну) та їх можливості вносити похибку у сприйняття реальності, що зумовлено, принаймні, двома причинами: прагненням задовольнити потреби інфантильного «Я», згідно з глибинними цінностями (основа яких закладається в едіпальний період) та створити ілюзію їх відповідності просоціальним вимогам (декларованим «Супер-Его»). Тому є підстави стверджувати, що психологічні захисти породжені (й покликані) необхідністю порятунку «Я» від дисонії (дисгармонії), що, з одного боку, стимулюється імперативністю потягів «Ід» та їх невідповідністю соціальним обмеженням, з іншого – необхідністю спрямування зусиль «Я» на просоціальні орієнтири, на успіх. Інакше кажучи, психологічні захисти зобов'язані зробити щось інше, ніж фрейдівський «вершник» – Свідоме (що перебуває на коні Несвідомого в його першородній якості). Вершнику, як відомо, довелося – невидимо для себе самого – привласнити інтереси коня (аби «лихо-тихо») та трансформувати їх у власні інтереси заради нейтралізації внутрішнього конфлікту (ущемлення інтересів Свідомого) та продовжувати рух без відчуття розбіжностей (когнітивного дисонансу) власних бажань із напрямом, заданим конем.

тенденцій «Ід». Зрозуміло, що імпульси «Ід» проходять школу соціалізації через жорна цензури «Супер-Его» шляхом витіснень. Школа соціалізації включає вербалізацію та символізацію (маскування) семантики тенденцій «Ід», які суперечать нормативним цінностям (цензурі «Супер-Его»). Указані вище процеси пов'язані з формуванням такого прошарку несвідомого, як передсвідоме, яке втілює бажання «Ід» на тлі здобутої мудрості їх маскування. Символізація віддано служить усталеності енергетичної спрямованості імпульсів «Ід», які постійно стримуються опорами під контролем «Супер-Его». За таких умов можна сказати, що опори є агентами «Супер-Его» настільки ж, як і слугами несвідомого, в частині його самозбереження та забезпечення стану підкори імпульсів «Ід» соціальним вимогам. У такому феноменологічному ракурсі опори несуть у собі не лише обслуговуючу місію, але й утілюють залежність від інших підструктур психічного («Супер-Его», «Его», «Ід»). У цьому – секрет компромісу, притаманного опорам, та їх готовності йти на поступки за умови ймовірності практичної реалізації ущемлених (витіснених) інтересів потягів «Ід» без карних санкцій з боку «Я». Чому компроміс? Це пояснюється тим, що в процесі об'єктивування витісненого неусвідомлюваного змісту завжди є ризик або покарання, або самопокарання. Останнє є полігоном для «Я» в аспекті «міряння силою» принципу задоволення з принципом реальності. Успіх цього компромісу пов'язаний з умовними цінностями, які самі по собі є результатом «вимушеної згоди» між принципом реальності та принципом задоволення, яка досягається завдяки відступам від небажаної для «Я» реальності, через процеси суб'єктивної інтеграції, що забезпечує ілюзію гармонії ідеалізованого «Я».

Повернемось до тези про єдність методологічного (теоретико-практичного), функційного та енергетичного розуміння цілісної психіки в її свідомих та несвідомих виявах у процесі психокорекції. Окреслена позиція визначає стратегію діагностико-корекційного процесу та характер інструментальних аспектів практичної роботи, як і її результативність. Приміром, якщо енергетичний аспект психіки не береться до уваги, то в процесі окремих напрямів корекції (у психодрамі чи системі Б. Хелінгера) нерідко можуть використовуватись репродуктивні прийоми «дослівного повторення», що є неприйнятним для психодинамічного (феномено-логічного) підходу. Психолог, за умов елементів репродуктивності, заблоковує можливість виявлення імперативу енергетичної потентності витіснених осередків, що управляють спонтанною активністю суб'єкта. На спонтанній енергетичній ініціації поведінки фактично вибудовується весь глибинно-психологічний процес актуалізації психологом поведінки аналізанда, що відкриває можливості пізнання логіки несвідомого (у протистоянні з логікою свідомого) через асоціативні взаємозв'язки поведінкового матеріалу, що об'єктивує зміст базальних форм захисту.

Найважливішим моментом у практиці психодинамічного підходу є те, що зазначені вище аспекти (теоретико-методологічний (структурний), функційно-інструментальний та енергетичний) існують в єдності та нерозривному взаємозв'язку, як і сфера свідомого з несвідомим.

була здатна на самостійні свідомі дії [3, с.6]. Це вимагає запровадження у структуру і зміст навчання змін, орієнтованих на формування компетенцій особистості в сучасних умовах, через утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи. Тому великого значення набуває розробка і залучення у навчальний процес нових інтерактивних педагогічних технологій, які ґрунтуються на принципах створення комфортних умов навчання, свободи творчості й спрямовані на розвиток особистості та її професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням проблеми дослідження та впровадження інтерактивного навчання займалися О.І. Пометун, Є.С. Полат, С.О. Сисоєва, Л.В. Пироженко, В.Ю. Стрельников, П.М. Щербань, Т.М. Хлєбнікова та інші. О.І. Пометун розглядає інтерактивні методи, як «посилену педагогічну взаємодію, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності» [6, с.48]. На думку Вахрушевої Т.Ю. «інтерактивне навчання має цілком конкретні та прогнозовані цілі, одна з яких – створення комфортних умов навчання, за яких той, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну самостійність, що робить продуктивним сам процес навчання» [2, с.67].

Форми та методи інтерактивного навчання досить різноманітні. О.І. Пометун та Л.В. Пироженко виділяють інтерактивні технології кооперативного і колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання і опрацювання дискусійних питань [5, с.33]. Л.В. Загрекова визначає структурно-логічні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові технології [2, с.43]. Т.С. Паніна та Л.Н. Вавілова – дискусійні (діалог, групова дискусія, розгляд практичних ситуацій та ін.), ігрові (дидактичні та творчі ігри, в тому числі ділові ігри, рольові ігри, організаційно-діяльнісні ігри) та тренінгові форми проведення занять, які можуть включати в себе дискусійні та ігрові методи навчання [4, с.11].

Інтерактивне навчання передбачає відмінну від звичайної логіку навчального процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Пізнавальна діяльність здійснюється в умовах активного сприйняття і відображення навколишнього світу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Накопичений вже сьогодні в Україні та закордоном досвід засвідчує, що інтерактивні методи навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Сьогодні ці методи використовуються в навчальному процесі вищої школи при вивченні різних дисциплін, розроблено різноманітні дидактичні та рольові ігри.

«Безпека життєдіяльності» це відносно нова дисципліна, яка знаходиться в стані зародження та базується на засадах інтеграції теоретичних і практичних знань, а також набутому життєвому досвіді. Тому більше уваги приділяється змісту навчання, оскільки змінюються програми та стандарти з дисципліни, а методи та технології викладання дисципліни в даний час недостатньо розроблені.

Метою доповіді є аналіз сутності методів інтерактивного навчання при викладанні «Безпеки життєдіяльності»

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційні методи навчання, які розраховані на відносну стабільність навчальної інформації, в даний час є менш ефективними. Особливість викладання «Безпеки життєдіяльності» полягає в тому, що необхідно не тільки надати теоретичні знання, але й навчити захистити себе у всіх сферах життєдіяльності враховуючи постійне збільшення негативних чинників на людину в процесі життєдіяльності. Це вимагає застосування інтерактивних методів навчання, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а відповідно підвищенню якості навчального процесу.

При викладанні «Безпеки життєдіяльності» нами застосовуються метод ситуаційного навчання. Дана методика передбачає наявність проблеми, яка подається через опис ситуації у вигляді фактів, що базуються на реальних подіях. Такий підхід до навчання пробуджує інтерес до вивчення дисципліни, сприяє кращому усвідомленню цінності власного життя, здоров'я. Наприклад, обговорюючи проблеми електробезпеки в побуті всі учасники активно включаються в роботу, аналізуючи власні умови проживання та шукаючи вихід із ситуації. Адже метод ситуаційного навчання вчить навичкам вироблення стратегії поведінки.

Метод ситуаційного навчання використовується в поєднанні з іншими інтерактивними методами навчання, такими як дискусія та мозковий штурм. Мозковий штурм – це ефективний метод колективного обговорення та пошуку рішень, який спонукає студентів проявляти свою уяву та творчість. Цей метод застосовується в тих випадках, коли проблема не має рішення чи відповідей на всі запитання.

В процесі роботи студенти: аналізують навчальну інформацію; виробляють стратегію досягнення цілей; розвивають вміння самостійної діяльності; навчаються формувати власну думку, доводити власну точку зору; моделювати різні життєві ситуації, збагачуючи при цьому власний досвід; навчаються знаходити спільне розв'язання проблеми.

Висновки. Метод стимулює його учасників ґрунтовно аналізувати факти, ситуації, навчає обирати правильну стратегію, удосконалювати і захищати її у дискусійній групі, розвиває вміння студента ставити більш чіткі, обґрунтовані запитання та приймати відповідні рішення. Перспективами нашого дослідження вважаємо подальшу розробку та впровадження інтерактивного навчання при викладанні «Безпеки життєдіяльності»The author examines the urgent problem of interactive teaching methods application. The necessity of development and introduction of interactive methods jf teaching while studying the course «Vital activity safety». Автором рассматривается актуальная проблема интерактивных методов обучения. Показано необходимость разработки и внедрения интерактивных методов обучения в процессе преподавания «Безопасности жизнедеятельности». Автором розглядається актуальна проблема застосування інтерактивних методів навчання. Показано необхідність розробки та впровадження інтерактивних методів навчання у процесі викладання «Безпеки життєдіяльності».

The keywords: interactive methods of teaching, situational teaching. **Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, ситуационное обучение. **Ключові слова:** інтерактивні методи навчання, ситуаційне навчання.

Література

1. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения: [Уч. пос.] / Л.В. Загрекова, В.В. Николина – М.: Высш. шк., 2004. – 157 с.
2. Вахрушева Т.Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-

выводах автор статьи дает характеристику исполнительских школ (советской и американской) и выделяет их основные тенденции. **Ключевые слова:** Й. Гайдн, труба, концерт, концерт для трубы, интерпретация. **Резюме.** В статті розглядаються особливості інтерпретації Концерта для труби з оркестром Й. Гайдна. Матеріалом для порівняльного аналізу послугували виконавські версії твору Т. Докшицера та У. Морсаліса. На початку статті надані історичні відомості про концерт: час створення, стиль композитора, особливості циклу, тематизму та ін. В основному розділі викладені виконавські проблеми та шляхи їх розв'язання відомими музикантами. В висновках автор статті надає характеристику виконавських шкіл (радяньської та американської) та виокремлює їх головні тенденції. **Ключові слова:** Й. Гайдн, труба, концерт, концерт для труби, інтерпретація. **Summary.** In an article are examined interpretation peculiarities of Y/ Haydn's trumpet concert with an orchestra. As the material, two versions of the composition (T. Dokschitzer's and W. Morsalis's) were taken for comparative analysis. At the beginning of the article historical reference about the Concert is presented: the period of composing, style characteristic, cycle peculiarities etc. In a principal division masterly problem are stated and ways of their overcoming by famous musicians. Therefore, in a conclusion an author of the article emphasizes Moscow and American mastery trumpet schools. **Key words:** Y. Haydn's, the trumpet, the concert, concert for trumpet, interpretation.

Литература

1. Антонова Е. Жанровые признаки инструментального концерта и их претворение в предклассический период: дис. … канд. искусствоведения: спец. 17.00.03/Антонова Елена Григорьевна. – Киев, 1989. – 180 с.
2. Березин В. Духовые инструменты в музыкальной культуре классицизма/ Березин Валерий Владимирович. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 388с.
3. Мочурад Б. Концерт для труби з оркестром в аспекті стильової еволюції: автореф. дис. на здобуття вченого ступеню канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03/ Богдан Мочурад. – Львів, 2005. – 20 с.
4. Раабен Л. Советский инструментальній концерт / Л. Раабен. – Л. : Музыка, 1967. – 306с.
5. Усов Ю. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах/ Юрий Усов. – М. : Музыка, 1975. – 205с.
6. Усов Ю. К интерпретации концерта для трубы с оркестром И.Н. Гуммеля // Вопросы музыкальной педагогики. – М.: Музыка, 1983. – Вып. 4. – С. 84-97.

Подано до редакції 11.12.08

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 371

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ АДАПТАЦІЇ

Яценко Тамара Семенівна
доктор психологічних наук, професор, академік АПН України, директор Науково-дослідного центру глибинної психології АПН України при РВНЗ КГУ, м. Ялта

Діагностико-корекційний процес АСПН передбачає єдність теоретичного (методологічного, структурно-семантичного), функційно-практичного (інструментального) та енергетичного рівнів цілісної психіки. Останнє може означати нерозривний зв'язок методологічного аспекту (який окреслює межі «професійної палуби» для практичного психолога) з функційно-інструментальним ракурсом безпосередньої практичної роботи. Психодинамічна теорія пов'язана із синтезованістю практичних дій професіонала, з розумінням енергетичного аспекту психіки, який залишається поза увагою академічної психології. Енергетичний ракурс бачення та розуміння цілісного феномену психіки фактично інтегрує розуміння психічного в контексті дієвості «Ід», його життєвості в поведінці суб'єкта. На особливу увагу заслуговує вплив даної інстанції на феномен психічного в суто опосередкованих та виховавчих формах, як і питання соціологізації вираження

широкие скачки – терция через октаву, септима через октаву (ц. 9, т. 14 – 15)), триольные ломаные пассажи, виртуозные фигурации шестнадцатых, звучащие на протяжении двух тактов (ц. 9, т. 20 – 21, 24). Остановимся более подробно на триольных пассажах. Т. Докшицер играет их более дробно, отрывисто, на *staccatissimo*, тогда как У. Марсалис исполняет данные пассажи *non legato*. Фигурации шестнадцатых являются самым виртуозным и технически сложным фрагментом Концерта Й. Гайдна для трубы с оркестром. Этот элемент уже звучал в разработке, однако не являлся столь виртуозным. Он содержал шестнадцатые, восьмые, и четвертные длительности. В репризе же пассаж состоит только из шестнадцатых. Обратим внимание на особенности исполнительских версий данной фигурации. Т. Докшицер играет пассаж, как и в разработке, группируя первые две шестнадцатые с помощью лиги, а последующие две на *стаккатто*. У. Марсалис играет данный пассаж *non legato*.

Следующий фрагмент концерта – каденция. Существует много вариантов каденций к Концерту Й. Гайдна. Т. Докшицер и У. Марсалис исполняют различные версии, первый – каденцию 60-х годов, второй – более поздний вариант (скорее всего собственного сочинения). Каждая из них виртуозна и выразительна, содержащая тематический материал произведения.

Таким образом на основании сравнительной характеристики интерпретаций Концерта для трубы с оркестром Й.Гайдна выдающимися исполнителями XX столетия, мы попытаемся обобщить наши наблюдения.

Т. Докшицер играет произведение Й. Гайдна преимущественно отрывистым штрихом, выделяя каждый звук. При этом исполнитель соблюдает редакционные указания, в частности, лиги. Однако его *легато* особое – острое и «сухое», даже под лигой Т. Докшицер подчеркивает отдельные звуки. У. Марсалис, напротив, старается играть связно и кантиленно, исполняя произведение, связывает каждую ноту, что придает музыке особые черты – мягкость, певучесть, лиричность. При этих различиях трактовку обоих исполнителей отличает единство темпа.

Отмеченные особенности интерпретаций обусловлены, на наш взгляд, следующими причинами: различиями национальных школ. Т. Докшицер – яркий представитель советского трубного исполнительства, для которого характерна более твердая атака и значительная роль *вибрато* как выразительного средства исполнения на инструменте. У. Марсалис – выдающийся американский универсальный трубач-виртуоз, воспитанный в рамках западноевропейской духовой школы, для которой характерна мягкая атака, более связное звучание инструмента; различиями фонетики русского и английского языков исполнителей. В русском языке согласные звучат твердо, тогда как в английском – более мягко; различиями исторических периодов данных интерпретаций. Т. Докшицер записал Концерт в 60-е годы. У. Марсалис выпустил диск с записью этого произведения в 90-е годы.

Резюме. В статье рассматриваются особенности интерпретации Концерта для трубы с оркестром Й. Гайдна. Материалом для сравнительного анализа послужили исполнительские версии произведения Т. Докшицера и У. Морсалиса. В начале статьи дается историческая справка о Концерте: время написания, стиль композитора, особенности цикла, тематизма и др. В основном разделе изложены исполнительские проблемы и пути их преодоления известными музыкантами. В

пізнавальної діяльності студентів / Т.Ю. Вахрушева // Нові технології навчання – 2007. – Вип.47 – С. 64–68

3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В.Г. Кремень – К.: Грамота, 2005. – 448с.

4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под. ред. Т.С. Паниной. - [2-е изд., стер.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176с.

5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [Наук.-метод. пос.] / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 192 с.

6. Пометун О.І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – №5. – С. 46–49

Подано до редакції 06.11.08

УДК: 649.1+370.114+170

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Рищак Наталія Іванівна,
вчитель англійської мови
ЗОШ №50 м. Одеси,
аспірантка ПДПУ ім.К.Д.Ушинського

Постановка проблеми. Полікультурна освіта та виховання – це порівняно нова область педагогічного знання, яка привертає увагу, тому що є адекватною педагогічною реакцією на такі гострі проблеми, як розвиток процесів глобалізації у сучасному світі, міжособистістні, міжгрупові та міжетнічні конфлікти, різноманітні дискримінаційні явища. Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки зумовлено самою суттю процесів демократизації та гуманізації соціального життя, прагненням створити суспільство, в якому культивується відношення до особистості з повагою, захист достоїнств та прав кожної людини [2,с.3].

