Засновник

РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (м. Ялта)

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Засновано у 2000 році

Свідоцтво про державну реєстрацію:
Серія КВ № 4318 від 20.06.2000 р.

Передплатний індекс 21826

НАД НОМЕРОМ ПРАЦЮВАЛИ:

Марина Будзар (відповідальний секретар)
Раїса Ошкало (секретар часопису)
Геннадій Рогачов (комп'ютерна верстка)
Галина Скуратко (коректор)
Олександра Ійощенко (коректор)
Дизайн: Євгенія Голубокая, Людмила Галаєва, Геннадій Рогачов, Олена Катранжі, Ельвіра Шачкова

Адреса видавництва:
98635, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел. (0654)32-30-13

Адреса редакції
журналу «Гуманітарні науки»:
98635, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел. (0654)32-30-13

Підписано до друку 29.05.2013 р. Формат 70x10 1/16. Папір офсетний. Умов. друк. арк. 15,6. Обл.-вид. арк. 16,2. Наклад 200 пр. Зам. № 122.

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть копіюватись чи відтворюватись ні в якій формі і ніякими засобами – ні електронними, ні фотомеханічними, ні через ксерокопіювання чи запис або комп'ютерне архівування без письмого дозволу видавця.

© «Гуманітарні науки», 2013

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Науково-практичний журнал

№ 1 (25) / 2013

Січень – Червень

Головний редактор,
голова редакційної колегії
Олександр ГЛУЗМАН

Редакційна колегія:

Джоао Соуса Андраде *(Португалія)*
Віктор Авдрущенко
Роман Арцишевський
Георгій Балл
Алла Богуш
Володимир Бондар
Марина Будзар (відповідальний секретар)
Володимир Бутенко
Людмила Вовк
Григорій Волинко
Жан-Йоль Пшар *(Франція)*
Неля Глузман
Нагалія Горбунова
Марина Гуренко-Вайцман
Віктор Гусєв
Том Джонтсон *(Велика Британія)*
Віра Ільченко
Микола Євтух
Олексій Єфремов
Іван Зязюн
Марина Ігнатенко
Микола Ігнатенко
Олег Кадомцев
Філіпп Коелх *(Португалія)*
Світлана Кочерга
Василь Кремень
Віталій Курило
Рена Ларіна
Казимир Левківський
Любов Мацько
Олег Мирошников
Людмила Мищик
Валентин Моляко
Грейтчин Д. Нефф *(США)*
Неля Ничкало
Володимир Носков
Олег Падалка
Віктор Плаксій
Володимир Подсолонко
Людмила Редькіна
Жанна Соколовська
Валентина Семиченко
Михайло Степко
Світлана Стряпча
Роман Топка
Шрага Фішерман *(Ізраїль)*
Джудит Фореман *(Велика Британія)*
Анатолій Фурман
Олексій Чебикін
Віктор Чепурко
Ельвіра Шачкова
Олексій Шоркін
Фелікс Штейнбук *(заступник головного редактора)*
Ірина Шувалова
Тамара Яценко

Схвалено вченою радою
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».
Протокол від 24 травня 2013 р. № 12

Зміст

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН О. В.
Трансформаційні явища в освіті – запорука успішного руху вперед …. 4

ВІТАЄМО! …….. 6

ОСВІТА XXI СТОЛІТТЯ

ГРИНЬОВА М. В.
Культурологічний підхід у педагогіці ……. 8

ЛАРІНА Р.Р., ГРІШИН Г. Ю.
Дистанційна освіта: проблеми та перспективи розвитку в педагогічному вищому навчальному закладі …….. 15

ЄНИГІН Д. В.
Трансформаційні процеси сучасної іншомовної освіти ……. 22

ДОКТОРСЬКІ РАЦІЇ

ЯЦЕНКО Т. С.
Глубинное познание с использованием опредмеченной самопрезентации субъекта ……... 28

ГЛУЗМАН Н. О.
Цілепокладання сучасного уроку у вимірах компетентнісного підходу 42

ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ

БІЛОУСОВА Л. І., КОЛГАТІН О. Г.
Визначення деяких індивідуальних показників студента в комп'ютерно орієнтованій системі педагогічної діагностики …… 50

КІЧУК Н. В.
Компетентнісно орієнтована професійна підготовка вчителя початкової школи: деякі аспекти проблеми ……... 55

ПОПОВ М. Н.
Тьюторское сопровождение студентов в вузе …… 59

ШИКИНА Н. В.
Формирование профессиональных навыков культуры речи у студентов 66

АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСВІТИ

ЛЕВЧЕНКО О. О.
Потенціал гуманітарного знання та психологічна педагогіка в освітніх практиках вищої школи …… 70

СОМБАМАНІЯ Г. М.
Характеристика провідних концептуальних підходів до організації університетської педагогічної освіти …… 77

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

ПОЛЯНИЧКО Е. Н.
Метод активного социально-психологического обучения в глубинном познании психіки …… 84

ДЕРЯБИНА Е. А.
Модель эффективных индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний у студентов в процессе их профессиональной подготовки ... 87

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

ПОГРЕБНЯК Н. М.
Історичний аспект розвитку процесів оновлення освітнього простору в системах освіти різних країн ……..... 94

ВСЕСВІТ УКРАЇНИ

КОВАЛЕНКО Т. В.
Внесок шкільних музеїв в розвиток історичного краєзнавства на Херсонщині кінця 40 – 80-х років XX століття …….. 102

КРИМСЬКІ ОБРІЇ

КАЗАК А. Н.
Перспективы сотрудничества государства и частого сектора в создании сети яхтенных марин в АР Крым …….. 106

ЛІТЕРАТУРА ТА ЖИТТЯ

МАТВІЄНКО Г. І.
Структурні трансформації художньої форми у сучасній українській постмодерністській літературі (на прикладі творів Ю. Андруховича, Ю. Іздрика і Т. Прохаська) ……... 114

КОЗЛІТІНА О. І.
Типологія образів у поетичному циклі Лесі Українки «Весна в Єгипті» ……... 121

МОКРЕНЦОВ Д. С.
Еволюція пророчих мотивів та образів у літературному процесі …. 129

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

ДРОЗДОВА Д. С.
Архетипна символіка та її інтерпретація у процесі активного соціально-психологічного навчання 138

НАУКОВИЙ ДЕБЮТ

ГЛУЗМАН М. О.
Аналіз галузевого стандарту вищої освіти спеціальності «Системний аналіз та управління» у контексті компетентнісного підходу …… 144

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

АВРАМЕНКО Б. В.
Дидактична культура науково-педагогічних кадрів: сутність і структура …….. 151

ПОЧІВАЛІНА Г. В.
Педагогічні умови реалізації громадянського виховання в навчально-виховному процесі ВНЗ 155

ГАДЗИНА Е. В.
Бионика как средство формирования творческого мышления студентов-дизайнеров при изучении дисциплины «Формообразование»……. 160

ЯНЖУЛА О. В.
Основні підходи до розуміння поняття «комунікативна компетентність» …… 164

АЛЬМА МАТЕР

20 років в авангарді педагогічної та культурно-просвітницької роботи в Автономній Республіці Крим ….. 170

НАШІ ЮВІЛЯРИ

Жизнь в музыке:
Алексей Федосьевич Гуляницкий… 176

Постигая законы педагогики:
Людмила Ивановна Редькина …….. 178

Изменяя прошлое:
Наталья Георгиевна Новиченкова… 180

ЛЮДИНА ТА ЕПОХА

Творческое наследие Т. С. Яценко в контексте становлення глубинной психологии в Украине:
1980-е – 2000-е годы …… 184

КОРИСНА ІНФОРМАЦІЯ

Науково-методичні конференції та науково-практичні семінари у Кримському гуманітарному університеті у 2013 році ……... 197

Увага!
Завжди актуальна інформація

Повідомляємо, що журнал **«Гуманітарні науки»** внесено до переліку фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук (постанова президії ВАК України від 10 лютого 2010 р. № 1-05/1).

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА



О. В. Глузман,
доктор педагогічних наук,
професор,
академік НАПН України,
ректор Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта),
головний редактор часопису «Гуманітарні науки»

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЯВИЩА В ОСВІТІ – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО РУХУ ВПЕРЕД

Шановні читачі! Ставлення до вітчизняної освіти в умовах сьогодення як до неперервного, результативного і такого, що відповідає найновішим світовим вимогам, процесу потребує орієнтації на постійне оновлення, інноваційні зміни, які є запорукою органічної взаємодії системи національної освіти із соціумом. Саме тому проблема трансформації теоретико-методологічного підґрунтя та комплексу практичних дій освітніх закладів України є першочерговою серед тих, які пропонуються науковій спільноті на сторінках нашого часопису.

Чергове число наукового видання «Гуманітарні науки» – №1 за 2013 рік – містить низку розвідок ґрунтового методологічного змісту, основним сенсом яких є переоцінка усталених науково-теоретичних і практичних систем виховання, у першу чергу, кожної визначеної сфери навчально-педагогічного процесу.

Статті, пропоновані зацікавленому читачеві, висвітлюють коло нагальних питань, зумовлених ситуацією трансформації форм, методів, прийомів навчання та виховання у всіх ланках освіти: сутність

запровадження культурологічного підходу як методологічної основи сучасної педагогіки (В. М. Гриньова); проблеми та перспективи розвитку дистанційної освіти у вищому навчальному закладі педагогічного профілю за умов формування інтегрованого інформаційного середовища (Р. Р. Ларіна, І. Ю. Грішин); можливості компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя та у визначенні цілепокладання сучасного уроку безпосередньо у реаліях практичної діяльності педагога (Н. А. Глузман, Н. В. Кічук) або використання його як інструменту для аналізу галузевого стандарту вищої освіти певної спеціальності (М. О. Глузман).

У публікаціях часопису актуалізовано багатогранність трансформаційних явищ у теорії та практиці науково-освітніх реалій сучасної вищої школи – від проблем сучасної іншомовної освіти, вирішення яких можливо за умов запровадження нових технологій опанування іноземних мов (Д. В. Єнигін), до питань структурних трансформацій художньої форми у сучасній українській постмодерністській літературі (А. І. Матвієнко).

Вже традиційним для публікацій часопису стало висвітлення антропологічно-гуманістичного сенсу вітчизня-них освітніх практик. У новому випуску проблематику «людиноцентричної освіти» акцентовано у розвідках, різних за тематично-фаховою спеціалізацією – це аналіз феноменів психотехнології та психотехніки освітніх практик вищої школи (Левченко О. О.), визначення концептуальних підходів до характеристики чинників розвитку університетської педагогічної освіти та організації педагогічної практики студентів класичного університету (Г. М. Сомбаманія).

Як і у попередніх випусках, у цьому числі часопису продовжено публікацію результатів наукових розвідок у царині глибинної психології доктора психологічних наук, професора, академіка Т. С. Яценко та її послідовників. У цих статтях обґрунтовано теоретично-методичну послідовність глибинного пізнання з використанням предметної самопрезентації суб'єкта (Т. С. Яценко) та розглянуто можливості застосування методу активного соціально-психологічного навчання для вивчення психіки людини, зокрема, шляхом залучення архетипної символіки (Є. М. Поляничко, Д. С. Дроздова). Дотичні до цих, але спрямовані у практичну сферу питання аналізують Є. А. Дерябіна, котра описує методологічне підґрунтя структурно-динамічної моделі індивідуальних стратегій саморегуляції функційних станів у студентів під час професійної підготовки.

Належне місце у часопису відведено матеріалам щодо підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти в Україні та за її межами, а також аналізу зарубіжного освітнього досвіду, у практиках якого репрезентовано консолідацію зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для забезпечення істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти, ефективного використання її досягнень у світових освітніх реаліях. Зокрема, Н. М. Погребняк розглядає історичний аспект розвитку процесів оновлення освітнього простору в системах освіти різних країн, а Т. В. Коваленко роздумує над питанням про зв'язок історичного краєзнавства з діяльністю шкільних музеїв у південно-східному регіоні України впродовж певного проміжку часу.

Значне місце у композиції актуального числа посіли статті зі сфери педагогіки вищої та середньої школи в сучасній Україні, автори яких прагнули розглянути питання, що є найактуальнішими у вітчизняному освітньому просторі: засоби репрезентації деяких індивідуальних показників студента в комп'ютерно орієнтованій системі педагогічної діагностики (Л. І. Білоусова та О. Г. Колгатін), тьюторський супровід студентів у вузі як засіб

творення індивідуальної траєкторії життя у соціумі, як обов'язкова умова реалізації власного освітнього маршруту (М. М. Попов); обгрунтування сутності і структури дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів для підготовки фахівців найвищого освітнього рівня через аспірантуру і докторантуру (Б. В. Авраменко).

На окрему увагу заслуговують літературні дослідження, здійснені О. І. Козлітіною та Д. С. Мокренцовим. Перша авторка продовжує традицію інтенсифікації розвідок у царині тлумачень орієнтальних текстів Лесі Українки шляхом з'ясування особливої ролі в них єгипетського складника, другий – осмислює етапи еволюції пророчих мотивів, які активно функціонують у світовій та національній літературній творчості.

Маємо надію, що проблемно-змістове наповнення часопису «Гуманітарні науки» слугуватиме переконливим доказом на те, що освітня галузь України успішно переживає трансформаційні явища сьогодення з метою утвердження у світовому інтелектуальному просторі.

ВІТАЄМО!

Ректорат, учёный совет, профессорско-преподавательский состав и студенты Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) поздравляют своего ректора, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного работника образования Украины и Автономной Республики Крым, академика Национальной академии педагогических наук Украины Глузмана Александра Владимировича с присвоением ему звания «Почётный гражданин Ялты» и награждением медалью «За заслуги» III степени!

Наш коллектив испытывает огромную радость и чувство глубокого удовлетворения, поскольку Александр Владимирович своей плодотворной деятельностью на ниве высшего образования и во благо всеми нами любимой Ялты по праву заслужил это высокое отличие!

Мы также не сомневаемся, что столь почётное звание присвоено не только человеку, вполне его заслужившему, но и деятельной творческой личности, которая после этого отнюдь не почиет на лаврах, а с ещё большим энтузиазмом продолжит созидательное движение к новым успехам и достижениям!

Ректорат, учёный совет,
профессорско-преподавательский состав
и студенты
РВУЗ «Крымский гуманитарный
университет» (г. Ялта)

2013/1

ОСВІТА XXI СТОЛІТТЯ



PRIMUS INTER PARES

РВУЗ

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

В. М. Гриньова,
доктор педагогічних наук,
професор,
заступник директора
Навчально-наукового інституту
педагогіки та психології,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

УДК 130.2:37:008

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ПЕДАГОГІЦІ

Критична переоцінка усталених науково-теоретичних і практичних систем виховання, потреба у нових педагогічних ідеях призвели до поглибленої розробки низки методологічних питань педагогіки й філософії освіти, найважливішими з яких є пізнання освітнього процесу з позицій культурологічного підходу й погляд на педагогіку як феномен культури. Повернути педагогіку до контекст культури означає повернути її до людини, зрозуміти її місце в культурі.

Культурологічний підхід знайшов найбільш повну реалізацію в концепції професійної культури педагогічних кадрів (В. Андрєєв, О. Бондаревська, Л. Олех, Ю. Тютюнников, Є. Шиянов та інші) [1; 3; 9; 12; 14]. Але недостатньо висвітленими залишаються загальні засади реалізації культурологічного підходу у педагогіці.

Мета статті – розглянути сутність культурологічного підходу у теорії та практиці педагогічної діяльності.

Культурологічний підхід – це вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим цей світ є для людини, яким сенсом він для нього наповнений, це розгляд культурного наповнення соціальної реальності культурних програм, що склалися й складаються, утверджують себе в досвіді практичної діяльності людей. Культурологічний підхід історично детермінований за своєю суттю. Цілісне вивчення процесу його становлення у контексті антропологічної концепції освіти дозволяє глибше зрозуміти основні закономірності й тенденції розвитку цієї концепції, проблеми й механізми руху педагогічного знання, шляхи інтеграції його в сучасну освіту.

Як методологічна основа педагогіки культурологічний підхід припускає погляд на педагогічні явища й процеси як феномени культури. Як методологічний напрям досліджень він дозволяє розглядати педагогічні явища як сукупність культурних компонентів на широкому соціокультурному тлі й із урахуванням локальної культурної ситуації. Педагогічні факти і явища за умов такого підході розкриваються з урахуванням соціокультурних процесів у минулому, сьогоденні й майбутньому.

Для педагогічної науки винятково важливий той факт, що принциповими ідеями культурологічного підходу є людина як суб‘єкт культури та процеси її культуротворчої роботи. Це дозволяє цілком органічно переносити культурологічний підхід на поле всього педагогічного процесу, у центрі якого перебуває особистість того, хто вчиться й розвивається, хто освоює культуру, хто перетворює себе в ході цього освоєння.

Культурологічний підхід є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину як суб’єкта, головну дієву особу. Як методологічна основа сучасної педагогічної науки культурологічний підхід припускає використання феномену культури у формі стрижневого для розуміння й пояснення педагогічних явищ і процесів. Функціональними принципами культурологічного аналізу педагогічних проблем слугують: 1) системна реконструкція культури;

2) врахування суб'єктності культурного розвитку й діяльнісного характеру реалізації суб'єктного першоджерела в культурі; 3) взаємність нормативного й креативного аспектів буття культури.

Культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження передбачає розуміння й розгляд об'єкта як культурного явища або процесу.

Культурологічний підхід в умовах вищої школи виявляє нові аспекти, виступає як чинник цілісності, що об'єднує професійні та особистісні компоненти розвитку студентів. Так, у концепціях гуманітаризації вищої освіти його реалізація передбачає оволодіння студентами гуманітарною культурою – «оптимальною сукупністю загальнолюдських ідей і цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і творчих дій…» (В. Шиянов) [14, с. 82]. При цьому на відміну від класичної «людини освіченої», підготовку якої обмежено засвоєнням досягнень цивілізації, необхідних для майбутньої професійної діяльності, «людина культури» поєднує як професійні, так і особистісні якості – два тісно взаємопов'язані боки освіти. Для вищої школи вони визначають головну її мету, спрямовану на розвиток і саморозвиток цілісної людини культури як професійно компетентної, вільної творчої особистості.

Отже, загально педагогічними передумовами становлення культурологічного підходу в педагогічній науці є: 1) зміна ракурсу наукового аналізу проблем освіти, детермінованих кризовими явищами в соціокультурній сфері й ускладненням характеру самого процесу освіти, акцентуація її культурних функцій; 2) переосмислення методологічних основ педагогіки з позицій культури, звернення до культурологічного підходу як одного з методологічних підходів гуманістичної педагогіки; 3) становлення культуротворчої парадигми освіти, що її метою є розвиток особистості як суб'єкта культури.

Культурологічний підхід дозволяє при вивченні об'єктів, процесів й явищ суспільного й особистісного плану, а також педагогічних виявляти й аналізувати найбільш характерні для них культурні аспекти.

Культурологічний підхід розглядається по-різному, як-от: 1) як «конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності», що має «своєю основою аксіологію – вчення про цінності та ціннісної структурі світу» [10, с. 16]; 2) як «спосіб вирішення суперечності між фундаментальним і професійним знанням на користь першого», оскільки «тільки широкий підхід, що базується на фундаментальному знанні, – оптимальний базис» людини культурної» [9, с. 7].

Зокрема, В. Андрєєв уважає культурологічний підхід філософсько-педагогічною стратегією, «культурологічним метапринципом» поряд з аксіологічним, антропологічним, гуманістичним, синергетичним і герменевтичним метапринципами. Автор наголошує, що «ефективне вирішення багатьох актуальних проблем освіти і виховання неможливе без глибокого розуміння того, що таке культура…» [1, с. 40].

Культурологічний підхід припускає розгляд феномену культури як стрижневого в розумінні й поясненні людини, її свідомості й життєдіяльності. За логікою цього підходу різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість) розуміються у «ієрархічному сполученні», як грані цілісної культурної людини.

Культурологічний підхід у вивченні людини орієнтує на її бачення через призму поняття культури, що дозволяє розглядати людину як вільну, активну індивідуальність, здатну до «самодетер-

мінації в обрії особистості» внаслідок спілкування з іншими культурами.

Культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процесу особистісного відкриття, створення світу культури в собі, участі в діалозі культур, при якому відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених у ній сенсів.

Культурологічний підхід дозволяє розглядати сферу освіти та педагогіки через призму таких системних понять: 1) суб'єкт-об'єкт-суб'єктних: цінність, якість, культурна норма, культурний інтерес; 2) суб'єкт-суб'єктних: культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток (саморозвиток), глибинне спілкування, спільність; 3) об'єкт-суб'єктних: соціокультурна (культурна) ситуація, соціокультурний (культурний) контекст освіти, культурні моделі, культурне середовище освітніх систем.

Звідси виходять три основні взаємообумовлені проблемно-сенсові поля освіти: 1) особистісного зростання (самовизначення, саморозвитку, самореалізації) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зміни особистісного культурного творчого досвіду, динаміки культури спілкування й комунікації, еволюції кола спілкування; 2) зростання рівня культури, тобто якості й ступені виразності ціннісного змісту окремих освітніх процесів, систем, співтовариств; 3) розвитку та зростання рівня культури освіти як сфери в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти, його моделей, форм і механізмів організації.

Культурологічний підхід змінює уявлення про основні цінності освіти як винятково інформаційні та пізнавальні, усуває вузьку наукову орієнтованість його змісту й принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи змісту навчання і виховання, вводить критерії продуктивності й творчості у діяльність дорослого й дитини.

Культурологічний підхід може поєднувати в собі кілька функцій, будучи, наприклад, методологічною основою, принципом і методом проектування особистісно-орієнтованої освіти, вказуючи на «поворот всіх компонентів освіти до культури і людини як її творця й суб'єкта <…> полягає у визнанні культури – загальнолюдської, національної, особистісної – вирішальним фактором розвитку освіти і необхідності її здійснення у контексті культури» [3, с. 6].

Якщо розглядати культурологічний підхід у контексті освітньої практики, то він збагачує професійно-педагогічні функції сучасного педагога.

Н. Кузьміна [6] виділяє в структурі професійно-педагогічної діяльності п'ять основних функцій: гностичну (пізнавальну), конструктивну, комунікативну, інформаційну, організаційну. Більш розгорнутий перелік таких функцій міститься у працях Ю. Васильєва [4] та інших дослідників, які виділяють інформаційну, сенсоутворювальну, мотиваційно-стимулювальну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, конструктивну, нормативно-регулювальну, комунікативну, організаторську, ідентифікуючу та дослідницьку функції.

Можна стверджувати, що саме в цих функціях найбільш наочно виявляються можливості використання культурологічного підходу як інструменту професійної діяльності педагога. Використовуючи метод накладання, розглянемо зазначені функції в контексті культурологічного підходу.

Органічний зв'язок *інформаційної функції* педагога з культурологічним аналізом виявляється у формуванні культурного кругозору тих, хто навчається, у тих фрагментах навчально-виховного процесу, коли педагог, спираючись на «ціннісно-аналітичний» підхід до культури, викладає конкретний матеріал, що характеризує найважливіші досягнення людства в його історичному розвитку.

Культурологічний аналіз як засіб пошуку й переробки соціокультурної інформації розширює особистісний інформаційний простір самого педагога, збільшує обсяг професійного тезаурусу, збагачує індивідуальну картину світу.

Сенсоутворювальна функція спрямована на формування системи особистісних сенсів. Ця функція припускає «занурення особистості в культуру», тобто створення умов і актуалізацію процесів, важливих для розуміння мови культури, змісту її різноманітних феноменів і варіантів їх інтерпретації.

Мотиваційно-стимулювальна функція припускає розвиток пізнавального інтересу, підвищення навчальної мотивації, формування мотивів духовного зростання й самовдосконалення, сприяє задоволенню пізнавальних потреб тих, хто навчається, спонукує їх до самостійного осмислення й тлумачення різних явищ культури, аналізу способу мислення й поведінки окремих людей і соціальних груп. Важливим результатом є посилення світоглядної спрямованості пізнавальних інтересів тих, хто навчається, більш ефективне формування їхніх переконань [2, с. 78].

Розвивальна функція пов'язана з розвитком інтелектуальних здібностей, самостійності й активності тих, хто навчається. Відомо, що навчання набуває розвивального характеру лише при цілеспрямованому управлінні розумовою діяльністю тих, хто навчається.

На основі культурологічного підходу педагог має можливість розвивати у тих, хто навчається, критичне мислення (той, хто навчається, може критично оцінити зразки й нав'язливі стандарти масової культури низького рівня, рекламу й пропаганду тощо), здатність вирішувати різні типи навчально-пізнавальних завдань: розпізнавати та класифікувати різні явища і факти культури; виявляти й порівнювати істотні спільні та відмінні ознаки соціокультурних феноменів; виділяти й описувати моральні та естетичні складові в об'єктах культури; здійснювати пошук соціокультурної інформації; виділяти соціокультурні проблеми; будувати шкали оцінювання тощо.

Отже, культурологічний підхід при вирішенні завдань розвивального характеру виступає в якості специфічного дидактичного засобу, що забезпечує формування в тих, хто навчається, готовності до широкої пошукової діяльності у мінливому соціокультурному середовищі.

Орієнтаційна функція сприяє формуванню у тих, хто навчається, системи ціннісних орієнтацій, позитивних відносин і соціально значущих мотивів поведінки та діяльності. У межах цієї функції культурологічний підхід спрямований головним чином на аксіологічну інтерпретацію культури, на багатобічну оцінку «тієї сфери буття людини, яку можна назвати світом цінностей» [7, с. 48], тобто пов'язаний із цілеспрямованим формуванням у тих, хто навчається, певної системи світоглядних установок й орієнтирів, основу яких становлять «вічні цінності» культури.

Крім того, орієнтаційна функція у поєднанні з культурологічним підходом забезпечує освоєння інноваційних ідей і уявлень «про фундаментальні напрями духовного життя суспільства, критерії морального здоров'я людини й загальну інтелектуальну культуру особистості з урахуванням сучасних уявлень про змістове наповнення загальнолюдських цінностей» [13, с. 26–31].

Мобілізаційна функція пов'язана з формуванням у тих, хто навчається, широкого набору умінь і навичок, що сприяють розвитку у них пізнавальної активності й самостійності. Вона виявляється у професійно-педагогічній діяльності викладача за умов «актуалізації життєвого досвіду учнів і активізації їхніх інте-

лектуальних сил при вирішенні навчальних завдань» [11, с. 20].

Культурологічний підхід забезпечує інтеграцію засвоєних знань через розкриття істотних зв'язків соціокультурних явищ і процесів, через оволодіння способами й прийомами культурологічного пізнання, що забезпечують застосування соціокультурних знань у життєвих ситуаціях.

У межах проектно-конструктивної діяльності педагога його власні культурологічні знання та вміння сприяють вирішенню певних дидактичних завдань, тобто реалізації *конструктивної функції*: проводити відбір і систематизацію соціогуманітарного матеріалу відповідно до цілей і завдань навчального процесу й сучасних соціокультурних запитів і тенденцій; здійснювати дидактичну переробку різноманітної культурологічної інформації у матеріал навчальної дисципліни з метою посилення його гуманістичної спрямованості; виділяти важливі з точки зору культурологічного розвитку учнів дидактичні одиниці – ідеї, принципи, основні поняття, факти, проблеми культурологічного характеру тощо; встановлювати міждисциплінарні зв'язки з метою формування у студентів основ культурологічного сприйняття соціальних явищ і процесів.