Тривалий час науковці прагнуть подолати непорозуміння, що виникають під час спілкування людей різних культур та знайти шляхи для зближення культур та соціальних спільнот. Більшість учених таким шляхом сьогодні вбачають виховання загальнолюдських цінностей терпимості, взаємоповаги, гуманізму, готовності до міжкультурної взаємодії – виховання толерантності, що являється запорукою діалогу культур. Діалог передбачає рівноправне спілкування на основі суб'єктивних відносин, але це неможливо якщо учасники діалогу не мають досвіду національної ідентифікації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В рамках психолого-педагогічного напрямку проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних відношень особистості детермінує поведінку людини на протязі усього життєвого шляху. Науковий базис для вивчення психолого-педагогічного аспекту цінностей створений працями психологів та педагогів: Б.Г. Ананьєва, І.Д. Беха, Р.О. Захарченко, В.П. Лисенко, В.П. Струманського, О.В. Сухомлинської, В.А. Семиченко та інших. Вчені А.Г. Здравомислов та В.Я. Ядов, вивчаючи значення ціннісних орієнтацій, відмітили роль соціальної установки, тобто установку на мету та засоби діяльності в соціальній системі. Вони визначили ціннісні орієнтації, як спосіб регулювання поведінки у певних соціальних умовах.

В.Б. Ольшанський виділяв значення ціннісних орієнтацій в цілях прагнення та

життєвих ідеалах і розглядав їх, як систему певних норм, прийнятих у груповій свідомості. Вони виступають, як визначені форми оціночної свідомості, що дозволяють встановлювати пропорції суспільно необхідної діяльності.

У педагогічних дослідженнях ціннісні орієнтації розглядаються як результат залучення особистості до суспільної практики і соціальної дійсності (В.Г. Бутенко, А.Е. Воскобойніков, І.А. Зязюн, П.Р. Ігнатенко, В.О. Сластьонін, Н.В. Тамарина та ін.)

Український педагогічний словник трактує поняття «ціннісні орієнтації» як "вибіркову відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей".[5]

Проблеми взаємовідносин національного, інтернаціонального. загальнолюдського, співвіднесення національної культури із загальноосвітньою розглядалося багатьма вченими (Р. Абдулатіпов,

В. Біблер, З. Гасанов, Б. Гершудський, Л. Дробижева, Н. Коган, В. Тішков та ін). Принципи виховання толерантності досліджували М. Уолцер, К. Нідерсон, Дж. К. Лорсен, В. Лектоський, В. Подобєд, Е. Антипова та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчать про те, що **невирішеною є проблема цілеспрямованого формування ціннісних орієнтацій полікультурності. Цілями статті є** теоретичне обгрунтування проблеми формування ціннісних орієнтацій полікультурності як педагогічної умови полікультурності; визначення сутності понять «ціннісні орієнтації», «цінності».

Виклад основного матеріалу. Сьогодні існує широке розмаїття думок і суджень з багатьох питань концептуального оформлення полікультурності та полікультурного виховання. Але головна ідея полягає в тому, що саме полікультурне виховання розв'язує проблеми гуманізації стосунків між людьми, які належать до однієї етнічної групи і в її межах - до різних соціокультурних груп а також тих, хто має відмінну культурну ідентичність (політичну, родову, статеву, тощо). Рівень готовності учнів до життя в полікультурному суспільстві залежить від знань, умінь та навичок, а також певних якостей особистості, які формуються у процесі навчально-виховного процесу. Світова педагогічна думка розробляє загальну стратегію полікультурного виховання. У доповіді Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО у 1997році було проголошено, що виховання повинно сприяти тому, щоб з однієї сторони, людина освідомила своє коріння і тим самим могла визначити своє місце у сучасному світі, а з іншої – привити їй повагу до інших культур. В документі підкреслюється двоєдина задача: освоєння підростаючим поколінням культурного багатства власного народу та виховання толерантного ставлення до культурних цінностей інших людей.

Потрібно формувати відносини відкритості, доброзичливості, уваги один до одного. Адже відносини визначають настрій, діяльність і поведінку особистості і виступають як найважливіші компоненти її всебічного формування. Програми в галузі освіти повинні сприяти поліпшенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і терпимості у відносинах, як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами.

четвертных звуков. Эти напевные интонации исполнителя играют *легато*. Разница интерпритации заключается в построении фразы. Так, Т. Докшицер, играя *легато*, стремится подчеркнуть каждый звук. У. Марсалис фразирует иначе – более закругленно и плавно, выдерживая все звуки в одной динамической «плоскости». Заключительная интонация фрагмента – ряд залигованных четвертных длительностей – исполняются обоими трубачами сходным образом, с подчеркиванием каждого залигованного звука.

Новое мелодическое построение в ц. 5 (тт. 9-11). Долгие звуки создают плавную, спокойную, кантиленную фразу, в которой мелодия образует хроматически нисходящую линию, сменяющуюся восходящими пассажами. Этот отрезок отмечен нюансом *«p»*, все звуки в нем объединены лигой. Т. Докшицер в своем исполнении воспроизводит лигу, тогда как У. Марсалис играет каждый звук *деташе*, «снимая», таким образом, отмеченное в тексте *легато*. Следующую восходящую интонацию (тт. 14-16) Докшицер играет отрывисто, маркатируя каждую четвертную ноту, а звучание стремительно восходящего интонационного оборота приобретает «сухой» характер. У. Марсалис исполняет данную фразу несколько иначе: четвертные он играет *деташе*, а восходящей пассаж за счет незначительного агогического «расширения» звучит в его версии более связно и распевно. В разработке (ц. 7) значительное место занимает тема главной партии. Она открывает данный раздел формы, излогаясь в тональности *c-moll*. Т. Докшицер играет фрагмент так же, как и начало сольной партии Концерта – подчеркивая каждую долгую ноту с помощью *акцента* и *вибрато*, а стремительный взлет восьмых – *стаккатто*. У. Марсалис, также как и Т. Докшицер, играет главную тему разработки идентично собственной версии. В экспозиции пассаж из восьмых длительностей – *деташе*.

С точки зрения различия интерпретаций представляет интерес фрагмент разработки, начинающийся с ц. 8. Элемент темы побочной партии подвергается секвентному развитию. Это кульминационная зона первой части Концерта, которая заканчивается самым высоким звуком произведения ре-бемоль третьей октавы. Поэтому данный отрывок считается одним из самых трудных фрагментов в произведении, в полной мере раскрывающих профессиональный уровень музыканта. Последний звук предваряется восходящими пассажами, которые оба исполнителя трактуют по-разному. Начало фразы (ц. 8, т. 7) Т. Докшицер играет, группируя пассажи волнообразных шестнадцатых таким образом: два звука он объединяет лигой, последующие две шестнадцатые ноты «произносит» *staccato*. У. Морсалес, напротив, с помощью легато группирует шестнадцатые по четыре ноты, выстраивая единую динамическую волну. В предкульминационном пассаже Т. Докшицер играет каждую ноту *staccato*, придавая ей сухость. У. Марсалис исполняет это технически сложное место по-иному – более связно, используя другой штрих – *нон легато*.

В репризе музыканты не отходят от интерпретационной версии этих тем намеченной в экспозиции и разработке. Однако реприза, по сравнению с экспозицией, характерная более значительной ролью виртуозности. Ее музыкальный материал отмечен обилием технически сложных фрагментов:

Третья часть – веселое танцевальное рондо, начало которой, также как и в предыдущих частях, исполняется оркестром. Часть предельно виртуозна, насыщена значительным количеством стремительных пассажей и содержит *морденты*. Материал рефрена и эпизодов неконтрастен, между данными построениями в партии солиста звучат небольшие оркестровые эпизоды. Тематизм финала перекликается с тематизмом первой части. Финал имеет коденцию, которая однако далеко не всегда исполняется солистами.

Для сравнительно характеристики нами избраны интерпретации Концерта для трубы Й. Гайдна - Т. Докшицера и У. Марсалиса.[1]

Уже начальные такты сольной партии Концерта демонстрируют различия в интерпретациях. Т. Докшицер выделяет первые три долгих звука, играя вибрато и акцентируя. Каждый из звуков исполнитель наполняет гибкой динамикой, уделяя особое внимание филированию звучания длительности. Таким образом, заглавная фраза сольной партии строится как диминуирующая.

Следующая фраза представляет собой стремительно восходящую интонацию с квартовым «зачином». Т. Докшицер исполняет эту фразу сухо, остро, практически на *стаккатиссимо*. У. Марсалис также акцентирует первые три звука сольной партии, однако в его исполнении они звучат менее отрывисто. Это достигается путем ровной динамики исполнения каждого звука. Если Т. Докшицер «вуалирует» окончание данных длительностей, то У. Марсалис играет их ровно, что создает эффект большей плавности, связности исполнения. При этом следует отметить различия в звукоизвлечении исполнителей, что проявляется, прежде всего, в различной атаке звука. У Т. Докшицера атака звука более твердая, у У. Марсалиса, напротив, мягкая.

Следующая фраза первой части Концерта представляет собой сочетание трех интонаций – волнообразного мелодического оборота (восьмые), гаммообразного взлета (шестнадцатые) и трели. Каждый исполнитель играет их по-разному. Восьмые исполняются одинаково, тогда как шестнадцатые демонстрируют различия в интерпретациях. Т. Докшицер несколько «растягивает» длительности, что придает музыке напевность. У. Марсалис, напротив, играет шестнадцатые более ровно, строго, точно придерживаясь ритма, однако при этом исполнитель сохраняя мягкость и плавность звучания фрагмента. Фраза заканчивается трелью, которая также интерпретируется по-разному. Т. Докшицер исполняет трель стремительно, виртуозно, акцентируя основной звук. У. Марсалис подчеркивает верхний вспомогательный звук трели, который приходится, в его версии, на относительно сильную долю такта.

При дальнейшем анализе Концерта Й. Гайдна наше внимание привлекают фрагмент, обозначенный цифрой 4 (5-9 тт.). Он включает плавные залигованные интонации из поступенно нисходящих половинных и

[1] Тимофей Александрович Докшицер – один из наиболее известных советских трубачей-солистов. Прославился как исполнитель прежде всего романтической музыки.

Уинтон Марсалис – выдающийся американский трубач-виртуоз, мастер автентичного исполнения. С одинаковым успехом играет барочную, классическую, романтическую, современную музыку и джаз. Выпустил значительное количество компакт-дисков.

Висуваючи ідеал гуманності та оцінюючи людську особистість, як найвищу цінність, загальнолюдська культура на протязі всієї історії виробляє критерії для розрізнення добра і зла, краси та потворності, істини та обману. У сучасному суспільстві, неоднорідному за своїм культурним складом, можливо виділити, по крайній мірі, чотири рівня цінностей: загальнолюдські, національні, групові та індивідуальні. Перші складають єдине інтегративне поле для всіх цінностей, на основі яких можлива взаємодія та взаєморозуміння між народами, країнами та окремими людьми.

Практично всі дослідники загальнолюдські цінності особистості визначають як базові, а ціннісні орієнтації здебільшого, є результатом вибіркового засвоєння особистістю суспільних цінностей, як стимулів власної поведінки. Система ціннісних орієнтацій визначає смисловий бік спрямованості людини і складає основу її відношення до навколишнього світу, самої себе, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності. Ціннісні орієнтації грають вирішальну роль у регуляції поведінки та виборі життєвого шляху.

Людина, яка здатна подолати стереотипи, що живуть у її свідомості, сформувати в собі бережливе ставлення до «іншого» та його культури, має стати активним учасником міжкультурного діалогу, так як діалог передбачає рівноправне спілкування. Національно-культурна ізоляція як індивіда, так і культури в цілому має негативні наслідки. Загальнолюдські та національні цінності перебувають у складній діалектичній взаємодії. Увійти в загальнолюдське, глибоко і різнобічно усвідомити і прийняти його можна лише крізь призму національного. Тому формування повноцінної особистості без орієнтації на загальнолюдські та національні цінності є не лише досить важким, а й нереальним.

Толерантність належить до загальнолюдських цінностей і тому є важливою умовою розвитку діалогу культур. Толерантність за всіх часів вважалась людською доброчесністю, яка дає можливість усвідомлювати відмінності серед людей, здатність мати права і волю, не порушуючи прав і волі інших.

Справжні прояви толерантності мають моральні підвалини, які сприяють регулюванню взаємин між людьми, визначають прагнення ставитись до іншої людини як до самої себе, незалежно від того, до якої групи, культури, конфесії вона належить.

Говорячи про старшокласників, необхідно підкреслити що ранній юності властиве зростання самосвідомості. Це – усвідомлення своїх якостей і можливостей, уявлення про своє місце у житті. З цим пов'язаний великий інтерес до моральних проблем – щастя та обов’язку, особистих і громадських стосунків між людьми. Головна риса самосвідомості і спрямованості в ранній юності – націленість у майбутнє. Це – прагнення визначити місце в житті, нетерпляче очікування свого майбутнього й бажання стати учасником життєвих справ. Головне при цьому – формування активної життєвої позиції. Виходячи з вікових особливостей старшокласників, потрібно допомогти їм сформувати світогляд та життєву позицію, орієнтуючись на загальнолюдські та національні цінності.

Висновки. У процесі формування особистості готової до життя в полікультурному соціумі, важлива роль належить системі освіти. Однією з педагогічних умов полікультурного виховання є формування певних ціннісних орієнтацій. У статті теоретичо обгрунтувано проблему формування ціннісних орієнтацій полікультурності, якими є загальнолюдські та національні цінності.

Резюме: У статті розкрито проблему полікультурного виховання старшокласників, теоретично обгрунтовано одну з педагогічних умов - формування ціннісних орієнтацій полікультурності, якими є загальнолюдські та національні цінності. Визначено, що старший шкільний вік – це час зростання інтересу до моральних проблем, особистих і громадських стосунків між людьми. Доведено, що формування толерантності є складовою процесу полікультурного виховання старшокласників.
Ключові слова: полікультурність, цінності, ціннісні орієнтації
Резюме. В статье раскрыто проблему поликультурного воспитания старшеклассников, теоретически обосновано одно из педагогических условий - формирование ценностных ориентаций поликультурности, которыми являются общечеловеческие и национальны ценности. Доказано, что формирование толерантности является составляющей процесса поликультурного воспитания. Определенно, что старший возраст – это время возрастания интереса к моральным проблемам, к личным и гражданским отношениям. Доказывается что формирование толерантности является составляющей процесса поликультурного воспитания старшекласников.
Ключевые слова: поликультурность, ценности, ценностные ориентации.
Summary: In the article a problem of multicultural upbringing is uncovered; one of the pedagogical conditions of multicultural upbringing of senior pupils is theoretically substantiated to be forming value orientations of multiculturalness, which are human and national values. It's mentioned that the age of senior pupils is the time for increasing an interest to moral problems, private and civil relations. It's proved that tolerance is a part of the process of multicultural upbringing of senior pupils.
Keywords: multiculturalness, values, value orientations.

Література

1. Антонюк Р. Національне та громадянське виховання учнів і студентів як аспект полікультурного виховання//Мандрівець.- 2001.- №34.- С.65-68.
2. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки//Педагогика.- 2004. -№1.-С.3-9
3. Гончаренко Л.А., Кузьменко В.В. Виховання толерантності – запорука діалогу культур//Педагогіка толерантності. – 2004. -№4. –С.11-14.
4. Забродський М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій.- К.: МАУП, 2002.- 100с.
5. Український педагогічний словник. Под ред. Гончаренко С.У.- Київ: Либідь, 1997. -376с.

Подано до редакції 12.12.08

УДК 371.38

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ДИЗАЙНЕРСКИХ ЗАДАЧ

Сулейманов Ришат Ибраимович, преподаватель
Республиканское Высшее Учебное Заведение
Крымский инженерно-педагогический университет г.Симферополь

Постановка проблемы. С момента признания Украины страной с рыночной экономикой и появлением на внутреннем рынке широкого диапазона импортной продукции, понятие "конкурентоспособность" приобретает дополнительное содержание. Действительно, если до недавнего времени под конкурентоспособностью изделия (продукции) понималась его способность выдержать внутреннюю конкурентную борьбу, то теперь отечественным производителям продукции приходится конкурировать с лучшими зарубежными образцами. В Крыму по причине отсутствия реализации выпускаемой продукции не функционируют многие предприятия, в числе которых завод «Фиолент», один из крупнейших предприятий Украины по выпуску бытовой электротехнической продукции, завод «Фотон» занимавший до тридцати процентов рынка телевизоров бывшего СССР. Украина, как и другие страны СНГ, оказалась неготовой к условиям рыночных отношений ни психологически, ни теоретически, ни практически.

трубачей. Цель данной статьи выявить особенности трактовки данного произведения и обосновать причины интерпритационных различий.

Важную роль в обобщении процессов происходящих в музыкальном произведении и в концерте для трубы в частности, играют труды Е. Антоновой [1], В. Березина [2], Б. Мочурада [3], Л. Раабена[4], Ю. Усова [5; 6]. Исследователи обращают внимании на признаки инструментального концерта, особенности жанрово-стилевой эволюции концерта для трубы, однако ни в одной из работ не рассматривают исполнительские аспекты Концерта для трубы Й. Гайдна.

Изложение основного материала. Концерт для трубы написан Й. Гайдном в поздний период творчества, когда В. Моцарт уже создал все свои выдающиеся сочинения, а Л. Бетховен вступал в пору высшего расцвета своего творчества. Поэтому Концерт – классическое произведение данного жанра, отмеченное всеми чертами классического концертного цикла.

Первая часть Концерта содержит двойную экспозицию. Оркестровая экспозиция излагает только тему главной партии – оживленную, энергичную, с чертами танцевальности. Главная тема состоит из нескольких тематических элементов: тонико-доминантового «ядра», плавного, кантиленного мотива, предваряемого легким взлетом восьмых на стаккатто, и активной, типично «трубной» интонацией, исполняемой оркестровым *тутти*. Далее в тему «внедряются» стремительные пассажи шестнадцатых, которые, наряду с отклонением в субдоминантовую тональность *A-dur*, динамизируют развитие.