Нормативно-регулювальна функція передбачає регуляцію поведінки на основі певної системи норм і цінностей. Ця функція виявляється, насамперед, у тому, що в ході її реалізації ті, хто навчаються, опановують досвідом вирішення проблемних ситуацій соціокультурного характеру, що дозволяє їм співвідносити свої вчинки із суспільними, правовими, релігійними нормами й правилами.

Культурологічний підхід, реалізований у межах *комунікативної функції*, відтворює найрізноманітніші моделі людського спілкування, закладає основи комунікативної компетенції в умовах комунікативної діяльності.

І. Зимня вважає [5], що комунікативна діяльність виявляється в соціальній та індивідуально-психологічній репрезентативності комунікативного процесу. Комунікативна діяльність забезпечується комунікативними вміннями, серед яких А. Мудрик виділяє три групи: вміння організовуватися й орієнтуватися в партнерах, об'єктивно сприймати оточуючих людей (розуміти їх настрій, характер, читати експресію їхньої поведінки); вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, знати й виконувати правила спілкування, вміння співпрацювати в різних видах діяльності (колективно ставити цілі, планувати шляхи їх досягнення, спільно виконувати, аналізувати й оцінювати досягнуте [8].

Організаторська функція. Організаторська діяльність педагога полягає в послідовній реалізації різноманітних педагогічних проектів у навчальній і позанавчальній діяльності студентів, у створенні організаційно-педагогічних умов для виявлення їхніх задатків та розвитку інтересів, індивідуальних здібностей. У межах організаторської діяльності культурологічний підхід сприяє: формуванню певних традицій організації студентського колективу, в якому закладаються відповідні форми і правила його існування; створенню психолого-педагогічних умов для оптимізації соціальної адаптації та активного самовизначення тих, хто навчається, в новому соціально-економічному та культурному середовищі; організації виховної роботи культурологічного спрямування.

Ідентифікуюча функція виявляється у процесі ототожнення особистості з іншими людьми, групою, колективом, що сприяє розумінню соціальних ролей, засвоєнню важливих стереотипів поведінки.

Дослідницька функція. Для педагогічної діяльності першорядне значення має «гностичний компонент структури діяльності», тобто здатність знаходити нове

оригінальне рішення теоретичних і практичних проблем [6]. Вагоме значення для реалізації дослідницької функції мають культурологічні знання та вміння педагога, що забезпечують вирішення завдань і проблем, які зустрічаються в педагогічній діяльності, зокрема: розробка концепцій та програм розвитку освітньої установи; моделювання якісних сторін соціокультурних явищ, безпосередньо пов'язаних з прийняттям відповідальних педагогічних рішень; аналіз педагогічних систем у соціокультурному контексті, співвіснесення педагогічних процесів і явищ з іншими процесами соціалізації, проведення педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення питань, що цікавлять педагога; пошук нової соціокультурної інформації [12, с. 15–26] тощо.

Культурологічний підхід залежно від дослідницьких цілей може застосовуватися у контексті філософської, культурної, психологічної, педагогічної антропології, історії культури й мистецтвознавства. З одного боку, він може тяжіти до філософії, антропології, психології, з іншого боку, – безпосередньо реалізуватися в педагогіці.

Усе вищевикладене дозволяє констатувати, що культурологічний підхід виступає методом проектування освіти, яка центрована на людині. Тому аналізувати особливості застосування його у царині педагогіки доречно у контексті антропологічної концепції освіти, що дозволяє глибше зрозуміти основні закономірності й тенденції розвитку педагогічного знання, шляхи інтеграції його в сучасну освіту.

Культурологічний підхід як методологічна позиція акцентує єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті культури, здатному вміщувати в собі всі «старі» сенси культури й одночасно виявляти нові.

Завдяки культурологічного підходу як засобу реалізації мобілізаційної функції педагога можливе формування таких інтелектуальних умінь, які дозволяють студенту самостійно здійснювати пошук необхідної інформації, поповнювати і перетворювати її в залежності від конкретних завдань навчання, що, безперечно, є одним з провідних завдань сучасного освітнього процесу.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто сутність культурологічного підходу як загально-наукового методу дослідження; розкрито його зв'язок з професійно-педагогічними функціями сучасного педагога.

Ключові слова: культурологічний підхід, професійно-педагогічні функції, сучасний педагог.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена сущность культурологического подхода как общенаучного метода исследования; раскрыта его связь с профессионально-педагогическими функциями современного педагога.

Ключевые слова: культурологический поход, профессионально-педагогические функции, современный педагог.

SUMMARY

The article deals with the essence of cultural approach as a scientific method of research, revealed his connection with vocational and educational functions of the modern teacher.

Key words: cultural approach, scientific method, vocational and educational functions, modern teacher.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Антология исследований культуры: интерпретация культуры; [сост.: С. Я. Левит]. – С-Пб. : Университетская книга, 1997. – 728 с. – (Культурология XX век).

3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Р.-н/Д. : Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

4. Васильев Ю. К. Политехническая подготовка учителей средней школы / Ю. К. Васильев. – М. : Педагогика, 1978. – 176 с.

5. Зимняя Н. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Н. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.

6. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

7. Культурология: учебное пособие для вузов; [под ред. Г. В. Драча]. – Р.-н/Д. : Феникс, 1998. – 570 с.

8. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 180 с.

9. Олех Л. Г. Типы и культуры образования / Л. Г. Олех // Образование в Сибири. – 1995. – № 1. – С. 6–8.

10. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. специальностей; [под ред. В.С. Кукушкина]. – Р.-н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2006. – 350 с.

11. Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики // Сб. науч. тр. ЛГПИ им. А. Н. Герцена. – СПб. : РГПУ, 1997. – 130 с.

12. Тютюнников Ю.С. Культурологическая подготовка будущего учителя / Ю.С. Тютюнников. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2001. – 140 с.

13. Филонов Г. Н. Состояние социума и воспитание / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 26–31.

14. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80–84.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі. *Осіння фантазія, 2007*

Р. Р. Ларіна,
доктор економічних наук, професор,
завідувач кафедри менеджменту
І. Ю. Грішин,
кандидат технічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач кафедри інформатики
і інформаційних технологій,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет» (м. Ялта)

УДК 378.141

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Застосування інформаційних технологій (ІТ) та дистанційного навчання (ДН) в сучасній педагогічній практиці базується на активному використанні нових прийомів і технологій навчання і підвищення кваліфікації самих педагогів. Сучасні ІТ і ДН змінюють стратегію навчання, вимагають постійної перепідготовки педагога в цих сферах. Одним з найближчих завдань інформатизації навчального процесу у вузі, розробки нових програм підвищення кваліфікації персоналу як активного чинника розвитку університету, має стати дистанційне і мережеве навчання.

В Україні в 2004 році встановлені законодавчі норми, що стосуються програми розвитку системи ДН на рівнях середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, а також самоосвіти. Проте, на сьогодні, на фоні досить розвинених вітчизняних Internet-технологій, темпи впровадження дистанційних форм навчання значно нижчі, ніж у країнах Євросоюзу, Америки, Російській Федерації, де створюються консорціуми провідних університетів, що надають широкий спектр дистанційних освітніх послуг [1; 4; 5; 6]. Незважаючи на невпорядкованість нормативно-правової бази, рядом провідних українських вузів (Національний технічний університет України «КПІ», Харківський національний університет радіоелектроніки, Національний технічний університет «ХПІ», інші) організовані центри ДН, а на базі НТУУ «КПІ» створено «Український центр дистанційної освіти», реорганізований пізніше в «Український інститут інформаційних технологій в освіті НТУУ КПІ» [3].

Вищезазначене дозволило сформулювати ***мету статті*** – проаналізувати особливості організації дистанційного навчання педагогічних працівників середніх навчальних закладів із метою підвищення кваліфікації, а також наявну систему підготовку викладачів педагогічного вузу до роботи в умовах широкого впровадження дистанційних освітніх технологій.

Вже ні для нікого не має сумніву у тім, що одним із найближчих завдань удосконалення навчального процесу у вузах має стати розвиток дистанційного і мережевого навчання. Нерідко освітні структури відстають від своєчасного приходу нових технологій в навчальні заклади. Ситуація, коли студент володіє сучасними знаннями і технологіями краще за викладача, сьогодні поширена, тому питання випереджаючого освоєння педагогом ресурсів знань і термінології ДН очевидні.

Стратегія підготовки педагога до дистанційного навчання у вузі сьогодні неодмінно включає освоєння ним методів і засобів використання і розвитку інформаційного ресурсу. Усе це дозволяє ввести принципові нововведення на різних етапах як навчання, так і підвищення кваліфікації викладачів. Інновації в організації навчального процесу через активне використання

інформаційного ресурсу, його новітніх організаційних можливостей можна розглядати як базу нових педагогічних методологій. Стратегічним завданням модернізації вищої і післядипломної освіти є формування парадигми навчання і підвищення кваліфікації педагога, основу якої складає використання інтегрованого інформаційного середовища. Залучення провідних кафедр і найбільш освічених спеціалістів до цієї навчально-методичної діяльності в перспективі дозволить вводити нові спеціальності, спеціалізації, предметні області, пов'язані з інтенсифікацією використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Тому необхідно передбачити вдосконалення навчального процесу у сфері підвищення кваліфікації викладачів усіх спеціальностей з інформаційно-комп'ютерного циклу на основі впровадження сучасної концепції інформатизації вузів.

Цей процес пов'язаний із розвитком такого інформаційного ресурсу, як глобальна інформаційна мережа Intenet. У 2001 році сталися дві події, що означили початок нової епохи: відкриття Вікіпедії (www.wikipedia.org) і старт ініціативи Open Course Ware (0CW) Массачусетського технологічного інституту (ocw.mit.edu). Їх об'єднує загальна мета: створення репозитарію вільної інформації, надання доступу до знань усім бажаючим. У Вікіпедії на сьогодні міститься більше мільйону статей, підтримуваних сотнями тисяч ентузіастів, проект невпинно розвивається. Його учасник може написати статтю на будь-яку тему і розмістити на сторінках відповідного Вікі-видання, внести правки до будь-якого матеріалу, брати участь в дискусіях, отримуючи при цьому документ колективної творчості. Для підтримки проектів існує спеціальний фонд – Wikipedia Foundation Inc (Вікімедіа). Серед таких проектів можна рекомендувати проект Wikibooks, в якому розробляються відкриті підручники і посібники, а також словник Wiktionary й інші цікаві ресурси. Використання цих технологій в навчальному процесі дає викладачеві величезну кількість додаткової інформації. По-різному ліцензуються контент: у Вікіпедії це GNU FDL, у Open Course Ware(OCW) – некомерційна версія Creati – ve Commons. Проект Open Course Ware розвивається як інформаційний ресурс протягом останнього десятиріччя. З'являються нові матеріали, що містять не лише конспекти чи відеозаписи лекцій, але й інтерактивні елементи, – java-апліти, flash-ролики.

2005 року Університет штату Юта (Utax University) оголосив про створення власного OCW, для підтримки якого було розроблено інструментарій – eduCommons (cosl.usu.edu/projects/eduCommons).

Ресурси, про які йдеться, орієнтовано на створення вільного освітнього контенту. Сьогодні потрібне середовище, в якому сполучатимуться викладачі та їхні учні, що надасть можливість інтерактивного діалогу, обговорення матеріалів, їх спільного доопрацювання, у такий спосіб, як у співтовариствах Open source об'єднуються розробники, автори патчів, тестери і користувачі. Для організації такого комунікаційного простору в eduCommons включені функції social software, відомого під назвою Open Learning Support (OLS). OLS дозволяє шукати людей, з якими можна спілкуватися з проблем навчального матеріалу. Організація співпраці на базі цього інформаційного ресурсу почалася 2004 році і на форумах можна знайти продуктивне обговорення багатьох курсів. Окрім формування контенту в Мережі, існує і зворотне явище – останні технології Intenet (наприклад, «Веб 2.0») включаються до навчального процесу. Сьогодні викладачі використовують блоги та вікі в навчанні, що змінює ставлення до роботи з інформацією. Якщо раніше основною діяльністю учнів було споживання знань – репродуктивне навчання, то сьогодні центр

зміщується на «управління знаннями»: пошук, редагування і створення контенту.

В умовах надлишку інформації значну роль в ДН відіграє тьютор, котрий повинен допомогти збудувати «соціальну мережу», яка в потрібний момент надає доступ до потрібних ресурсів. При цьому спілкування базується на активній співпраці учнів і викладачів. Для розвитку таких навичок в ДН використовуються сучасні веб-інструменти. кількість «залучених до блогу» (“blogvangelized”) викладачів зростає – цей метод має серйозні перспективи.

Проблеми стратегії організації Вікіпедії пов’язані з тим, як використовувати накопичені співтовариством знання для навчання. Основа технології wiki – це вільна правка матеріалів, що допускає відсутність гарантій достовірності опублікованої інформації. Для викладача, зацікавленого в підвищення кваліфікації, цей інструмент допомагає розвинути професійну навичку критичного мислення і мотивує використання самостійного аналізу отримуваної інформації. Навчання таким якостям в подальшому розвитку методології ДН є одним із найважливіших принципів для поліпшення якостей його професіоналізму. Для розвитку сучасного педагога, Вікіпедія – гарний інструмент активної роботи з інформацією.

Так, при проведенні курсів підвищення кваліфікації в ДН для викладачів можна рекомендувати використовувати відкриту енциклопедію не лише як джерело інформації, але й як майданчик для виконання практичних робіт. Внаслідок цього Вікіпедія поповнюється україномовними і російськомовними матеріалами, а у педагогів є можливість закріпити отримані знання, беручи участь в міжнародних проектах. Як приклад проекту, що поєднує в собі описані напрями, можна привести Wikijunior (www.wikijunior.org): за підтримки Beck Foundation. Тут на базі Wikibooks розробляється серія брошур для молодших школярів. Діяльність проходить он-лайн, на виході має бути репрезентований не лише набір веб-сторінок, але й готовий до друку pdf-файл з ілюстраціями, спільними текстами й інтерактивною частиною, де викладач бере участь в дискусії, отримує коментарі чи посилання у Вікіпедії.

Для організації моніторингу, ефективного контролю і діагностики навчального процесу можна ввести систему штрих-кодів, а також мережі з автоматичним додаванням інформації Value Added Networks (VAN), стрічки аналізу Intenet-ресурсу і блогів, де за запитом користувача до відповіді може автоматично видаватися додаткова інформація, визначувана користувачем-педагогом. Викладач, за наявності таких мережевих технологій, може коригувати характер і тип занять, встановлювати безпосередній зв’язок із учнями або іншими викладачами. Разом із електронними бібліотеками використовується велика кількість мережевих довідкових видань, енциклопедій, які спеціально орієнтовані на навчання.

Стратегія ДН і підвищення кваліфікації педагога, тьютора, модератора повинна передбачати розробку нових організаційно-етичних норм поведінки викладача. Це є безпосереднім наслідком вступу до навчального процесу дистанційних інформаційно-педагогічних технологій. Найважливішим є питання щодо норм авторського права, застосування їх у сучасному педагогічному процесі, поширення в мережі педагогічної літератури та авторських розробок.

При цьому існує ряд проблем авторського права: чи має викладач право знайомити інших учасників навчального процесу з інформацією, викладеною у мережі іншим автором; проблеми застосування контрафактних програм; несанкціоноване використання програм і підручників, як знаходяться у власності навчального закладу; проблеми написання

колективних навчальних посібників. Стратегія ДН сьогодні заснована на залученні до роботи в мережі професорсько-викладацького потенціалу вузів, створення за їх допомогою освітнього контенту й інформаційно-педагогічних ресурсів, що стимулює реальний розвиток єдиного інформаційно-освітнього середовища. Найорга-нічніше можна здійснити таку роботу і проекти через організацію постійних курсів підвищення кваліфікації для професорсько-викладацького складу вузів.

Як приклад наведемо варіант діяльності таких курсів в РВУЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) [2]. Реалізація цієї діяльності потребує прийняття системи важливих технічних й організаційних рішень. Співробітниками кафедри інформатики та інформаційних технологій, науково-методичного центру дистанційної освіти Інституту економіки та управління, обчислювального центру університету має бути забезпечене поетапне навчання методам використання новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій за допомогою відповідних професійно-орієнтованих навчально-методичних розробок. На таких заняттях передбачено забезпечення викладачів комп'ютерними і навчально-методичними засобами і ресурсами, можливість навчання як в комп'ютерних класах університету протягом декількох годин на тиждень, так і виконання домашніх завдань.

Для забезпечення ефективної побудови курсу підвищення кваліфікації у сфері інформаційних технологій слід враховувати основні принципи використання розподіленого ресурсу – професійних баз цих інформаційних систем, із можливістю доступу до мережі. У новій програмі курсів передбачено можливість оптимізації науково-освітніх WEB- проектів і мережевого ресурсу для навчання й підвищення кваліфікації викладачів університету задля стимулювання росту зацікавленості слухачів курсів і розвитку ДН.

Ця стратегія приваблюватиме слухачів курсів такими перевагами: нові методологічні способи організації інформаційної взаємодії між освітніми установами, педагогами, вченими і контингентом, що навчається, можливість швидкого впровадження унікальних авторських методик викладачів університету до інформаційно-освітнього середовища України. При цьому співпраця суб'єктів цього процесу – викладача і слухача – здійснюється як партнерська, з урахуванням унікального об'єму охоплення аудиторії і швидкодії способів спілкування через засоби телекомунікації.

Створений курс підвищення каліфікації для викладачів КГУ сприятиме підготовці контингенту кваліфікованих викладачів-тьюторів для забезпечення реалізації проектів по дистанційному навчанню й викладання на курсах підвищення кваліфікації в області ІТ. З цією метою залучаються найбільш активні педагоги і автори навчальних курсів усіх інститутів. До планів курсів підвищення кваліфікації в області інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) включено модулі з використання засобів мультимедіа, розробки електронних засобів навчання, основи ергодизайну, основ дистанційного навчання. Викладачам надаватиметься можливість активного використання потенціалу інформаційного ресурсу в їхній професійній діяльності, освоєння нових суб'єктних стосунків і методів колективної взаємодії для вирішення практичних завдань навчального процесу або наукового проекту. Принципово зміниться також характер міжособових комунікацій за рахунок систем мобільної комунікації, оснащених системами гібридного інтелекту.

Для здійснення такої діяльності пропонується програма підвищення кваліфікації і перепідготовки фахівців педагогічних освітніх установ у галузі використання інформаційних і комунікаційних

технологій в професійній діяльності педагога. У межах цієї програми пропонуються наступні навчальні курси: 1) Основи комп'ютерної грамотності для педагога; 2) ІКТ для середньої освіти; 3) ІКТ в початковій професійній освіті; 4) ІКТ в дистанційній освіті; 5) ІКТ в освіті людей із особливими потребами; 6) Інтернет в освіті; 7) Мультимедіа в освіті; 8) Викладач дистанційного навчання.

Переваги запропонованої програми: формування загального уявлення про сучасні тенденції використання ІКТ в освіті; визначення ролі й місця ІКТ в досягненні цілей сучасної освіти; узагальнення й поширення кращих прикладів міжнародного досвіду застосування ІКТ в освіті; формування базових підходів до створення національних і регіональних стратегій і програм використання ІКТ в освіті; демонстрація різних моделей навчання з використанням ІКТ; визначення найбільш успішних напрямів інтеграції ІКТ і методів навчання в контексті світових тенденцій розвитку освіти; формування навичок організації навчального процесу з використанням ІКТ. Заняття передбачають очну (інтенсивний тренінг) і заочну фази (дистанційне навчання і консультування в системі Intenet без відриву від основного місця роботи). Слухачі отримують комплект методичних матеріалів.

Організація і структура таких курсів: заняття проводяться протягом 9 тижнів (перший тиждень – інтенсивний очний тренінг (п'ять днів, 40 годин); 2–8 тижнів - дистанційне навчання і консультування в Intenet без відриву від основного місця роботи (24 години); 9-й тиждень – інтенсивний очний тренінг і підсумкова атестація (два дні, 8 годин)) (див. табл. №1). Слухачі, що успішно пройшли навчання, отримують державний документ про підвищення кваліфікації.

Таблиця №1

Зміст основних курсів

Назва курсу	Розділи курсу
Застосування ІКТ в спеціальній (коректувальній) освіті	Тенденції розвитку спеціальної освіти на сучасному етапі; Роль інформаційних і комунікаційних технологій в спеціальній освіті; Опис, класифікація і основні сфери застосування допоміжних технологій в спеціальній освіті; Дистанційні технології спеціальної освіти; Підходи до забезпечення доступності дистанційної освіти для учнів з особливими потребами; Формування політики застосування ІКТ в спеціальній освіті.
Мультимедіа в освіті	Застосування мультимедіа в освіті; Концепції і стратегії навчання із застосуванням мультимедіа; Оцінка знань і умінь методом портфоліо; Модель педагогічних сценаріїв застосування мультимедіа. Використання лінійних, нелінійних і інтерактивних мультимедійних освітніх ресурсів; Створення мультимедіа; Ергономіка екранних форм представлення інформації і зручність використання елементів графічного інтерфейсу; Створення мультимедійних учбових курсів; Етичні і юридичні аспекти використання мультимедійних засобів; Експертна оцінка і відбір освітніх мультимедійних продуктів.
Викладач дистанційного навчання	Дидактичні основи дистанційного навчання (ДН); Психологічні основи ДН; Засоби ДН; Технології ДН; Педагогічний контроль в ДН; Стандартизація технологій навчання і освітніх ресурсів для ДН; Нормативно-правове забезпечення ДН; Організаційні основи ДН; Основи управління освітніми проектами; Основи авторського права в освіті.

Таким чином, можна дійти висновку, що у статті доведено необхідність і значущість розвитку дистанційної освіти в Україні за умов забезпечення його високої якості, відповідної національним і міжнародним стандартам.

Водночас залишається актуальною низка проблем, від розв'язання яких залежить подальший розвиток дистанційної освіти в Україні.

Досить впливові прошарки академічного співтовариства ще залишаються на позиціях упередженості і консервативності відносно реалій загальносвітового освітнього процесу і ролі дистанційної освіти.

Проблеми дистанційної освіти з достатньою повнотою не представлені в Державній програмі інформатизації України та інших документах державного рівня. Найважливіша проблема стандартизації дистанційної освіти в Україні нерідко є предметом вузьковідомчого розгляду. Це дозволяє зробити висновок про недостатність державної підтримки процесу розвитку дистанційної освіти в Україні.

Історично вузи, що здійснюють дистанційний освітній процес, діяли автономно і до теперішнього часу сформували досить ефективні системи дистанційної освіти, що різняться технологіями, ми організації, використання освітніх контентів, що створює труднощі інтеграції в загальносвітовий дистанційний процес, вже організований на основі міжнародних стандартів.

Сукупність трьох основних чинників – бурхливий розвиток глобальних електронномережевих технологій, глобалізація освітнього ринку, значна перевага зарубіжних дистанційних освітніх продуктів і технологій, на відміну від українських, приведених до єдиних стандартів якості (IMS і інші стандарти сімейства ISO) – є джерелом виникнення міжнародної конкуренції освітніх організацій.

Невизначеними залишаються принципові юридичні та інші проблеми, що вимагають розробки відповідних законів (внесення змін до законів) і нормативних актів. Розробка законопроектів і нормативних актів вимагає широкого обговорення і експертизи за участю вузів, самі нормативні акти повинні містити процедури класифікації технологій конкретних внз, що передує власне перевірці на відповідність існуючим нормам.

АНОТАЦІЯ

Обговорюються прикладні проблеми дистанційної педагогічної освіти. Запропоновані базові підходи організації дистанційного навчання педагогів, розглянутий зміст основних учбових курсів для викладачів вузів.

Ключові слова: підвищення каліфікації, дистанційне навчання, викладач, інформаційні технології.

АННОТАЦИЯ

Обсуждаются прикладные проблемы дистанционного педагогического образования. Предложены базовые подходы организации дистанционного обучения педагогов, рассмотрено содержание основных учебных курсов для преподавателей вуза.

Ключевые слова: повышение квалификации, дистанционное обучение, преподаватель, обучаемый, информационные технологии.

SUMMARY

The problems of the methods application distention pedagogical technology in organizations systems education teachers are discussed. Improvement of professional skill of the teachers of tutoring in modern is informational – pedagogical space and perspectives of improvement of professional skill of the workers.

Key words: in-plant training, distance education, professor, taught, information technologies.

ЛІТЕРАТУРА

1. Курейчик В. М. О подготовке учителей информатики в техническом вузе / В. М. Курейчик, В. В. Марков // Открытое образование. – 2005. – № 1. – С. 4–11.

2. Ларіна Р. Р. Простий підхід до застосування дистанційних освітніх технологій / Р. Р. Ларіна, І. Ю. Грішин // Матеріали XIX

міжнар. науково-практ. конф. [«Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я»], (01–03 червня 2011 р.). – Харків : НТУ «ХПІ». – Ч. IV. – С. 250.

3. Олешко Д. Н. Анализ применения методов и средств дистанционного образования / Д. Н. Олешко, В. А. Крисилов // Електромашинобудування та електрообладнання. – К., 2009. – Вип. 72. – С. 212–217.

4. Полат Е. С. Дистанционное обучение: организационный и педагогический аспект / Е. С. Полат // ИНФО. – 1999. – № 3. – С. 87–91.

5. Governors support online learning // The Heller Report Internet Strategies for Education Markets. – 1998. – Vol. 4. – 1 July.

6. Governors support online learning // The Heller Report Internet Strategies for Education Markets. – 1999. – Vol. 4. – 1. July.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі. *Севастопольська бухта, 2010*

Д. В. Єнигін,
кандидат педагогічних наук,
заступник директора
Інституту педагогіки,
психології
та інклюзивної освіти,
РВНЗ
«Кримський гуманітарний
університет» (м. Ялта)

УДК 37.014

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Сучасні інтеграційні процеси й активізація взаємодії країн в умовах відкритого і цілісного світу роблять іноземні мови обов'язковим компетентнісним складником моделі підготовки сучасного учня, студента, фахівця з вищою освітою як дієвий інструмент формування готовності молодого покоління до життєдіяльності у нових умовах міжнародної взаємодії і співробітництва. Інтенсивний розвиток іншомовної освіти в останнє десятиліття також зумовлюється ростом професійних та академічних контактів.

Розширення діапазону міжнародного співробітництва суверенної України, посилення уваги й соціальної значущості іноземних мов, активізація процесів міграції також стимулюють розвиток іншомовної освіти дітей і дорослих. Міжнародна та європейська інтеграція, інтернаціоналізація освіти стають одним з найважливіших факторів ефективного викладання, проведення дослідницької роботи, що активно залучаються до міжнародного освітнього середовища за обмінів, різноманітних проектів, навчальних програм, що узгоджуються із європейськими і світовими рамковими стандартами. Це робить серйозний виклик усім вищим навчальним закладам усвідомлено вирішити багато практичних проблем і модернізуватися, щоб вижити в складних ринкових умовах.

Стратегія розвитку вищої освіти у сучасній Європі обумовлена Болонським процесом, результатом якого є створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) за період до й після 2020 року [1–3].

Україна, приєднавшись до Болонського процесу в травні 2005 року, взяла на себе зобов'язання, що зумовили напрям і контури освітньої реформи в країні в контексті ЄПВО та подальшу інтеграцію вищої освіти у світовий освітній простір.

В наш час в Україні введення державних освітніх стандартів нового покоління є необхідною передумовою модернізації всіх ланок освіти у межах вимог, які були запропоновані інституціями Ради Європи з проблем освіти і культури. Суть проекту Ради Європи полягає у впровадженні компетентнісного підходу в галузі середньої і вищої освіти. Не викликає сумнівів твердження, що однією з ключових компетенцій в галузі іншомовної освіти є комунікативна компетенція, основними компонентами якої є мовний, мовленнєвий і соціокультурний складники. Необхідність кардинального переосмислення методології іншомовної освіти в Україні обґрунтовується такими чинниками: експериментально доведено, що рекомендовані Радою Європи типові рівні підготовки з іноземних мов не відповідають щаблю володіння ними в багатьох постсоціалістичних країнах, а також в Україні; розроблення державних освітніх стандартів не може бути проведено коректно, доти, поки не буде визначено та детально описано показники типових рівнів підготовки; оновлення базових цілей і принципів організації іншомовної освіти у межах міждисциплінарної конструкції: мова – культура – особистість, кінцевою метою якої є формування особистості суб'єкта міжкультурної комунікації.

За останні десятиліття освітні системи країн Західної Європи зазнали радикальних якісних змін у галузі іншомовної освіти, зокрема у таких країнах, як Велика Британія, Німеччина, Австрія, Франція, Швеція й інші. Всі країни Західної Європи характеризуються різним ступенем соціально-економічного розвитку, рівнем сформованості демократичних свобод і прав особистості, але всі вони об'єднані єдиним прагненням до міжнаціонального, міжкультурного та багатомовного спілкування з метою проживання в багатомовній Європі.

Іншомовна освіта – це лінгвокультурна освіта, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства, котрі усвідомлюють свою приналежність до певного етносу та здатні до самоідентифікації у світі.

Цілісне сприйняття галузі іншомовної освіти має важливе значення для розв'язання як локальних чи національних педагогічних і соціокультурних завдань та проблем, так і глобальних або загальноєвропейських і світових проблем стосовно міжнаціональної та міжкультурної комунікації. Це, передусім, стосується виявлення і систематизації тенденцій – загальних закономірностей розвитку сучасної іншомовної освіти в країнах Західної Європи в рамках загальноєвропейських і світових інтеграційних процесів. На жаль, тенденції визначаються педагогічною наукою переважно інтуїтивно-емпіричним шляхом, без з'ясування їхньої глибинної сутності, критеріїв та основ виділення й класифікації. Разом з тим, знання об'єктивних тенденцій розвитку сучасної іншомовної освіти на національних рівнях освітніх систем європейських країн дає змогу визначити глобальні чи загальні тенденції її розвитку, до яких можна віднести глобалізацію змісту іншомовної освіти, уніфікацію навчальних планів та програм підготовки в усіх країнах Західної Європи, розвиток інтеркультурної компетентності, розвиток системи віртуальних навчальних закладів, які здійснюють викладання іноземних мов, андрагогічний підхід до вивчення мов, створення спеціального адаптивного середовища у закладах освіти, мультилінгвальний підхід до іншомовної освіти, стандартизацію лінгвістичної справедливості, професійну й академічну мобільність, система безперервної освіти, впровадження системи транснаціональної освіти, регіональну та міжрегіональну кооперацію, розвиток міжнародних відносин серед закладів освіти, дистанційне вивчення іноземних мов, фундаменталізацію іншомовної освіти.

Відтак у всіх країнах постає спільна проблема, що потребує негайного реформування й оновлення – створення ефективної системи іншомовної освіти.

Метою статті є аналізу особливостей сучасних трансформаційних процесів у системі іншомовної освіти України.

Основним завданням іншомовної освіти в XXI столітті стало створення сприятливих умов для стійкого безперервного розвитку мовної особистості, тоді як її метою – досягнення базового (порогового – за загальноєвропейською термінологією) рівня іншомовної комунікативної компетенції для загальноосвітніх шкіл і підвищеного рівня комунікативної компетенції (просунутого порогового – за загальноєвропейською термінологією) для шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, гімназій, ліцеїв.

Євроінтеграція України дала можливість перейти до нового етапу – етапу стійкого розвитку регіональної системи вивчення іноземних мов, який характеризується переходом на нову парадигму освіти – особистісно-діяльнісну, засновану на компетентнісному, когнітивно-комунікативному і діяльнісному підходах. Новий етап ознаменувався появою нових тенденцій в мовній освіті і істотним розвитком деяких старих. Які ці тенденції, чи є вони позитивними або негативними? Як вони позначилися на розвитку мовної освіти України? Спробуємо розглянути деякі з них.

Перша тенденція – це посилення варіативної складової вивчення іноземних мов. Варіативність забезпечує педагогічний

плюралізм, можливість особистості вчитися в різних типах загальноосвітніх установ і формувати різні траєкторії вивчення іноземної мови. Тенденція посилення варіативності останнім часом реалізується за допомогою використання різних навчально-методичних комплексів, як вітчизняних, так і зарубіжних; різних методів і технологій викладання.

Друга тенденція – це розширення полікультурності і мовного плюралізму, які сприяють процесу безперервного розвитку мовної особистості. Важливим чинником зміни шкільного середовища стало розширення спектру іноземних мов. Зараз у навчальних закладах різних рівнів вивчаються 20 іноземних мов: англійська, арабська, болгарська, грецька, іврит, іспанська, італійська, китайська, корейська, латинська, німецька, новогрецька, норвезька, польська, турецька, хінді, французька, словенська, чеська, японська. Всі ці мови вивчаються і як перші іноземні мови, і як другі, і треті. Найбільш поширеними європейськими мовами, безумовно, є англійська, німецька, іспанська і французька. Зросла кількість студентів філологічних ВНЗ, які бажають вивчати як другу іноземну мову італійську, китайську, японську, арабську. Розвитку такої тенденції сприяли, з одного боку, введення іноземної мови на ранньому етапі, з іншої – підготовка до введення нового базисного плану. Згідно з новим стандартом початкової освіти вивчення іноземної мови вводиться з першого класу, при цьому передбачається на іноземну мову не дві, а три години на тиждень. У багатьох школах з поглибленим вивченням іноземних мов і в лінгвістичних гімназіях сьогодні учні можуть вибрати другу мову з 3–5 іноземних мов. Як правило, це німецька, французька, іспанська, англійська, останнім часом до них додалися японська, китайська, італійська. Вводяться другі мови у ряді загальноосвітніх шкіл. Введення других і третіх мов в школах сприяло розвитку мовної особистості. Зростання кількості шкіл, де вивчаються дві/три мови, відповідає міжнародним тенденціям і документам ЮНЕСКО: «Загальна декларація ЮНЕСКО про культурну різноманітність» (2001), «Рекомендації про розвиток і використання багатомовності і загальному доступі до кіберпростору» (2003), а також документів Ради Європи (Загальноєвропейські компетенції, 2001).

Зараз на експериментальних майданчиках відпрацьовуються різні моделі вивчення іноземних мов, зокрема паралельне викладання двох іноземних мов з другого класу. Відзначимо: якщо раніше друга мова давалася для ознайомлення, то зараз друга мова часто вивчається на рівні функційної писемності, а в школах із поглибленим вивченням іноземної мови багато учнів опановують білінгвальними вміннями і вільно користуються як першою, так і другою іноземною мовою, про що свідчать дані міських олімпіад і конкурсів з двомовності.

Третьою тенденцією є розширення можливостей індивідуалізації процесу вивчення іноземної мови. Індивідуалізація передбачає створення умов, за яких кожен учень повною мірою може проявити свої здібності і свою індивідуальність. Індивідуалізація тісно пов'язана з диференціацією. Введення профілізації у новому шкільному стандарті спрямоване на індивідуалізацію процесу вчення.

У школах, особливо експериментальних, приділяється багато уваги індивідуалізації, враховуючи типи мислення, пам'яті, темпераменту, уваги учнів, вибудовуються індивідуальні плани вивчення, в одній школі поєднуються декілька типів моделей вивчення іноземних мов. Індивідуалізація передбачає врахування інтересів, особистого досвіду учнів й забезпечення мотивації вчення. Вона передбачає адресність вивчення мов. У нас розробляються програми з іноземних мов для обдарованих дітей, для екстернату, надомного вивчення для дітей-інвалідів, дистанційні програми для всіляких категорій дітей. Індивідуалізація передбачає і використання різних технологій, що врахо-

вують вікові особливості учнів, їх здібності, інтереси і потреби. Серед цих технологій: 1) когнітивні (проектна діяльність, конференції, круглі столи, дискусії, концептуальні карти); 2) співробітницькі (драматизація, рольові ігри, інтерактивні бесіди, спільне складання розповідей); 3) контролюючі (тестування, щоденники, мовні портфелі, мовні конкурси і олімпіади); 4) мультимедійні (аудіо-, відео-, комп'ютерні програми, ресурси Internet); 5) ті, що бережуть здоров'я.

Четвертою тенденцією є відвертість, яка передбачає доступність освіти, прозорість методів викладання і контролю. Нові формати атестацій в 9-х і – 11-х класах з іноземних мов, ЗНО з англійської мови змусили учнів і вчителів усвідомити важливість знайомства з критеріями оцінювання різних видів тестових завдань і уміннями їх застосовувати на практиці для оцінювання й самооцінювання. Багато експериментальних шкіл розробляють критерії і параметри контролю і оцінювання для всіх видів мовленнєвої діяльності і знайомлять з ними учнів, що, поза сумнівом, покращує якість викладання і вивчення іноземної мови.

П'ята тенденція виокремилася не так давно і пов'язана з розвитком нової особистісно-діяльнісної парадигми освіти. Відбувається перехід від формату викладання до формату вивчення, коли не людину вчать, а людина вчиться. У новому стандарті звертається увага на важливість учбово-пізнавальної компетенції. Без розвитку автономії учнів неможлива успішна соціалізація випускників шкіл. Саме тому зараз приділяється велика увага розвитку таких технологій, як проектна технологія, таких прийомів вчення, як щоденники, мовні портфелі, що розвивають навички самоконтролю і корекції. Велика увага приділяється також формуванню ресурсних центрів на базі округів і шкіл, що підвищують рівень автономії учнів.

Шоста тенденція – розширення інтернаціоналізації вивчення, що стимулює мобільність учнів, дає їм можливість вчитися не лише в Україні, але і за кордоном. На експериментальних майданчиках деяких шкіл розроблено таку модель, як міжнародний бакалаврат. Під час викладання іноземних мов поєднано вітчизняні й зарубіжні підручники, адаптовані до наших потреб. Зросла кількість учнів, котрі успішно склали зарубіжні іспити різних рівнів. Для вчителів іноземних мов спільно з Кембриджським університетом створено відкритий центр з підготовки докладання іспиту, який перевіряє методичний рівень викладачів. Інтернаціоналізація зачіпає й такий важливий момент, як виховання засобами іноземної мови.

Сьома тенденція пов'язана з розвитком інтегративності та комплексності, що забезпечують поліфункційний та міждисциплінарний процес освіти. Профілізація навчання передбачає інтеграцію дисциплін, прийомів вивчення. Деякі школи працюють над створенням інтеграційних курсів і інтеграційних уроків. Сформовано єдиний освітній простір мовного поля, в якому іноземна мова виступає як інваріантна частина, а інші предмети – як варіативна, наприклад, «іноземні мови і рідна мова», «іноземні мови і література», «іноземна мова і історія», «іноземна мова і світова художня культура», «іноземна мова і основи безпеки життєдіяльності», «іноземна мова і економіка», «іноземна мова і інформатика» і тому подібне. Створення інтегрованого освітнього простору заклало основи профіль-ного навчання і показало механізми успіш-ного масового впровадження профільного вивчення в старшу школу.

Восьма тенденція – збільшення кількості навчальних закладів, що використовують мультимедійні технології при вивченні іноземних мов. Практично у всіх школах на уроках і / чи у позакласній діяльності використовуються інформаційно-комунікаційні технології. Готуються нові профільні курси, які мають дистанційний характер.

Дев'ята тенденція – зростаюча потреба шкіл у запозиченні інноваційного досвіду у шкіл, де відбувається експериментальна і інноваційна діяльність. Зараз створено експериментальні мовні майданчики другого рівня й ресурсні центри, що здійснюють трансляцію досвіду та підвищення кваліфікації вчителів за наступними напрямами: 1) полікультурність у мовній освіті; 2) варіативна технологія вивчення іноземних мов; 3) міждисциплінарна основа передпрофільної і профільної підготовки; 4) досвід моделювання ранньої мовної освіти; 5) сучасні проблеми комунікативно-орієнтованого контролю і моніторингу; 6) інтеграція основної та додаткової освіти.

Отже, сучасні трансформаційні процеси системи іншомовної освіти України зумовлені загальними процесами світової та євроінтеграції нашої країни.

Сьогодні сформувалася мережа навчальних закладів, до програми навчання яких вводяться нові технології й методики іншомовної освіти, що базуються на використанні передового зарубіжного досвіду в теорії й практиці вивчення іноземних мов.

Новий етап ознаменувався появою нових тенденцій в мовній освіті і істотним розвитком деяких старих тенденцій. серед них такі, як посилення варіативної складової вивчення іноземних мов; розширення полікультурності і мовного плюралізму; розширення можливостей індивідуалізації процесу вивчення іноземної мови; розвиток нової особистісно-діяльнісної парадигми освіти. Наявність таких тенденцій унаочнює розгортання трансформаційних процесів у царині сучасної іншомовної освіти у навчальних закладах усіх рівнів освіти.

АНОТАЦІЯ

В статті проаналізовано актуальну педагогічну проблему – трансформаційні процеси сучасної іншомовної освіти. Запропоновано характеристику загальних тенденцій реформування національної системи вивчення іноземних мов.

Ключові слова: іншомовна освіта, освітні трансформації, тенденції розвитку освітнього простору.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализирована актуальная педагогическая проблема – трансформационные процессы современного иноязычного образования. Представлена характеристика основных тенденций реформирования национальной системы изучения иностранных языков.

Ключевые слова: иноязычное образование, образовательные трансформации, тенденции развития образовательного пространства.

SUMMARY

An actual problem of modern pedagogical education is considered in the article – transformational processes of modern foreign education. Also the characteristics of main tendencies of reformation of national system of learning foreign languages are given.

Keywords: foreign education, educational transformations, tendencies of the development of educational environment.

ЛІТЕРАТУРА

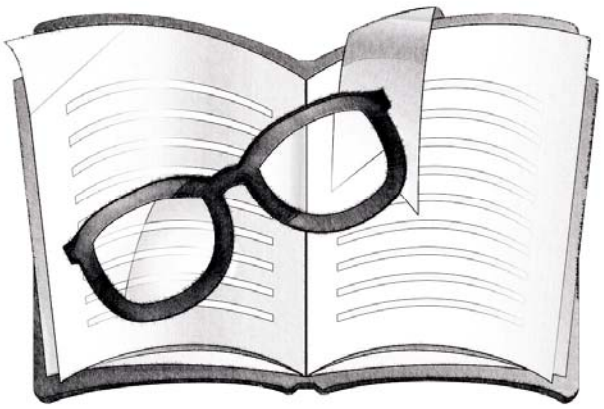
1. European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture // Written by Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McF.voy. – September 2004. – 124 p.

2. Facing the Future Language Flducators across Europe // Written by Frank Hey-worth, Veronique Dupuis. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. – September 2003. – 156p.

3. Hymens D. The concept of communicative competence revisited // Puts M. (ed.) Thirty years of linguistic evolution: studies in honor of Rene Dirven on the occasion of his sixtieth birthday. – Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1992. – P. 31–57.

2013/1

ДОКТОРСЬКІ РАЦІЇ



PRIMUS INTER PARES
РВУЗ
КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Т. С. Яценко,
доктор психологических наук, профессор, действительный член НАПН Украины,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

УДК 159.964: 159.923

ГЛУБИННОЕ ПОЗНАНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПРЕДМЕЧЕННОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СУБЪЕКТА

Заслуги академической психологии классического периода не могут заслонить тот факт, что она есть плод механистического подхода к пониманию реалий осязаемого мира, что не предполагает познание недоступного прямому наблюдению, то есть бессознательного. Не зря некоторые научные школы (в частности, бихевиоризм) утверждали, что исследование психики доступно *в той мере, в которой её функционирование выражается вовне.* Наша практика подтверждает, что материализованная (опредмеченная) символизация психики целостно объективирует проблемы нарушения инкорпорирования «Я» в окружающий мир. Этот подход выдвигает соответствующие требования к профессиональному мастерству психолога, в частности, к использованию *наблюдаемых средств для познания прямолинейно не наблюдаемого*. Такие условия предполагают переведение академического взгляда психолога из объекта психического *«самого по себе» на понимание психики как фундаментальной системы*, которая способна к материализованной презентации, имеющей особую важность для решения проблем глубинного познания. Это влечёт за собой изменения в понимании *критериев доказательности и обоснованности научно-практических знаний о психическом в единстве сознательного и бессознательного.* Как указывал Н. Бернштейн, «наука связана с бессознательным прогрессом потому, что каждая очередная ступень её развития находила в себе силы для беспощадного преодоления предыдущей...» [6, с. 300].

В настоящее время в психодинамической парадигме происходит зарождение нового взгляда на возможности объективного познания психического. Это обусловлено попыткой интеграции с законами, открытыми в других науках, – физике, физиологии, химии. Последнее связано с именами П. Анохина, Н. Бернштейна, Д. Бома, И. Пригожина, К. В. Судакова, других, что заставляет сфокусировать внимание на единстве законов, которым подчинены как духовные, так и материальные аспекты мира.

В этом контексте развитие кибернетики (как науки об управлении сложными системами информации и связи) не может быть вне внимания глубинного психолога, соприкасающегося с функциональными системами сознания и бессознательного в их автономии и одновременно неразрывном единстве. Даже беглый взгляд на проблему сопричастности полученных нами научных результатов в глубинной коррекции различным сферам познания указывает на актуальность интегративных усилий для оптимизации исследовательских задач.

Прогрессивные взгляды на глубинное познание психического (в его целостности) ассимилируют фрейдовскую позицию относительно необходимости обеспечения условий для актуализации спонтанности и непроизвольности поведения анализанда, от этого в значительной степени зависят исследовательские результаты, будь то свободные ассоциации, сновидения (З. Фрейд), символдрама, кататимные образы (Х. Лейнер), спонтанность, катализированная ЛСД (С. Грофф), или спонтанность при условии опредмеченной самопрезентации субъекта (Т. Яценко). Последнее имеет исследо-

вательскую значимость, задаваемую *использованием метафорических средств* (лепка, рисунки, предметные модели, камни, игрушки). Исходным моментом здесь является стимулирование психологом *мотивации спонтанной активности* субъекта. Это согласуется с высказыванием Л. Выготского, что «психология исходит из инстинктов и влечений как основного ядра психики» [3, с. 23]. Необходимо учитывать функциональные особенности сферы бессознательного, нагруженной следами вытеснений, которые удерживаются в покорности сопротивлениями. Эмотивно-энергетическая потентность следов проявляется в их интерференции и систематизации, что предопределяет формирование феномена *внеопытного*, задающего когнитивные параметры базально-личностных форм защиты («горизонталь»), изыскивающих возможности частичной реализации через ситуативные защиты («вертикаль») [1].

Этим подтверждается актуальности ***цели статьи*** – рассмотреть процесс глубинного познания на основе опредмеченной самопрезентации субъекта.

В авторском понимании проблем глубинного познания психики ключевым моментом является использование визуализированных средств самопрезентации, доступных научно-практическому исследованию совместно с респондентом, что способствует расширению его самоосознания.

Мы центрируем исследовательское внимание на проблеме внутренней рассогласованности (дезинтеграции) психики, что *объективно обусловлено защитой, осубъективирующей психическое* (блокировкой и искажением информационного обмена). Главная причина дисфункциональности психологической защиты состоит в создаваемой ею иллюзии, подчинённой идеализированному «Я», имеющему приоритет над биологической целесообразностью внутренних импульсов. «Распаковывание» смысла защит – исследовательская задача в психодинамической парадигме [5; 9; 10].

Следующая проблема, разрешение которой имеет авторский оттенок, – *понимание природы психического в его подчинённости универсальности законов, но с отражением индивидуальной неповторимости*. Психическое интегрирует в себе сознание, функционирующее в созвучии с осязаемым (твёрдым) миром и, одновременно, бессознательное, которое отвечает основным законам устройства вселенной, в частности: симультанность – слияние во времени и пространстве (вне пола, пространства и времени); наличие непроизвольно сформированного порядка континуума проявления процессов предсознания.

Исходя из холистичности (цельности) сознательного и бессознательного, мы вынуждены в своём исследовательско-практическом поиске ориентироваться на линию сопричастности этих сфер, как разграничивающую, так и объединяющую сознание и бессознательное. Глубинно-познавательный процесс при этом приобретает волнообразность, обнаруживающую тенденции поведения субъекта. Интересно, что такого рода волнообразность в метафизике (физиологии) квалифицируют как *опорную и предметную* волну. Это сходно с психодинамической позицией в отношении психологической защиты – базисная («опорная») и периферийная («ситуативно-предметная»). Актуальный акт психического имеет выражение в «точке пересечения» горизонтали (базисной защиты) и вертикали (ситуативной защиты) и в диалогическом развороте содержания этой «точки», что предопределяет тенденции поведения.

Исследовательская задача целостного познания психики состоит *в восстановлении нарушенных взаимосвязей между сферами сознания и бессознательного*, в упреждении развития тенденции «к психологической смерти». Профессионал-психолог объективирует глубинные ракурсы психического, основываясь на перекодировании его содержания (смыслов) в опредмеченные формы,

что символически выражает единство сфер сознания и бессознательного. Последующее диалогическое взаимодействие предполагает декодирование информации, учитывая тот факт, что «*психика знает всё, и не знает*» одновременно, что требует психоаналитического «отшторивания занавески». Доязыковые (опредмеченные) формы самопрезентации постигаются в объективировании смысловой нагрузки эмотивного их «оживления» в диалоге «психолог – анализанд». Такое диалогическое взаимодействие *встраивается в естественный порядок имплицитной заданности психического в его системной оганизации*, нагруженной аффектами – фиксациями раннего детства. Последнее выходит за пределы признаков герменевтики, поскольку познаваемые *смыслы не являются текстом,* они не даны, а заданы и открыты в процессуально-диалогической диагностике. Диалогическое взаимодействие – это, прежде всего, *подготовка к интерпретации* (путём накопления поведенческого материала), к познанию, к обобщению и анализу. Материализация же респондентом собственного психического содержания сама по себе (без диалога) *нема* (неговорлива), так как латентно содержит смыслы (информационные эквиваленты), познание которых катализирует психокоррекционный эффект. Диалогическое взаимодействие предопределяет интерпретацию на разных уровнях, с учётом *единства диагностики и психокоррекции*. Принципиально важным является вопрос о положительности дезинтеграционных процессов путем ослабления (в диагностико-коррекционной динамике) иллюзорных представлений субъекта. Именно положительная дезинтеграция обеспечивает вторичную интеграцию на более высоком уровне психического развития субъекта. Положительность дезинтеграции отличается следующими характеристиками: порционность, многоуровневость, расширение самоосознания, переход на более высокий уровень синтегрированности структуры психики субъекта.

Важно не забывать, что развитие функциональных систем предполагает их голографическое устройство, как и внутреннюю динамику, связанную с процессами «рассогласования» и «согласования», что созвучно с процессами дезинтеграции и интеграции, возведённых нами в ранг основных механизмов глубинной психокоррекции [14]. Диалог при этом опирается на точность диагностических посылок, которые следуют за внутренним порядком устройства психического, с учётом континуальности в её системной организации.

Внутренний порядок устройства психического объективируется в континуальности его поведенческих «па», стимулируемых и проявляющихся в *притоках энергии – эмотивности респондента*. Последнее опирается на прогнозирование энергетической потентности бессознательного (следов вытеснений импульсов Ид) – «к реализации вовне» (*«эффект незавершенности»* импульсов эдипального порядка).

Согласно нашему предположению, стабилизация внутреннего противоречия связана с *нарушением информационных взаимосвязей между двумя сферами* психики (сознание и бессознательное), что, в частности, блокирует потенциал рефлексивного мышления. Такие нарушения когнитивных процессов находятся вне контроля сознания, замаскированные системой психологической защиты.

Возникает вопрос: что пытается скрывать защита путём искажений? Ответ кроется в эдипальных зависимостях, которые маскируются процессами вытеснений, замещений, проекции, интроекции, идентификации. В этот период ребёнок впервые встречается с законом «табу», который не допускает игнорирования. Мотивация, с её эмоциональной окраской, является ведущим компонентом в энергетическом инициировании любого поведенческого акта. Вместе с тем, её понимание недостаточно для психокоррекции психики человека, отягощённого системой психологических защит.

Наша методика доказывает целесообразность перекодирования (самопрезентации) внутреннего содержания психики в плоскость осязаемого мира, что предполагает последующую аналитическую проработку в диалогическом взаимодействии с респондентом с обобщающими интерпретационными заключениями. Д. Юм (1711–1776) подчёркивал важность восприятия для психологического самоощущения: «Я никак не могу уловить своё *я* как нечто существующее помимо восприятий...» [8, с. 366]. Наши исследования указывают на *важность самопроизвольных взаимопереходов импликативных и экспликативных характеристик психического*. П. Анохин уточняет: «Отражательный процесс развертывается таким образом, что внешний объект через непрерывный ряд физических и физиологических процессов… формируется в соответствии с теорией передачи информации» [2, с. 111]. Теория П. Анохина открывает перспективы понимания объективирования психики. Несмотря на многочисленность звеньев диалогического взаимодействия с респондентом, эмпирические факты подтверждают верность утверждения П. Анохина о том, что «между начальным и конечным звеном этой передачи должна быть («существует» – *Т. Я.*) точная и адекватная *информационная эквивалентность*» [2, с. 112]. Это созвучно психоаналитической позиции, сориентированной на поиск «первичной» причины порождающей дисфункции психики. Последнее не позволяет ограничиться тренинговой работой, центрированной на эмоциональных переживаниях её участников, без когнитивно-логических обобщений результатов, позволяющих предопределить тенденции поведения.