Экспозиция солиста включает главную и побочную партии. Здесь следует отметить хроматический ход в партии трубы, который во времена Гайдна демонстрировал технические и выразительные возможности нового клапанного инструмента.

Побочная партия неконтрастна главной. Она состоит из двух тематических элементов – энергичного и более мягкого, плавного, хроматизированного, причем последний занимает более значительное место. Разработка «обыгрывает» субдоминантовую тональную сферу – A-dur и f-moll. Реприза содержит только тему главной партии. Виртуозность здесь выходит на первый план. Особую техническую трудность представляет собой пассаж, звучащий на протяжении двух тактов практически без сопровождения оркестра. Он (пассаж) является своего рода «репетицией» перед каденцией солиста. После него партия трубы изобилует паузами, что позволяет трубачу отдохнуть перед исполнением каденции. Можно отметить, что распределение материала в партии солиста свидетельствует об учитывании композитором особенностей инструмента.

Вторая часть плавная, кантиленная, содержит черты популярного танца XVIII века сицилианы. Она написана в простой трехчастной форме и начинается масштабным оркестровым построением, представляющим собой период повторной структуры, которое позволяет трубачу отдохнуть после исполнения каденции. С одной стороны мелодическая линия в партии трубы, с одной стороны, песенная, а с другой – включает тонкую мелизматику и ритмическую импровизационность.

головною задачею яких є надання студентам можливості розвивати свій інтелект та творчі здібності в процесі науково-дослідницької діяльності.

І, мабуть, головне, що спонукає студентів до дій – це потреба в пізнанні себе та своїх можливостей через спілкування, яке з успіхом задовольняється в індуалізованих формах (це пошукові групи, зустрічі, наукові симпозіуми та конференції тощо), участь в яких допоможе студенту при написанні курсової та дипломної роботи, а тему своєї роботи студент може вибрати на основі теми свого наукового дослідження.

Література

1. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник: - К.: Знання –Прес, 2003. – 295 с.
2. Зербіно Д. Д. Наукова школа: лідер і учні. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.
3. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Дис. …канд. пед. наук (Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова). – К., 1997. – 222 с.
4. В. Оспіщев В.Кривошей Закономірності розвитку наукових магістрів з економіки. – Вища школа. – 2008. - № 6. – с.16-20.
5. Гостев А.Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности. – Челябинск :ЧелГУ, 1996. – 72 с.
6. Давыдов В.В. Научно-исследовательская деятельность Российской академии образования // педагогика. – 1993. - № 5. – С 3-11.
7. Леманн Г. Способные студенты и работа с ними // Современная высшая школа. – 1989. - № 4. – С. 29-40.

Подано до редакції 11.12.08

УДК 785.6

НЕКОТОРЫЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕРТА ДЛЯ ТРУБЫ С ОРКЕСТРОМ Й. ГАЙДНА

Подольчук Владимир Васильевич,
заслуженный артист Украины,
доцент кафедры духових, и ударных инструментов
ДГМА им. С .С. Прокофьева, Донецк

Постановка проблемы. Современное исполнительное искусство в Украине, в том числе и трубное, ознаменовалось значительным подъемом. Можно отметить деятельность таких трубачей – профессионалов как Н. Баланко (Киев), В. Посволюк (Киев), А. Ильків (Киев), Р. Наконечный (Львов), И. Борух (Одесса), Ю. Тарарак (Харьков), Б. Жеграй (Тернополь). Важным „переломным" моментом в исполнительстве на трубе стало возросшее число конкурсов и фестивалей, проводимых как у нас так и зарубежом. Это І международный фестиваль трубачей г. Киев, международный конкурс трубачей им. М. Старовецкого г. Тернополь, международный конкурс исполнителей на медных инструментах им. С. Ганыча г. Львов, а также конкурсы проводящиеся под эгидой гильдий трубачей Белоруссии, России, Румынии, Болгарии, Польши, и т.д. Главной темой дискуссий и мастер-классов этих мероприятий становится исполнительская трактовка произведения.

Цели статьи. Таким образом, актуальность темы статьи обусловлена необходимостью рассмотреть и обобщить наиболее важные исполнительские аспекты, связанные со стилевой интерпритацией произведений, являющихся вершиной трубного мастерства. Материалом статьи стал Концерт для трубы с оркестром Й. Гайдна (интерпритацоинные версии Т. Докшицера и У. Марсалиса), являющийся обязательным произведением на многих кокурсах

Свидетельство тому – полки магазинов заполнены импортными товарами, а промышленность уповает на новейшие западные технологии. Наши товары с трудом находят потребителя за рубежом и не пользуются большим спросом даже в своей стране.

Безусловно, чтобы выйти из создавшегося положения необходимо непрерывно повышать эстетические, эргономические, потребительские свойства всех производимых товаров, что невозможно осуществить без вовлечения в техническое творчество как можно большее количество специалистов по промышленному дизайну. Отсутствие специалистов в данной области, которые отвечали бы требованиям современного быстро изменяющегося мира, с новым творческим стилем мышления, делает задачу повышения конкурентоспособности продукции предприятий Украины трудноразрешимой. В связи с возникновением жесткой конкуренции товаров и проникновением рыночных отношений во все сферы общественной жизни, проблема научной разработки основ украинского национального дизайна становится все более актуальной. Созрела необходимость усовершенствования профессиональной инженерно-технической подготовки студентов высших учебных заведений, будущих инженеров по промышленным технологиям, ориентированных на работу непосредственно в сфере производства и инженеров-педагогов по проблемам промышленного дизайна и художественного конструирования.

Для решения этой проблемы необходимы существенные изменения в содержании, методах, средствах, организационных формах образовательной среды, которые отвечали бы индивидуальным особенностям обучаемого и отражали специфику профессиональной деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Если судить по разнообразным учебным программам, связанных с дизайном, эта профессия вот-вот станет, чуть ли не самой популярной в Украине. С одной стороны, спрос на дизайнерские услуги в нашей стране действительно с каждым годом растет. С другой, у нас по-прежнему каждый сам себе дизайнер. Необходимость обращаться к профессионалу большинству кажется достаточно неявной. Общепринятым является то, что повышение конкурентоспособности выпускаемой продукции на предприятиях в значительной степени обеспечивается применением современных технологий, в разработке которых определяющая роль принадлежит инженерам. На самом деле это не так. В.И.Даниляк, В.М.Мунипов, М.В.Федоров, В.Я.Даниленко, В.А.Шпильчак, П.М.Татиивський, в своих работах указывают на необходимость подготовки профессиональных дизайнеров, способных решать теоретические и практические задачи отечественного промышленного дизайна.

Цель статьи: В статье рассматривается возможность развития творческих и конструкторских способностей студентов и формирования особого стиля мышления в процессе решения производственных задач.

Изложение основного материала. Согласно заключенного с заводом «Фиолент» трудового соглашения на разработку фирменного стиля выпускаемого инструмента, дизайн – студии созданной при Крымском инженерно-педагогическом университете, было предложено заняться

проектированием нового дизайна производимой заводом плоскошлифовальной машинки.

Для решения данной технической задачи был запланирован эксперимент, который преследовал следующие цели: разработать дизайн и произвести макетирование нового изделия с помощью компьютерных программ 2D и 3D визуализации. способствовать развитию творческого мышления и конструкторских способностей студентов.

Проведенный естественный педагогический эксперимент представляет собой научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса. Методика проведения эксперимента позволяет охватывать отдельные группы студентов из потока, а также отбирать отдельных студентов в группах. В рамках проведенного эксперимента были привлечены, студены второго курса группы «Технология машиностроения» инженерно-технологического факультета проявившие интерес к данной проблеме и которые прошли отбор по специальной методике. Отбор студентов проводился по методике Детройтского дизайнерского колледжа (США) – больше известного как центр творческих исследований - одного из мировых лидеров в дизайнерском образовании.

Отбор был проведен по следующим критериям: лидерство и инициативность; умение работать в коллективе; творческое мышление и инновационность; решение проблем; способность адаптироваться к изменениям; чувство эстетического; методика дизайна; 2D и 3D визуализация; компьютерные навыки; понимание дизайнерского мышления и процесса проектирования

Особое внимание на данном этапе отбора было уделено пониманию дизайнерского мышления и процесса проектирования, чувству эстетического, умению работать в программах 2D и 3D визуализации.

Объектом исследований является: творческая и конструкторская деятельность студентов в учебном процессе.

Гипотеза: Мы считаем, что в процессе работы над реальной задачей у студентов младших курсов технических специальностей, средствами конструирования можно развить творческие, художественно-эстетические способности [1 с. 96], инновационность и дизайнерское мышление.

При проектировании системы или процесса можно базироваться на одном из двух принципов[2 с.167]: эволюционных изменений («стайлинг» т.е. когда изменяются внешние формы и не изменяется внутреннее содержание продукта); создания новой конструкции.

Проектирование предполагает применение анализа и синтеза. В данном случае был использован метод Функционально стоимостного анализа [3 с.127].

Метод начинается с обработки информации о состоянии данной области: сборе и обработке сведений о технических устройствах, материалах, методах изготовления, компонентах, процессах, состояниях рынка и т. д.

Студентами был проведен анализ литературы по исследуемой теме для ознакомления с техническими характеристиками и внешним видом электроинструмента известных европейских производителей.

Анализ и синтез конструкции выпускаемой заводом «Фиолент»

від рівня наукового дослідження, його місця в структурі заняття та його мети.

Як показав наш досвід формування уміння дослідницької діяльності студентів в навчальному процесі ВНЗ, керівник науково-дослідницької роботи студентів повинен виступати не стільки в ролі інтерпретатора науки та носія нової інформації, скільки умілим організатором систематичної самостійної пошукової діяльності тих, що навчаються, з набуття знань, набуття умінь та навичок та засвоєння способів розумової діяльності.

Таким чином, формування дослідницьких компетенцій у тих, хто займається НДРС обумовлена такими положеннями: формування дослідницьких компетенцій у тих, що навчається, є своєрідною пропедевтикою науково-дослідницької діяльності; вікові особливості студентів (стремління до самовизначення, самоудосконаленню, оцінюванню своїх особистих якостей; вольові риси характеру: наполегливість в досягненні мети, уміння перемагати перепони і труднощі; зростаюча з кожним роком здатність до абстрактного мислення та ін.).

Як вважає Г.Леман (7), компетенція в галузі науково-дослідницької діяльності дозволяють студентам: бачити і вичленювати проблеми, ставити припущення про їх вирішення; уміти отримувати та відбирати у відповідності з метою або потребами інформацію, використати її для досягнення мети і власного розвитку; уміти ставити припущення про можливі причини і наслідки явищ матеріального і ідеалістичного світу, висувати і обгрунтовувати гіпотези; ставити цілі, аналізувти ситуації, отримувати та практично реалізовувати готовий продукт, здійснювати рефлексію і самооцінку; вести індивідуальну та колективну діяльність.

Нема потреби доказувати, що вимоги рівня підготовки студентів до науково-дослідницької роботи рік від року зростають. Сучасній вищій школі потрібні конкурентоспроможні молоді фахівці, які володіють навичками дослідницької діяльності. Тому залучення студентів до наукової роботи – є першорядною задачею педагогічної освіти.

Але чи спроможні сучасні ВНЗ підготувати молодого фахівця не тільки як вчителя-предметника, але і як самостійного дослідника-експериментатора, здібного на науковій основі вирішувати проблеми удосконалення педагогічного процесу?

На нашу думку, перш за все, потрібно у ВНЗах створити всі благосприятливі умови для залучення студентів в наукове життя: по-перше: наявність високої наукової кваліфікації викладацького колективу (професорів, докторів наук, кандидатів наук); по-друге: для підготовки студентів до дослідницької діяльності вуз має бути забезпеченим сучасним науково-технічним забезпеченням, яке б дало можливість ознайомити майбутніх фахівців з методами пошуку наукової інформації, а також з можливостями використання компьютерних технологій, мультимедійних програм, середовища Інтернет.

І, без сумніву, одним із перспективних напрямків, які готують студентів до проведення наукових досліджень – є участь в пошукових групах,

Студент повинен проявити творчість при теоретичному дослідженні, а це – нові відкриття, встановлення невідомих науці нових фактів, створення нової, цінної для людства інформації.

Як відомо, в процесі дослідницької діяльності студенти оволодівають деякими навичками спостереження, експериментування, співставлення і узагальнення фактів, роблять певні висновки. Дуже важливо створювати умови, які сприяють виникненню у студентів пізнавальної потреби в набутті знань, оволодіння способами їх використання, що впливають на формування умінь і навичок творчої діяльності.

Творчий процес теоретичного дослідження можна розділити на кілька етапів: *ознайомлення з відомими раніше рішеннями; відмова від відомих шляхів вирішення аналогічних завдань; розгляд різних варіантів вирішення; розв'язання самого вирішення.*

Дуже часто, після здавалося б тривалих і безплідних спроб, працюючи над тією чи іншою проблемою, з'являються раптово нові оригінальні рішення і чим більше праці, часу, сил витрачається на постійне обміркування об'єкта дослідження, чим глибше науковець захоплений дослідницькою роботою.

Питання організації науково-дослідницької роботи студентів, завжди були в центрі уваги психологів та педагогів, але не дивлячись на значну кількість ефективних теоретичних напрацювань, вони мають і свої недоліки.

Змістом навчально-дослідницької діяльності є загальні способи начальних і дослідницьких дій, які спрямовані на розширення конкретно-практичних і теоретичних задач.

За думкою А.Г. Гостєва, структуру науково-дослідницької роботи становлять такі компоненти: *навчально-дослідна задача, навчально-дослідницькі дії, дія контролю і оцінки* (5).

До основних факторів щодо формування навчально-дослідницької діяльності тих, що навчаються, як показали наші дослідження, можна віднести такі (6): *особистий підхід до навчання; орієнтація на продуктивне досягнення результату; проблемне навчання як інструмент розвитку досвіду творчої діяльності; оптимальне сполучення логічних та евристичних методів вирішення задачі; креативна організація навчального процесу, максимальне наповнення його творчими ситуаціями; створення ситуації спільної пошукової діяльності; деталізація навчального процесу; створення психологічної атмосфери, оптимальних умов для творчої діяльності.*

Вивчаючи генезу науково-дослідницької роботи студентів, яка спрямована на розвиток особистості, можна відзначити, що успіх дослідницької діяльності студентів в основному забезпечується правильним плануванням видів та форм знань, використанням ефективних систем знань, а також умілим керівництвом педагога цією діяльністю.

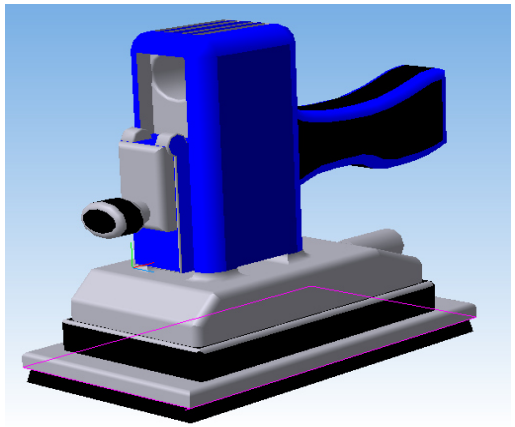
Розкриваючи роль педагога в організації наукового дослідження, можна відзначити такі положення: *уміння вибрати потрібний рівень проведення наукового дослідження в залежності від рівня розвитку мислення студента; уміння поєднувати індивідуальні і колективні форми поведінки досліджень на занятті; уміння формувати проблемні ситуації в залежності*

плоскошлифовальной машинки складывался из следующих этапов: расчленение рассматриваемой конструкции на отдельные элементы; изучение каждого элемента и отдельности; объединение элементов и единое целое (синтез)

При проектировании новой конструкции плоскошлифовальной машинки нами были использованы следующие принципы устранения технических противоречий [4 с.141]: принцип вынесения (от объекта отделяют "мешающую" часть, или наоборот выделяют единственно нужную часть (нужное свойство)); принцип „наоборот" (делают движущуюся часть объекта (или внешней среды) неподвижной, а неподвижную – движущейся).

Выводы и результаты проведенного эксперимента:

- разработан новый внешний вид плоскошлифовальной машинки (рис).
- на данное техническое решение оформляется патент.
- студенты научились решать конструкторские задачи с использованием узловых положений теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).
- эксперимент выявил возможность развития элементов инновационности (коммерциализация результатов научных исследований) у студентов.
- работа студентов на Всекрымском конкурсе студенческих работ по актуальным вопросам приоритетного развития АР Крым заняла призовое место.
- исследование показало, что путем целенаправленной работы можно прогнозировать формирование элементов особого стиля мышления, которое называется творческим мышлением.
- постановка и решение дизайнерских проблемных ситуаций на основе специальных знаний и реальных производственных заданий, способствовали активизации творческого потенциала личности.
- необходимы новые методы эффективного влияния на студентов с целью формирования конструктивных умений и развития творческой активности.



Ключевые слова: дизайн, творческий стиль мышления. дизайн, творчий стиль мислення. design, creative style of thought. **Резюме.** У цій статті розглядається можливість розвитку творчого потенціалу студентів при рішенні дизайнерських задач. **Резюме.** В этой статье рассматривается возможность развития творческого потенциала личности студентов при решении дизайнерских задач. **Summary.** This article examines the opportunity of developing creativeness of students in solving design problems.

Литература

1. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений Е.П.Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г.Пашков и др.; Под. ред. В.А. Сластёнина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с

2. Грачев Н.Н. Психология инженерного труда: Учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 1998. — 333 с.
3. Кузнєцов Ю. М. Дипломне проектування з інтелектуальної власності Монографія-довідник. - К.: ТОВ ГНОЗІС", 2007. - 364 с: іл. - Бібліогр.

Подано до редакції 25.11.08

УДК 306.874+372.21+370

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ КРИМУ

Е.Е.Бахіча
Південноукраїнський державний педагогічний університет імені.К.Д.Ушинського

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство є одним з найважливіших етапів в процесі становлення і розвитку людини як особи. У його організації основна роль належить вихователеві, професійна діяльність якого вимагає різнобічної теоретичної підготовки, володіння різноманітними педагогічними технологіями навчання і виховання, здібності до їх творчого і грамотного вживання. Своєрідність ситуації, що склалася в Криму, вимагає від вихователя використання особливих технологій освіти, в яких полікультурне, інтернаціональне виховання дітей здійснюється як невід'ємна складова частина цілісного процесу їх особистого становлення і духовного розвитку.

Аналіз сучасних досліджень. Питання міжкультурного діалогу і взаємодії людей різних національностей розглядаються у теоріях діалогізму (М. Бубер), комунікації (До. Ясперс), діалогічної герменевтики (Х.Г. Гадамер) та інших. Різні аспекти полікультурної освіти розкриваються у роботах О.І. Давидової, В.А. Ершова, Н.П. Цибанева, О.К. Гаганової, Е.М. Ковальчук, Г.Н. Разлуцкої, Л.У Волік та інших учених. Конкретним питанням теорії і практики поліетнічного виховання дітей присвячені дослідження Ю.Ю Белової, Р.А Дружененкової, О.І. Гуренко, Т.А. Атрощенко, І.В. Лебідь, М.А. Хайруддінова [5], Л.І. Редькиної [2]. У них підкреслюється, що полікультурне, міжетнічне виховання у практиці міжнаціональних стосунків, пов'язане з вихованням толерантності як особливої якості особи. Теоретико-методологічні і прикладні аспекти толерантності, її виховання у старшокласників і студентів відбиті у дослідженнях Е.С. Мартиненко, Т.Н. Білоус, Я.В. Долгополова, Ю.В.Тодорцевої, І.Ф.Лощенової та інших дослідників.

Невирішені складові проблеми. Проте проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти до професійної діяльності в полікультурному просторі Криму не знайшла свого освітлення в науково-педагогічних дослідженнях. Залишаються невизначеними зміст, методика та педагогічні умови її забезпечення.

Мета даної статті - схарактеризувати досвід підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в полікультурному просторі Криму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Полікультурна підготовка вихователя розглядається нами як спеціально організований навчально-виховний процес, зорієнтований на формування його поликультурной компетентності і соціалізації в умовах поликультурного освітнього простору. Згідно результатів сучасних досліджень основні напрями полікультурної підготовки майбутнього педагога передбачають: формування і розвиток

свідчить про синтез наукових знань та досвіду освоєння науково-дослідницьких методик. Саме на цьому рівні студент може самостійно знаходити самостійні рішення в умовах неповної інформації, вільно використовувати свою інтуїцію і результати наукового аналізу. Всі ці рівні фахової компетентності можна використовувати при анкетуванні студентів, схильних до науково-дослідної роботи в ВНЗ України.

На нашу думку, наукова діяльність – діяльнсть творча, спрямована, перш за все, на отримання нових знань та використання нових знань для розробки нових сплсобів їх застосування.

Наукові знання є продуктом наукового дослідження і з'являються лише тоді, коли поставлена певна мета, коли в результаті застосування відповідних методів отримані достовірні дослідницькі дані про явища, а систематизація і обробка яких дозволила розкрити закономірності і зробити логічно обгрунтовані та аргументовані висновки і сформулювати нові наукові положення (4). Тому, для того, щоб студент зміг виконати наукову роботу, необхідно уміти організувати науковий процес.

Таким чином, працюючи над конкретною темою дослідження, студент, перш за все, повинен переконатися в тому, що вибраний ним для підготовки студентської роботи напрям досліджень має перспективну актуальність, що запланований науковий пошук не просте задоволення власної цікавості, а експериментальне підтвердження висунутих гіпотез дослідження. Адже результати, раніше ніким не отримані, що містяться в дослідницькій роботі, повинні мати наукову і практичну значущість. Тому, серед основних критеріїв оцінки якості дослідницької роботи особливе місце займає наукова новизна результатів проведених досліджень. Як свідчить практика, ідея вирішення будь-яких наукових завдань або проблем виникає як логічне продовження аналізу наявної інформації за обраною темою.

Виконуючи будь-яке наукове дослідження, можна виділити кілька етапів: вибір та обгрунтування теми дослідження; обгрунтування об'єкта і предмета дослідження; постановка мети і завдань дослідження; узагальнення результатів теоретичних досліджень з теми; оцінка достовірності та наукової новизни дослідження; обробка експериментальних даних і опис ходу наукового дослідження; формування результатів наукового дослідження (моделі, стратегія, прогнозування тощо); представлення, аналіз і оцінка результатів наукового дослідження; оцінка практичного значення дослідження; впровадження результатів наукового дослідження.

Наукове дослідження як процес пізнання реалізується через застосування цілого комплексу спеціальних прийомів – методів пізнання і мають забезпечити надійність і достовірність наукового дослідження. А надійність отримання результатів буде значно вищою, якщо вони підтверджуються декількома (краще принципово різними, незалежними, а не однотипними) методами.

Організація наукового процесу передбачає, насамперед, виділення основних характеристик, а саме: потребу в наукових дослідженнях; об'єкт і предмет дослідження; ефективність наукових досліджень; ресурси для проведення наукових досліджень; результати наукових досліджень.

Проблема підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності розглядається у дослідженнях Г. Шишкіна, К. Макагон, Н. Яковлєва, І. Каташинської та ін.

Дуже цікавий досвід щодо організації студентської науково-дослідної діяльності в вищих учбових закладах з урахуванням зарубіжного досвіду, висвітлено в в наукових працях українських науковців – О. Глузмана, Л. Пуховської, Паринова, Н. Обухова, Т. Кошманова, а також зарубіжних науковців – Х. Томаса, П. Крейса, Г. Бартона, П. Джарвіса, П. Хадсона та ін.

Всі педагогічні та публіцистичні роботи, вся педагогічна діяльність названих учених спрямована на ідею творчого дослідження. Тому особливо доцільним є вивчення й аналіз проблеми методики формування науково-дослідницьких умінь студентів в вищих учбових закладах як України так і за рубежем.

Наукові дослідження, як правило, здійснюються в межах науково-дослідницької діяльності. Під цим поняттям розуміють цілеспрямоване пізнання, основними формами якого є: курсові або дипломні роботи, реферати, наукові доповіді (повідомлення) на науково-практичних конференціях, семінарах, нарадах, симпозіумах; звіти про науково-дослідну роботу, наукові переклади, кандидитські або докторські дисертації; автореферати дисертацій та монографії; наукові статті, тощо (1,).

Багато науковців дають різні поняття слову “дослідник”, тобто в сучасному розумінні – це людина, яка постійно займається науково-дослідною роботою (2, 3), яка має постійне відношення до науки, виробляє нові знання, є фахівцем з певної галузі науки, всю свою роботу базує на елементах дослідницької роботи, а також наукова діяльність студентів у вищих навчальних закладах.

Аналіз наукових джерел свідчить, що в структурі студентської науково-дослідної роботи можна виділити три основні компоненти: *змістовий:* студент, насамперед, відбирає та знайомиться з першоджерелами навчальної та спеціальної за фахом літератури, враховуючи при цьому авторитет автора, значимість даної інформації та високу інформованість; *мотиваційний*: передбачає формування науково-пізнавального інтересу до науково-дослідницької роботи, стимулює академічну активність студентів, їх зацікавленість тією чи іншою проблемою; *операційний:* передбачає поетапне формування дослідницьких умінь і навичок, поступове ускладнення завдань, необхідних для успішного виконання науково-дослідної роботи.

Досліджуючи проблему підготовки студентів до науково- дослідної роботи у ВНЗ, можна виділити чотири основні рівні: *початковий* (емпірично-інтуїтивний) – свідчить про низький рівень знань про науково-дослідну роботу, відсутність дослідницьких умінь і навичок. На цьому етапі студент лише вміє користуватися науковою літературою та робити самостійно висновки; *достатній* (дослідницько-логічний) – вказує на те, що у студента вже сформована потреба до наукового пошуку, він здатний після консультації з викладачем самостійно організувати власне дослідження, володіє достатніми знаннями для вибору оптимальних методів наукового дослідження і осмисленно вести дослідницьку роботу; *високий* (науково-інтуїтивний) –

національної свідомості, міжнаціональної толерантності; формування національної ідентичності; виховання культури міжнаціональної взаємодії і спілкування; формування і розвиток полікультурної компетентності; розвиток умінь і навичок толерантної поведінки в роботі з дітьми дошкільного віку. (А.К Солодка [3], Є.П Степанов [4], Т.О. Атрощенко [1])

Аналіз нормативних документів показує, що в навчальних планах підготовки студентів за фахом «Дошкільне виховання» найбільші можливості для реалізації цих напрямів мають педагогічні дисципліни «Етнопедагогіка» і «Релігієзнавство». Проте зміст учбових програм з цих курсів показує, що вони мало відображають досвід і практику толерантної міжетнічної взаємодії, виховання й освіти, і фактично не орієнтують студентів на опанування теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для роботи педагога з дітьми різних національностей в полікультурному середовищі. Долаючи ці прогалини, нами були розроблені й упроваджені в практику підготовки майбутніх вихователів спецкурс «Технологія професійної діяльності вихователя у полікультурном просторі ДНЗ», проблемні семінари на базі педагогічної практики студентів, наповнення програми педагогічної практики завданнями, пов’язаних з проведенням свят і розваг з дітьми дошкільного віку з національної тематики; включенням тематики полікультурної спрямованості в науково-дослідну роботу студентів. Доповнював теоретичну і практичну підготовку майбутніх вихователів проект «Національні конкурси культури і краси», який проводився в рамках виховної роботи.

У основу програми і змісту розробленого нами спецкурсу покладена ідея толерантної взаємодії педагога з суб'єктами педагогічного процесу, що належить до різних етнічних груп, що проживають на території Криму. Разом з лекційними і семінарськими заняттями, в яких розглядалися питання полікультурності й особливості взаємодії педагога і його вихованців в полікультурному освітньому просторі, значна частина часу відводилася тренінгам, що дозволяли сформувати у студентів практичні навики толерантної міжетнічної взаємодії. Структура змісту спецкурсу представлена наступними розділами: "Введення в професійну діяльність педагога в умовах полікультурного виховання", "Проблема толерантності у дитячому середовищі і шляхи її рішення". У першому і другому розділах нами було передбачено розкриття таких понять і термінів як полікультурне виховання, полікультурний освітній простір, толерантність і інтолерантність, міжетнічна толерантність, розвиток толерантності у дітей дошкільного віку, толерантність у сім'ї та ін. Конкретні завдання спецкурсу передбачали: формування у майбутніх вихователів позитивної установки на толерантну взаємодію в умовах полікультурного простору і осмислення необхідності створення у полікультурному просторі освітньої установи відповідного середовища толерантної міжетнічної взаємодії; формування навичок спілкування і взаємодії з дітьми і їх батьками на основі міжетнічної толерантності; озброєння студентів знаннями і уміннями щодо формування міжетнічної толерантності у дітей дошкільного віку.

Однією з ефективних форм навчання майбутніх вихователів умінням і навикам толерантної поведінки були педагогічні тренінги і вправи. При

вивченні розділу «Введення в професійну діяльність педагога в умовах полікультурного виховання» використовувалися спеціальні вправи з теми "Всі ми різні, але ми всі разом" для ознайомлення студентів з формами звернення, зустрічі і вітань, традиційними для різних етнічних груп. Дана система вправ стимулювала студентів до пізнання своєї власної національної приналежності і особливостей культурних традицій тих, хто їх оточують, сприяло формуванню толерантності в спілкуванні з представниками інших національних культур.

Тренінг «Ти хороший, я хороший» був направлений на позитивний емоційний настрій, який допомагав студентам перейти до відвертого спілкування. За своєю спрямованістю він сприяв гармонізації їх інтелектуальної і емоційної сфери, що є одним з важливих принципів формування толерантності. Мета даного тренінгу - створення в групі умов для повного розкриття студентами своїх емоцій і позицій в атмосфері взаємного прийняття, безпеки і підтримки. Головне завдання наступного тренінгу, полягала в об'єднанні членів групи за їх загальними інтересами. Завдяки цьому тренінгу, студенти відкривали особливості культурних традицій інших членів студентської групи, набували навичок ведення позитивного діалогу, розвивали здатність до самоаналізу, соціальної сприйнятливості (здібності до емпатії і співпереживання іншому, незалежно від його національної приналежності); здібності до рефлексії і усвідомлення різноманіття світу і проявів особистості.

Наступна серія тренінгів була присвячена темі «Різні світи - одна планета». Їх суть полягала в тому, що учасники тренінгу, розділені на декілька мікрогруп, спочатку знайомилися з особливостями своєї культури, а потім розробляли і освоювали навички взаємодії з учасниками - представниками іншої національності. В ході такої взаємодії студенти знаходили точки взаєморозуміння, обговорювали причини скрути й конфліктів, що виникали в ході «міжкультурної» взаємодії. Вивчення спецкурсу завершувалося самостійною розробкою студентами програми і методики виховання толерантності у дошкільників.Проблемні семінарські заняття здійснювалися через систему творчих завдань, вправ, тренінгів і моделюючих ігор. Для цього матеріал підбирався з врахуванням проблемної, доступності, рівня підготовленості студентів, їх життєвого досвіду, національного складу студентської групи. Навчальна діяльність майбутніх вихователів полягала у сприйнятті інформації, усвідомленні й розумінні її важливості для майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з особливостями полікультурного середовища Криму, прояву активності в пошуку педагогічних засобів полікультурного виховання дошкільників. Особлива увага приділялася емоційному відгуку на засвоювану інформацію.

У процесі педагогічної практики при організації і проведенні студентами національних свят російського («Масляниця»), українського («Обжинки»), вірменського («Вардавар»), єврейського («Пурім») і кримськотатарського («Навруз») народів з дітьми дошкільного віку ми підводили майбутніх вихователів до розуміння того, що соціалізація дитяти в групі однолітків, його успіхи в соціальній комунікації залежать від знання традицій не лише власної, але й етнокультури інших дітей. Саме інтеграція дитини в нову культуру

УДК 371

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

Погребняк Н.М., старший викладач
кафедри соціально-економічних дисциплін
Кримського юридичного інституту
Національної юридичної академії
України ім. Ярослава Мудрого

Основною стратегією економічного і соціального розвитку України визначено шлях розбудови економіки країни як такої, що базується на знаннях. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній простір Європи та планомірно здійснює модернізацію системи освіти відповідно до вимог ЄС.

Декларація Всесвітньої конференції “Наука для XXI століття: нові зобов’язання”, що відбулася в Будапешті 26 червня – 1 липня 2006 р., наголошує на важливості розвитку науки, освіти і сучасних технологій як єдиного способу уникнути глобальної ресурсної кризи і забезпечити благополуччя населення нашої планети.

Спроможність країни до створення наукових знань, їх розповсюдження та використання для розвитку виробництва є основними факторами економічного зростання поряд із інвестиціями та трудовими ресурсами країни.

Основним завданням переходу від підготовки людини у вищих навчальних закладах освіти до концепції навчання як способу життя, є усвідомлення людиною методу оволодіння знаннями, формування власної мотивації, індивідуального механізму пізнання та застосування їх протягом життя.

Безумовно, в сучасному світі найбільш пріоритетними галузями інноваційної моделі розвитку економіки на базі знань стають наука і вища освіта, а основу кадрового потенціалу складають саме вчені-наукові та науково-педагогічні працівники.

За своїм науково-технічним потенціалом, Україна належить до восьми країн світу, а зростання чисельності студентів ВНЗ, питомий показник відношення чисельності яких до населення країни зріс більш ніж на 65%. Навіть кількість ВНЗ збільшилась на 15% у порівнянні з 90 роками 20 ст.

Яскравим прикладом щодо підготовки фахівців, яким доведеться створювати інноваційну економіку країни у майбутньому, є державні класичні та технічні університети, переважна більшість яких знаходиться в системі Міністерства освіти і науки України. Саме вони здатні формувати наукові школи, тематичні групи, що постійно здійснюють фундаментальні і прикладні дослідження та розробки на передньому краї науки.

Наукова діяльність є не тільки невід’ємною складовою освіти в університетах у формі наявних знань викладачів, монографій, підручників та навчальних посібників, а також є джерелом навчального процесу і починається з наукових досліджень студентів та науково-педагогічних працівників.

Значний інтерес мають роботи наших вітчизняних науковців щодо організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Насамперед, це роботи В. Кременя, С. Гессена, С. Нікітіна та Я. Болюбаша.

особистості в умовах батьківської депривації, що являє собою систему взаємозалежних занять, побудованих у певній логічній послідовності і спрямованих на формування вмінь вербалізовувати внутрішні переживання й акцентувати на них увагу. Програма розвиває здібності до рефлексії, самоаналізу, що дозволяє не витісняти афективні реакції, а проробляти їх і конструктивно виходити із ситуацій, які виникають. Первинні діагностичні результати підтверджують ефективність розроблених корекційних заходів.