Когнитивный синтез поведенческого материала, полученного в процессе диалогического взаимодействия, открывает резервы рационального познания психического в единстве двух сфер (сознание – бессознательное). Последнее необходимо также для объективности и «убедительности» результатов самопознания для самого респондента. Введение категории «информационных эквивалентов» в глубинное познание смыслов влечёт за собой не только методологические, но и инструментально-практические новшества, требующие уточнения специфики перекодирования психического в процессе самопрезентации, будь то опредмеченые формы (лепка, рисунок) или вербальные (сказка о своей жизни). Итеративность (повторяемость) определённых смыслов бессознательного приобретает, в случае их познания респондентом, убедительность за счёт перевода «сложного и непонятного» психического в сферу *очевидного*, которое выстраивается на метафорических сопоставлениях, обобщениях, систематизации опредмеченных презентантов. Вместе с тем, опредмечивание психологического содержания приобретает познавательный смысл лишь в случае *превращения материализованного предмета в объект самопрезентации своего опыта.* Успешность последнего зависит от профессиональной способности психолога встраиваться в естественный порядок, импликативно содержащийся в «презентанте». При этом важно учитывать непрямолинейность перекодирования и его зависимость от опыта (форм) и предлагаемого материала. Различные формы перекодирования скрытых смыслов психики способствуют перепроверке на факт объективности психического, которое целостно презентуется в процессе непроизвольного творчества. По И. Пригожину, «мы призваны вести диалог с природой, тем самым человеческая креативность встраивается в креативность природы» (цит. по: [7, с. 686]). Наша практика диалогического взаимодействия с респондентом выполняет роль процессуальной диагностики. При этом методологически присутствует приоритетность высказываний респондента, когда психолог должен *следовать за феноменом психического в целях познания закономерной*

его упорядоченности и выявления ассоциативных цепочек в поведенческих актах (поведении).

Диалогическое взаимодействие психолога с респондентом через интерпретацию накопленного поведенческого материала открывает перспективы проникновения в смысловую сферу бессознательного, чему способствует *использование метафоричных средств, приближенных к образности языка бессознательного.* Доминирующая мотивация заявляет о себе через спонтанную активность субъекта, что облегчает процесс перекодирования неосознаваемых смыслов в формы, поддающиеся интеллектуальному осмыслению.

Сказанное выше позволяет найти пути восстановления взаимосвязей между сферами сознания и бессознательного (нарушенные психологическими защитами), опираясь на их функциональное единство (при наличии автономии). *Корень решения проблемы находится в изменении потребностной сферы субъекта, в нивелировании условности ценностей, на которые опирается субъект для утверждения собственного совершенства.*

При решении проблемы познания идеальных (духовных) реалий психического в материализованных формах встаёт вопрос об объективности такого познания. Эмпирический материал доказывает, что перекодирование возможно благодаря его нелинейности, имплицитно содержащей внутренний порядок, которому подчинён феномен психического в инвариантности (сохранности) информационных эквивалентов.

Если *в бессознательной сфере порядок имманентно характерен самой его сущности*, то в опредмеченных самопрезентантах психики он конденсирован в образе, что предполагает процесс экспликативного его разворачивания в диалогическом взаимодействии с респондентом. Диалог обеспечивает приток эмотивной энергии, что *не только вербализует («оживляет») опредмеченную самопрезентацию, но и приобретает равноправие в одном ряду с результатами визуализации*, что важно учитывать при установлении ассоциативной цепочки в процессе обобщённой интерпретации. Диалог при этом является моментом актуализации подлинной природы человека, связанной с преодолением различных форм сопротивлений [4]. Презентация смыслов не подлежит контролю сознания, как и произволу воли.

Таким образом, материализованная самопрезентация в её спонтанной непроизвольности и непредсказуемости способствует преодолению барьеров, создаваемых отличиями двух сфер (сознание – бессознательное), что открывает перспективы познания бессознательного с участием сознания – «по законам осязаемого мира». Интегративный продукт, которым является материализация психического, объективирует неразделённость систем «сознательное» – «бессознательное».

Задача «опредмечивания» – предметная метафоризация определённых ракурсов психики – доступна каждому человеку. Избирательность же форм спонтанно диктуется опытом и внутренним императивом активности субъекта. При этом человек выбирает готовый «презентант» (игрушку, неавторский (чужой) рисунок) или создает его сам (лепит, рисует, моделирует из камней). Более того, респондент может непроизвольно сочетать эти средства, к примеру, камни, ракушки и лепку (см. фото 1). Предложение психолога, побуждающее к самопрезентации, содержит элемент неопределенности: «Смоделируй (выложи) из камней актуальную для тебя ситуацию»; «Презентуй переживаемое актуальное чувство»; «Слепи из теста собственный метафоричный презентант»; «Слепи (выложи из камней), что «желает» твоя рука». Как показывает практика, первоначальное задание и его результат приобретают аналитическую целесообразность только при последующем диалогическом взаимодействии с респондентом, что иллюстрируется стенограммой и фрагментом психодрамы.

Побуждение к «самопрезентации» является более слабым стимулом по сравнению с внутренним императивом спонтанной активности (инициативы), предопределяющей в конечном итоге результаты материализации. Происходит трансформация *симультанного* содержания идеальной (духовной) функциональной системы психического в материализованную реальность, подчиняющуюся диаметрально противоположным законам, связанным с *дискретностью* предметного («твёрдого») мира. Подытоживая, можно сказать, что психическое, в единстве сознательного и бессознательного, доступно познанию в соответствии с принципом дополнительности как на уровне метафоричной самопрезентации, так и на уровне диалогичного разворота имплицитно присутствующей в презентанте смысловой основы. Описанные выше реалии глубинного познания вынуждают ещё раз апеллировать к учению П. Анохина о функциональных системах [2]. П. К. Анохин, как и К. Прибрам, вводит категорию кодирования информации, что относится к *самопроизвольно сложившимся системам, функционирующим в соответствии с законами живой природы*. Всё это соответствует специфике функционирования бессознательной сферы. Если *сознательная материализация собственного Я субъектом прямолинейно может «прочитываться» в предметно-функциональном ключе, то процесс нелинейного перекодирования психики в её целостности находится вне контроля сознания (на латентном, «подводном уровне»), что способствует презентации подлинного единства психического в противоречивой его сущности.* Как известно, существуют два класса функций передачи информации через кодовую трансформацию. Первый обеспечивает соответствие между кодами (что позволяет прямолинейно декодировать закодированные формы, и наоборот). Благодаря однозначному соответствию между шифрами кода устанавливается нечто вроде обратимости, *«вторичный функциональный изоморфизм»* [6, с. 85]. Второй вариант перекодирования – целиком неизоморфный. Раскрытие информационных эквивалентов (смыслов) требует не только дополнительных, но и контекстных средств. В нервной системе, как это показано К. Прибрамом, имеют место необратимые преобразования, при участии процесса абстрагирования. Ясно, что мы, познавая психическое в его целостности, имеем дело со вторым случаем.

Многолетняя практика убеждает, что архетип в значительной степени является «хозяином» языка перекодирования. Архетип обладает не только надситуативностью (трансцендентностью), но и интеграционным потенциалом объединения универсально-филогенетического и генотипно-индивидуализированного опыта индивида, в чём ему способствует срощенность с системой психологической защиты. Интегрируясь с психологической защитой, архетип использует *опредмеченность сознания в процессе материализации неосознаваемого в психике субъекта*. Именно поэтому процесс материализации, по нашей методике, должен обязательно затрагивать психическое в его целостности (с участием сознания). *Эффективность кодирования связана с некоторым стабильным уровнем системы (статика и динамика)* [5]. Отсюда вывод: спонтанная активность субъекта является необходимой предпосылкой непрямолинейного перекодирования неосознаваемых смыслов системно-функционального устройства психического в визуализированных формах, что открывает перспективы его изучения с участием «сознания» в дискретном мире.

Перейдём к рассмотрению эмпирического материала.

Психолог предлагает респонденту К. (студент I курса Института педагогики, психологии и инклюзивного образования РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), 2012 г.) воспользоваться тестом для лепки собственного самопрезентанта «в настоящем», «прошлом» и «будущем» (предлагаются также средства для раскрашивания). Дополнительно в

распоряжении респондента находились цветные камни.

К. спонтанно выполнил задание и расположил композицию на отдельном листе бумаги. Результаты материализованной самопрезентации протагониста К. представлены в фото 1 и 2. Анализ взаимодействия психолога и протагониста К. представлен в стенограмме.



Фото 1. Модель К. «Я в настоящем (а), прошлом (б), будущем (в)».



Фото 2. Настоящее с «потенциалом» К. над «пустотой».

Стенограмма психоаналитического взаимодействия психолога с протагонистом К.

Психолог (дальше по тексту – П.): Какая из созданных тобой композиций наиболее привлекает твоё внимание и эмотивно затрагивает?

К.: Будущее (справа) – невзрачно, немного блекло, но оно влечёт меня больше всего.

П.: Почему будущее кажется тебе невзрачным? Привлекают ведь контрастные его тона.

К.: Не знаю, я ведь *чёрную* часть пытался делать *не чёрной,* стушевать то, что разделяет фигуру (б).

П.: О чём ты мечтаешь в будущем?

К.: Наверное, о постоянстве и самоутверждении.

П.: О чём свидетельствует стушёвывание контрастности частей Инь-ян между белым и чёрным в «будущем» (П. *сравнивает композиции (б) и (в)*)? Может, ты бы хотел быть более гармоничным, целостным по сравнению с фото 1 (б)?

К.: Мне хотелось бы разложить всё «по полочкам»: знать, чего я хочу, что у меня есть сейчас и чего я могу достичь, я всё это пока смутно ощущаю.

П.: В изображении настоящего – части фигуры Инь-ян автономны, сложены дискретно – внутри пространство, т. е. *пустота* (фото 1, б). Как это сказывается на твоих чувствах?

К.: Я ощущаю определённые противоречия на эмотивном уровне, которые и предопределяют мой «0» (ноль) – это и есть ощущение пустоты.

П.: Значит, пустота между частями Инь-ян указывает на противоречивость твоих чувств?

К.: Две их стороны так выражены, что приводят мою активность к «0».

П.: Как ты относишься к своей противоречивости чувств? Что бы ты ей сказал? Может, «исчезни» или «растворись», или «откуда ты появилась?», или что-то другое?

К.: Я хочу, чтобы она исчезла, это мной ощущается и очень мешает... «гвоздь» в душе.

П.: Когда ты начал её ощущать?

К.: Ещё в школе, в подростковом возрасте.

П.: Противоречивость была обусловлена родителями или возникла вне дома в процессе общения с другими людьми?

К.: Возникновение противоречивости связано с влиянием школьных факторов, и родители тоже имели на это определённое влияние.

П.: То есть родители начали тебя активно формировать?

К.: Да, хотя я противился.

П.: Они опасались чего-то и предостерегали тебя таким способом?

К.: Нет.

П.: Тогда почему они так активно за тебя «взялись», если все было хорошо?

К.: Возможно, противоречие в том, что я не давал им «взяться за меня». То, что я считал нужным, было более значимым для меня, чем то, что мне навязывали.

П.: Иными словами, была конкуренция между «родителем» в тебе самом и родителями рядом с тобой?

К.: Да, это верно.

П.: Кто побеждал?

К.: Было по-разному: то родители побеждали, то я. Когда я стал подрастать, мы находили компромисс, и отношения становилось лучше, чем прежде.

П.: Как ты думаешь, твое противоречие с родителями могло как-то повлиять на формирование пустоты в «Я-настоящем»?

К.: Да, и сейчас влияет, это основная помеха, которую я ощущаю внутри!

П.: Значит, когда родители побеждали, то ты ощущал пустоту, ведь тебе приходилось чем-то поступиться (*указывает на «пространство» между частями средней фигуры,* фото 1(б))?

К.: Нет. Когда я понимал, что нужно уступить, то принимал ситуацию (победу родителей) и ощущал гармонию (я был вместе с ними).

П.: Значит, тебе хотелось бы им уступать, что же мешало?

К.: Если бы я так делал всегда, я бы потерял себя, свои желания, наверное, мое Я и была бы вообще *пустота*.

П.: В каких же случаях возникала пустота? Наверное, не всегда ты принимал позицию родителей и тебе приходилось подчиняться им, ощущая пустоту? Или ты старался не подчиняться?

К.: Я старался не подчиняться, но если понимал, что так лучше было для меня – я соглашался.

П.: «Лучше» в том смысле, чтобы было «тихо», без эксцессов?

К.: Да, но потом еще школа добавляла, т. е. явно сделала вклад в эту «пустоту».

П.: В школе тебе приходилось уступать в чем-то одноклассникам или учителям?

К.: Во взаимодействии и с одноклассниками, и с учителями это было.

П.: Чего они хотели? Может, чтобы ты был лучше?

К.: Не всегда.

П.: Некоторые учителя тебя не любили, противостояли тебе?

К.: Они не давали мне свободы развития, ущемляли, неадекватно оценивали, занижали, придавливали Я и мои ощущения.

П.: Их оценка была, скорее всего, заниженной, а не завышенной?

К.: Да.

П.: И тебе приходилось отстаивать свое мнение, чтобы сохранять оптимальность самоощущения? Или как ты себя «самотерапевтировал» в подобных случаях? Может, нарастало зло по отношению к обидчикам?

К.: Да, зло нарастало, но не развивалось. Я его *подавлял и старался понять*, почему так происходит.

П.: Ты дистанцировался от них?

К.: Да. Я самовыражался в других видах деятельности.

П.: То есть находил компенсаторные спосо-бы восстановления самоощущения. Что относилось к компенсаторным видам деятельности?

К.: Преимущественно занятия спортом.

П.: Перейдем к изображению прошлого (фото 1, а). Расскажи о том, что было, какое содержание каждого из представленных камней в композиции? Каждый камень желательно определить (квалифицировать), что он означает, какую семантическую несет нагрузку.

К.: Негативный опыт в воспитании, сомнения в себе в школьный период, внутренние противоречия, обиды (*см. темные камни композиции (а) сверху*, фото 1). Светлые камни – это компенсация жизненных невзгод: спорт, компьютер, учеба, общение с

друзьями (*см. светлые камни композиции (а) снизу,* фото 1).

П.: Камень в середине композиции – это кто-то из твоих родных или ты сам?

К.: Это я.

П.: Ты, наверное, достаточно автономен от родителей?

К.: Да. Папа умер очень рано, когда мне было девять лет.

П.: И ты воспитывался женщинами?

К.: Да, двумя (еще есть бабушка).

П.: Камень, символизирующий тебя, что отражает?

К.: Это многогранник, наверное, он указывает на то, что было во мне тогда, в детстве. Это мой потенциал, который я ощущаю, но пока это нереализованная часть.

П.: Почему ты не поставил его в настоящее? Возможно, он бы закрыл пустоту между частями фигуры? Ты все еще надеешься на его реализацию?

К.: Может быть.

П.: Можно ли поставить многогранник на фигуру, символизирующую настоящее (фото 1, б)? К какой ее части (белой или черной) он больше относится?

К.: Он в равной степени присутствует в этих частях (фото 1, а), что и обусловливает надежду на целостность в будущем (фото 1, в). (*К. переносит камень и закрывает им пустоту, фото 2)*.

П.: Как изменились твои чувства, глядя на фото 2?

К.: Мне стало спокойнее, это «желанная» для меня картинка. Она помогла осознать, что пустота «пожирает» мой потенциал. Это заставляет задуматься, с этим надо что-то делать.

П.: Многогранник (что закрыл пустоту) символизирует что-то хорошее в тебе, твой врожденный потенциал дарования?

К.: Да.

П.: Тогда почему ты ставишь его в единстве и с темной и светлой частью фигуры Инь-ян (фото 2), почему не положил на светлую?

К.: Не смог, светлое не может быть без темного.

П.: Значит, ты сам себя за что-то осуждал или осуждаешь и сейчас?

К.: Да, это так.

П.: Ты можешь производить впечатление умного, рефлексивного, тонкого юноши, за что же можно тебе себя осуждать?

К.: За нейтральные поступки, которые должны бы быть другими. Я анализировал ситуацию после совершенных мной поступков, и у меня появлялись угрызения совести, что моя пассивность «поощряла» зло, – это относится к темному. Это зло и мне вредило, привносило свою лепту в формирование пустоты.

П.: Ты не проговаривал это матери?

К.: Нет, я все держал и держу в себе.

П.: Поскольку ты внутренне сам переживал угрызения совести, то они попадают в категорию темных, как переосмысление и укор себе. Но почему-то темные характеристики представлены в равной степени со светлыми. Что относится к категории светлого?

К.: Мои достижения, которых я смог уже добиться.

П.: Достижения, которым бы радовался не только ты, но и твои близкие?

К.: Да.

П.: Значит, в категорию светлого попадают близкие тебе люди, не только твои успехи?

К.: Да, конечно.

П.: Можно ли сказать, что к темной части фигуры тоже относятся близкие тебе люди, но с их (не твоим) отрицательным знаком?

К.: Да.

П.: Тогда ты как будто сращиваешься с близкими людьми, при всей твоей автономии, в частности, с мамой. Можно ли сказать, что в будущем (фото 1, в) чего-то явно не будет из прошлого и настоящего (фото 1, а, б)?

К.: Я со многим хотел бы проститься!

П.: Расскажи, что бы ты хотел оставить (а не проститься) в прошлом или настоящем.

К.: Возможно, не будет пустоты в будущем, контраст (черное – белое) стушуется, между частями Инь-ян появится гармония (фото 2, в)?

П.: Ты говорил об угрызениях совести. Тебе хотелось бы упреждать подобные поступки, чтобы они остались в прошлом?

К.: Скорее всего, да, чтобы такие поступки остались в прошлом.

П. (*К группе*): Вы видите, что я помогаю протагонисту уточнить смысл своего материала, но последнее слово остается за К. Психолог катализирует гипотетическими прогнозами. (*К протагонисту К.)*: Что бы ты еще сказал?

К.: В белую часть фигуры из будущего (фото 1, в) войдут все мои успехи и достижения (фото 1, а), которые были и еще будут, а все остальное, «темное», станет светлее, что я и отразил путем блеклости «черной части» композиции будущего (фото 1, в).

П.: Поскольку цвета в изображении будущего теплее и светлее, то можно сказать, что в нем успехи будут преобладать над темными сторонами (т. е. неудачами), которые эмоционально могли тебя отягощать в прошлом и настоящем?

К.: Да, это так. Спасибо, мне даже стало спокойнее, это мое желанное чувство. Я понял роль моего потенциала, который в настоящем пока – «пустота». Пришел к выводу, что слишком большую цену плачу за «угрызения совести» – надо в них разобраться, зачем они мне? Кстати, я об этом никогда не задумывался, плыл по течению.

П.: За угрызениями совести стоит чувство вины и, очевидно, перед матерью. Что бы ты сказал прошлому, настоящему и будущему?

Фрагмент психодрамы

К. (*К прошлому*): Спасибо, что ты у меня было, дало мне определенный опыт! (*К настоящему*): Спасибо, что ты есть! (*К будущему*): Надеюсь, что ты у меня будешь!

П.: Если ты говоришь «спасибо», то за что? Может, за то, что ты жив? У тебя были в жизни рискованные ситуации?

К.: Были, но не настолько рискованные.

П.: Рискованной была болезнь или ситуация угрозы жизни?

К.: Были легкие ситуации, связанные с определенной угрозой, но они были незначительными.

П.: И, тем не менее, оставили след?

К.: Я получил определенный опыт, которым воспользуюсь в дальнейшем.

П.: Опыт, который ты будешь упреждать, чтобы обходить (не повторить) в будущем?

К.: Этот опыт позволит мне прогнозировать, что подобное может случиться, и тогда и буду упреждать его.

П.: Значит, в будущем представлено то, что ты намерен обходить, упреждать, потому что это нерационально?

К.: Это были случайные, спонтанные ситуации, которые никто не мог предвидеть.

П.: Мог ли ты что-то сделать, чтобы не произошла «беда»?

К.: Да, мог, но моя нерешительность… задержки активности...

П.: Значит, ты говоришь о случайности, в которой все же есть твое участие?

К.: Да, теперь я это понимаю, особенно в контексте отсутствия внутренней гармонии, весь вопрос в ней – поэтому и такая модель будущего (фото 1, в).

П.: Может, на эту «пустоту» повлияло отсутствие отца?

К.: Возможно, ощущение, что с уходом отца я потерял … часть себя.

П.: Чувство, связанное с отсутствием отца, попадает в светлую или в темную часть фигуры – лепки Инь-ян?

К.: Наверное, в светлую.

П.: Ты старался сам замещать отца в семье, ты его «оживлял» своим «светлым» поведением и поэтому относишь его к светлой части?

К.: Да, невольно это делал.

П.: У тебя был сформирован образ отца?

К.: Я представлял идеал отца на основе того, что успел о нем запомнить – это уже интегрированная память, это мое представление в слиянии с его образом.

П.: Значит, это хороший идеал, ведь он повлиял на формирование светлой части в тебе.

К.: Да, это точно.

П.: Тогда *ты этим компенсировал наличие пустоты между частями Инь-ян*?

К.: Да, но не до конца, я думаю, это не фатально.

П.: Твоя мама воспринимала «белую часть» в тебе положительно или вносила коррективы в соответствии со своим представлением об образе взрослого К.?

К.: Скорее всего, добавляла, вносила коррективы в мои намерения.

П.: Это не всегда совпадало с твоим представлением?

К.: Да, хотя и хотелось бы отвечать ее ожиданиям...

П.: Если не совпадало, то по каким параметрам?

К.: По возрасту. Я был для нее *все время маленьким*. Именно в этом порождалось *отчуждение с мамой*, что тоже *попадает в эту «пустоту»*.

П.: Из того, о чем мы говорили, что попадает в идеал? Что бы ты хотел перенести из прошлого и в настоящее, и в будущее?

К.: Я хотел бы перенести все хорошее, что есть во мне, и некоторые части плохого для самосохранности и *приобретения целостности*. В частности, умение постоять за себя, отстоять свою позицию, намерение, желание, цели.

П.: Остается пожелать тебе успехов. С тобой приятно было работать в диалоге. Думаю, что твой идеал не только по твоим ощущениям, но и по реальным успехам станет действительностью. Что бы ты сказал *пустоте*? Она наполнена каким-то содержанием для тебя?

К.: *Да, наполнена неуверенностью в себе. Она порождает мои задержки в активности, я часто упускаю момент в ситуации, когда необходимо принять решение. В пустоту попадает противоречие – желание иметь успех и быть «правильным», положительным и т. п., и тогда долго просчитываешь, чтобы соответствовать критериям оптимальности*. Чем дольше «задерживаешься», тем сложнее его просчитать (момент упускаю), тогда и образуется пустота. Я очень благодарен сеансу работы, который позволил это осознать, никогда мой взгляд не был направлен в сторону «пустоты». Я вообще обнаружил ее в процессе лепки, и теперь мне значительно легче, это меня меньше страшит, хочется действовать...

П.: У тебя в процессе работы возросло доверие к себе. Возможно, неуверенность – это эффект влияния родительской опеки – двух женщин (бабушки и мамы). Это твой материал, важно определить зоны риска, чтобы их снивелировать, потому что ты свой потенциал загоняешь внутрь – он может быть не реализован – на это указывает разобщенность элементов Инь-ян (пустота) в реальном Я. Радует то, что ты по ходу работы научился рефлексировать, адекватно высказываться – это тебе поможет развить ощущение себя и способности преодолеть барьеры, мешающие самопознанию, поэтому есть основания верить в твой успех!

К.: Спасибо вам за работу, у меня не только посветлели чувства, но я ощущаю энергию, прилив сил. Спасибо еще раз!

Подводя итог, обратим внимание на роль спонтанной «самоматериализации» внутреннего мира К. К. никогда не имел подобного рода практики. Очевидной является приоритетная роль архетипа как инстинкта, открывающего перспективы визуализации психического содержания, в процессе которой использованы универсальные (архетипические) символы Инь-ян, круг, цветность (светлое – тёмное), пустота, разобщенность (дистанцированность), слитность или отстраненность фигур. Эмпирический материал свидетельствует также о том, что глубинное познание психики не

может быть ограничено лишь экспликативным уровнем её объективирования. Психолог в диалоге катализирует такого рода познание, которое предполагает «оживление» материализованных экспликаторов, через эмотивность притоков энергии, а также развитие саморефлексии респондента. Континуум порядка непроизвольной активности К. вывел нас на изначальные («детские») основы его личностной проблемы, связанной с потерей отца и сложностями взаимоотношений с матерью. Благодаря «суммированию» (набору) материала диалогического взаимодействия П. с К. произошло приближение к возможности объективирования логической упорядоченности психики последнего. Отметим, что в этом процессе особое место занимали обнаруженные способности К. к образной самопрезентации, как и вербализованной самоассимиляции вскрываемых интерпретацией смыслов.

Таким образом, психодинамический подход позволяет познавать психическое в его целостности, актуализируя *возможности объективации взаимосвязей между сознанием и бессознательным*, что исключает алгоритмизацию глубинного познания извне. Мы готовы уточнить, что процесс опредмеченой самопрезентации (включая диалогическое взаимодействие) позволяет наблюдать приближение феноменологического ракурса познания к ноуменологическому, презентующему имманентно присущие психике интеллектуальные обобщения, способствующие определению «логики сознания» и «логики бессознательного» («иной логики»), что соответствует смыслу категории *ноэзис*. Ноэзис предопределяет постижение смыслов целостной психики, соотносимое с «интеллектуальным созерцанием» её реалий, недоступных прямолинейному наблюдению. Ноэзис понимается у Платона как «мыслящее усмотрение сущности, идеи, основанное на созерцательной природе разума» (цит. по: [7, с. 442]). Есть основания утверждать, что представленные К. материализованные самопрезентанты объективно наблюдаемы и носят ноэмный характер в связи со своей многозначностью. Для постижения сущности психического необходимо «наработать» *многообразие ноуменов, которые и создают предпосылки для умопостижения созерцаемого в презентантах*. Последнее объясняет необходимость как введения трёхформатного опредмечивания психики («прошлое», «настоящее», «будущее»), так и процессуальности (продолжительности) диалога. Учитывая холистическое единство законов материального и идеального мира, мы имели возможность проведения целостного анализа полученного поведенческого материала независимо от его формы объективирования (вербальная или невербальная).

Статья свидетельствует о предметной сориентированности сознания и раскрытии имплицитно скрытых в презентантах смыслов. Метафоризация глубинного познания реалий бессознательного создаёт защищенность для респондента, а травмирующие моменты *презентованы пустотой, которая, как оказалось, наполнена личностным смыслом, связанным с влиянием матери, что несет эдипальную нагрузку*. Если при этом учесть, что К. соотносит себя (как и отца) со светлой частью Инь-ян, а маму – с тёмной, то в таком дистанциировании присутствует эдипальная его зависимость от матери, которая предопределяет чувство вины, деструктирующее психику. Семантическая часть этого деструктирования представлена в процессе раскрытия в диалоге с К. эмотивных нагрузок, которые связаны *с пустотой (это неуверенность, тревога, противоречивость чувств, задержки активности, несоответствие желаний и устремлений, стремление к стушёвыванию «чёрноты» элемента Инь в идеале)*. Последнее может означать осветление образа матери (который связывался К. с тёмной частью), что соответствует эдипальной зависимости и невозможности реализовать либидо по отношению к ней. Таким образом, психика обладает способностью перекодирования подлинных, скры-

тых от сознания смыслов, воплощённых в опредмеченные формы.

Мы наблюдаем дезинтеграцию (расщепленность) структуры Я через пустоту, разобщённость составляющих знак гармонии Инь-ян, что указывает на импотирование психики. Последнее формировалось под влиянием ситуаций ущемления и игнорирования интересов К. родителем (мамой), отношения к нему «как к маленькому»; «омертвление» потребностей К., что усилил уход из жизни отца. Последнее порождало чувство обездоленности, неполноценности из-за отсутствия поддержки; блокировки чувства вины, порождённого эдипальной зависимостью от матери и его же «изживания» через тенденцию к самонаказанию, что и обусловило слабую активность К., направленную не на успех, а на избегание неудачи, что блокировало реализацию личностного потенциала. Эмпирический материал убеждает в состоятельности диалогического взаимодействия, приобщающего К. к процессу глубинного познания, способного расширить его самосознание и развить рефлексивные способности самоанализа. Такого рода психоаналитическая работа даёт в руки респондента «ключик» к ретроспективному самоосмыслению и упреждению дисфункциональных факторов в будущем. Равновесие чувств, уместная (адекватная) активность, расширение самосознания – вот перспективы самоостановления К.

АННОТАЦИЯ

Статья доказывает, что познание психического как функциональной системы порождает необходимость её перекодирования в сферу осязаемой визуализированной реальности, доступной познанию по законам сознательной сферы. Содержание статьи убеждает в том, что познание неосознаваемых, симультанно свёрнутых смыслов, имплицитно присущих материализованным самопрезентантам, требует их «оживления» в диалогическом взаимодействии с респондентом. Психодинамическая теория открывает перспективы самых оптимальных и адекватных путей оказания помощи субъекту с использованием опредмеченных средств, подобно нити Ариадны.

Ключевые слова: сознание, бессознательное, психологическая защита, материализованный презентант психики, информационный эквивалент, архетип.

АНОТАЦІЯ

Стаття доводить, що пізнання психічного як функціональної системи породжує необхідність її перекодування в сферу візуалізованої реальності, доступній пізнанню за законами свідомої сфери. Зміст статті доводить, що пізнання неусвідомлюваних, симультанно згорнутих смислів, імпліцитно притаманних матеріалізованим самопрезентантам, вимагає їх «оживлення» в діалогічній взаємодії з респондентом. Психодинамічна теорія відкриває перспективи найоптимальніших і адекватних шляхів надання допомоги суб'єкту з використанням опредмечених засобів, подібно нитці Аріадни.

Ключові слова: свідоме, несвідоме, психологічний захист, матеріалізований презентант психіки, інформаційний еквівалент, архетип.

SUMMARY

The article proves that cognition of psychic as well as functional system, generated the necessity of its recoding into tangible visualized reality. Cognition of unconscious simultaneously turning aside meanings, which are inherited to materialized self-prezentants implicitly, requires their “revival” in a dialogic interaction with the respondent. Psychodynamic theory focuses on the most optimal ways to help the subject. It is contributed to its visualized self-presentation.

Key words: consciousness, unconscious, psychological defense, materialized prezentant of the psyche, information equivalent, archetype.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Философско-психологические проблемы методологии познания психики / В. П. Андрущенко, Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Серія № 12. Психологія. – № 36 (60). – С. 7–20.

2. Анохин П. К. Системная организация физиологических функций / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1969. – 444 с.

3. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения / Л. С. Выготский // Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – С. 18–40.

4. Зубалій Н. П. Діалогічне спілкування як психологічна умова формування позитивного ставлення практичних психологів до навчання / Н. П. Зубалій // Актуальні проблеми практичної психології. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 232–235.

5. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції : підготовка психолога-практика : навчальний посібник / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.

6. Прибрам К. Языки мозга / К. Прибрам ; [под ред. А. Р. Лурия]. – М. : Прогресс, 1975. – 464 с.

7. Философия : энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. – М. : Гардарики, 2006. – 1072 с.

8. Юм Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм // Сочинения в 2-х томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 1. – 847 с.

9. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навчальний посібник / Т. С. Яценко – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

10. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : навчальний посібник / Т. С. Яценко – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі. *Церква у Форосі, 2011*

Н. А. Глузман,
доктор педагогічних наук, професор,
Євпаторійський інститут соціальних наук,
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 371.134:378.147

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ СУЧАСНОГО УРОКУ У ВИМІРАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

В умовах сьогодення все більшого значення набуває компетентнісний підхід до визначення цілей і завдань освітньої діяльності, бо потреба у точності визначення мети найбільшою мірою проявляється у педагогічній науці, де *мета* належить до центральних, стрижневих категорій. Виявлення, формулювання, визначення цілей навчання є вихідним компонентом створення педагогічної концепції, необхідною умовою діяльності кожної навчальної системи, зокрема і компетентнісно зорієнтованої.

У період модернізації загальної середньої освіти урок залишається ключовою формою організації навчального процесу. На відміну від традиційного уроку, який відповідав вимогам освіти кінця XX – початку XXI століття, сучасний урок – це, передусім, урок на засадах компетентнісного підходу. Цей безперечний висновок, що визнаний обов'язковою нормою в Державному стандарті початкової загальної освіти та в Державному стандарті базової і повної середньої освіти другого покоління, поза сумнівом, реалізовувався досвідченими педагогами в усі часи існування школи як інституту навчання й виховання. Але компетентнісний підхід до проектування уроку все ще не осмислений глибоко вчителями-практиками, не став повсякденною педагогічною практикою звичайної української школи, оскільки проголошення нової норми не означає автоматичної зміни масової практики. Найважче – переведення цілей і цінностей у механізм, який дозволить задум перетворити на реальність. Засвоєння нового підходу вчителем-практиком є набагато складнішим, ніж метод роботи або навіть технології. Учитель має переглянути установки своєї діяльності. Це, мабуть, не тільки найважчий, але й найважливіший момент. Так, компетентнісний підхід припускає переорієнтацію вчителя вже на стадії планування уроку, бо мета його принципово змінюється.

Дослідження категорії «мета навчання» набуло особливої актуальності в період розбудови національної системи освіти в Україні. Важливі завдання в цій сфері визначено Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти та іншими освітянськими документами.

Компетентнісним підходом до визначення цілей загальної освіти є сукупність вимог до формулювання системи цілей, яка може бути розглянута з трьох точок зору, – як система ієрархічна, динамічна та варіативна.

Система цілей в умовах загальноосвітньої школи має ієрархічний характер, включає декілька рівнів: загальні цілі шкільної освіти, цілі ступеня шкільної освіти, мети вивчення навчального предмета, мети теми та мети уроку. Для реалізації загальних цілей шкільної освіти необхідно забезпечити зв'язки між цілями різних рівнів. Виникає питання про те, як треба визначити цілі окремого уроку, щоб реалізацією цілей безліч уроків досягалися загальні цілі шкільної освіти.

Система цілей шкільної освіти має динамічний характер. Міняється соціальне замовлення системи освіти, змінюються і його цілі. Тому формування ключових

компетентностей в учнів, як основна мета шкільної освіти, має впливати й на постановку цілей кожного окремого уроку. Але виникає питання: «Що повинно мінятися: зміст цілей уроку або сам підхід до визначення цілей уроку»?

Сучасні освітні стандарти при проектуванні освітнього процесу виходять із необхідності враховувати особливості школи, складу учнів. Це означає, що система цілей повинна мати варіативний характер. Виникає ще одне питання: «Чим можуть відрізнятися цілі уроків з однієї теми, але в різних класах»?

Наведені роздуми підкреслюють актуальність проблеми визначення цілей уроку з позицій компетентнісного підходу та зумовлюють **мету статті –** обґрунтувати особливості цілепокладання у процесі проектування уроку, що забезпечить досягнення результатів, відповідних ідеї компетентнісного підходу.

Поняття мети в загальному значенні визначається у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» як «те, що хтось намагається осягнути, здобути, до чого прямує», а ціль – як «місце, пункт, у який треба влучити, стріляючи із чого-небудь, те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти» [3, с. 1103, 1678]. Таке визначення певним чином спирається на тлумачення Аристотеля, який визначав мету як «те, заради чого щось існує». Зважаючи на те, можна зробити висновок, що «мета навчання» – поняття ширше, ніж «ціль навчання», оскільки вона входить у загальну структуру мети освіти, яка визначається на основі соціального замовлення суспільства школі та відображається в державних документах, конкретизуючись згодом у навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках та цілях, визначених для кожного уроку.

Теоретичні основи визначення цілей уроку на базі радянської школи можна звести до декількох основних позицій.

До 50-х років XX століття урок тлумачився як феномен з достатньо жорсткою структурою. У 50-і – 60-і XX століття роки відбулося спростовування колишніх уявлень про урок. Фахівці в галузі дидактики, педагогіки, психології, методики почали досліджувати «новий» урок, одночасно створюючи теорію та практику сучасного уроку та розробляючи механізм його цілепокладання.

У статті «Урок» в Педагогічній енциклопедії, виданій 1964 року [6, с. 388–391] вказується, що урок є органічним цілим, *з єдиною дидактичною метою,* якій підпорядковані всі без винятку його елементи. У навчальному посібнику М. Сорокіна «Дидактика» [7], серед найважливіших вимог до будь-якого уроку називається чіткість визначення *навчальних завдань* уроку, виділення з них *головних і другорядних* (вивчення нового матеріалу або закону, повторення раніше пройденого матеріалу, вироблення вмінь і навичок, контроль успішності учнів та ін.). У монографії В. Оніщука «Урок в современной школе» [5] наголошується, що в поурочному плані формулюються *освітні й виховні цілі та завдання.*

Однак, найбільш фундаментальне дослідження уроку було проведене М. Махмутовим і репрезентовано у монографії «Сучасний урок». Цікаво відзначити, що ця праця у першому виданні (1981) була удостоєна премії ім. Н. Крупської, друге видання, виправлене і доповнене, вийшло 1985 року. На основі багаторічних досліджень і узагальнення передового педагогічного досвіду автор пропонує свою концепцію сучасного уроку, що відповідає вимогам розвиваючого навчання. М. Махмутов уточнив саме поняття «урок», описуючи його основні елементи, серед яких виділив дидактичні (освітні), виховні й організаційні вимоги до уроку, реалізація яких припускає визначення завдань уроку в цілому і його елементів.

Таким чином, на теоретичному рівні використовуються два поняття «мета уроку» і «завдання уроку», розділяються освітні й виховні цілі та завдання й висловлюються різні думки про число цільових установок уроку (одна мета, декілька завдань).

У практиці цілепокладання, частково під впливом робіт Ю. Бабанського з проблем оптимізації процесу навчання [1], поширено визначення трьох завдань уроку – освітньої, виховної та розвивальної (під якою частіше всього розумілося формування будь-яких умінь пізнавальної діяльності).

Реальна цілеспрямованість уроку може істотно відрізнятися від заявлених цілей, вона найчастіше пов'язана з формуванням певних знань і ухвалень рішення конкретних видів задач. Наприклад, ставиться і здійснюється мета сформувати знання про квадрат. У цьому випадку передбачається, що учні повинні будуть знати визначення квадрата, його суттєві та несуттєві ознаки, вони зможуть знаходити квадрати серед інших геометричних фігур і не будуть робити помилки при їх кресленні. Але при цьому залишається «за кадром» питання про особистісну значущість таких знань і умінь, про нові пізнавальні та геометричні уявлення учня.

Ще одна межа, що характеризує практику цілепокладання у практиці шкільного навчання, полягає у відсутності чіткої спрямованості цілей уроку: очікування передбачуваних результатів відноситься до всіх і ні до кого конкретно, хоча всім зрозуміло, що в одному класі вчаться різні учні.

Практика визначення цілей уроку, сформована у радянській школі, існує і в школі пострадянській, незважаючи на істотні зміни в системі освіти і в соціальному замовленні цій системі.

У посібнику для студентів вищих навчальних закладів В. Бондаря «Дидактика» наведено таке співвідношення мети та завдань уроку: «Мета тісно пов'язана із засобами її досягнення. Вона має винятково важливе значення для постановки й використання конкретних завдань. Мета освіти переслідує розв'язання трьох взаємопов'язаних завдань: навчальні – засвоєння учнями наукових знань, спеціальних і загальнонавчальних умінь, навичок; розвивальні – розвиток мовлення, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухові та сенсорні системи; виховні – формування світогляду, моралі, естетичної культури тощо…» [2, с. 40].

Це дає підставу говорити про сталий спосіб визначення цілей уроку, коли не є суттєвим, про які цілі йдеться – декларовані чи реальні.

Будь-який спосіб визначення цілей уроку можна розглядати як відповідь на питання щодо його очікуваних результатів.

Спосіб визначення цілей уроку, що склався в традиційному навчанні, полягає у визначенні основної дидактичної мети уроку та конкретизації засвоєної учнями інформації. При цьому дидактична мета уроку зазвичай зводиться до визначення основного виду діяльності на уроці – вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення. При цьому мова йде про діяльність, яку організовує вчитель. Обсяг засвоєної інформації, як правило, чітко конкретизується, переформулюється у більш часткові питання: які знання (факти, поняття, причинно-наслідкові зв'язки) повинні засвоїти учні? Чого вони повинні навчитися, які прийоми вирішення пізнавальних завдань їм треба засвоїти? Ставлення до чого (явищ, подій, персонажів) учні повинні визначити? Відповіді можуть бути запропоновані на всі або деякі з цих питань, вони зводяться до перелічення знань, оцінних думок, які необхідно засвоїти.

Цей спосіб визначення цілей уроку засновано на уявленні про освіту як переважно інформаційний процес, коли інформація передається від учителя до учнів. Інша підстава цього способу цілепокладання – орієнтація на мотивацію обов'язку, який повинні виконувати учні, оскільки вони включені до системи обов'язкової освіти. З такої точки зору цілі вчителя та учнів розглядаються як тотожні.

При такому підході до визначення цілей уроку немає необхідності думати про

адресність цілей (зобов'язані всі) і навіть про конкретизацію цілей стосовно особливостей цього уроку (в результаті всі повинні засвоїти все). У результаті реальними цілями уроку стають «проходження програми» і примушення (у гіршому разі) учнів до пізнавальної активності (а іноді до пасивності) або (у кращому випадку) її стимулювання через пробудження пізнавальних інтересів школярів.

Поки у системі освіти домінувала орієнтація на мотивацію обов'язку і на засвоєння учнями суми знань із різних навчальних дисциплін, зазначений спосіб визначення мети уроку був цілком прийнятним. При достатньо чіткій постановці питань щодо структури очікуваних результатів уроку цей спосіб міг сприяти підвищенню ефективності уроку за рахунок його цілеспрямованості.

Разом з тим почали виявлятися і все більше посилюватися *суперечності* між змінами у сфері загальної освіти та традиційним способом визначення цілей уроку. Можна виділити, принаймні, три таких суперечності. Перша з них пов'язана з «технологізацією» освітнього процесу, появою і розповсюдженням нових освітніх технологій – інформаційно-комунікаційних, інтерактивних; групової взаємодії. Такі технології створюють можливість для досягнення нових навчальних результатів, які складно описати в звичних термінах «знання й уміння». Вже в другій половині 60-х років XX століття, коли набули поширення методи проблемного навчання, стало зрозуміло, що ці методи не тільки сприяють досягненню звичних цілей формування «повних, глибоких і міцних знань", але дають можливість ставити нові цілі з розвитку пізнавальної самостійності учнів і формуванню у них самостійності як якості особистості.

Використання сучасних освітніх технологій у контексті звичних цілей уроку обмежує можливості цих технологій. Більш того, орієнтація на усталені результати уроку обертається відмовою від цих технологій, оскільки необхідні результати можна отримати і звичними способами. У цьому випадку нові технології виступають у ролі «декоративної прикраси» традиційного навчального процесу.

Інша суперечність пов'язана із зміною уявлень про основні результати шкільної освіти. Вітчизняні результати в міжнародному дослідженні PISA свідчать, зокрема, про те, що звичні цільові орієнтації у шкільній освіті не забезпечують досягнення мінімально необхідного рівня соціальної компетентності, який можна визначити як функціональну грамотність. Це можна пояснити тим, що в освітньому процесі на рівні уроку істотних змін не відбулося.

Третя суперечність стосується спрямованості орієнтації на індивідуалізацію освітнього процесу. Можливість вибирати предмети для здачі ЗНО створила ситуацію вибору учнями рівня засвоєння програм з обов'язкових навчальних предметів. Умовно ці рівні можна розділити на два: «базовий», що забезпечує необхідну загальнокультурну компетентність усіх учнів, і «екзаменаційний», який повинен забезпечити досягнення рівня компетентності, достатнього для успішного засвоєння відповідних навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі. У зв'язку з цим виникає питання про те, як можна диференціювати цілі уроків для учнів, котрі засвоюють предмет на різних рівнях. Навряд чи на це питання можна відповісти, використовуючи традиційний підхід до визначення цілей уроку: з'являється ризик того, що учні, котрі вивчають предмет на базовому рівні, будуть позиціонуватися як учні «другого сорту», які менше знають й менше вміють.

Подолати ці суперечності, забезпечити відповідність цілей уроку змінним цілям шкільної освіти за умов зміни способу визначення цілей уроку, взявши за основу компетентнісний підхід до процесу цілепокладання. Для цього треба більш детально викласти сутність компетентнісного підходу до визначення цілей сучасного уроку в умовах школи.

З позицій компетентнісного підходу, мета вивчення навчального предмета полягає у формуванні в школярів знань про сутність науки, основи якої репрезентує навчальний предмет, її методи, пізнавальні можливості, а також потреби й уміння учня звертатися до відповідних наукових знань при вирішенні значущих для нього проблем. За умов такого підходу сама тема уроку не обов'язково має бути прямим повторенням позиції навчальної програми, вона може орієнтувати на певний підхід до вивчення теми (наприклад, не «Властивості функцій прямої та зворотної пропорційності», а «Чому стали досліджувати властивості функцій прямої та зворотної пропорційності?» або «Чим пояснити, чому вивчають властивості функцій прямої та зворотної пропорційності?», або «Що треба знати про властивості функцій прямої та зворотної пропорційності?»). У цьому випадку педагогічна мета уроку зміщуватиметься із засвоєння певного обсягу навчальної інформації на формування особистого ставлення до вивчення явищ дійсності та способів їх пізнання. З погляду управління освітнім процесом переважно визначають одну мету уроку або, принаймні, одну головну мету уроку, реалізація якої призведе до досягнення різних видів результатів, що представляють педагогічну цінність. Якщо підходити до уроку як мікроетапу процесу розвитку здатності учнів самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності, то можливі такі варіанти визначення його місця в цьому процесі: включення в проблему; засвоєння джерельної бази розв'язання проблеми; теоретична підготовка до розв'язання проблеми; оволодіння засобами розв'язання проблеми; формування досвіду розв'язання часткових проблем (що є компонентами макропроблеми учнів); рефлексія; визначення перспектив у розвитку здатності самостійно розв'язувати проблему.

Відповідно до місця уроку у навчальному процесі можна визначити, який вид результатів навчальної діяльності учнів є найбільш доречним (емоційний стан, орієнтація у змісті проблеми, засвоєння прийомів діяльності, визначення оцінної позиції). Варто відмітити, що емоційний стан учнів може бути вагомим результатом уроків мови та літератури, музики, образотворчого мистецтва, історії, фізичної культури та й усіх інших предметів.

Визначивши пріоритетний вид результату навчальної діяльності школярів, можна відповісти на питання про те, до чого перш за все треба прагнути вчителеві на уроці – інформувати, інструктувати, навчити, впливати на емоційну сферу учнів.

Треба відзначити складність розв'язання цієї задачі, оскільки неправильне оцінювання готовності учнів до сприйняття діяльності вчителя може мати своїм наслідком результати, прямо протилежні педагогічним цілям. Передусім це стосується спроб прямої дії на позицію учнів.

Наступний крок у визначенні цілей уроку – вибір дієслова, що найточніше відображає напрям проектувальної діяльності вчителя.

У порівняльній таблиці наведемо слова-орієнтири, які, природно, не вичерпують усіх можливих варіантів цільових установок уроку.

Принципова різниця між двома групами формулювань полягає у тому, що в першому випадку цілі уроку формулюються у дефініціях, що характеризують суб'єктивну позицію вчителя, який пропонує нові знання, систематизує, узагальнює, перевіряє, а в іншому випадку цілі уроку формулюються в термінах суб'єктної позиції учнів, які вчаться бачити проблему, ставити цілі, вибирати способи їх реалізації, аналізувати переваги та недоліки власної діяльності.

Таблиця 1

Слова-орієнтири для визначення цілей уроку

Традиційний («знаннєвий» підхід)	**Компетентнісний підхід**
Розуміти вимоги.	Навчити формулювати мету.
Знати (сформувати знання.)	Сформувати потребу в знаннях (бачити проблему).
Навчити працювати з різними джерелами знань.	Навчити вибирати джерела знань.
Систематизувати.	Навчити систематизувати.
Навчити виконувати певні дії (сформулювати уміння) при рішенні задачі.	Навчити вибирати способи розв'язання задачі.
Оцінити.	Сформувати критерії оцінювання, здібність до незалежного оцінювання.
Закріпити.	Модифікувати, перегрупувати, навчити застосовувати, демонструвати.
Перевірити.	Навчити прийомів самоконтролю.
Проаналізувати (помилки, досягнення учнів).	Сформулювати здібність до самооцінки.

Не можна сказати, що «раніше» мав місце виключно «знаннєвий» підхід, в радянській школі багато вчителів проектували уроки з орієнтацією на розвиток пізнавальної самостійності учнів.

Виявлення цих підходів до визначення цілей уроку має значення для позначення вектора розвитку навчального процесу відповідно до змін соціального замовлення освіті.

Отже, спосіб визначення цілей уроку з позицій компетентнісного підходу передбачає вирішення таких завдань: аналіз місця уроку у процесі розвитку здатності самостійно розв'язувати значущі для школярів проблеми; визначення виду результату навчальної діяльності учнів відповідно до місця уроку в навчальному процесі та провідної діяльності вчителя; вибір дієслова (словосполучення), що найточніше відображає сутність планованої діяльності учнів і діяльності вчителя.

Цей спосіб визначення мети уроку дає можливість змоделювати ієрархічну систему цілей освіти, оскільки він дозволяє встановити зв'язки між цілями одного рівня (між цілеспрямованістю уроків із різних дисциплін) і між різними рівнями цілей, оскільки у формулюванні цілей поєднуються орієнтації на предметні та метапредметні (або особистісні) результати навчальної діяльності. Крім того, зазначений спосіб забезпечує різноманітність видів уроків, зв'язки між якими полягають у напрямі на розвиток «уміння вчитися»: уроки навчання прийомам роботи з навчальними посібниками та іншими джерелами навчальної інформації, уроки навчання відповідати усно, уроки навчання складати письмові повідомлення, уроки навчання домашньої роботи, роботи в команді, мережевій взаємодії та інше.

Можна створити своєрідні «кластери уроків», методичною основою яких стануть надпредметні програми, орієнтовані на досягнення конкретних метапредметних результатів.

Такий підхід до визначення цілей уроку дозволяє забезпечити динамічний характер системи педагогічних цілей: при вивченні одного й того ж змісту можлива постановка різних проблем, що враховує як зміни в

освітніх запитах нового покоління учнів, так і хід самого навчального процесу. Вчителі з високим рівнем педагогічної майстерності завжди готові до зміни цілей конкретного уроку, виходячи із стану класу (на який, зокрема, може вплинути характер попереднього уроку або якісь інші події, значущі для учнів).

Пропонований спосіб визначення цілей уроку не припускає досягнення школярами однакових результатів, але уможливлює використання прийому персоніфікації цілей уроку: в цьому випадку цілі уроку орієнтовані не на колектив класу в цілому, а на окремих учнів. Практика показує, що вчителеві досить нелегко персоніфікувати цілі уроку та послідовно їх реалізовувати, але виграє у підсумку весь клас, оскільки для вчителя основним результатом уроку є індивідуальне просування учнів. Така орієнтація стає важливим чинником забезпечення варіативного характеру системи педагогічних цілей, що реалізовуються в шкільній освіті.

Перехід від «знаннєвого» до «компетентнісного» підходу при визначенні цілей уроку є тривалим і складним процесом, який пов'язаний не тільки з відмовою від звичних методичних стереотипів проектування уроку, але й із зміною поглядів на сутність шкільної освіти й на критерії оцінки діяльності вчителя. Разом з тим очевидно, що без змін самого підходу до визначення цілей уроку досягнення нової якості освіти неможливо. Пропонований дидактичний засіб постановки цілей уроку не слід вважати «методичною вимогою»: це матеріал для обговорення ефективних шляхів реалізації компетентнісного підходу у сфері загальної освіти.

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито особливості цілепокладання в процесі проектування уроку, що забезпечує досягнення резуль-татів, відповідних ідеї компетентнісного підходу у сфері загальної освіти

Ключові слова: сучасний урок, мета уроку, навчальна діяльність школяра, освітні компетенції.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты особенности целепостановки в процессе проектирования урока, который обеспечивает достижение результатов, соответствующих идее компетентностного подхода в сфере общего образования.

Ключевые слова: современный урок, цель урока, учебная деятельность школьника, образовательные компетенции.

SUMMARY

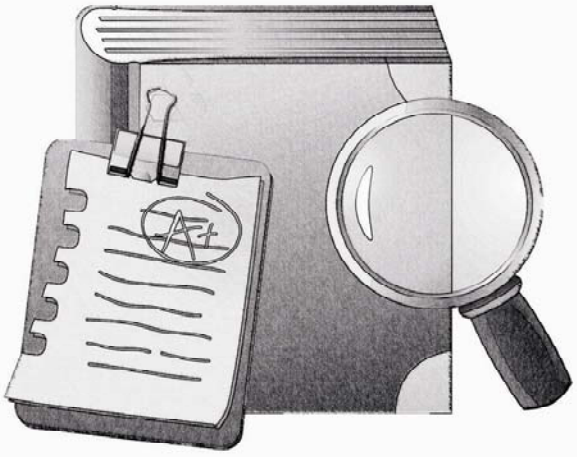
The features of setting goal in the process of planning the lesson, which provides achievement of proper results to the idea of competence approach in the field sphere of general education are exposed in the artier.

Keywords: modern lesson, objective lesson, student learning activities, educational competence.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. І. Бондар – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи : В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун", 2005. – 1728 с.
4. Махмутов М. И. Современный урок: Вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1981. – 191 с.
5. Онищук В. А. Урок в современной школе: пособие для учителя / В. А. Онищук. – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.
6. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров]. – Том 1. – М.: Советская Энциклопедия, 1964. – 832 с.
7. Сорокин Н. А. Дидактика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Н. А. Сорокин – М. : Просвещение, 1974. – 221 с.

ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ



PRIMUS INTER PARES
РВУЗ
КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Л. І. Білоусова,
професор, кандидат фізико-математичних наук,
завідувач кафедри інформатики,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди
О. Г. Колгатін,
доцент, доктор педагогічних наук,
професор кафедри інформатики,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди

УДК [378.147+371.26]:004

ВИЗНАЧЕННЯ ДЕЯКИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ СТУДЕНТА У КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Сучасна дидактика накопичила чимало різноманітних ідей, концепцій, підходів до навчання, спрямованих на забезпечення ефективності навчального процесу. Разом з тим, вибір найбільш продуктивного методу навчання в кожній конкретній ситуації залишається проблемою, вирішення якої потребує врахування як специфіки навчального матеріалу, вимог до результату його засвоєння, арсеналу наявних засобів навчання, так і індивідуальних особливостей суб'єкта навчання. Суттєву допомогу у вирішенні проблеми вибору може надати використання комп'ютерно орієнтованої системи педагогічної діагностики. Основу такої системи складає тріада: модель цілей навчання, модель студента, модель реалізації технології навчання. Модель цілей навчання формується суб'єктами проектування системи педагогічної діагностики на підставі аналізу мети навчального процесу, доступних методів навчання, змісту навчальної інформації. Модель студента містить параметри навчальних досягнень, показники психологічних і фізіологічних властивостей кожного студента у динаміці навчального процесу. Призначенням моделі реалізації технології навчання є надання прогностичної інформації щодо ефективності того чи іншого методу навчання з урахуванням специфіки навчального матеріалу, наявних навчальних досягнень студента, його індивідуальних особливостей, суттєвих з точки зору реалізації його навчально-пізнавальної діяльності.