Резюме. В статье раскрыта сущность феномена психологической защиты личности в условиях родительской депривации, выявлены ее глубинные детерминанты. Утверждается, что ситуация родительской депривации стимулирует дифференциацию психики, временные границы которой сдвигаются на более ранние возрастные этапы. Установлено проявление ведущих, но, в тоже время, противоречивых тенденций психики: «к психологической смерти» и «к жизни», «к людям» и «от людей», «к силе» и «к слабости», к гармонии и к разрушению, что деструктирует поведение субъекта, порождая дискретность психики, непоследовательность поведения. Доказана необходимость проведения глубинной психокоррекции, направленной на нивелирование деструктивного влияния механизмов психологической защиты на психику субъекта. **Ключевые слова:** механизмы психологической защиты, родительская депривация, психологическая импотенция, психологическая смерть, объектные отношения, диференциация психики. **Резюме.** У статті розкрито сутність феномену психологічного захисту особистості в умовах батьківської депривації, виявлено його глибинні детермінанти. Стверджується, що ситуація батьківської депривації стимулює диференціацію психіки, часові кордони якої зміщуються на більш ранні вікові етапи. Встановлено вияв провідних, але, в той самий час, суперечливих тенденцій психіки: «до психологічної смерті» і «до життя», «до людей» і «від людей», «до сили» і «до слабкості», до гармонії і до руйнування, що деструктує поведінку суб'єкта, породжуючи дискретність психіки, непослідовність поведінки. Доведено необхідність проведення глибинної психокорекції, спрямованої на нівелювання деструктивного впливу механізмів психологічного захисту на психіку суб'єкта. **Ключові слова:** механізми психологічного захисту, батьківська депривація, психологічна імпотенція, психологічна смерть, об'єктні відносини, диференціація психіки. **Resume.** In the article essence of personality psychological defense phenomenon has been revealed in the condition of parents'deprivation, its deep determinants which are related to injuring of childhood experience have been exposed. Mutual connection of psychological defense and tendency to psychological impotence and psychological death has been found out. Structurally-functional and semantic parameters of psychological defense system, which can be analyzed depending on differentiaton level of personal psychology have been presented. It has been firmly established that the situation of parents'deprivation stimulates psychologicaldifferentiation and its time frames are moved to earlier age stages. The necessity for deep psycho-correction has been proved in the relation of psychological defense mechanisms destructive influence on an individual psychology.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: пер. с нем. – СПб. Питер, 2003. – 256 с.
2. Бассин Ф. В. Психическая травма // Руководство по психотерапии. – Ташкент: Медицина, 1979. – С. 24 – 43.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций; М., 1984. – 453 с.
4. Калина Н.Ф. Основы психоанализа. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001. – 352 с.
5. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка // Психоанализ в развитии: Сборник / А. П. Поршенко, И. Ю. Романов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 176 с.
6. Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Пер. с англ. – М., Когито-Центр, 2003. – 368 с
7. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: пер. с англ. и нем. В 2-х т. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т. 1 – 384 с.; Т.2 – 400 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции: пер. с нем.– М.: Наука,1995. – 456 с.
9. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.
10. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Подано до редакції 13.12.08

наводить до взаємного збагачення культур і становлення культури міжнаціонального спілкування.

Практичне опанування умінь і навичок організації учбово-виховного процесу в дошкільній навчальній установі і рефлексія набутого досвіду, ставало невід'ємною складовою підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в специфічних умовах полікультурного простору Криму. Доповнювалася теоретична і практична підготовка студентів досвідом участі в підготовці і проведенні конкурсів культури і краси («Кримська російська красуня», «Кримська вірменська красуня», «Кримська німецька красуня», «Кримська українська красуня» «Міс Естер» і «Кирим Гузелі»), перші тури яких проводилися на рівні вищого навчального закладу, а потім на республіканському рівні. Підготовка національних конкурсів культури і краси проходила поетапно. На перших заняттях проводилася ввідна бесіда, яка супроводжувалася демонстрацією і доказом значущості знань про традиції свого і інших народів у практичній роботі вихователів у полікультурному середовищі. Даний етап передбачав для учасниць наступні види роботи: вивчення літератури щодо традицій свого та іншого народів; відбір матеріалу і літератури для демонстрації національних традицій. Відбір і структуризація вмісту матеріалу з народних традицій сприяли формуванню і розвитку в учасниць конкурсу інтересу, схильностей, мотивації до поликультурному освіти.

На другому етапі студенти освоювали традиції і елементи танців свого народу. Діяльність студентів полягала в презентації традицій українського, вірменського, кримськотатарського, російського, єврейського та інших народів, виявленню їх загальних і відмінних рис; пошуку національних традицій, пов'язаних з національною кухнею, з особливостями виховання дітей свого та інших народів тощо.

Третій етап вимагав від студентів уміння передавати особливості характеру, темпераменту свого та інших народів у презентаціях на конкурсі культури і краси. Він характеризувався систематизацією засвоєних знань і умінь, досвідом їх практичного вживанням безпосередньо при виконанні конкурсних завдань. Протягом декількох місяців майбутні вихователі продовжували вивчати народні традиції, знайомилися з особливостями національних костюмів, вчилися елементам національних танців, мові і манерам поведінки інших народів. Після закінчення конкурсу кожній дівчині вручалися нагороди і дипломи, а учасниці, що отримали головні номінації, отримували право представляти свою національність у фіналі Національного конкурсу культури і краси «Кримська красуня».

Таким чином, цілі проекту сприяли: популяризації національних культур серед студентів педагогічних факультетів вищих начальних закладів Криму; зміцненню дружби і співпраці між представниками різних національностей, що мешкають на території АРК; розвитку навичок міжнаціонального спілкування й міжетнічної толерантності.

Висновки і результати дослідження. За результатами констатувального експериментального зрізу у 7,7%студентів, які брали участь в нашій роботі, було виявленого високий рівень полікультурної компетентності, в 63,8% - середній і 28,5% низький. За показниками міжетнічної толерантності вибірка розподілилась таким чином: 17,24% студентів показали низький, 74,71% -

середній і 8,05% високий рівень. Зокрема, на питання, що розкривають полікультурного освіти і виховання лише 6,3% студентів відповіли вірно, 93,7% не змогли дати вірні відповіді. Поняття «толерантність» як терпимість до людей іншої національності, віросповідання, культури схарактеризували 23,5% студентів, але 76,5% утруднювалися відповісти на це питання. Після проведеного експерименту, спрямованого на підготовку майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності в полікультурном просторі Криму, було виявлено, що в порівнянні з результатами констатувального експерименту у студентів рівень полікультурної компетентності підвищився на 40%. При цьому міжетнічна толерантність була виявлена у 45,29% студентів. Знання про сутність освіти й виховання дітей у полікультурному просторі, само розуміння поняття «толерантності» стало більш повним і точним. У цілому цілеспрямована підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму сприяла усвідомленню ними цінності і необхідності збереження культурних національних традицій; відкриттю нових перспектив пізнання, орієнтованого на сприйняття, розуміння і прийняття нових культур; розвитку мотивації до полікультурної самоосвіти і самовдосконалення в контексті професійної діяльності.

Резюме. В статье раскрываются педагогические условия и содержание подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в поликультурной среде Крыма, приводится описание формирующего эксперимента, результаты его констатирующих срезов. **Ключевые слова:** содержание подготовки будущих воспитателей, педагогические условия, поликультурное воспитание, межэтническая толерантность. **Резюме.** У статті розкриваються педагогічні умови і зміст підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності у полікультурному середовищі Криму, наводиться опис формувального експерименту, результати його констатувальних зрізів. Ключові слова: зміст підготовки майбутніх вихователів, педагогічні умови, полікультурне виховання, міжетнічна толерантність. **Summary.** The article reveals the pedagogical terms and the preparation content of future teachers to the professional activity in the polycultural environment of Crimea, it represents the description of the forming experiment and the results of its establishing conclusions. **Key words:** the preparation content of future teachers; the pedagogical terms; the polycultural education; interethnic tolerance.

Література:

1. Атрощенко Т.О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.. пед. наук: 13.00.04.-Київ,2003.-21 с.
2. Редькіна Л.І. Етнопедагогічни традиції виховання підростаючого покоління у караїмів Криму: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра.. пед. наук: 13.00.01.-Київ,2006.-40 с.
3. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.. пед. наук: 13.00.07.-Київ,2005.-20 с.
4. Степанов Є.П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.. пед. наук: 13.00.07.-Луганськ.,2004.-20 с.
5. Хайруддинов М.А. Возвращение к истокам: народная педагогика крымских татар //Педагогика.- 2004.- №7.- С. 99 – 106

Подано до редакції 07.12.08

УДК 371

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Бекиров Сервер Нариманович,
ассистент кафедры философии и социальных наук
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)
Бекирова Эльмира Шевкетовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры истории и правоведения
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Вопросы, связанные с изучением истории и культурного наследия малых этносов Крыма, сегодня привлекают внимание большого числа исследователей. Вызвано это, прежде всего, тем, что данная тема практически не рассматривалась в отечественной историографии. В частности, малоисследованной остается проблема истории развития татарского

	здатні до усвідомлення	
Висновок	Его – слабке; орієнтація на негайне задоволення потреб, бажань; домінуючий принцип принцип задоволення; рівень сприй-няття картинки – описовий. При домінуванні Супер-Его – надмірні каяття совісті, самозви-нувачення, почуття провини, почуття неповноцінності	Его сильне, інтегроване; поведінка героя адекватна, орієнтація на співробітництво із соціумом. Високий ступінь прояву свідомої уваги, легкість вербалізації та ін. Рівень сприйняття картинки – дії, відносини

Висновки. Підводячи підсумки, відзначимо:

1. Виникнення системи психологічного захисту особистості тісно пов'язане з первинними об'єктними відношеннями, відповідальними за задоволення базальних потреб, що сприяють становленню самості й інтеграції ідентичності особистості. Метою захисної системи є збереження цілісності внутрішньої реальності, адаптація до зовнішнього світу, подолання почуття самітності, власної незначущості, можливість упоратися з базальною тривожністю й примітивними страхами. Результат дії захисних механізмів часом виявляється прямо протилежним, приводячи до дезінтеграції поведінки, самообману, страхів, неврозів, порушення суб'єктної активності під час взаємодії з навколишнім світом. Домінування примітивних захисних механізмів приводить до слабкості «Его», про що свідчать регресивні вияви: відсутність толерантності до тривоги, нездатність до керування власними імпульсами, нерозвиненість каналів сублімації, слабкість диференціації себе й об'єктів. 2. Методика цілісного аналізу комплексу тематичних психомалюнків Т. С. Яценко, використовувана в нашому дослідженні, дає можливість об'єктивувати інфантильні формування тих або інших характеристик психіки, які мають потребу в психокорекції. Методика являє собою діагностико-корекційний процес, завданнями якого є розкриття глибинно-психологічних передумов деструктивних виявів психіки суб'єкта в процесі спілкування, діалогу. Завдяки методиці, стає можливим об'єктивувати базові форми психологічного захисту, за якими ховається протиріччя між логікою свідомої і несвідомої сфер. 3. Ситуація батьківської депривації стимулює диференціацію психіки, тимчасові границі якої зрушуються на більш ранні вікові етапи. Як наслідок, незріле, інфантильне «Его» зміцнює свої позиції, використовуючи примітивні захисні механізми високої інтенсивності й низької диференційованості, що задають спрямованість психіки «до слабкості Я». Регресивні вияви «Его», що свідчать про його слабкість, відображені в змістовних параметрах: висока або низька тривожність, самооцінка, наявність страхів, агресії, нездатність до саморегуляції, відсутність толерантності до тривожних факторів, низька працездатність та ін. 4. Захисні механізми, що формуються, розрізняються залежно від особливостей первинних об'єктних відношень. Ігнорування потреб індивіда на ранніх етапах розвитку або їхнє недостатнє задоволення провокують закріплення базових видів психологічного захисту. Базові, або особистісні, захисні механізми запускаються дією механізму «від сили до слабкості», у результаті психіка індивіда регресує до цінностей інфантильного «Его». 5. Значення отриманих даних може бути осмислене в контексті проблеми адаптації «депривованої» особистості до соціуму. Звичайно, багато чого залежить від типу дитячої установи, від стилю й методів виховної роботи в ньому, від віку, у якому дитина попадає в установу, від часу, що в ньому проводить, від його індивідуально-психологічних характеристик. Проте, у більшості дітей спостерігаються деструктивні набори «психологічних захистів», що заважають творчому, особистісному розвитку. Особистість, формуючись, здобуває риси, якості, які є похідними «психологічного захисту» – егоїзм, недоброзичливе ставлення до іншого, неприйняття певних якостей іншого, непослідовність поведінки, підозрілість, помисливість, перекручування реальності, порушення розуміння й адекватного емоційного відбиття себе й іншої людини та ін. Подібний набір особистісної спрямованості виявлений нами не тільки серед «дітей з установи», але й серед дітей, що ростуть у родинах і при цьому страждають від батьківської депривації. 6. Діагностико-корекційна робота за методом Т. С. Яценко дозволила досягти бажаних змін (зменшення рівня тривожності, розширення самосвідомості, поява навичок самоаналізу й розуміння глибинних характеристик мотивів поведінки інших людей, розвиток соціально-перцептивних здатностей та ін.). Цьому допомагають гуманістично орієнтовані принципи роботи, що сполучаються із провідними механізмами психокорекції: позитивна дезінтеграція й вторинна інтеграція на більш високому рівні особистісного розвитку. 7. Нами розроблено й апробовано програму психологічної підтримки

формуванням, функціонуванням психологічних захистів і первинних об'єктних відношень, оскільки задоволення інстинктів, потреб дитини, а також її прилучення до соціальних норм поведінки залежить від найближчого оточення. Дії дорослих, що викликають психотравмівні переживання, провокують, як ми думаємо, ранню появу захисних механізмів, їхнє закріплення й автоматичне включення в процес подолання афектів.

Розроблена система методів і психодіагностичних методик, адекватних цілям дослідження і спрямованих на діагностику структурно-функціональних і змістовних параметрів психологічних захистів, а саме: диференційованість (кількість), інтенсивність (сила вияву), зрілість і адекватність (рівень), а також емоційні установки (настрій, ставлення до дитячого будинку / садка, родини, школи), рівень тривожності, самооцінка, потреби й мотиви, концепція середовища, значущі конфлікти, страхи, інтеграція й сила «Его».

На наш погляд, дослідження психологічного захисту особистості у віці, в якому випробувані здатні вербалізовувати свої переживання, тобто приблизно в п'ять – сім років, оскільки афективна сфера на даному етапі має гнучкість і «прозорість», а вектор спрямованості психіки не прийняв поки ще ригідної форми.

Згідно з результатами, ситуація депривації стимулює диференціацію психіки, тимчасові границі якої зрушуються на більш ранній період у порівнянні з нормою, властивій контрольній групі. Наповнюваність «Ід» і «Супер-Его», досить велика, що говорить про велику кількість витиснутих дериватів незадоволених потягів, бажань, а також заборон, покарань та різних вимог, не сумісних із бажаннями випробуваних. Перехід від принципу задоволення до принципу реальності чітко не позначений. Чім раніше дитина потрапляє в умови батьківської депривації, тим раніше в її психіці утвориться «Супер-Его» й тим більшої наповнюваності «Ід». Усе викладене вище не дає можливості слабкому «Его» регулювати взаємини між зовнішнім світом і сферою несвідомого.

Аналіз рівня диференціації психіки дозволив нам розглянути структурно-функціональні параметри психологічного захисту – диференційованість, інтенсивність і зрілість.

Таблиця 1

Структурно-функціональні параметри психологічного захисту

Домінування субстанції психіки Параметри МПЗ	**Ід**	**Супер-Его**	**Его**
Диференційованість	Низька (мала кількісна представленість, в основному групи витиснення)		Висока, МПЗ досить легко діагностуються, у кількісному відношенні різноманітні
Інтенсивність	Висока. Наявність обсесивних МПЗ		Низька
Зрілість, адекватність	Примітивні, не зрілі МПЗ, не адекватні, не		Зрілі, адекватні.

национального движения в XIX –XX вв.

Анализ публикаций. Доступ к ранее закрытым архивным материалам способствовал появлению научных трудов по истории национального движения в СССР, в том числе крымскотатарского. Одной из значимых публикаций этого периода стала монография М. Губогло и С. Червонной «Крымскотатарское национальное движение», в которой крымскотатарское национальное движение было определено как национально-освободительное.

Сложная политическая ситуация на полуострове в период революций 1905–1907 гг. отражена в работе А. Зарубина, В. Зарубина «Без победителей. Из истории гражданской войны в Крыму». Политика партийно-государственного руководства Крымской АССР в отношении национальных меньшинств на протяжении 1920-30-х годов исследована в диссертационной работе Д. Хованцева «Политика партийно-государственного руководства Крымской АССР в отношении национальных меньшинств (1921-1941 гг.)».

Вопросам формирования революционных идеалов Ч. Челебиева, изучению его политических и правовых взглядов обращены статьи В. Возгрина [1], В. Зарубина [6], В. Королева [7], А. Тимощука [9], П.Тарана [9].

Изложение основного материала. Первые попытки политической самоорганизации мусульманских народов связаны с революционным кризисом 1905 года и вынужденными шагами власти по модернизации политического режима. Начало этого процесса связано с Указом 18 февраля 1905 г. о разрешении принимать от различных слоев населения проекты «усовершенствования государственного благоустройства».

Во Всероссийском мусульманском съезде приняли участие 120 представителей мусульман. Председателем съезда был избран виднейший основоположник джадидизма Исмаил Гаспринский. Делегаты приняли решение образовать партию «Иттифак аль муслиним» («Союз мусульман»), основной задачей которой было сближение всех мусульман России. Достижению этой цели могло способствовать уравнение в правах с русским населением. Для этого дальнейшую деятельность необходимо направить на открытие новометодных школ, соответствующих потребностям мусульман, распространение и внедрение в программу обучения современных методик, ознакомление с достижениями мировой и отечественной науки, издание учебной и методической литературы, а также журналов и газет, открытие библиотек и школ по ликвидации безграмотности. Для успешного осуществления намеченных целей было принято решение на местах образовать меджлисы, подчиняющиеся съезду.

В этот период происходит заметное сближение «Иттифака» с русским либеральным движением. Лидеры либерального движения участвовали в работе собрания руководителей «Союза мусульман», где обсуждались организационно-тактические вопросы.

В январе 1906 г. делегация «Иттифака» под руководством Ю. Акчурина приняла участие в съезде конституционно-демократической партии в Петербурге, где предложила внести в программу кадетов дополнительные требования: об автономии мусульманского духовенства, национальном образовании и учете традиционных обычаев и исламского права при

составлении новых гражданских и уголовных законов. После обсуждения съезд единогласно проголосовал за предложенные поправки [10].

Первым представителем крымских татар в Государственной Думе второго созыва стал депутат Абдурешит Медиев. Родился он в 1880 году в семье крестьянина. Окончив Симферопольскую татарскую учительскую школу, работал учителем в мектебе. В начале XX века переехал в Карасубазар, где вошел в состав крымского отделения организации «Бутюнрусие иттифак аль Муслими». За активную деятельность был арестован и посажен в Симферопольскую тюрьму. Освободили его только в ходе революции 31 августа 1905 г. [5, с.253].

Авторитет и активная позиция А. Медиева позволили ему стать карасубазарским городским головой в 1907 г., в том же году он стал депутатом Государственной Думы от Таврической губернии. Деятельность А. Медиева в парламенте проходила в русле идей крымскотатарской политико-правовой мысли. Среди них: полная независимость исламских религиозных дел от вмешательства администрации, свободное избрание муфтия, уравнение прав мусульманского и христианского духовенства, освобождение крымскотатарской народной школы от административной опеки, поддержание прав и свобод провозглашенных Манифестом от 17 августа 1905 г., а именно – освобождение из тюрем всех борцов освободительного движения, полная отмена смертной казни и справедливое решение земельного вопроса [5, с.254]. Программа А. Медиева отражала интересы беднейших крестьян и ремесленников Крыма. Он считал, что без земельной реформы, без перераспределения средств производства никакое просвещение не имеет смысла. Формально А. Медиев баллотировался в Думу от фракции кадетов, но фактически им не был [1, с.360]. В думе А. Медиев работал в комиссиях по неприкосновенности личности, принимал участие в решении вопросов по народному образованию.

Крымскотатарское национально-освободительное движение начала XX в. возникло в противовес царской политике. Во главе движения встали люди, глубоко переживающие бесправное положение крымских татар. Протурецки настроенные лидеры видели освобождение Крыма от царской России в объединении крымских мусульман и оказании помощи Турции в войне (братья Яшлавские, Ибраим Аджи, Якуб Халилов и др.) [4, с.74].

Социалисты эсэровского направления (С. Меметов, Д. Сейдамет, Х. Чапчакчи) будущее Крыма видели в условиях российской революционной действительности [4, с.75].

Февральская революция внесла сумятицу в ряды как одних, так и других. После февраля в политической жизни страны стали участвовать многомиллионные массы трудящихся, солдат и матросов, демократическая интеллигенция. Стали легальными многочисленные политические и национальные партии [7, с.6].

В Крыму разворачивается подготовка к проведению первого общего съезда (Курултая) крымскотатарского народа. Подготовительной работой руководит Сеиджелил Хаттатов, которому помогает энергичная группа молодежи (наиболее известные деятели формировавшегося еще до революции

народження, а пізніше, коли тісний емоційний зв'язок уже виник, спостерігається найсильніший емоційний стрес.

Узагальнюючи матеріали багаторічних досліджень, М. Кляйн, Р. Шпіц, Дж. Боулбі та ін. висловили припущення, що довгострокова розлука дитини з матір'ю в перші три – п'ять років життя приводить, як правило, до порушення її психічного здоров'я й впливає на весь подальший хід її особистісного розвитку.

Тип особистості, який формується в дитини, що потрапила в умови батьківської депривації, Дж. Боулбі позначив як «беземоційний характер». Узагальнений портрет цього типу особистості він представляв у такий спосіб: інтелектуальне відставання, невміння вступати в значущі відносини з іншими, млявість емоційних реакцій, агресивність, невпевненість у собі.

Наведені в нашому дослідженні факти переконливо свідчать про те, що дитина, з тих або інших причин переживши ранню й досить тривалу розлуку з родиною, попадає в дуже важку ситуацію, що робить серйозний негативний вплив на її розвиток. Головну роль тут відіграє саме фактор батьківської депривації.

На наш погляд, сполучення «депривуюча ситуація – захисні механізми» подвоює деструктивний вплив обох факторів. Адже і те, й інше тісно пов'язані з емоційною сферою особистості, зі значущими переживаннями, що мали психотравмівний вплив.

Проведені нами дослідження доводять, що сформований характер об'єктних відношень дорослих залежить від характеру первинних об'єктних відносин. Особлива роль приділяється примітивним захисним механізмам, що закладають основи ідентичності. Вони містять у собі заперечення, перекручування реальності, надмірну проекцію й інтроекцію. Примітивні або базові захисні механізми спрямовані, головним чином, на захист від садизму, деструктивності, інстинкту смерті й ведуть «до слабкості Его». У характері людини домінують цінності інфантильного «Я». Фактор тривалої розлуки дитини з батьками досить глибоко й деструктивно впливає на психіку дитини. Боротьба двох протилежних почуттів стосовно матері – любові й ненависті – виникаюче почуття провини за деструктивні бажання, формує внутрішньопсихічні протиріччя.

Дослідження дозволяє підтвердити наявність взаємозв'язку між психологічними захистами й тенденцією до психологічної смерті. Захисна система формується в умовах конфлікту, а саме в той період, коли маленька дитина не мала можливості задовольнити свої потреби в любові, прийнятті, повазі, не відчула єдності із близькими, у результаті розвиток особистості відбувається на тлі відчуття власної непотрібності.

Життєві сценарії, програми пов'язані з психологічними захистами, при цьому формування життєвих сценаріїв відбувається в ситуації емоційного й особистісного неприйняття, численних заборон, фізичних покарань. Наше дослідження свідчить, що подібне відношення до дітей глибоко травмує особистість, що розвивається, породжуючи в ній відчуття неможливості існування.

Гіпотетично сформульовано припущення про наявність зв'язку між

гештальтпсихології та серед вітчизняних психологів також причинами виділяються конфлікти, зв'язані зі значущим первинним соціальним оточенням.

Більшість учених схиляються до думки, що психологічний захист включається абсолютно неусвідомлено. Проте, Д. В. Віннікотт, М. Малер, К. Хорні, Е. Фромм, Ф. Перлз, Ф. В. Бассін, Б. Г. Ананьєв, В. М. Аллахвердов та ін. вважають даний механізм частково усвідомлюваним, пояснюючи це тим, що психологічний захист є власністю структури «Я», що більшою мірою належить свідомій частині психіки.

Цільове призначення механізмів психологічного захисту в різних концепціях представлено в безлічі варіантів – від абсолютно деструктивного, обсессивного впливу до конструктивного, що забезпечує безпека Самості.

Основними й загальними для різних видів захисних механізмів особливостями є те, що вони: несвідомі або частково усвідомлювані, тобто людина в основному не усвідомлює ні причин і мотивів, ні цілей, ні самого факту своєї захисної поведінки стосовно певного явища або об'єкта; залежно від спрямованості психіки (до сили «Я» або до слабкості «Я»), відбувається становлення й закріплення певних видів психологічного захисту. Слабкість «Его» – у домінуванні примітивних захисних механізмів, детермінованих цінностями інфантильного «Я»; захисна система суб'єкта формується в умовах конфлікту, а саме в період неможливості реалізації значимих для суб'єкта потреб, що особливо актуально в дитинстві; для підтримки роботи певного механізму потрібна постійна витрата психічної енергії суб'єкта: іноді ці витрати дуже істотні, як, наприклад, при витисненні, запереченні або придушуванні; іноді вони не настільки енергоємні й більше «самоокупаємі», як, наприклад, у випадку сублімації.

Крім того, енергія, що йде на підтримку захисту, уже не може бути використана людиною на позитивні й конструктивні форми поведінки, що послабляє його особистісний потенціал і приводить до обмеження рухливості й сили «Я». Захисти нібито «зв'язують» психічну енергію, а коли вони стають занадто сильними й починають переважати в поведінці, то це зменшує здатність адаптації людини до мінливих умов реальності.

Сучасні уявлення про «нормальну», розвинуту систему психологічного захисту припускають оцінку таких характеристик, як адекватність і гнучкість захисних реакцій, «репертуар» захисної поведінки особистості, зрілість захисту: відносно більш зрілими вважаються механізми інтелектуалізації, сублімації, раціоналізації, у порівнянні із примітивними захистами групи витіснення.

Обговорюючи проблему розвитку дитини поза родиною, у дитячій установі, дослідники відзначають, що наслідки батьківської депривації значною мірою залежать від того, у якому віці дитина була розлучена зі своєю родиною і, насамперед, із матір'ю. Адже проблеми дитини, що залишилася поза родиною відразу після народження, і тієї, яка потрапила до дитячого будинку у віці одного року, різні і при цьому відрізняються від проблем дитини, яка була відправлена до дитячого будинку у віці семи років. Як відзначає Дж. Боулбі, у дитини, позбавленої материнської турботи не з

в подполье национально-освободительного движения крымских татар Нуман Челеби Джихан и Джафер Сеидамет находились в это время в Одессе, будучи мобилизованными в российскую армию).

25 марта 1917 г. под председательством С. Хаттатова состоялся съезд мусульман всего Крыма. Более 2000 его участников, в том числе 1500 делегатов, представляли интересы практически всех социальных и политических групп крымскотатарского населения полуострова. Основные вопросы, рассмотренные и принятые на съезде – вывод из духовного правления и вакуфной комиссии старого состава и признание вакуфных имуществ и капиталов собственностью крымских татар.

В состав вновь избранного мусульманского исполнительного комитета (Муском) вошли А. Боданинский, Идрисов, Куршут-бей Крымтаев, С. Меметов, О. Озенбашлы, И. Тарпи, Х. Чапчакчи, Ч. Челебиев и др. Временным комиссаром духовного правления и Таврическим муфтием был избран Ч. Челебиев, а комиссаром вакуфной комиссии – Д. Сейдамет, оба крупнейшие вожди татарского национального движения. Следует отметить прекрасные ораторские способности Д. Сейдамета, получившего юридическое образование в Сорбонне, где и состоялось его сближение с революционерами [4, с.77].

С апреля по ноябрь 1917 г. Муском играл роль Временного автономного национального правительства крымских татар. Мусульманский комитет быстро получил всеобщее признание, в том числе и Временного правительства как единственный представительный орган крымских татар, обладающий правом решать все проблемы дальнейшего развития народа Крыма. Для осуществления поставленных целей Муском формирует местные комитеты (органы самоуправления) во всех уездах Крыма, создает Женский комитет, национальные молодежные организации (Союз татарской молодежи и Союз учащихся школ и медресе). Будущее Крыма они видели в построении демократического республиканского строя на национально-федеративных принципах. В этом вопросе с ним была солидарна национальная партия «Милли-Фирка».

Суть программы партии «Милли-Фирка» выражалась в общедемократических требованиях: в создании культурно-национальной автономии в рамках российской федерации, отмене сословных привилегий, равноправии женщин, справедливом разделе земли, создании отдельных мусульманских воинских частей.

Начало активной политической деятельности партии «Милли-Фирка» точно не установлено: ссылаясь на архивные источники, В. Зарубин и А. Зарубин придерживаются 1917 г., а П. Гарчев, В. Королев и В. Брошеван, используя ранее закрытые источники (протокол допроса одного из лидеров партии А. Озенбашлы), утверждают, что она возникла в 1919 году [2]. С. Громов аргументирует дату возникновения партии с началом активизации ее политической деятельности, а это произошло как раз в начале 1919 г. Наиболее значимым фактом является участие партии в предвыборной кампании в Крымский краевой сейм. Воспоминания одного из лидеров Милли-Фирка Д. Сейдамета, изданные в Турции в 1993 г., также подтверждают дату

создания партии в 1919 г. С целью пропаганды своих идей Мусульманский комитет начал выпуск газет «Миллет» («Нация») и «Голос татар» с 1917 г., что, несомненно, сыграло определенную роль в политическом и национальном возрождении народа. Крымскотатарское национальное движение активно решало организационные вопросы: повсюду были созданы первичные органы татарского национального управления, возглавляемые мусульманським исполнительным комитетом, организованы комиссии по делам вакуфных имуществ, духовного правления, народного образования, бюджета и статистики.

В работе Всероссийского мусульманского конгресса (1-11 мая 1917 г.), в Москве приняла участие крымскотатарская делегация (25 человек, в том числе Джафер Сеидамет - один из 12 членов Президиума Конгресса), основная дискуссия на Конгрессе касалась перспектив развития мусульманских народов России: на началах национально-культурной автономии (эту идею защищал Джафер Сеидамет) или территориальной автономии в рамках Российской Федерации. Победила вторая точка зрения, и Конгресс большинством голосов принял резолюцию, предусматривающую создание следующих автономных областей мусульманского мира: Туркестан, Крым, Кавказ, Волго-Урал («Идель-Урал») и Сибирь, входящих в Российскую Федерацию. Была сформирована единая Военная мусульманская коллегия (с центром в Казани), обсуждались вопросы женской эмансипации, развития народного образования, общетюркского литературного языка и др.

В Симферополе начинает издаваться еженедельная крымскотатарская газета «Миллет» («Нация») под редакцией Асана Сабри Айваза. Вскоре начинает издаваться еженедельная газета на русском языке «Голос татар» под редакцией Халила Чапчакчи и Али Баданинского. Являясь официальным печатным органом Мускома газеты «Миллет» и «Голос татар» публикуют «Политическую декларацию» крымских татар, уточнявшую концепцию национальной автономии на данный момент. Согласно этой концепции среди первоочередных задач названы: признание полномочий будущего Учредительного собрания, стремление к преобразованию России в демократическую Федерацию, требование равноправия народов, передача земли трудящимся, возвращение крымскотатарскому народу вакуфных земель, обеспечение его национально-культурной автономии, упразднение социальных привилегий бывших мурз, формирование отдельных воинских частей из татарских солдат.

10 декабря 1917 г. национальный съезд представителей крымскотатарского народа – Курултай провозгласил Крымскую демократическую республику [3, с.7]. В этих условиях основными союзниками крымских татар являлись украинские организации в Крыму и объявившая свою независимость в ноябре 1917 г. Украина, которая пыталась объединить разрозненные силы национальных окраин перед угрозой реставрации империи. В итоге крымские татары оказались единственной силой на крымском полуострове, которая противостояла большевикам. 20 августа Мусульманский Исполком получил телеграмму от Украинской Рады, где сообщалось: «Состоится съезд народов Российской республики. Если вы требуете для себя

специфіці взаємозв'язку депривуючої ситуації й захисних механізмів у процесі онтогенезу особистості. В умовах батьківської депривації, механізм якої пов'язаний із відчуженням дитини від певних відносин зі світом людей і викликається недостатнім задоволенням основних психічних потреб дитини, відбувається видозміна структури особистості, що розвивається. Обмежене коло контактів перешкоджає формуванню продуктивних навичок спілкування, ускладнює формування адекватної картини світу, що, у свою чергу, виявляється істотною перешкодою на шляху адаптації й інтеграції особистості в більш широкому контексті. Процес усвідомлення себе завжди йде через переживання. Осмислене орієнтування у власних переживаннях, їхнє узагальнення й боротьба, формування самооцінки й самоповаги є непростою роботою і провокує підвищення загальної емоційності. Дія захисних механізмів може привести до підвищення напруженості, тривожності, боязкості, легкої збудливості. У сполученні з низьким самоконтролем і недостатнім розумінням соціальних нормативів, ці особистісні властивості спричиняють труднощі адаптації суб'єкта й провокують включення системи психологічного захисту.

Проблематика механізмів психологічного захисту представлена багатьма методологічними та загально-теоретичними дослідженнями (А. Адлер [1], З. Фрейд [7], А. Фрейд [8], М. Кляйн [5], Ф. В. Бассін [2], Б. В. Зейгарник, Ф. Є. Василюк [3], Р. М. Грановська, Н. Ф. Каліна [4], Х. Кохут [6], Т. С. Яценко [9 – 10] та ін.). Існуюча сьогодні гостра проблема в психологічній і соціальній адаптації особистості, становлення якої відбувається в умовах батьківської депривації, знайшла своє відображення в прикладних дослідженнях М. Кляйн, Р. А. Шпіца, Дж. Боулбі, Д. В. Віннікотта, Й. Лангмейєра, З. Матейчека, Л. І. Божович, Г. С. Костюка, М. І. Лисиної, О. М. Парафіян, Н. Н. Толстих та ін.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні структурно-функціональних і змістовних аспектів системи психологічного захисту особистості в умовах батьківської депривації.

Виклад основного матеріалу. В основу дослідження було покладено припущення про те, що**:** ситуація батьківської депривації впливає на становлення й функціонування системи психологічного захисту особистості; змістовні й структурно-функціональні аспекти психологічного захисту взаємозалежні з особливостями первинних об'єктних відносин.

Аналіз літературних джерел, які стосуються становлення проблематики психологічного захисту, дозволяє простежити зміни, які зазнали механізми психологічного захисту в різних теоріях. У концепціях сучасної психології автори розходяться в поглядах на час утворення, рівень усвідомленості, цілі психологічного захисту, термінології. Єдність думок відзначається стосовно причин виникнення механізмів психологічного захисту – це конфлікти, пов'язані із соціальним оточенням. В ортодоксальному психоаналізі та в его-психології причинами виникнення механізмів психологічного захисту прийнято вважати афекти, пов'язані з незадоволенням базових потреб, конфлікти (внутрішні й зовнішні), у теорії об'єктних відносин – травму народження, конфлікт між уродженими потягами (любов / агресія), примітивні страхи, значущі первинні стосунки. У гуманістичній психології,

area are researched in the article. **Keywords:** asocial behaviour, innovations, prophylaxis, psychotherapeutic methods, radiological monitoring area, social pedagogical technologies, upperclassmen (senior pupils).