Підходи до побудови моделі того, хто навчається, обговорюються у психолого-педагогічних дослідженнях. Найбільш розвиненими є методи вимірювання тих структурних компонентів моделі, що стосуються показників якостей знань. Процедура обчислення моделі знань студента за результатами тестування висвітлена О. Колгатіним [1]. Суттєві труднощі у побудові психолого-педагогічної моделі студента для педагогічної діагностики і прогнозування пов'язані із значною кількістю індивідуальних показників студента, складних для вимірювання [1; 4; 5].

Безпосереднє використання відомих класичних підходів до визначення психолого-педагогічної характеристики студента для побудови моделі студента в комп'ютерно орієнтованій системі педагогічної діагностики є проблематичним. Якщо кількість параметрів моделі студента є великою, то для більш-менш надійних висновків потрібні величезні обсяги вибірок, що неможливо забезпечити у реальному навчальному процесі. З іншого боку, параметри моделі мають бути такими, щоб їх можна було об'єктивно визначати на основі аналізу виконання певних навчально-діагностичних завдань, передусім самим студентом. Актуальною виявляється побудова розвиненої, але не надлишкової, системи параметрів психолого-педагогічної моделі студента для комп'ютерно орієнтованої системи педагогічної діагностики та

методики визначення відповідних показників. Означена характеристика студента має бути зручною для її динамічного оновлення й використання в педагогічному прогнозуванні.

Мета статті полягає у розробці критеріально-діагностичного апарату для вимірювання окремих параметрів моделі студента у комп'ютерно-орієнтованій системі педагогічної діагностики, що характеризують його індивідуальні особливості, які не стосуються наявних знань, але є суттєвими для вибору методу навчання.

Психолого-педагогічна модель студента у комп'ютерно орієнтованій системі педагогічної діагностики має відтворювати його індивідуальні особливостей, суттєві з точки зору вибору оптимального для нього методу навчання, – ставлення студента до навчальної діяльності, пізнавальний інтерес, дисциплінованість, вольові якості. Згідно з рекомендаціями Ю. Бабанського [1], Д. Равена [4], А. Хуторського [5], психолого-педагогічна модель студента має містити такі компоненти: мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльницький, рефлексивно-прогностичний. Мотиваційно-цільовий компонент характеризує значущість результату навчальної діяльності для студента, зацікавленість процесом навчальної діяльності, пізнавальний інтерес; організаційно-діяльнісний компонент відображає свідоме дотримання навчальної дисципліни студентом, стабільність темпу навчальної праці, здатність до мобілізації енергії, наполегливості та волі; рефлексивно-прогностичний компонент відбиває здатність до рефлексії щодо результату і процесу діяльності.

Послуговуючись вимогами раціональності й зручності використання моделі студента у комп'ютерно орієнтованій системі педагогічної діагностики, доцільно, на наш погляд, застосовувати порядкову трирівневу шкалу для вимірювання перелічених параметрів.

Наведемо розроблені критерії та показники розглядуваних компонентів психолого-педагогічної моделі студента.

Мотиваційно-цільовий компонент: *значущість результату навчальної діяльності для студента* – це не тільки задоволення від корисності або довершеності продукту навчальної діяльності, будь то якісна доповідь, високий рівень готовності до іспиту, створена комп'ютерна програма або презентація, виведена формула, підготовлений текст, схема, малюнок тощо, а й повага, пошана, що супроводжують оприлюднення результату. Значущість результату діяльності розглядається не ізольовано, а у порівнянні із значущістю самого процесу діяльності для студента. Баланс цих параметрів моделі студента зумовлює модус контролю особистості над діяльністю з орієнтацією на процес або на результат, що дуже важливо для прогнозування успішності певних видів діяльності, таких як, наприклад, користування комп'ютером [2]. Цей компонент передбачає наявність кількох складників, зокрема, усвідомлення результатів навчальної діяльності, зацікавлення процесом навчальної діяльності; пізнавальний інтерес, кожен з яких може мати певний рівень прояву.

1) Усвідомлення результатів навчальної діяльності:

– *високий рівень* – студент прагне досягти кінцевого результату, що передбачений навчальним завданням, він оптимізує власну діяльність, намагається реалізувати мету та скорочує проміжні етапи, якщо це можливо; чинники, що гальмують процес просування до мети, його дратують; студент ретельно перевіряє результат діяльності й здійснює заходи для підвищення надійності збереження продукту навчальної діяльності;

– *середній рівень* – студент прагне досягти кінцевого результату, але спокійно відноситься до незначних перешкод, що гальмують просування до мети, кінцевий продукт може характеризуватися певною незавершеністю, за умови досягнення головних цілей навчального завдання;

– *низький рівень* – студент не цікавиться кінцевим продуктом власної навчаль-

ної діяльності, виконує завдання до кінця тільки за умови зовнішньої мотивації.

2) Зацікавленість процесом навчальної діяльності:

– *високий рівень* – студент захоплюється процесом виконання навчального завдання, цей процес для нього – нібито гра, він випробує різні варіанти виконання діяльності, порівнює їх ефективність, багаторазово проходить певні етапи виконання завдання, із задоволенням обговорює проміжні результати і методи виконання завдання, витрачає на виконання завдання весь вільний час, іноді нехтує іншими видами життєдіяльності;

– *середній рівень* – студент з інтересом виконує навчальне завдання, але тільки у відведений для цього час, іноді випробує різні підходи на певних етапах роботи, іноді повторює деякі операції, обговорює проміжні результати;

– *низький рівень* – студент виконує завдання без інтересу, намагається запозичити готові результати, не виявляє бажання обговорювати проміжні результати і методи виконання завдання;

3) Пізнавальний інтерес:

– *високий рівень* – зацікавленість студента у процесі та результатах навчальної діяльності суттєво залежить від ступеня новизни застосованих прийомів і знань, що можуть бути отримані внаслідок виконання навчального завдання, студент самостійно ставить собі завдання творчого або пошукового характеру і намагається їх виконати;

– *середній рівень* – зацікавленість студента у процесі та результатах навчальної діяльності залежить від ступеня новизни застосованих прийомів і знань, але він не ставить собі завдання самостійно, іноді віддає перевагу апробованим прийомам діяльності перед новими, шукає нову інформацію, якщо це передбачено завданням;

– *низький рівень* – студент не застосовує нових прийомів діяльності, не докладає зусиль для самостійного отримання нової інформації.

Організаційно-діяльнісний компонент передбачає наявність таких складників, як свідоме дотримання навчальної дисципліни, наявність стабільного темпу навчальної праці, здатність до мобілізації енергії та волі.

1) Дотримання навчальної дисципліни:

– *високий рівень* – студент усвідомлює суспільну та особистісну значущість учіння, прискіпливо дотримується вимог, що ставляться до учасників навчально-виховного процесу, виявляє ініціативу, активність й наполегливість;

– *середній рівень* – студент усвідомлює суспільну й особистісну значущість учіння, у цілому виконує навчально-виховні вимоги;

– *низький рівень* – не достатньо усвідомлює значущість учіння, не виконує навчально-виховні вимоги.

2) Наявність стабільного темпу навчальної праці:

– *високий рівень* – студент володіє основними прийомами навчальної праці на рівні навичок, здатен прогнозувати час, потрібний для виконання завдання, і планувати власну діяльність, дотримується плану, самостійно визначає рівень втоми та своєчасно змінює характер діяльності, не припускаючи зниження її ефективності;

– *середній рівень* – студент володіє основними прийомами навчальної діяльності, намагається планувати власні дії, але іноді припускається помилок в оцінюванні потрібного часу та власних можливостей, змінює характер діяльності, щоб запобігти втоми, але, як правило, після помітного зниження ефективності власних дій;

– *низький рівень* – студент слабко володіє основними прийомами навчальної діяльності, що заважає йому здійснювати планування часу й прогнозувати складність завдання, зосередженість на навчальній діяльності відсутня, темп навчальної діяльності нестабільний, носить «авральний» характер, студент часто не встигає виконати завдання у відведений для цього термін, швидко втомлюється.

3) Здатність до мобілізації енергії та волі:

– *високий рівень* – студент здатний ефективно здійснювати навчальну діяльність

в умовах жорсткого обмеження часу та за наявності завад, ефективність навчальної діяльності у стресових ситуаціях виявляється значно вищою, ніж під час планомірної роботи;

– *середній рівень* – студент здатний здійснювати навчальну діяльність в умовах обмеження часу та завад (шум, розмови, відволікання питаннями тощо), але ефективність його навчальної діяльності в стресових ситуаціях не вища, ніж під час організованої роботи;

– *низький рівень* – в умовах завад студент швидко стомлюється та втрачає здатність виконувати навчальну діяльність.

Рефлексивно-прогностичний компонент передбачає наявність таких складників, як здатність до самоконтролю та рефлексія щодо результату діяльності.

1) Здатність до самоконтролю:

– *високий рівень* – студент здійснює систематичний самоконтроль власної навчальної діяльності, володіє багатьма прийомами самоконтролю засвоєння знань, умінь і сформованості навичок, вміє обирати найбільш ефективні методи самоконтролю стосовно характеру навчального завдання і умов його виконання, ;

– *середній рівень* – студент володіє певними методами самоконтролю, але застосовує переважно найбільш прості стереотипні методи, не враховує особливості ситуації для оптимального вибору методів, деякі результати навчальної діяльності не піддаються самоконтролю;

– *низький рівень* – комплекс методів самоконтролю, які застосовує студент у власній навчальній діяльності, не є повним, не забезпечує аналізу якості результату цієї діяльності в певних ситуаціях, самоконтроль здійснюється фрагментарно і не систематично;

2) Рефлексія щодо процесу діяльності:

– *високий рівень* – студент уміє проаналізувати історію власної навчальної діяльності, виокремити її етапи, оцінити значення кожного етапу для досягнення мети, визначити елементи, що викликали утруднення, розробити шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності в майбутньому;

– *середній рівень* – студент уміє проаналізувати власну навчальну діяльність, розуміє значення її окремих елементів для досягнення мети навчального завдання, визначає найбільш складні елементи, але системного аналізу процесу виконання завдання не відбувається, відсутні висновки щодо оптимізації виконання аналогічних завдань у майбутньому;

– *низький рівень* – студент фрагментарно виділяє найбільш складні елементи процесу виконання навчального завдання, аналіз і розуміння значення кожного етапу діяльності для досягнення мети навчального завдання, як правило, відсутні.

Розроблені параметри моделі студента були реалізовані у системі педагогічної діагностики, створеній у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди. Систему було апробовано в навчальному процесі з природничо-математичних дисциплін, зокрема для вироблення рекомендацій студенту щодо вибору індивідуального варіанту навчальної діяльності, яка доповнює обов'язковий компонент навчального процесу.

Таким чином, усім вищевикладеним запропоновано критерії й показники для визначення мотиваційно-цільового, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-прогностичного компонентів психолого-педагогічної моделі студента у комп'ютерно орієнтованій системі педагогічної діагностики. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо в проведенні аналізу взаємної кореляції запропонованих параметрів психолого-педагогічної моделі студента та експериментальній перевірці їх значущості для педагогічного прогнозування.

АНОТАЦІЯ

Запропоновано критерії й показники для вимірювання індивідуальних параметрів психолого-педагогічної моделі студента в комп'ютерно орієнтованої системі педагогічної діагностики. Система показників грунтується на дослідженнях Ю. Бабанського, А. Хуторського, Д. Равена та власно-

му досвіді авторів. Вимірювання передбачається за порядковою шкалою за трьома рівнями.

Ключові слова: педагогічна діагностика, індивідуальні характеристики, студент.

АННОТАЦИЯ

Предложены критерии и показатели для измерения индивидуальных пара-метров психолого-педагогической модели студента в компьютерно-ориентированной системе педагогической диагностики. Система показателей основана на исследованиях Ю. Бабанского, А. Хуторского, Д. Равена и личном опыте авторов. Для измерения используется порядковая шкала с тремя уровнями.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, индивидуальные характеристики, студент.

SUMMARY

Criterions and indices for evaluation of individual characteristics in the psychological and pedagogical model of a student are suggested. The system of the characteristics is based on works of Y. Babansky, A. Khutorsky and J. Raven as well as author's personal experience. A rank scale with 3 levels is used for evaluation.

Key words: pedagogical diagnostics, individual characteristics, student.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанський; [Сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

2. Боковиков А. М. Модус контроля как фактор стрессоустойчивости при компьютеризации профессиональной деятельности / А. М. Боковиков // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №1. – С. 93–101.

3. Колгатін О.Г. Вимірювання параметрів педагогічної моделі студента за допомогою тестів // О. Г. Колгатін // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – Вип. 6 (13). – К.: 2008. – С. 126–130.

4. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : Когито Центр, 2001. – 142 с.

5. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 536 с.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі.
Маки, 2011

Н. В. Кічук,
доктор педагогічних наук, професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

УДК 378.14

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

Освітянські реалії сьогодення актуалізують дослідницький пошук науковцями продуктивних підходів до модернізації професійної підготовки педагога – вирішального фактору, що визначає незворотність інноваційних процесів, які відбуваються у вітчизняній школі як соціальної інституції.

Аналіз найбільш фундаментальних досліджень, безпосередньо присвячених вивченню ключових проблем професійної підготовки вчителя школи першого ступеня, а через це – тих, що набули найбільш відчутний науковий резонанс з-поміж освітянської спільноти, засвідчує таке: протягом останнього десятиріччя досить активно науковці досліджують саме проблематику професійної підготовки вчителя початкових класів у зв'язку з новопосталими завданнями, пов'язаними, з одного боку, із докорінними змінами у початковій ланці освіти, зумовленими втіленням у 2012 році Державного стандарту для початкової школи, статусом сучасного молодшого школяра у соціальних координатах, а з іншого – із «парадигмальним зсувом» (О. Савченко), який нині характеризує процес і результати професійної підготовки такого педагога, на якого чекають суспільство, учні, батьківська громада [4]. Можна назвати низку обставин, що позитивно позначилися на активізації дослідницької уваги саме до проблематики професійної підготовки конкурентоздатного вчителя початкової школи. По-перше, актуалізація євроінтеграційних процесів у вітчизняній освітній сфері. По-друге, суспільний резонанс, якого набула аналітична робота, представлена у вигляді «Білої книги національної освіти України», де чітко прописаний людино центрований освітній імператив [1, с. 9]. По-третє, конкретизація параметрів підготовки фахівців нової генерації, окресленої у проекті «Національної стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки».

Чи не найсуттєвіші аспекти, що нині актуалізуються у проблематиці професійної підготовки вчителя початкових класів, пов'язані із зміною пріоритетів, передбачуваних «зунівською» (знаннєвою) парадигмою, на ті, які закладено компетентнісним підходом. Щодо останнього, то варто зауважити, що у сучасній педагогічній науці вже склалось певне наукове уявлення про компетентнісну парадигму (Ж. Делор, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Пометун, Л. Хоміч, інші). Для сучасного трактування її ознак та переваг характерна загально вживана вітчизняними науковцями позиція щодо спільного і розбіжного у таких базових поняттях, як «компетенція» і «компетентність». Якщо змістове наповнення поняття «компетенція» віддзеркалює коло повноважень і тих питань, у яких учитель, як посадова особа, обізнаний, володіє знаннями й досвідом, то «компетентність» репрезентує його досвідченість, поінформованість, авторитетність у певній галузі, його здатність до розв'язання певних проблем.

Відтак, науковці здебільшого єдині у визнанні найбільш переконливим тлумачення поняття «педагогічна компетентність». Передусім, йдеться про таку «властивість особистості», що виявляється у найкращому вирішенні педагогічних завдань. Ось чому має сенс розрізняти певний різновид педагогічної компетентності: спеціальна й професійна компетентність з предмету викладацької діяльності; методична компетент-

ність; соціально-психологічна компетентність у межах процесу спілкування; диференціально-психологічна компетентність, пов'язана зі «знанням у дії», відносно мотивації та здібностей учнів; суто психологічна компетентність з позиції гідності й недоліків власної особистості. Натомість, на наше переконання, на особливу увагу заслуговує дослідницька позиція, за якою, попри всіх безсумнівних переваг компетентнісного підходу, варто визнавати, що поза увагою залишаються ті особистісні якості, які, за О. Санніковою, «відповідають директивним вимогам діяльності» – йдеться про ті, що їх носієм є людина як цілісна особистість, а не лише як професіонал. До того ж принципово важливим є те, що компетентність може бути проаналізована лише за результатами саме діяльності особистості – компетентність виявляється у конкретних ситуаціях, з яких «зіткана» робота практикуючого педагога. У цьому зв'язку ми поділяємо думку (зокрема, В. Саюк), що «нереалізована компетентність, будучи потенцією, не є компетентністю».

Вважається вже доведеною своєрідність рольової структури особистості вчителя початкових класів (З. Мірошник) [3]. Зокрема, домінування у рольовій структурі потенціалу таких складових: учитель, психолог, соціальний педагог. А це додає можливостей для створення наукових уявлень про «компетентнісний портрет» особистості педагога початкової школи.

Вища педагогічна школа – основний етап професійного становлення сучасного педагога (В. Бондар, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, інші). Відтак, відповідно до осучасненого розуміння особистісно-професійного призначення вчителя початкової школи, посилюється увага дослідників до ресурсів вищої освіти студентства. Конкретизуємо деякі з них, взявши до уваги ті негативні тенденції, які позначаються на своєрідності проблем, що постають перед викладачами-науковцями саме вищої педагогічної школи.

Так, у контексті розгортання у вітчизняних вишах ідеї «від творчості вчителя – до творчості учня» перешкоджаючою обставиною стає «деформувальний ефект впливу професії», про який дуже влучно, на наш погляд, сказав В. Семиченко: «після певного періоду професійної діяльності багато педагогів починають усталено виявляти схильність переносити професійні стереотипи на інші аспекти життя і стосунків; обмежувати свою здатність до розуміння і відображення світу інших людей сферою професійних цінностей, обмежувати самооцінку суто професійними критеріями, прагнути до фіксації життєвого досвіду, все менш виявлятися здатними до асиміляції нових ідей, поглядів, методів і прийомів роботи, до особистісного і психічного розвитку; редуковано ставитися до подій, інтерпретувати їх за допомогою спрощених трафаретів» [5, с. 75]. У зазначеному ракурсі не менш актуальною є думка О. Савченко, яка допомагає зрозуміти витоки негативних тенденцій, що спостерігаються у сучасному соціумі: «професійне становлення молодого вчителя відбувається в суперечливому педагогічному середовищі, яке активно змінюється, і в соціальному середовищі, яке далеко не завжди є сприятливим для освіти і виховання…» [4, с. 3].

Отже, за соціально-педагогічних умов, що склались, посилюється і наукова, і суто прикладна значущість напрацювань тих науковців, дослідницька увага яких сфокусована на питаннях підготовки професійно компетентно педагога школи першого ступеня. У цьому аспекті вигідно виріз-няються найсучасніші фундаментальні дослідження цієї проблематики: етична компетентність учителя початкових класів (Л. Хоружа), професійна мобільність майбутнього вчителя школи першого ступеня (Р. Пріма), дослідницька компетентність студентів, які набувають спеціальність «початкове навчання» (Т. Ваколя), здатність майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання молод-

ших школярів (Т. Гуменникова), вербально-логічна компетентність учителя початкових класів (С. Скворцова), готовність майбутнього педагога до діагностувальної діяльності в початковій школі (С. Мартиненко).

Предметом посиленої уваги сучасних дослідників виступає проблема формування рефлексивної компетентності педагога (О. Анисимов), коли головною визнано сформованість у майбутнього педагога початкової школи позитивного ставлення до рефлексивних дій. Принципово важливим є розуміння студентами сутності професійної рефлексії (М. Марусинець). Цікавими є висновки науковців (зокрема, В. Орлова) відносно необхідних і достатніх педагогічних умов, за яких у вищій школі успішно розвивається у майбутніх учителів рефлексія. Йдеться про: 1) наявність мотивації студентів до самопізнання і самовдосконалення, здатність особистості до самоактуалізації; 2) врахування рівня розвитку й диференціювання студентів за групами; 3) ознайомлення із зразками та описами високого рівня професійного розвитку як стимул саморозвитку; 4) діалог у взаємодії «викладач-студент»; 5) сприяння усвідомленню особистісного смислу професійної діяльності на основі самопізнання.

Принагідно відзначимо досить плідну спробу деяких науковців розробити рефлексивну модель сучасного педагога, що базується на творчій реалізації таких ідей Г. Олпорта: власне намагання особистості; стадія становлення особистої відповідальності; професійна самоповага [2]. Вважаємо, що до суттєвих наукових досягнень сучасних дослідників доцільно віднести створене деякими з них підґрунтя для започаткування так званої «інформаційної педагогіки» (В. Биков, Р. Гуревич, О. Ляшенко, Л. Пєтухова, О. Співаковський, інші). Причому не лише на рівні наукових, а й суто практичних напрацювань, які вже описано, зокрема, у вигляді апробованого у Національному педагогічному університеті ім. М. Драгоманова проекті «Електронна педагогіка» (В. Андрущенко), де висвітлено досвід за параметрами «електронні книги» не лише у різних форматах, але й дистанційних курсів в оболонці Moodle. Додамо, що у педагогічну науку навіть запроваджено такі нові поняття, як «електронна зрілість», «електронна компетенція» (С. Сисоєва).

Зрозуміло, що будь-якими інноваційними процесами, які розгортаються, наприклад, у вищій школі, необхідно управляти. Особливо відповідальними, як засвідчує практика, є етапи організації нововведень та безпосереднього впровадження інновацій. У цьому аспекті значний практичний інтерес мають висновки дослідників (Н. Василенко, Л. Карамушка, В. Олійник), які, спираючись на синергетичний підхід, довели принципи саме інноваційного розвитку навчального закладу – системності, динамізму, самоорганізації. Водночас феноменологія інноваційного потенціалу, як сукупність організованих у певних соціально-педагогічних формах ресурсів, зокрема, вищої школи, його оцінка за сучасними параметрами переходу від цінностей «людина-засіб» до «людина-мета» – все ще залишаються темою для обговорення.

Отже, професійна підготовка компетентного вчителя початкових класів складає проблемне поле дослідницького пошуку сучасних науковців. З огляду на реалії сьогодення, особливо перспективними є дослідження, спрямовані на розширення наукових уявлень про процес підготовки педагога як суб'єкта педагогічної дії, здатного до самопізнання і саморозвитку.

АНОТАЦІЯ

У статті конкретизовано деякі аспекти професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах модернізації вітчизняної освіти.

Ключові слова: компетенція, компетентність, учитель початкових класів, вища педагогічна школа.

АННОТАЦИЯ

В статье конкретизированы некоторые аспекты профессиональной подготовки

учителя начальной школы в условиях модернизации отечественного образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, учитель начальных классов, высшая педагогическая школа.

SUMMARY

Some aspects of the Primary School Teacher's professional training under the condition of modernization of native educational system are investigated in this article.

Key words: competence, competency, Primary School Teacher, higher educational establishment.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / За заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Київський ун-т ім. Б. Гринченка, 2011. – 342 с.

2. Корчажкина О. М. Построение рефлексивной модели современного учителя / О. М. Корчажкина // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 65–69.

3. Мірошник З. М. Шляхи дослідження рольової структури особистості вчителя початкових класів / З. М. Мірошник // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 10. – С. 19–22.

4. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–6.

5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі.
Ялтинське подвір'я, 2011

М. Н. Попов,
кандидат педагогических наук,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»
г. Ялта

УДК 371.477 (09)

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Современная система высшего профессионального образования предусматривает изменения в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров нового поколения, готовых к выработке индивидуальной траектории внутри социальной жизни, проектированию и реализации собственного образовательного маршрута, обладающих набором необходимых компетентностей в разных областях деятельности, способных быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

Анализ проблемы адаптации студентов позволил выявить противоречия между возросшей потребностью общества в учителе, способном быстро адаптироваться к социальным изменениям, и недостаточным учётом этого требования при организации учебно-воспитательного процесса в вузе; потребностью преподавателей вуза внедрять в повседневную педагогическую практику технологию тьюторского сопровождения студентов и отсутствием должного программно-методического обеспечения; потребностью студентов в построении программ профессионально-личностного развития и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий для этого.

Украинскими и зарубежными учёными накоплен ценный опыт по изучению проблемы адаптации, полноценного включения студентов в учебно-воспитательный процесс вуза, по анализу основ тьюторской деятельности, её форм и методов (А. Багачук, И. Гаврилов, А. Долгруков, Н. Пилипчевская, другие) [2; 3; 4]. Вместе с тем вопросы разработки, реализации и сопровождения программ профессионально-личностного развития студентов в педагогическом вузе исследованы неполно.

Поэтому **целью статьи** является целостная характеристика тьюторского сопровождения студентов вуза.

Для отечественной педагогической науки понятие «тьютор» как самостоятельный термин не ново, так как, по сути, тьютор – это наставник. Как известно, институт наставничества успешно существует в отечественной системе воспитания с древности, что же касается самого термина «тьютор», то впервые в практику отечественных учебных заведений оно введено Е. Марковым (1835–1903) в Симферопольской мужской казённой и Симферопольской женской казённой гимназиях. На заседании педсовета Симферопольской мужской казённой гимназии 22 апреля 1866 г. директор гимназии Е. Марков предложил на обсуждение коллегам составленную им «Записку о тьюторстве» [1].

Сейчас мы рассмотрим собственно деятельность тьютора в образовательном процессе (см. рис. 1).

Посмотрим на деятельность тьютора в образовательном процессе с точки зрения функций тьютора, исполняемых им ролей, уровней компетентности, построения карьеры, особенностей психологии.

Компетентностный взгляд на деятельность тьютора определяет необходимые знания, умения, навыки, способности, характеризующие тьютора как профессионала. Карьерный взгляд на деятельность тьютора показывает его развитие. Этот аспект деятельности (по мнению многих авторов) важен для тех, кто мыслит процессами, а не состояниями, кто лучше понимает любое явление, когда видит его в изменениях.