Література

1. Авер'янова Г., Москаленко В. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №7. – с.49-55.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с. (Альма-матер.).
3. Гулина М.А. Психология социальной работы. 2-е изд. - СПб: Питер, 2009. – 384 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Євтух М.Б., Сердюк О.П. Соціальна педагогіка: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Міжрегіональна академія управління персоналом (МАУП). — К. : МАУП, 2002. — 229с.
6. Регуш Л.А., Орлова А.В. Педагогическая психология. - СПб: Питер, 2010. – 416 с.
7. Титова С.В. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности (+CD). - СПб: Питер, 2009. – 176 с.
8. Яковенко С.І. Принципи, організаційні форми та методи психологічної допомоги потерпілим від Чорнобильської катасрофи // Практична психологія та соціальна робота . – 2005. - №2. – с. 13-21.

Подано до редакції 12.11.08

УДК 371

ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИ В УМОВАХ БАТЬКІВСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Максименко Олена Георгіївна,
кандидат психологічних наук,
Донецький інститут післядипломної освіти
інженерно-педагогічних працівників,
Академія педагогічних наук України

Постановка проблеми. Питання ефективної організації процесу ресоціалізації депривованої особистості набувають актуальності в умовах складної економічної і соціально-політичної ситуації України. Рішення цього питання вплинуло на пошуки нових підходів у дослідженні психічної депривації. Соціо- і онтогенез депривованої особистості доцільно розглядати в контексті «механізмів психологічного захисту – депривуюча ситуація».

У науковому плані варто виходити з того, що витиснені та інші захисні механізми є: з одного боку, необхідними регуляторами душевного гомеостазу, а з іншого – зумовлюють його порушення. Якщо вони відсутні, то з'являється небезпека затоплення й дезінтеграції «Я». З іншого боку, психологічний захист порушує загальну захищеність «Я» уже хоча б тому, що уводить суб'єкта від реальності, спотворює її, неадекватно візуалізує джерела конфліктів, сприяє збільшенню напруженості в організмі, стабілізує внутрішню суперечливість і посилює суб'єктивність засобів його подолання за рахунок ілюзій. Динамічні витрати на підтримку захисних механізмів і супровідні їм обмеження «Я» виявляються важким тягарем для психічного гомеостазу. Ті захисні механізми, які раніше допомагали вижити ще слабкому «Я» дитини, зберігаються і з виходом з дитячого віку, «вкорінюючись» в «Я», перетворюючись у стійкі форми реагування. Захисні механізми, послабляючи «Я», готують ґрунт для неврозів і сприяють їхньому виникненню. Реальні проблеми суб'єкт вирішує ілюзорно, лише в ідеальному плані, без надійної взаємодії з навколишньою дійсністю.

Варто звернути увагу також на недостатню кількість робіт, присвячених

автономию, то должны послать на съезд делегацию из 10 человек» [11, с.210]. После десятидневных обсуждений была принята резолюция, гласившая, что Крым принадлежит крымцам. Национальное движение, найдя союзника в лице Украины, продолжало борьбу за восстановление своей государственности, т.к. предлагаемая культурно-национальная автономия не отвечала интересам крымскотатарского народа.

Период правления Временного правительства – отдельная страница борьбы крымских татар за создание своей государственности. Арест муфтия Ч. Челебиева повлек за собой взрыв негодования крымских татар, способствовавший сплочению вокруг руководителей движения. Период пробуждения национального самосознания все же характеризуется непрестанными колебаниями лидеров движения, что привело к расколу среди них.

С середины декабря 1917 г. в Севастополе начались матросские самосуды над офицерами. К концу месяца произошли первые столкновения матросов с крымскими татарами.

Политическая атмосфера к концу 1918 г. продолжала накаляться: вражда между широкими массами русского и татарского населения периодически приводила к столкновениям. В результате этой вражды 12 января 1919 г. у Бахчисарая между севастопольскими матросами и татарами произошел бой, в результате силы крымскотатарского эскадрона были разгромлены войсками большевиков, уцелевшие отступили в горную часть Крыма. Выстрелы гремели и на улицах Симферополя. 14 января Симферополь был взят красногвардейцами. А уже 22 марта была провозглашена Социалистическая Советская Республика Таврида [7, с.64]. Глава Крымской демократической республики Нуман Челебиджихан был растрелян. Татарское национальное движение ушло в подполье.

Известно, что в этот период и до окончательного установления советской власти в Крыму крымскотатарские писатели Усеин Шамиль Тохтаргазы, Мемет Нузет, Осман Акъчокъраклы, Абдулла Лятиф-заде, Бекир Чобан-заде, Джемиль Керменчикли, Якуб Шакирали, Умер Ипчи, Абибулла Одабаш и др. успешно вели просветительскую работу среди малограмотного сельского населения.

Строительство коммунизма началось с контрибуций, реквизиций, уплотнения квартир и национализации. В соответствии с декретами ВЦИК и СНК РСФСР были ликвидированы сословия и распущена партия кадетов. В собственность республики перешли транспорт, торговый флот, недра, банки, связь, торговля, леса, имения, гостиницы, театры, мебель, типографии и др. Происходящие политические и социально-экономические изменения вызвали упорное сопротивление многочисленных враждебных элементов. Неумение управлять, хищения приводили к развалу производства, республика в таком виде просуществовала недолго.

После утверждения советской власти в Крыму в октябре 1921 г. была образована Крымская Автономная Советская Социалистическая республика, административно входящая в состав Российской Федерации. 1-й съезд Советов Крыма начал работу 7 ноября 1921 г., принял Конституцию республики и

образовал СНК под председательством С. Саид-Галиева. Председателем КрымЦИК стал Ю. Гавен. В конце 1921 г. были проведены выборы в Советы рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов, что значительно улучшило политическую обстановку в Крыму [8, с.15].

Национальная партия «Милли-Фирка» стала идейным стержнем таких крымскотатарских органов управления как Мусульманский Исполнительный Комитет, Курултай. Политическую цель партии отображал лозунг «Крым для крымцев», призывавший все народы Крыма объединиться для сохранения общего благосостояния и защиты полуострова от политических влияний из вне [12, с.86].

В марте 1923 г. состоялся съезд РКП(б) на котором была принята резолюция «По национальному вопросу». Она декларировала начало проведения политики коренизации, которая проводилась во всех регионах СССР. В резолюции были намечены конкретные мероприятия по осуществлению политики коренизации, а именно: принятие законов обеспечивающих функционирование национальных языков в государственных и общественных органах; первоочередное выдвижение на руководящие должности лиц коренной национальности, свободно владевших своим языком; формирование национальных кадров [8, с.46]. Эта мера рассматривалась как одно из главных политических средств для привлечения масс национальных окраин страны на сторону Советской власти, укрепления власти рабочих и крестьян.

Вопрос о языках рассматривался на Всекрымском съезде советов 2-7 апреля 1927 года для внесения соответствующих изменений в конституцию Крымской АССР. Делегаты съезда, крымские татары, настаивали на том, чтобы государственным языком в Крыму был крымскотатарский в силу исторических событий. Но съезд принял следующее постановление: «Общеупотребляемыми языками в государственных и общественных учреждениях Крымской АССР являются русский и татарский, с правом всех остальных национальностей пользоваться их родными языками».

Основная цель подобной национальной политики сводилась к тому, что реализация намеченных задач способствовала укреплению Советской власти в Крыму, более того, она лишала национальное движение народной поддержки. Подобная политика уступок не могла быть продолжительной, период массовых репрессий – яркое тому подтверждение, направленное против активистов национального движения крымских татар. Крымскотатарская интеллигенция, способная повести за собой массы, была неугодна государственной машине. Советское правительство пытается уничтожить ее в первую очередь проверенными способами: разделение крымскотатарских партийных работников на «правых» (В. Ибраимов, О. Дерен-Айырлы, У. Ибраимов) и «левых» (С. Меметов, Я. Мусаниф, М. Недим, И. Тархан), провоцируя их на постоянные конфликты между собой [11, с.283].

Политика коренизации в Крыму практически прекратила свое действие. В 1926 г. был возбужден процесс братьев Муслюмовых. Акиму Муслюмову, занимавшему пост заместителя председателя Правления Крымсельсоюза, предъявлялось обвинение в убийстве 13 человек. Этот процесс усилил раскол

У систему формування та корекції життєвих планів входять такі розділи діяльності шкільного психолога: індивідуальна робота з старшокласниками з метою допомоги у смислотворенні; робота з батьками (включаючи індивідуальні зустрічі) з метою корекції їх очікувань та координації зусиль у психологічній допомозі дітям; методична та психолого-педагогічна допомога вчителям.

Система профорієнтаційної роботи включає такі розділи: Професійне інформування старшокласників. Професійне консультування та початковий профдобір. Профінформаційна та консультативна робота з батьками старшокласників. Методична допомога вчителям та класним керівникам.

Профконсультаційна робота проводиться індивідуально з кожним старшокласником і складається з такий етапів: 1 етап – дослідження інтересів, схильностей, загальних здібностей учнів, особливостей особистості та характеру; 2 етап – аналіз отриманих результатів дослідження, їх інтерпретація та узагальнення; 3 етап – співбесіда з учнем, яка спрямована на формування в нього установок щодо вибору професії (під час співбесіди психолог разом з учнем аналізує результати обстеження, накреслює шляхи та засоби розвитку тих або інших здібностей, допомагає учню сформувати стратегію вибору професії); 4 етап - уточнення та конкретизація професійних планів учня. Як правило, даний етап дещо відкладений у часі. Але якщо учень вибрав професію, а у процесі профконсультації лише підтвердилась правильність, обґрунтованість його вибору, то необхідності в його уточненні та конкретизації немає.

При наданні психологічної допомоги необхідно також сформувати готовність приймати таку допомогу. В даному випадку старшокласник має розуміти важливість вирішення проблеми самовизначення саме у даний момент життя; усвідомити недостатність власних знань та умінь для активного, свідомого та раціонального вибору життєвого шляху; розуміти необхідність отримання додаткових знань від психолога та переконатись у їх ефективності: мати бажання активно використовувати набуті знання і вміння для життєвого та професійного самовизначення [8, с. 17-18].

Висновки. На ґрунті багаторічного вивчення психологічних наслідків Чорнобильської катастрофи українськими психологами отримані унікальні наукові дані, видано десятки методичних розробок і рекомендацій різної спрямованості - для батьків, працівників дошкільних установ, шкіл та позашкільних закладів, оздоровчих таборів та санаторно-курортних установ. Ці здобутки не варто забувати, вони мають бути відомі науковцям і психологам-практикам, втілюватися у життя. Разом з цим, зрозуміло й те, що навіть найкраща, найсучасніша психологічна допомога сама по собі не вирішить чорнобильські проблеми. Майбутнє - за широким комплексним підходом, поєднанням зусиль спеціалістів з різних галузей науки (про землю, природу, людину і суспільство) з метою розробки цілісної програми заходів щодо ліквідації наслідків небувалої ядерної катастрофи, впровадження цих заходів на рівні держави, області, району і нарешті нарощування власної активності потерпілих.

Резюме. У статті досліджуються новітні технології профілактики асоціальної поведінки старшокласників зони радіологічного контролю. **Ключові слова:** асоціальна поведінка, зона радіологічного контролю, інновації, методи психотерапії, профілактика, соціально-педагогічні технології, старшокласники. **Резюме.** В статье исследуются новейшие технологи профилактики асоциального поведения старшеклассников зоны радиологического контроля. **Ключевые слова:** асоциальное поведение, зона радиологического контроля, инновации, методы психотерапии, профилактика, социально-педагогические технологи, старшеклассники. **Summary.** The newest technologies of prophylaxis of asocial behaviour of upperclassmen (senior pupils) of radiological monitoring

перевага. Для оптимізації організації часу використовуються чотири наступних прийоми: зворотний зв'язок; "зв'язування" образів майбутнього з минулим; використання наявних чинників середовища для нагадування про образи майбутнього; репетиції майбутнього. Слід зазначити, що на практиці ці прийоми комбінуються один з одним.

Відтворення минулого породжує багато спогадів, що можуть "оживати" як візуальні образи. Ці образи минулого можуть бути позитивними або негативними. Традиційна психотерапія, як правило, працює з негативними спогадами, але вона не бере до уваги позитивних подій дитинства. "Дитина" всередині нас, як вважають автори ПОРМ, є джерелом енергії, свободи та радості, тому вони намагаються "розбудити" внутрішню "Дитину" клієнта та поєднати позитивні почуття з його образом Я-майбутнього. Репетиції близького майбутнього стосуються передбачуваних подій на строк від однієї доби до одного тижня і виражаються у двох формах: випереджаючий альтернативізм та майбутня автобіографія. Випереджаючий альтернативізм має відношення до апробації альтернативних планів дій, які відрізняються від попередніх засобів оволодіння ситуацією, але узгоджені з образом Я-майбутнього особистості клієнта. Репетиція віддаленого майбутнього, як правило, проходить у формі рольової гри періодів часу та психодрами майбутнього. Рольова гра "періодів часу" означає, що пацієнт входить у роль власного Я-майбутнього, Я-актуального, Я-минулого та проводить "діалоги" між ними.

Суть прийому психодрами майбутнього полягає в тому, що індивід з точки зору Я-майбутнього конструює у своєму уявленні драму. У драмі фігурують значущі інші люди з його минулого, сьогодення та майбутнього життя.

Для роботи з старшокласниками у сфері життєтворчості може стати у пригоді комп'ютерна методика О.Г.Шмельова "Персоплан" (автор називає її психотехнічним інструментом життєвого вибору), яка, поряд з системою "Біограф" О.О.Кроніка, являє собою один з перших вітчизняних зразків комп'ютерних методик життєвого вибору. Запропонована О.Г.Шмельовим методика самоаналізу "Персоплан" розвиває ідеї каузометричного аналізу життєвого шляху (Є.І.Головаха, О.О.Кронік), але робить акцент на спеціальному психотехнічному аспекті цільового планування.

Відзначимо як перспективний напрям допомогу учням випускних класів у професійному та життєвому самовизначенні (А.М.Льовочкіна), яка спирається як на традиційні методи профорієнтації, так і нові форми роботи з учнями як суб'єктами саморозвитку. Це факультативні заняття з психології та футурології.Увага до цього напряму роботи пов'язана з тим, що по-перше, питання самовизначення є найбільш важливим та гострим у юнацькому віці, а по-друге, у досліджуваного нами контингенту помітно знижена активність у самовизначенні. Так, 30,9% опитуваних А.М.Льовочкіною у середині 1991/92 навчального року учнів 11-го класу Поліської СШ №1 не вибрали майбутню професію, а 20,5% взагалі нічого не могли сказати ні про свої найближчі, ні про подальші плани. Ці дані стали визначальними для вибору спрямованості психологічної допомоги, акцентованої на активізації особистості у життєвому та професійному самовизначенні.

между «левыми» и «правыми» крымскими татарами, так как «правые» считали, что этот процесс был затеян их оппонентами. Процесс Акима Муслюмова совпал с празднованием пятилетия Советской власти в Крыму, что позволило ему избежать наказания, но через некоторое время он был повторно арестован и расстрелян.

Следует отметить, что крымскотатарская интеллигенция пользовалась авторитетом среди крестьянства, что совершенно не устраивало партийное руководство автономии, т. к. «...в силу исторических и иных условий способна проводить узко национальную политику». Будучи лояльными к политике советской власти, представители этой группы в составе А. Айвазова, О. Акчокраклы, У. Боданиского, А. Озенбашлы, А. Одабаша, Б. Чобан-заде без особого рвения поддерживали основные мероприятия власти и никаких реальных попыток борьбы с нею не делали.

Таким образом, вслед за прекращением политики коренизации, репрессии в Крыму набирали обороты. В среде крымской власти происходили перестановки – снятие или перемещение с должности.

Резюме. В статье проанализированы особенности развития крымскотатарского национального движения в дореволюционный период и в условиях Автономной Республики Крым. **Резюме.** У статті проаналізовано особливості розвитку кримськотатарського національного руху в дореволюційний період та в умовах Автономної республіці Крим.

Литература

1. Возгрин В.Е. Исторические судьбы крымских татар. – М.: Мысль, 1992. 446 с.
2. Громов С.Е. К вопросу о деятельности крымскотатарской национальной партии Милли-Фирка (1917-1920 гг. // Культура народов Причерноморья том 1 раздел 3 Материалы научных чтений. 14-15 мая 1997 г. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/Articles/kultnar/knp19971/knp1_27.doc
3. Джемилев М. Национально-освободительное движение крымских татар. – Симферополь: «Оджакъ», 2003. – 56 с.
4. Елагин В. Националистические иллюзии крымских татар в революционные годы.//Забвению не подлежит… (Из истории крымскотатарской государственности и Крыма). Научно-популярные очерки. – Казань: Татарское кн. Изд., 1992. С.74-117
5. Етнонаціональні чинники в історії державно-правового будівництва: Матеріали XII Міжнародної історико-правової конференції, 10-13 вересня 2004 р., м. Бахчисарай / За ред. О.В. Тимощука; Центр Українознавства Таврійського національного ун-ту ім. В. І. Вернадського.- Симферополь: ДіАйПі, 2005.- 530 с.
6. Зарубин А.Г., Зарубин В.Г. Без победителей. Из истории гражданской войны в Крыму. – Симферополь: Таврия, 1977. Режим доступа: //http://www.moskow-crimea.ru/history/20vek/zarubiny/glava3_2.html.
7. Королев В.И. Таврическая губерния в революциях 1917 г. – Симферополь, 1993. – 86 с.
8. Крым многонациональный / Сост. Н.Г. Степанова. – Симферополь: Таврия, 1988. – 144 с. – (Вопросы – ответы; Вып. 1).
9. Тимощук О., Таран П. Кримськотатарська політико-правова думка кінця XVII-початку XX ст.: особливості генезису та автономістські процеси еволюції. – Сімферополь, 2004. - Режим доступу:
http://www.auditorium.ru/books/152/09.htm
10. Развитие политической жизни мусульманских народов. Режим доступа: http://www.referama.ru/txt.php?str=2&srch=&ch=11280.
11. Озенбашли А.С. Трагедія Криму: Спогади та документи / Перекладач Д. Кононенко. – Сімферополь: ДОЛЯ, 2007. – 288 с.
12. Яблоновська Н.В. Етнічна преса Криму: історія та сучасність. Монографія. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2006. – 312 с.