Таблица № 1

Становление и развитие термина «тьютор» и идеи тьюторского сопровождение в России [25]

Период	Объяснение термина	Источник
Ок. 1701 - 1707 гг.	защитник	Лексикон вокабулам новым, рукопись начала XVIII века / Бан 32.6.14., Л.18 об.
1861	защитник, попечитель	Полный словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / К. В. Л. Гейзе, СПб., 1861., С. 515
1865	наставник	Miklosich Fr. Lexicon palaeosovenico-graeco-latinum. Vindbonae Guieimus Braumueller. Vindobonae, 1862 – 1865. С. 414
1865	надзиратель в высших учебных заведениях	Объяснение 25 000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней / Сост. А. Д. Михельсон, М., 1865, С. 630
1866	наставник, воспитатель	Е. Марков «Записка о тьюторстве» Симферопольская мужская гимназия училищная дисциплина 1868. – ГААРК, ф. 104, оп. 1, ед. хр. 134
1868	наставник, воспитатель	М. Катков (13 января 1868 года был учреждён Лицей Цесаревича Николая в Москве, где предусматривалась эта должность)
1880	защитник, попечитель в учебных заведениях	Словотолкователь 55 000 иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / сост. И. Ф. Бурдон. М., 1880, С. 685
1907	в высших учебных заведениях молодой учёный, помогающий профессору вести практические занятия со студентами	Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. 3-е изд. / Сост. М. Попов, М., 1907. С. 411.
1907	репетитор, гувернёр, попечитель, надзиратель в вузах	Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. / Сост. и изд. Ф. Ф. Павленков, СПб., 1907, С. 637
1910	опекун, попечитель, защитник, гувернёр, репетитор	Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. / Сост. и изд. А. Н. Чудинова, СПб., 1910, С. 584
1997	лицо, имеющее учёную степень, которому вверен надзор за студентом	Современный Оксфордский словарь английского языка «Concise Oxford dictionary of current English»
2010-2012	индивидуальный наставник	Положение «О системе тьюторства в РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)»

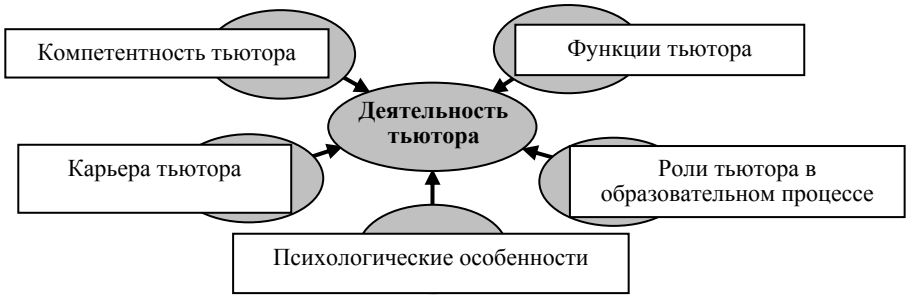


Рис. 1. Структура деятельности тьютора

Психологический взгляд на деятельность тьютора раскрывает тонкие грани внутренней готовности в её исполнении. Этот аспект деятельности дополняет её внешнюю сторону различением её внутренних событий (см. рис. 2).

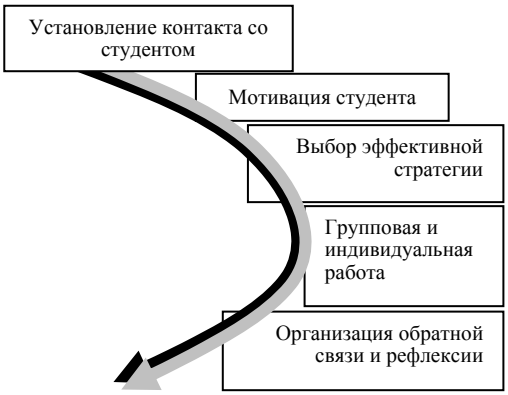


Рис. 2. Последовательность основных типов задач тьюторов по отношению к студентам

К отношениям тьютора с обучающимися подходит понятие «роли». Роль – проекция некоего отношения. Ролевой взгляд на деятельность позволяет показать особое поведение тьютора, которое максимально способствует осуществлению функций. Рассмотрим роли, которые тьютор может играть в отношениях со студентами, чтобы успешно влиять на образовательный процесс.

Отношения с обучающимися уже предполагают исполнение некоей роли. Эта роль – тьютор. Но, выступая по отношению к обучающимся как тьютор, педагог устанавливает с ними и другие отношения. Эти роли делят на два типа: содержательные и формальные (см. рис. 3).



Рис. 3. Типы ролей тьютора в отношениях с обучающимися

Можно выделить такие роли тьютора: 1) консультант; 2) наставник, 3) менеджер, 4) педагог, 5) андрагог, 6) маркетолог. Например, роль педагога связана с умением передавать знания по предмету; роль андрагога – с умением практически управлять процессом обучения с учётом особенностей обучающихся; роль маркетолога определяется умением понимать и удовлетворять потребности обучающихся.

Эти роли рассматриваются как «содержательные», то есть связанные с содержанием отношений между тьютором и студентами, но у тьютора есть и другие роли – «формальные», поскольку они отражают форму различных содержательных отношений с обучающимися.

Выступая в роли консультанта или наставника или в другой содержательной роли, тьютор устанавливает разные формы отношений со студентами: 1) командно-подчинённые, требуя от них выполнения приказаний; 2) партнёрские, договариваясь с ними; 3) отеческие.

Эти и другие виды формальных отношений тьютор проявляет всюду. Всё, что говорит тьютор, необратимо: смысл сказанного будет воспринят аудиторией и повлияет на её восприятие всего того, что будет сказано впоследствии. Кроме того, выделяют такие роли тьютора: 1) «арбитра» – он одобряет поступки студентов; 2) «равного» – он проводит общие дискуссии; 3) «учебного образца».

Роли «арбитра» и «равного» очень важны для образовательного процесса, хотя и в разной степени. В обоих случаях желаемым результатом всегда будет самостоятельная содержательная рефлексия обучающихся. Роль «учебного образца» подходит для репродуктивного изложения материала.

Разделим все формальные роли тьютора на два типа:

1) роли, демонстрирующие подход тьютора, «ориентированный на студента»;

2) роли, демонстрирующие подход тьютора, «ориентированный на тьютора».

Из трёх выделенных ролей к первому типу относится роль «равного» и в какой-то мере роль «арбитра». Ко второму типу относится роль «образца» и частично – роль «арбитра». Такой двойственный характер роли «арбитра» объясняется особенным контекстом, в котором она проявлена тьютором.

Когда тьютор тем или иным способом объясняет обучающимся содержание курса, тогда «знания» передаются от тьютора к обучающимся. Такое перемещение знаний является частью работы тьютора, но лишает студентов возможности собственного продвижения к пониманию идей и концепций. Поэтому такое поведение тьютора ориентировано на него самого, а не на студентов. Тем не менее, роль «перемещателя» необходима в некоторых учебных ситуациях.

В других случаях тьютор проверяет понимание студентами идей курса, формирует в их сознании определенную «конструкцию», создавая требуемый образ идеи или концепции. Считают, что при этом он выполняет роль «формирователя». Роли «перемещателя» и «формирователя» являются разновидностями роли тьютора как «арбитра».

В роли тьютора как «равного» утверждается подход «ориентация на обучающегося», так как признаётся интеллектуальная автономия обучающихся.

Выделяют следующие разновидности роли тьютора как «равного»: тьютор – гид, тьютор – «выращиватель». В роли гида тьютор словно подводит обучающихся к пониманию идеи, исполняя роль «гида» в их познавательном путешествии. В роли «выращивателя» тьютор способствуют «росту» личностного подхода обучающихся к изучению материала курса.

Смысл рассмотренных ролей тьютора наглядно демонстрирует рис. 3. Четыре роли (обозначенные начальными буквами их названий) представлены как квадранты круга. Из сочетания этих фигур создается образ «всестороннего тьютора».

Всесторонний тьютор должен легко действовать во всех четырёх квадрантах. Он знает, когда ему действовать в пределах одного квадранта, а когда – переходить к другому. Такому тьютору известны возможности каждой роли, он способен их использовать. Из рисунка видно, что квадранты одинаковы, каждый из них является частью арсенала тьютора. Все они заслуживают одинакового внимания и образуют пространство ролевой свободы всестороннего тьютора (см. рис. 4).

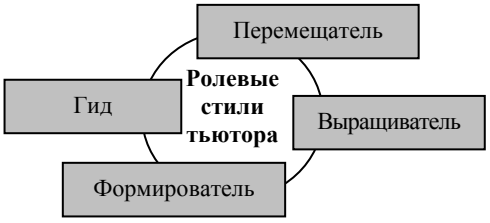


Рис. 4. Образ всестороннего тьютора

Ключевыми понятиями в характеристике деятельности тьютора являются понятия «компетентности» и «профессиональности».

Профессиональность тьютора имеет следующие характеристики: 1) уровень профессиональных знаний; 2) уровень профессиональных умений или навыков; 3) способности к выполнению деятельности тьютора.

Рост профессиональности тьютора рассматривают как расширение области его знаний, навыков, способностей и профессиональных намерений. Рост компетентности проявляется в расширении знаний, оттачивании навыков деятельности, развитии способностей, усилении настроя на деятельность.

Требования к компетентности тьютора в образовательном процессе определяются несколькими обстоятельствами: 1) деятельность тьютора осуществляется в реальном времени и связана с людьми, что требует быстрых решений; 2) тьютор – организатор образовательной, мыслительной и других

видов деятельности обучающихся, что требует владения практическими навыками.

Могут быть выделены такие компетентности тьютора: 1) игротехник – мастер в области технологии обучающих игр; 2) эксперт – мастер разработки экспертных решений в области образовательных технологий; 3) теоретик – хороший эксперт по предмету; 4) консультант – специалист по исследованию практических проблем; 5) методолог – специалист по разработке и адаптации технологий образования.

Эти специализации могут быть с выгодой для студентов использованы образовательным учреждением и тьюторами.

Рассмотрим потенциальные направления развития деятельности тьютора, с которыми связаны направления развития профессиональности и карьерного роста. В работе со студентами могут быть выделены особые грани развития профессиональности тьютора. Проанализируем их.

Карьера тьютора может развиваться в следующих основных направлениях: 1) расширение репертуара освоенных ролей; 2) специализация деятельности; 3) развитие типов интеллектуальной деятельности; 4) повышение уровней качества мастерства; 5) освоение сфер деятельности в образовательном пространстве.

Эти направления образуют своеобразный «веер» развития карьеры тьютора (см. рис. 5).

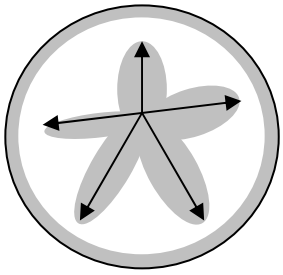


Рис. 5. «Веер» направлений развития карьеры тьютора

Не менее важно понятие «специализация» в деятельности тьютора, возникающая, с одной стороны, в связи с разнообразием образовательных потребностей студентов, а с другой стороны, в связи с особыми предпочтениями тьютора. Каждый тьютор предпочитает какой-то определённый тип работы, что можно рассматривать как специализации деятельности тьютора, которая осуществляется на основе реализации различных типов его интеллектуальной деятельности:

1) репродуктивного типа – деятельность в виде повторения известного набора мыслительных процедур;

2) творческого типа – деятельность в виде изобретения мыслительных процедур, ограниченных пределами выученного;

3) креативного типа – деятельность в виде свободного создания смыслов в соответствии с задачей.

С каждым освоенным типом интеллектуальной деятельности у тьютора открываются новые возможности, которые отражаются на его карьере и личности (см. табл. 2).

Таким образом, исследование тьюторской деятельности позволило выявить её основные организационные формы и методы, уточнить понятие «тьюторская деятельность», под которой понимаем совместную деятельность тьютора и тьюторируемого, направленную на осознание студентами возможностей использования ресурсов учебно-воспитательного процесса вуза для построения и реализации программ личностного и профессионального развития в социально значимой деятельности.

Перспектива исследования открывается в разработке и описании моделей индивидуализации образовательного процесса в системе высшего профессионального образования, концепции тьюторской деятельности в педагогическом вузе, формировании тьюторской компетентности у педагогов в процессе их профессиональной деятельности.

Таблица № 2

Соответствие типовых задач и функций тьютора по отношению к студентам

Типовые задачи	Функции
Установление контакта со студентом	Диагностика; целеполагание
Мотивация студента	Мотивация
Выбор эффективной стратегии	Организация деятельности
Организация групповой и индивидуальной работы	Коррекция
Организация обратной связи	Контроль

Таким образом, исследование тьюторской деятельности позволило выявить её основные организационные формы и методы, уточнить понятие «тьюторская деятельность», под которой понимаем совместную деятельность тьютора и тьюторируемого, направленную на осознание студентами возможностей использования ресурсов учебно-воспитательного процесса вуза для построения и реализации программ личностного и профессионального развития в социально значимой деятельности.

Перспектива исследования открывается в разработке и описании моделей индивидуализации образовательного процесса в системе высшего профессионального образования, концепции тьюторской деятельности в педагогическом вузе, формировании тьюторской компетентности у педагогов в процессе их профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В условиях реализации компетентностно-ориентированной модели образования возникла острая необходимость в организации системы тьюторства. Тьютор способствует практической реализации в университете индивидуального образовательного сопровождения студента, направленного на формирование гармонично развитой личности в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: тьютор, роли тьютора, компетенции тьютора, профессионализм тьютора.

АНОТАЦІЯ

В умовах реалізації компетентнісно-орієнтованої моделі освіти виникла гостра необхідність в організації системи тьюторства, оскільки однією з ключових компетенцій є саморозвиток учня. Тьютор сприяє практичній реалізації в університеті індивідуального освітнього супроводу студента, спрямованого на формування гармонійно розвиненої особистості в процесі навчання у вузі.

Ключові слова: тьютор, ролі тьютора, компетенції тьютора, професіоналізм тьютора.

SUMMARY

In the conditions of realization of the competence-oriented model of education there was a sharp necessity in organization of the system of tutoring, because one of key jurisdictions is self-perfection of student. Tutor is instrumental in practical realization in the university of individual educational accompaniment of the student directed on forming of the harmoniously developed personality in the process of teaching in an institute of higher.

Keywords: Tutor, the role of the tutor, tutor competence, professionalism tutor.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив в Автономной Республике Крым, ф. 104, оп. 1, ед. хр. 134.

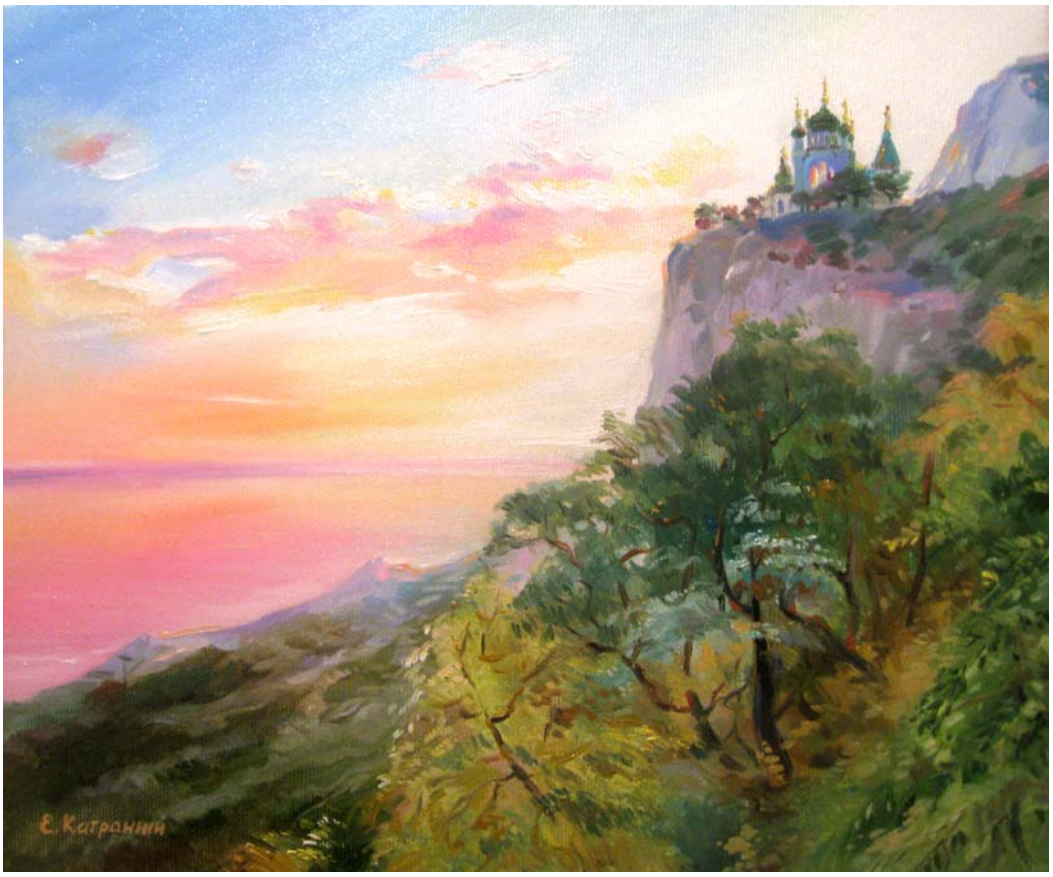
2. Багачук А. В. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей / А. В. Багачук, И. К. Гаврилов, Н. В. Пилипчевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2008. – Выпуск 3 (77) ; сер. : «Педагогика и психология». – С. 25–28.

3. Долгоруков А. М. Практическое руководство для тьютора системы открытого образования на основе дистанционных технологий / А. М. Долгоруков – М. : ЦИТО, 2002. – 123 с.

4. Пилипчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика / Н. В. Пилипчевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2008. – Выпуск 2 (76) ; сер. : «Педагогика». – С. 15–19.

5. Рыжов А. Н. К истории содержания термина «тьютор» в России в XVIII – начале XX веков /А. Н. Рыжов // Тьюторское сопровождение. – 2012. – № 3(4). – С. 11–15.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі. Фороська церква, *2011*

Н. В. Шикина,
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, Евпаторийский институт социальных наук, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

УДК 371.13:81’271

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ

В конце XX и начале XXI веков бурное развитие науки, общества, средств массовой коммуникации активизировало обмен информацией разного содержания, что привело к значительной интенсификации отношений в сфере общения, коммуникативному «взрыву» в языковой культуре, языковом образовании.

В связи с необходимостью подготовки педагога, успешно работающего в сложных условиях современности, справедливо усиливается внимание к проблеме формирования у студентов педагогических специальностей культуры общения, в основе которой лежит не только образцовая речь, но и умение создавать в коллективе детей атмосферу доверия и взаимного интереса.

Поэтому особенно остро встаёт вопрос о культуре речи профессионалов. И это не случайно. Актуальная для наших дней проблема – низкий уровень общей речевой культуры, бедность словаря, неумение ярко выразить свою мысль. В настоящее время известна поговорка «Слово – визитная карточка человека». От того, насколько грамотно человек выражается, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности. Особенно актуально это утверждение по отношению к речи педагога, работающего с детьми младшего школьного возраста.

Проблемы состояния языка в современном мире, анализа трансформационных процессов, происходящих в нём, освещаются в работах Е. Земской, Ю. Караулова, других [3; 5]. Вопросы, посвящённые формированию у студентов культуры речи, составлению «речевого портрета» современного интеллигента, рассматриваются в работах целого ряда исследователей, например, таких, как Н. Десяева, Т. Лебедева, О. Казарцева, Л. Крысин [1; 2; 4].

Вместе с тем необходимо констатировать, что, несмотря на востребованность проблемы формирования профессиональных навыков культуры речи у студентов педагогической специальности, она требует дальнейшего изучения и рассмотрения.

Цель статьи – рассмотреть проблему формирования профессиональных навыков культуры речи у студентов педагогической специальности в процессе их языковой и методической подготовки.

Коммуникативная культура в целом – базовый элемент любого гуманитарного, а, тем более, педагогического образования. Нельзя забывать, что основной вид деятельности учителя – коммуникативно-вербальный, и курсы дисциплин «Современный русский язык с практикумом» и «Основы культуры и техники речи» нужно рассматривать как профессиональные. Знание русского языка и умение им пользоваться – цель подготовки учителя. Формирование основ педагогической речевой компетенции у будущих учителей в процессе прохождения практики – важнейшая задача всего профессорско-преподавательского коллектива вуза, педагогов и методистов, курирующих процесс проведения пробных уроков и занятий. К педагогической коммуникации как особой сфере педагогической деятельности, от организации которой во многом зависит эффективность учебно-воспитательного процесса в целом, повысился интерес психологов, педагогов, лингвистов.

Соврешенствование языковой культуры студентов педагогического вуза имеет особое значение, так как умение владеть языком – основа основ профессии учителя, так как сам процесс обучения мы можем рассматривать как процесс работы с текстами (устными или письменными), и успешность обучения студентов (впоследствии и их учеников – школьников) зависит от их коммуникативных навыков.

Учителя способны остановить падение речевой культуры общества. Причины падения речевой культуры в обществе многие учёные видят в языковой некомпетентности говорящих. «Главное – плохая языковая компетенция большинства наших современников <…> Прежде всего иной должна стать повседневная устная речь тех, кто обучает учителей, преподавателей (не такой серой, не такой шаблонной), а этого не достичь не только без коренной перестройки вузовского преподавания, но и без глубоких изменений в духовной культуре жизни общества в целом и отдельного человека…» [5, с. 16].

Для совершенствования профессиональных навыков культуры речи у студентов в процессе их языковой и методической подготовки нужно выделить компоненты профессиональной речи педагога и требования к ней.

Компоненты профессиональной речи педагога: 1) качество языкового оформления речи; 2) ценностно-личностные установки педагога; 3) коммуникативная компетентность; 4) чёткий отбор информации для создания высказывания; 5) ориентация на процесс непосредственной коммуникации.

Среди основных профессиональных требований к речи учителя назовем следующие.

Правильность – соответствие речи языковым нормам. В общении с учащимися педагог использует основные языковые нормы: орфоэпические (правила литературного произношения), словообразовательные и словоизменительные.

Точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в её основе. Учитель должен обращать особое внимание на семантическую (смысловую) сторону речи, так как это способствует формированию у школьников навыков точности словоупотребления.

Логичность – выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли. Учитель в общении с учениками учитывает, что в младшем школьном возрасте закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания, формируются навыки использования различных способов внутритекстовой связи.

Чистота – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Принимая во внимание ведущий механизм речевого развития младших школьников (подражание), учитель заботится о чистоте собственной речи: недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов.

Выразительность – особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность речи учителя является мощным орудием воздействия на ученика. Педагог, владеющий различными средствами выразительности речи (интонация, темп речи, сила, высота голоса), способствует не только формированию выразительности речи ребёнка, но и более полному осознанию им содержания речи взрослого, формированию умения выражать своё отношение к предмету разговора.

Богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Богатый лексикон учителя способствует расширению словарного запаса ребёнка, помогает сформировать у него навыки точности словоупотребления, выразительности и образности речи, так как в младшем школьном возрасте формируются основы лексического запаса ребёнка.

Уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи учителя предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля. Учёт специфики возраста младших школьников нацеливает педагога на формирование у детей культуры речевого поведения (навыков общения, умения пользоваться разнообразными формулами речевого этикета, ориентироваться на ситуацию общения, собеседника).

К вышеперечисленным требованиям необходимо отнести также правильное использование педагогом невербальных средств общения, его умение не только говорить с ребёнком, но и слышать его.

Наблюдение и анализ профессиональной деятельности учителей и студентов во время прохождения педагогической практики, собственный опыт работы в вузе и в школе показывают, что недостаточно систематизированная работа по формированию профессионально-речевой культуры приводит к тому, что у большинства учителей отмечаются серьёзные затруднения в коммуникативной деятельности. Этот недостаток часто отмечается в научной литературе [1].

Таким образом, преподавание русского языка и культуры речи в педагогическом вузе определяется необходимостью оздоров-ления языковой обстановки, обеспечения высокого уровня профессионализма учителя в производственной, культурной и научной работе на государственном уровне. Л. Крысин справедливо отмечает: «Учителя школ – это интеллигенты. Основное качество речи интеллигента – „кодовые переключения", то есть способность, которая вырабатывается в процессе социализации человека в культурно-речевой среде. Усвоение системы социальных ролей, свойственных данному обществу, идёт в тесном взаимодействии с усвоением норм речевого поведения, обеспечивающих оптимальное исполнение той или иной роли…» [4, с. 100].

Систематические наблюдения за проведением уроков во время педагогической практики позволили обобщить основные коммуникативные недочёты студентов: 1) неумение эмоционально, аргументировано говорить на уроке; 2) неумение наладить коммуникативный контакт с родителями; 3) неумение наладить коммуникативный контакт с каждым учащимся; 4) неумение эффективно поддерживать дисциплину в классе; 5) неумение работать со школьной документацией. Все эти недочёты обусловлены низкой речевой культурой студентов.

Культура речи педагога, педагогическая риторика, педагогический речевой этикет являются частью языкового воспитания.

Поднять культуру речи студента педагогического вуза преподаватели-филологи не в состоянии. Необходим тесный контакт со всем профессорско-педагогическим коллективом вуза. Повышение коммуникативной компетенции следует рассматривать не только как задачу, стоящую перед преподавателями-языковедами, но и как имеющую общее значение, задачу, в реализации которой принимают активное участие студенты и профессорско-преподавательский корпус.

Мы должны осуществлять основной принцип дидактики – единство требований. Результаты анкетирования среди студентов свидетельствуют: на некоторых семинарах студенты зачитывают тексты по тетрадям, основным способом работы с книгой считают её переписывание, нет единых университетских стандартов для письменных работ различных учебно-научных жанров.

Таким образом, при формировании культуры речи в процессе профессиональной подготовки учителей особое внимание должно быть обращено: 1) на единство требований к устным монологическим ответам студентов; 2) на рекомендации по работе с учебной литературой; 3) на стандартизацию разных жанров учебно-научных письменных работ; 4) на борьбу со сквернословием в стенах вуза. Особенно важно разработать систему контроля над коммуникативными навыками и умениями студентов.

Таким образом, можно прийти к выводу, что в процессе формирования культуры речи у студентов педагогической специальности особенно значимым является решение проблемы развития аналитических и творческих способностей студентов – как на уровне содержания, так и на уровне языковых средств.

Оптимизации профессиональной (в частности, речевой) подготовки студентов на занятиях способствуют: 1) культура поведения преподавателя в вузовской аудитории, интегрирующая информативный и коммуникативный аспекты его деятельности, выполняющая одновременно нормативную и регулирующую функции; 2) активизация межпредметных связей, применение рациональных приёмов и прогрессивных средств обучения для успешной тренировки профессиональных коммуникативных умений студентов.

Актуализируя эти факторы, мы сможем воспитать специалиста с развитой речью, индивидуальной культурной моделью, максимально приближающейся к общественному идеалу современного учителя.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессиональных навыков культуры речи у студентов педагогической специальности в процессе их языковой и методической подготовки, раскрываются лингвометодические условия формирования навыков культуры речи будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональные навыки культуры речи, педагогическая специальность, профессиональная подготовка, лингвометодические условия.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто актуальну проблему формування професійних навичок культури мовлення у студентів педагогічної спеціальності в процесі їх мовної та методичної підготовки, розкрито лінгвометодичні умови формування навичок культури мовлення майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: професійні навички культури мови, педагогічна спеціальність, професійна підготовка, лінгвометодичні умови.

SUMMARY

In the following article problem of the formation of speech skills in students majoring in teaching their language and methodological training, disclosed lingvometodicheskie conditions develop skills of speech primary school teachers.