Подано до редакції 11.12.08

УДК 371

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗОНИ РАДІОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

Волощук А.М.,
аспірантка Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

Постановка проблеми. Специфіка радіологічної катастрофи полягає в тому, що в потерпілих суттєво змінюється світогляд: їм доводиться переглядати свої уявлення про безпеку довкілля, соціальну захищеність, вносити корективи в "Я-образ". Масовидний характер катастрофи змушує "розширювати коло відповідальності", адже доводиться дбати не тільки про себе, а й про рідних.

Старшокласники зони радіологічного контролю є більш чутливими до несприятливих умов внаслідок вікових особливостей і негативного впливу екологічної ситуації. Надмірне психічне та фізичне навантаження, викликане такими умовами, може призвести до неприйняття ними цінностей та норм, що існують в суспільстві, ігнорування старшокласниками вимог, що висуває суспільство, тобто, до асоціальної поведінки, яка згодом може перерости в антисоціальну та адиктивну. Для профілактики асоціальної поведінки необхідним є використання всіх новітніх технологій соціально-педагогічної роботи. Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація — неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень [4, с. 56].

У будь-якій технології важливим є детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. Тому актуальним є вивчення існуючих та створення системи нових таких технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існуюча джерельна база з даної проблеми представлена такими авторами: М.А.Алемаскін, М.Б.Бехеров, М.І.Болдирєв, А.В.Караковський, Б.С.Кобзар, О.П.Кондратюк, М.Ю.Красовицький, І.С.Мар'єнко, Л.О.Регуш, А.В.Орлова (системний підхід до проблем виховної роботи); І.Д.Звєрєва, І.П.Іванов, І.С.Кон (дослідження методів виховання особистості); Н.П.Барановська, В.Г.Бар'яхтар, В.П.Биков, М.І.Боришевський, Є.І.Головаха, В.О.Моляко, О.Д.Хомська, В.О.Шатенко, С.І.Яковенко (соціально-психологічний вплив Чорнобильської катастрофи на дітей та підлітків); В.Г.Баженко, М.В.Володько, В.В.Головченко, М.Б. Євтух, Ю.Л.Заросинський, Л.М.Зюбін, А.Е.Личко, О.І.Кочетов, Ф.С.Махов, Г.М.Міньковський, І.О.Невський, В.П.Пастухов, О.І.Пилипенко, О.П.Сердюк, С.В.Черненко (психолого - педагогічна та правова профілактика асоціальної поведінки неповнолітніх); С.В.Тітова, М.А.Гуліна (проблеми соціальної компетентності та соціалізації). Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема визначення та підбору новітніх технологій профілактики асоціальної поведінки старшокласників зони радіологічного контролю є актуальною.

Метою даної статті є вивчення новітніх технологій профілактики асоціальної поведінки старшокласників зони радіологічного контролю.

сформувати навички біографічного самоаналізу та проектування власного життя.

Факультатив розраховано на 10 занять по 1-1,5 години раз на тиждень. Для проведення занять необхідний клас з ІВМ-сумісними комп'ютерами та відеомагнітофоном. Краще, щоб група складалася з 10-15 учнів. Плідну, на наш погляд, психотерапевтичну методику, що орієнтована на реконструкцію майбутнього (ПОРМ), пропонує В.С. Хомік. Методика ПОРМ застосовується при недостатньо розвинутому відчутті власної ідентичності, зниженій самоповазі. Приводом для такої терапії, як зазначає автор, може бути скорочена або "розірвана" часова перспектива на майбутнє, надмірна орієнтація на очікування інших людей, насиченість минулого особистості психічними травмами настільки, що робота з її сьогоденням та майбутнім має більше сенсу, аніж "заглиблення" у минуле. Психотерапія, орієнтована на реконструкцію майбутнього, включає наступні методики: інтерпретація емоційних хибних кіл; прийняття перерішень; самофутурування та організація часу.

Ключ до виявлення хибних кіл, як зазначає В.С. Хомік, це демонстрація клієнтом того, як одна зміна "тягне" за собою інші, викликає ефект "снігової кулі". Завдання психолога - разом з клієнтом знайти шляхи запобігання низхідних спіралей та введення східних. Наприклад, учень, що "боїться страху" біля дошки на уроці, набуває рис тривожності та боїться стати ще більш тривожним; такі страхи можуть накопичуватись та переростати в паніку. Після кількох спроб та пояснень учень сам може сформулювати власну "спіраль очікувань", а психолог виступає в ролі тренера та консультанта, роз'яснюючи, як запобігти ефекту "снігової кулі" та ефекту хибних кіл.

У методиці "Прийняття перерішень" центральним моментом є завдання змусити "внутрішню дитину" (за Е.Берном) змінити своє рішення відносно закладених в неї сценарних директив (наприклад, таких, як: "Не відчувай", "Не зв'язуйся", "Не дорослішай", "Не зближуйся"). У самофутуруванні автори даного методу виходили з такого положення: якщо людина нездатна уявити позитивну картину свого життя у майбутньому, то її особисте майбутнє буде, скоріше за все копією її негативного минулого. Засоби самофутурування допомагають виправити цю ситуацію. Щоб почати процес самофутурування, клієнту знову показують результати оцінювання ним себе по шкалах семантичного диференціалу та записи прийнятих ним перерішень. Потім, перед тим, як будувати проекти на майбутнє, психолог повинен зорієнтувати клієнта на вибір реалістичного Я-ідеального та запобігання конструювання нездійсненних взірців образу Я. Потім проводиться робота з проектування майбутнього, яке, наприклад, настане через три місяці, рік тощо. Отже, самофутурування полягає в перенесенні майбутнього у психологічне сьогодення для того, щоб мати можливість вибору серед запропонованих зразків та цілей, найбільш прийнятних для особистості.

Від цієї процедури відрізняється метод "Організації часу", що передбачає планування ходу терапевтичної процедури згідно з обраними цілями та зразками. Організація часу має справу з лінійним впорядкуванням минулого, теперішнього та майбутнього у напрямі до майбутніх виборів, яким надається

З метою подолання наслідків Чорнобильської катастрофи О.В. Киричуком в 1993 р. було запропоновано впровадити в зоні радіологічного контролю інститут соціальних педагогів. На його думку, саме спеціаліст з соціальної роботи в умовах ЗРК має знати соціально-психологічну ситуацію, закони і нормативні акти щодо соціального і правового захисту громадян, постраждалих внаслідок чорнобильської катастрофи; усвідомлювати власну причетність до подій і активно шукати тих, кому потрібна допомога й надавати її на сучасному науково-методичному рівні, комплексно, піклуючись насамперед про результат. Фахівець в зоні РК має вчити потерпілих тому, як допомагати собі та іншим, створювати атмосферу гуманності, активного творчого пошуку виходу з кризи, із складних життєвих ситуацій. Ці ідеї реалізуються під керівництвом Ю.М.Швалба на кафедрі соціальної роботи Київського національного університету ім. Тараса Шевченка [8, с. 17].

Практичний досвід свідчить про необхідність налагодження, передусім у школах, спеціальної психолого-педагогічної роботи з профілактики життєвих криз і формування у дітей установки на продуктивне успішне життя. Наступні методи ще не набули достатнього поширення у вітчизняній практиці, ми зупинимось на них більш детально.

Подаючи детальну інструкцію по користуванню комп'ютерною програмою Life Line, автор О.О.Кронік зазначає, що вона може стати надійним асистентом вчителя в навчанні дітей азам психологічної культури та комп'ютерної грамотності, а також зручним інструментом шкільного психолога, за допомогою якого він зможе проводити діагностику життєвих перспектив дітей та допомагати їм у кризових ситуаціях. Володіння програмою у повному обсязі доступне дітям середнього та старшого шкільного віку. Знайомство з психологією життєвого шляху у ході групових та індивідуальних занять за програмою Life Line може допомогти формуванню у дітей навичок позитивного біографічного мислення, творчого ставлення до власного життя та ощадливого ставлення до життя інших людей. Але таке конструктивне ставлення дітям важко зберегти на тлі соціально значущих стресогенних подій та екологічної катастрофи, що ми й спостерігаємо після аварії на ЧАЕС.

В ситуації, що склалася, важливо налагодити в школі спеціальну психолого-педагогічну роботу по профілактиці життєвих криз, корекції життєвих перспектив та формуванню установки на продуктивне, успішне життя. Індивідуальна робота з дітьми в цьому напрямі полягає у корекції їх життєвих перспектив та усуненні типових деформацій картини життя, що викликані наявністю стресогенної події. А у картині життя дітей, що пережили аварію на ЧАЕС, як нами вже зазначалось, зустрічаються найрізноманітніші деформації, які негативно впливають на їх душевне благополуччя та життєвий шлях.

Крім зазначеної комп'ютерної методики Life Line, О.О.Кроніком пропонуються так звані "Уроки життєтворчості", де він дає детально розроблені сценарії групових занять. Уроки життєтворчості пропонується організовувати у формі факультативних занять із старшокласниками. Загальна мета факультативу - ознайомити дітей з основними ідеями життєвого шляху,

Завданнями даної роботи є: Розглянути специфіку технологій соціально-педагогічної роботи. Вивчити особливості застосування новітніх технологій для профілактики асоціальної поведінки старшокласників зони радіологічного контролю

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду [2; с. 403].

Технології соціально-педагогічної роботи - це сукупність способів, дій, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування об'єкта, а також на попередження негативних соціальних процесів. Зважаючи на інтегрований, універсальний характер соціально-педагогічної роботи, можна визначити її основні складові: соціально-психологічні, соціально-медичні і безпосередньо соціально-педагогічні технології. В основі реалізації соціально-педагогічних технологій мають бути закладені принципи соціальності та розвитку. Їх визначення і застосування в роботі є свідченням певного рівня розвитку соціально-педагогічної діяльності. Крім загального підходу до технологізації соціально-педагогічного процесу, не виключається можливість застосування прикладних технологій, а саме: технологій соціально-педагогічної практики, адаптації, корекції, терапії, розв'язання конфліктних ситуацій тощо.

Сутнісною характеристикою життя в сучасному світі стали швидкі зміни. Прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче задають нові параметри протікання соціалізації, пред'являючи до його суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей і індифікаційних структур особистості.

В процесі трансформації суспільства відбувається становлення нового типу особистості як результату динамічної адаптації до швидких змін способу життя, який вже не співпадає з тими зразками поведінки, що вважалися нормою суспільства. В часи швидких соціальних змін рано чи пізно виникає розрив між традиційним соціальним типом особистості, який ще існує і втілений в структуру теперішньої культури, і новими соціально-економічними умовами, які потребують нових рис особистості. Характерним виявом такої суперечливості є ситуація, коли люди прагнуть діяти у відповідності із своїм характером, який склався традиційно-типово, а їхня реальна поведінка заважає досягненню як загально-економічних, так і індивідуально-особистісних цілей. Риси характеру особистості, які традиційно вважаються позитивними, починають втрачати свою цінність, бо в нових соціально-економічних умовах вони не відповідають соціальним потребам. Це можна проілюструвати на такому прикладі. В умовах ринкової економіки такі особистісні риси характеру, як обережність, довірливість, поміркованість, що традиційно вважаються позитивними, в сучасному бізнесі втрачають свою цінність на користь таких, як ініціативність, здатність до ризику, агресивність тощо. За таких умов виникає перехідний тип соціального характеру. Це тип, який

знаходиться в стані вибору між ринковою орієнтацією і архетипами старого суспільства.

Говорячи про такий перехідний стан, в якому формується новий соціальний тип особистості, К.Хорні відмічає два його показники: 1) ригідність реагування; 2) розрив між можливостями людини і їх реалізацією.

Ригідність реагування - це відсутність тієї гнучкості, яка дозволяє людям реагувати по-різному на різні ситуації. Розходження між потенційними можливостями даної людини, її обдаруваннями і дійсними життєвими досягненнями сприяє підтримці перехідного потребово-мотиваційного стану як захисного механізму в умовах несприятливого для неї способу життя [1, с. 50].

В країнах з розвиненою системою психолого-педагогічної допомоги старшокласникам прийнято розуміти під допомогою таке втручання в ситуацію життєдіяльності суб'єкта прийняття допомоги (окремої особи, групи чи спільноти), яке спрямовано на розвиток чи відновлення здатності до успішного соціального функціонування, а також на створення належних соціальних умов, які б сприяли досягненню ними (тобто особами, групами, спільнотами) своїх цілей, розвитку та реалізації їх потенціалу, збереженню здоров'я у широкому розумінні слова.

При цьому залишається дискусійним питання, яка соціальна політика краща - одноразової відчутної допомоги, яка дозволяє потерпілим розпочати "нове життя" чи постійна, яка вирішує повсякденні проблеми потерпілих і надає можливість поступово пристосуватися до нової життєвої ситуації, або їх комбінація. Варто зазначити, що стосовно потерпілих внаслідок Чорнобильської катастрофи була обрана така соціальна політика, яка не дозволяла ані вирішити проблеми потерпілих, ані забути про свій особливий статус [8, с. 14].

Для надання ефективної соціально-психологічної допомоги "дітям Чорнобиля" було необхідно терміново розв'язати такі проблеми: обов'язково проводити ситуативний аналіз, гуманітарну соціально-психологічну експертизу проектів і рішень у галузі ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС, маючи на увазі, зокрема, прогнозування можливої реакції на них населення. Технологія проведення такої експертизи відпрацьована, але запиту на її здійснення від керівних органів не надходить; забезпечити формування інфраструктури психологічної служби і введення посад соціальних працівників в зоні радіологічного контролю та місцях відселення потерпілих; створити мережу закладів психологічної служби, яка включала б спеціальні психологічні лабораторії, психолого-медико-педагогічні консультації, спеціалізовані кабінети профорієнтації, пункти психологічної допомоги дітям, сім'ям; підготувати достатню кількість спеціалістів для психологічних служб; розробляти і здійснювати цільові програми реабілітації населення; суттєво підвищити рівень екологічної та психолого-педагогічної культури дорослого населення.

Досвід створення психологічної служби вказує на необхідність посилення функціональних зв'язків, кабінету психологічної допомоги “дітям Чорнобиля” з іншими структурами психологічної допомоги; активного пошуку дітей та підлітків, які потребують психологічної допомоги, на основі скринінгу в

дитячих садках та школах, виявлення актуальних психологічних проблем дітей; здійснення консультаційної, корекційної та просвітницької роботи серед батьків та педагогів.

З.Г. Кісарчук визначає організаційні принципи та головні напрями роботи психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) для дітей, що постраждали внаслідок аварії на ЧАЕС, наступним чином. Це: 1) психолого-педагогічна та медична діагностика аномалій розвитку обстежуваних дітей; 2) визначення причин труднощів у навчанні та порушень у поведінці дітей - учнів загальноосвітніх шкіл; 3) вироблення рекомендацій з профілактики та корекції відхилень у психічному розвитку дітей; 4) вироблення рекомендацій щодо спільної корекційно-виховної роботи окремих спеціалістів (психолога, дефектолога, логопеда). Крім того, в руслі цих проблем розроблені організаційні питання профілактики і лікування психоневрологічних порушень серед населення [8, с. 15-16].

Цікавий досвід проведення психологічної реабілітації "дітей Чорнобиля" накопичений в санаторно-курортних закладах Криму. Серед них є такі екзотичні методи психотерапії, як арома- та дельфінотерапія. В роботі з підлітками та юнаками поряд з малюнком, скульптурою, музикою, етюдами та іграми, ефективним є використання психодрами, спеціальних занять, спрямованих на самоаналіз і самопізнання, різні моделі соціально-психологічного тренінгу, бібліотерапія, ландшафтотерапія, терапія спортом.

Під час проведення занять не варто нагадувати дітям та підліткам про їх статус "потерпілих" – крім випадків, які цього дійсно вимагають; при цьому не варто форсувати події, намагаючись прискорити природний темп "переробки" дитиною власного життєвого досвіду.

Гурткова робота як окремий напрям реабілітації потерпілих від наслідків аварії на ЧАЕС була предметом досліджень групи науковців та практиків під керівництвом В.В.Рибалки. Її результати успішно впроваджувалися у позашкільних закладах зони радіоактивного забруднення, де були встановлені обмеження на звичні для дітей форми дозвілля (прогулянки в ліс, на річку чи став, заняття спортом на відкритому повітрі тощо).

Запропоновано програми роботи традиційних гуртків технічного і естетичного профілю з акцентом на можливостях реабілітації особистості "дітей Чорнобиля" творчістю, а також нетрадиційних гуртків - менеджменту, екологічного та психологічного профілю, лікувального харчування. Звичайно, такі гуртки можуть працювати і в звичайних школах.

Важливим моментом психологічної реабілітації є закріплення досягнутого на санаторно-курортному етапі результату за місцем постійного проживання, де дитина може скористатися набутими навичками саморегуляції, спілкування, особистісного зростання.

Старшокласникам бракує знань в галузі радіології та екології. Відсутність знань і практичних навичок з радіометрії заважає їм самостійно дізнаватися про рівень радіоактивного забруднення за місцем проживання, правильно розуміти ці дані і виробляти адекватну ситуації лінію поведінки.