Keywords: the skills of speech, teaching profession, training, lingvometodicheskie conditions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Десяева Н. Д. Культура речи педагога / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

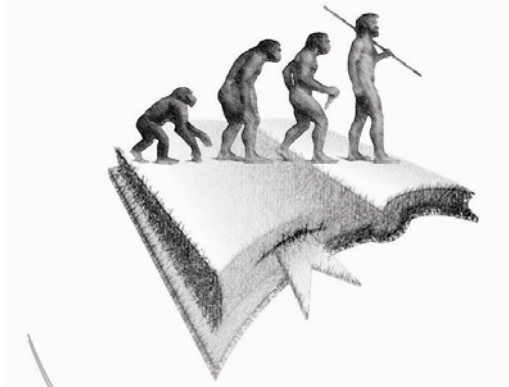
2. Казарцева О. М. Культура речевого общения : учебное пособие / О. М. Казарцева. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 496 с.

3. Караулов Ю. Н. О состоянии русского языка современности / Ю. Н. Караулов // Проблемы и перспективы развития «русистики» и материалы почтовой дискуссии. – М., 1991. – С. 33–41.

4. Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета / Л. П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – № 1. – 2001. – С. 98–106.

5. Русский язык конца XX столетия (1985-1995) / [отв. ред. Е. А. Земская]. – М. : Ин-т рус. яз РАН, 2000. – 477 с.

АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСВІТИ



О. О. Левченко,
кандидат педагогічних наук, доцент
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

УДК 378.01 : 159.83

ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІКА В ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Зміни, що сьогодні відбуваються у вищій школі, обумовлені комплексом обставин (економічних, фінансових, кадрових), за умов яких сучасність гуманітарного знання зіткнулася з абсолютно новою ситуацією в освіті, коли з'явилась необхідність опрацювання нової редакції закону «Про вищу освіту», що стало нелегкою справою. Та, на наш погляд, стан системи підготовки фахівців-гуманітаріїв (педагогів, викладачів, учителів, психологів, соціологів тощо) розбігається з вимогами часу. Хоча «Вища освіта, – за висловлюванням академіка НАН України В. Кременя, – …готує суспільство до конкурентоспроможного і повнішого сприйняття нових науково-інформаційних технологій. А їх упровадження в життя безпосередньо залежить від розвитку особистості, інтелектуального потенціалу нації» [6, с. 32]. Разом із тим, академік НАПН України В. Андрущенко підкреслює: «Кожен студент має відчути власну перспективу, зрозуміти й реалізувати своє «Я»…» [1, с. 6].

Розробляючи і впроваджуючи освітню реформу, органи управління освітою в Україні та Національна Академія педагогічних наук неодноразово наголошували на необхідності становлення нової філо-

софії освіти. Останнє підтверджено й у Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 роки, яку було схвалено на ІІІ Всеукраїнському з'їзді вчителів у жовтні 2011 р.

Зміст і процесуальні характеристики навчального процесу у вищій школі мають відповідати новій парадигмі вищої освіти в Україні. А механізми централізації організації й управління навчанням, стандартизації навчальних планів мали б, відповідно, покращити зміст та якість підготовки фахівців. Рішенням проблеми могло б стати варіативне навчання, та, на жаль, досьогодні воно розуміється як творення нового навчання, тобто – відхилення від традиційних варіантів навчання (як креативність) і гальмується на місцях. Отже, проблема залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень дозволяє переконатись у тому, що *креативність*, як правило, розглядають як здібність виявляти нові способи рішення проблем. *Креативність* (від лат. *creatio* – творення) – це здатність людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилення від традиційних схем мислення [12, с. 173]. Розробку концепції творчості (креативності) у другій половині ХХ ст. розпочав К. Роджерс паралельно з іншими представниками гуманістичної психології (Ш. Бюлер, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, інші) [14].

У 70 – 90-і роки ХХ ст. вітчизняний психолог Д. Богоявленська запропонувала концептуально новий шлях до навчання через творчість, розробивши новий науковий напрям. Її метод *«креативне поле»* дозволяє адекватно ідентифікувати творчі здібності та обдарованість, що уможливлює їх більш ефективний розвиток та індивідуалізацію освіти, коли організація навчально-виховного процесу, вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвою їхніх здібностей до навчання. Проте; чи буде учень діяти у колі прихованих закономірностей, чи ні, залежить виключно від нього самого [4, с. 12].

Водночас стверджується, що «поле значень поняття „*креативність"* ширше за поняття «т*ворчий потенціал"* оскільки феномен *креативності* має потенційну й актуальну форми…», і „*творчі здібності"* (інтелектуальні, естетичні, комунікативні) – структурні компоненти креативності [18, с. 69]. Цьому доводу протилежна думка Є. Ільїна, котрий стверджує, що «поняття „творчий потенціал ширше за поняття „креативність", а креативність постає лише однією з творчих здібностей, яка включає і здібність до конвергентного мислення…» [7, с. 134]. Це пояснюється тим, що наукова інформація поширюється і оновлюється з такою швидкістю, коли непохитне твердження, сформульоване сьогодні, майже напевно зміниться до часу, коли студент збереться її використовувати, але використання зможе дати йому «надію на професійне виживання». Та ми ще не звикли до вживання поняття «*креативність*» як в якісно психологічному, так і в педагогічному змісті, коли вже до останніх входять поняття «фасилітація» та «абнотивність». Означене вище впливає на теоретико-методологічне бачення, тлумачення та впровадження їх в гуманітарні практики (вужче – освітні практики, – *прим. авт*.).

У педагогіці і психології *явища фасилітації* (від англ. *facilitate* – допомагати, полегшувати) – тлумачиться як спосіб здійснення навчання, коли наставник обіймає позицію помічника і допомагає студенту самостійно знаходити відповіді на питання та/або опановувати новими навичками [6, с. 12]. У науці виділяють фасилітації соціальну і педагогічну. Під першою розуміють підвищення швидкості або продуктивності діяльності особистості внаслідок актуалізації в її свідомості образу іншої людини (або групи людей), що виступає в якості суперника або спостерігача за її діями [2, с. 42]. Під другою – посилення продуктивності освіти

(навчання, виховання) та розвиток суб'єктів професійно-педагогічного процесу через особливий стиль спілкування й особистості педагога [5; 3, с. 13].

Педагог, за своєю сутністю, – фасилітатор. Головне завдання фасилітатора – донести до студента думку про те, що основний результат навчання у вищій школі – здатність до інтенсивного і грамотного пошуку знань [6, с. 78–79]. Різниця ж між ними полягає в тому, що в соціальній сфері це відбувається за допомогою спостереження за діями суб'єкта, а в педагогічній – через особливий стиль спілкування педагога чи психолога зі студентами та вплив на них особистості викладача-професіонала акме-рівня [5].

Деякі автори розкривають феномени психотехнології і психотехніки освітніх практик вищої школи. У вітчизняній психології кількість робіт, присвячених творчості та педагогічній фасилітації незначна (Є. Ільїн, О. Кондрашихіна, В. Кремень, О. Шувалов) [7; 10; 11; 22]. Частку досліджень виконано в контексті педагогіки (Є. Врублевська, Т. Сорочан, інші) [5; 19]. А якщо прискіпливіше розглядати ці праці, то в них досліджено та описано педагогічну систему, її психолого-педагогічний супровід та індивідуальну допомогу, психотехніки та психотехнології в них, що розкриває прийом, систему прийомів, а може, й спосіб чи образ дії в навчально-виховній роботі закладу освіти. У сутнісному описі інтеграції останнього ми вбачаємо призабутий метод – *психологічну педагогіку*.

У роботі Є. Врублевської досліджується фасилітація спілкування як вид педагогічної взаємодії, де здійснюється усвідомлений, інтенсивний творчий і продуктивний саморозвиток її суб'єктів. Інтерактивні педагогічні технології, як і фасилітуюче спілкування в духовно-ціннісному полі його учасників, породжують їх моральне самоперетворення та вдосконалення [5].

Отже, **мета статті** полягає в розкритті феноменів креативності і абнотивності, педагогічної фасилітації викладача і студентів-гуманітаріїв.

За своєю сутністю фасилітація являє собою процес взаємодії викладача зі студентами, відповідно до визначених характеристик. Педагогічна фасилітація – це якісно вищий рівень освітніх практик навчання професіоналів,що відповідає сучасним запитам. Практично студент засвоює рівно стільки, скільки у нього виникло питань, тобто, наскільки він був активний у навчальному процесі. Ніякий емоційно і логічно побудований виклад матеріалу не дає бажаного ефекту, якщо ті, хто навчаються, за тих чи інших причин залишилися пасивними слухачами, котрі лише присутні на лекції і машинально фіксують її зміст. Кожен із них бере від занять рівно стільки матеріалу, скільки активізовано ним свідомості при його сприйнятті [8, с. 11].

Одним із важливих питань, яке до теперішнього часу спеціально не розглядалося, є питання про модернізацію професійної підготовки, компетентнісний підхід та механізми педагогічної фасилітації як професійної компетентності викладача вищої школи (Н. Глузман, Т. Отрошко) та спостереження і на цій основі – допомоги у вузькому плані (ширше – підтримка креативного студента та вплив на його творчість, – *прим. авт.*) [15].

Продуктивною тут може бути педагогічна допомога, яка сьогодні розглядається як *фасилітація,* а це нова функція у післядипломній педагогічній освіті (за Т. Сорочан, 2004) та й в університетській педагогічній – також.) [19]. Сьогодні виділено соціальну та педагогічну фасилітацію. Фасилітація сприяє підвищенню будь-якої продуктивності, у тому числі і педагогічної діяльності. Різниця ж між ними полягає в тому, що в соціальній сфері це відбувається за допомогою спостереження за діями суб'єкта. У педагогічній –

через особливий стиль спілкування педагога з учнями та вплив на них його особистості.

Провідні ідеї *педагогічної підтримки* є складовими феномена педагогічної абнотивності як прагнення бачити в студентові особистість, гуманне ставлення і любов до нього, урахування його вікових особливостей і природних завдатків, опора на взаєморозуміння і допомогу в креативному розвитку.

Будучи прибічником принципу свободи у вченні і вихованні, К. Ушинський велику увагу приділяв особі педагога. Так, роздуми класика набувають сили закону, де «усе повинно ґрунтуватися на особистості вихователя <...> Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна утворити характер. Причини такої етичної магнетизації ховаються глибоко в природі людини» [20, с. 191]. Принципове значення для розуміння сутності *педагогічної підтримки* мають погляди представників гуманістичної психології (А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс) [14]. Згідно з їх переконаннями головне в особі – її спрямованість в майбутнє, вільна реалізація своїх можливостей, здібностей, завдатків. У зв'язку з цим основне завдання школи й університету сьогодні фахівці-гуманісти вбачають у формуванні людини як унікальної особистості, що саморозвивається, яка має орієнтуватися на специфіку морально-духовного зростання людини [18, с. 8].

Особистісні зміни та педагогічні системи, а не статичні знання є головними чинниками, що мають сенс при виборі мети освіти в сучасному світі (як приклади: система дошкільного виховання О. Запорожця, система початкового навчання Л. Занкова, система поліхудожнього розвитку Б. Юсова, теорія і практика розвиваючого навчання В. Давидова, особливості розвитку здібностей Б. Теплова). Здібності, як індивідуально-психологічні ознаки особистості, є умовами успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності.

Проблема підтримки креативного зростання студента (учня) чи абнотивність (М. Кашапов, 2005) як науковий напрямок та практика гуманітарної дії почали входити до сучасного кола досліджень професійних компетентностей педагогів [9; 8]. Креативність – це етап натхненної творчості, процес деталізації творчого продукту і додання йому наочної конкретної форми. А. Маслоу вважає, що «концепція креативності» і концепція здорової особи, що самоактуалізується, виявляється, коли люди стають ближчими один до одного, більш людяними та гуманними, і одного разу може так статися, що вони зіллються в одному явищі [14]. У цій ситуації педагогічна майстерність викладача, яка розвинута до акме-рівня, а це розквіт професіоналізму до вищого рівня, – стає одним із головних чинників розвитку здібностей студентів [11, с. 21]. Без підтримки – абнотивності викладача як здібності до підтримки креативного студента, – майбутнього фахівця-гуманітарія не відбудеться [9].

У «Концепції формування творчого потенціалу особистості студентів в освітній практиці вищої школи…» (О. Левченко, 2012) [13] проблема фасилі-тації постає як проблема нової функції у вищій освіті, нової психотехніки із ство-рення умов гуманістичного підходу до партнерської взаємодії педагога із студентами. Та з огляду на викладене, передбаченням має бути створення ряду умов її реалізації. Базою ж реалізації, на нашу думку, має бути *психологія освітніх практик*, яка також має «користуватися» психологічною педагогікою як методом гуманітарного знання, у змісті яких ми виокремили психологічні чинники: значи-мість навчання студентів; конгруентність викладача; психологічну безпеку і психологічну свободу.

Відповідно до знань у психології освітніх практик *конгруентність педагога*

виявляється в тому, що він усвідомлює своє ставлення до інших людей, взагалі й до студентів, з якими він працює, зокрема, рефлексує у взаємодії. Це дозволяє йому бути відвертим у стосунках.

У процесі фасилітації через визнання безумовної цінності особистості та створення обстановки, де відсутнє зовнішнє оцінювання, досягається *психологічна безпека*. Викладач забезпечує умови для розвитку та сприяє творчості, якщо переконаний, що будь-яка людина самобутня і неповторна у всіх своїх проявах, незалежно від її стану і поведінки.

Психологічна свобода передбачає формування креативності студентів, їхнього самовираження. Фасилітація і абнотивність дозволяють відкривати потаємні думки, почуття та стан студентів, забезпечують щирість і довіру, химерне і несподіване поєднання образів, понять і значень, що є частиною творчості. Дотримання умов фасилітації та абнотивності в процесі навчання сприяє формуванню й розвитку таких якостей, як самостійність, пізнавальна активність студентів.

Віддзеркалюючись в інших людях, людина виступає як носій діяльнісного потенціалу, формування нових спонукань, поглядів, виникнення раніше не випробуваних переживань. Особистість відкривається людям як значуща для них, як інше джерело нових смислів. Феноменологія суб'єктності відображається, охоплює три взаємопов'язані групи явищ: міжіндивідуальний вплив, ідеальний інший та *втілене Я*.

Міжіндивідуальний вплив є активізуючим початком, де виявляється актуальний образ значущого іншого, що склався у людей в умовах безпосередньої взаємодії з ним. Це, по-перше, спрямований вплив: суб'єкт ставить перед собою завдання досягти бажаного результату (наприклад, вразити когось, змусити його зробити що-небудь) і реалізує свій задум. По-друге, не спрямований вплив: суб'єкт не прагне викликати ту чи іншу реакцію в іншої людини, але все одно зумовлює зміни в ній. Відбита суб'єктність як ідеальний інший виступає як дієвість уявлень пам'яті чи уяви. Носій суб'єктності, що відображається в іншій людині, відкриває в собі два змістових й водночас силових центри: «Я» та «Інший у мені». Далі людина, що оцінювалась як значима інша, пішла з життя, переживання її буття у внутрішньому світі суб'єкта може зберігатися, а іноді й посилюватися. *Втілене Я.* Тут фактично знімаються діалогічні форми зв'язку між індивідом і значущим іншим. Суб'єктність останньої, що відбивається, невіддільна від «Я» індивіда. Феномен суб'єктності, що відображається, – результат процесу персоналізації.

Ми можемо дійти припущення, що педагогічна фасилітація заснована на механізмі відображеної суб'єктності. Вона виражається в неспрямованому впливі професійно-особистісних якостей і стилю викладача на формування відповідних якостей у студентів та спрямованому впливі на них в умовах спеціально організованої взаємодії, що включає потребностно-орієнтовані методи, полісуб'єктність, з одного боку, та індивідуалізацію навчання, з іншого. Передумовою для оволодіння психологією освітніх практик та технологією фасилітації, а разом і абнотивності, є достатній рівень розвитку таких якостей, як емпатія, рефлексія, оригінальність (креативність), лідерство і комунікативність. Крім цього, майбутньому педагогу, щоб стати фасилітатором, необхідно отримати наукові, систематизовані знання про сам феномен.

Феномен фасилітації (як стиль педагогічної взаємодії, як засіб впливу на пізнавальну, емоційно-вольову і особистісну сфери суб'єктів педагогічного процесу) робить актуальною проблему його ефективної організації у процесі реалізації [6, с. 15]. Педагогічні умови ефективного розвитку фасилітативного стилю педагогічної взаємодії викладача в психології освітніх практик спрацьовують, коли реалізуються: 1) постановка найближчих педагогічних завдань у роботі з кожним студентом; 2) використання педагогом інформації про структуру колективу, особисті якості студентів, які займають

різне положення в групі; 3) організація спільної діяльності, що підсилює контакти та створює загальні емоційні переживання; 4) надання допомоги студентові при виконанні навчальних та інших завдань; справедливе, рівне ставлення до всіх, хто навчається; об'єктивне оцінювання незалежно від міжособових відносин, що вже склалися; оцінювання успіхів не лише в навчальній, але і в інших видах діяльності; 5) організація колективних заходів, що дозволяють студенту проявити себе позитивно та оригінально з незнайомого боку; 6) урахування специфіки угрупування, до якого входить студент, його установок, прагнень, інтересів, ціннісних орієнтацій.

Збудити прагнення до нових досягнень, порадувати студентів можна методом похвали, висловлене викладачем позитивне ставлення може значно підвищити самооцінку студентів. Найважливіший чинник підвищення ефективного фасилітативного стилю педагогічної взаємодії – формування спільної діяльності викладача і студента. Це дає можливості, перш за все, перейти від монологічного стилю спілкування («педагог – студенти») до діалогічного, від авторитарної форми відношень – до демократичної. При цьому змінюється соціальна позиція студента: із пасивної вона перетворюється на активну, але таку, яка потребує педагогічної підтримки.

Педагогічна підтримка як особлива, прихована від очей позиція педагога, заснована на системі взаємопов'язаного і взаємодоповнюючого діяльнісного спілкування, де абнотивність постає складником комплексу професійних компетентностей викладача у процесі формування креативного студента-гуманітарія, що може бути вкладено в структуру фасилітативної компетентності. До розгляду проблеми абнотивності – здібності викладача щодо допомоги креативному студенту як складника комплексу його професійних компетентностей науковці психолого-педагогічної галузі ще тільки на підходах [9; 13, с. 104–110].

Таким чином, можна зробити висновок, що креативна педагогіка еволюційним шляхом стає новою науковою дисципліною і може стати навчальною дисципліною, яка надасть можливості розкрити характерні психолого-педагогічні особливості креативності, фасилітації, абнотивності в різних проблемних ситуаціях в освіті (за відсутністю структури та методики викладання), але з оновленими психотехніками.

Та сьогодні вже можна означити складники комплексу професійних компетентностей у феномені креативності (у широкому сенсі) у педагогіці і психології вищої школи, які на практиці мають бути спрямовані: 1) на формування акмеологічного стилю педагогічної взаємодії; 2) на створення сприятливих умов для об'єктивного вивчення творчих особливостей особистості студента під час отримання ним гуманітарного знання за допомогою сучасних психотехнік; 3) на формування його творчого потенціалу як фахівця-гуманітарія; 4) на власне особистісно-професійне зростання й самовдосконалення у взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності.

Допомогою у вирішенні завдань професійної освіти в перспективі має стати призабутий напрямок у психології – психологічна педагогіка та освітні практики. Викладач, при цьому, мав би змогу доходити неочікуваних результатів, які сприяли б формуванню творчості майбутніх фахівців-гуманітаріїв, їх креативності, фасилітації, абнотивності, збереженню і розкриттю унікальності і неповторності особистості, бо він має стати в цій ситуації і педагогом, і психологом, і технологом.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано феномен педагогічної взаємодії в професійній освіті. Особлива увага приділяється процесу підготовки активного, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних (креативних) рішень майбутнього педагога. Відображено сучасний стан розробки проблематики фасилітації, зокрема педагогічної фасилітації та абнотивності.

Ключові слова: феномен, креативність, абнотивність, педагогічна підтримка, супровід, стиль спілкування, педагогічна взаємодія, психологія освітніх практик, психологічна педагогіка.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются феномены педагогического взаимодействия в профессиональном образовании. Особое внимание уделяется процессу подготовки активного, способного к самостоятель-ному анализу и принятию нестандартных (креативных) решений будущего педагога. Отображено современное состояние разработки проблематики фасилитации, в частности, педагогической фасилитации и абнотивности.

Ключевые слова: феномен, креативность, абнотивность, педагогическая поддержка, сопровождение, стиль общения, педагогическое взаимодействие, психология образовательных практик, психологическая педагогика.

SUMMARY

In the article the phenomena of pedagogical co-operation are examined in trade education. Special attention spared the process part of joint activity and transition from forming of specialist to preparation active, apt at an independent analysis and acceptance of non-standard (creative) decisions of future teacher. The modern state of development of проблематики of facilitates is represented, in particular – pedagogical facilitate and abnotivnost.

Key words: phenomenon, creative, abnotivnost, pedagogical support, accompaniment, style of intercourse, pedagogical co-operation, psychology of educational practices, psychological pedagogics.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Ми маємо виплекати нового вчителя / В. П. Андрущенко // Освіта України. –2003. – 17 червня (№ 44-45). – С. 6–11.

2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта / Г. О. Балл. – Рівне, 2003. – 180 с.

3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура, 2009. – №1–2(17–18). – С. 5–7.

4. Богоявленская Д. Б. Диагностика становления творческой личности / Д. Б. Богоявленская // Психодиагностика и школа [Отв. редактор К. М. Гуревич]. – Таллин, 1980. – 200 с.

5. Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей) : Автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Геннадьевна Врублевская. – Хабаровск, 1999. – 21 с.

6. Димова О. В. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Ивановна Димова. – Хабаровск, 2002. – 190 с.

7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Казанжи М. Й. Психологічні особливості осіб із різним типом фасілятивності : дис. … канд. псих. наук : 19.00.01 / Марія Йосипівна Казанжи. – Одеса, 2007. – 190 с.

9. Кашапов М. М. Абнотивность как базовая компетентность преподавателя высшей школы [Електронний ресурс] / М. М. Кашапов. – Режим доступу: www.yspu.yar.ru/images/a/Kashapov_M_article.doc.

10. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. … канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / О. О. Кондрашихіна. – К., 2004. – 20 с.

11. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

12. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии, 1984. – № 1. – С. 20–22.

13. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1995. – 160 с.

14. Левченко О. О. Креативна педагогіка : абнотивність та науково-методичний супровід розвитку творчої особистості студента-гуманітарія в середовищі вищої школи // Наукові праці Дрнецького національного технічного університету. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2012. – Вип. 10. – Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – С. 104–110.

15. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – С. 108–113.

16. Отрошко Т. В. Професійна компетентність педагога – ефективна відповідь на проблемну ситуацію в освіті / Т. В. Отрошко // Гуманітарні науки, 2011.– № 2. – С. 39–44.

17. Педагогика и психология высшей школы : [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – 258 с.

18. Приходченко К. І. Розвиток особистості – стратегічний напрям гуманістичного виховання / К. І. Приходченко // Шлях освіти, 2012. – № 1. – С. 6–11.

19. Сорочан Т. М. Фасилітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2004. – № 2(21). – С. 8–12.

20. Творчество: теория, диагностика, технология: словарь-справочник; [под ред. Т. А. Барышевой]. – СПб. : Питер, 2008. – 284 с.

21. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д.Ушинский // [Педагогические сочинения : в 6 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1988. – С. 177–193.

22. Шувалов А. В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики / А. В. Шувалов // Вопросы психологии, 2012. – № 1. – С. 3–12.

Г. М. Сомбаманія,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

УДК 378.937

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВІДНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Як відображено в державних документах [1], в умовах переоцінки й зміни устояних цінностей, як ніколи важливим є акцентування уваги на підготовці вчителя, здатного керувати гармонічним розвитком особистості школярів, прилучати їх до загальнолюдських ідеалів і духовним цінностям. Суспільство потребує учителя, котрий виступає активним суб'єктом педагогічного процесу, здатний плідно й творчо працювати в нових умовах, що змінюються. Усвідомлення особливої ролі вчителя у сучасному суспільстві як мислителя, суспільного діяча, котрий формує погляди й переконання школярів, допомагає їм знайти свої життєві цілі й орієнтири, накладає високу відповідальність на класичні університети, як у контексті обґрунтування методологічних орієнтирів проектування педагогічної освіти, так і в плані успішної реалізації її інноваційних перетворень.

Вивченню місії класичного університету в умовах глобалізації та євроінтеграції присвячено праці науковців, які розвивають концептуальні ідеї фундаменталізації університетської освіти, регіоналізації, розвитку людського потенціалу, інноваційного університету. Загальні тенденції модернізації університетської досліджено крізь призму

стратегіального, особистісно зорієнтованого, культурологічного, гуманістичного, соціально-особистісного, суб'єктно-діяльнісного, інноваційно-творчого, ресурсного підходів [3].

Натомість, незважаючи на суттєвий доробок вчених, сьогодні наявне протиріччя між об'єктивною необхідністю відновлення й розширення змісту й форм універ-ситетської педагогічної освіти і рівнем реалізації методологічних, методичних, організаційно-практичних підходів до її організації в класичному університеті.

Враховуючи актуальність означеної проблеми, метою статті є визначення концептуальних підходів до дослідження чинників розвитку університетської педагогічної освіти та організації педагогічної практики студентів класичного університету.

В дискусіях, що стосуються відновлення університетської педагогічної освіти наприкінці XX ст., а також удосконалення її теоретичної й практичної складової у XXI ст., мали місце різні методологічні підходи. Так, у 80-ті рр. XX ст. формування особистості майбутнього вчителя бачилося крізь призму професіографічного підходу до організації університетської педагогічної освіти, оскільки розглядалося в контексті розвитку його ідейно-політичної, морально-психологічної й предметно-функціональної готовності до професійно-педагогічної діяльності (Ф. Г. Арзаманов, Л. В. Кондрашова, А. В. Малинковська, В. А. Сластьонін, Р. І. Хмелюк) [4]. Професійно важливими якостями особистості педагога називалися: переконаність у суспільній значущості професійно-педагогічної діяльності; уміння бачити перспективи персонального розвитку в обраній професійній сфері; любов до дітей; потреба в спільній з вихованцями творчій діяльності; здатність досягати її позитивних результатів.

Серед умов формування означених якостей особистості майбутнього вчителя в період вузівської підготовки обґрунтовувалися такі: 1) активізація суспільної та професійної спрямованості діяльності студентів у системі систематично організованої позааудиторної виховної роботи; 2) спеціальна система організації навчальної й безперервної виробничої (педагогічної) практики.

Акмеологічний підхід у системі університетської педагогічної освіти припускає обґрунтування важливості професійно-творчого розвитку особистості майбутнього педагога, оскільки висвітлює необхідність формування в нього здатності до безперервної самозміни (А. А. Деркач, П. Н. Кудельников, Н. В. Кузьміна, Н.Ф. Маслова, інші) [3]. Найважливішими акмеологічними умовами організації університетської педагогічної освіти вважалися: 1) активізація персональної позиції майбутнього педагога; 2) розвиток адекватної самооцінки особистості у єдності з усвідомленістю вимог до педагогічної діяльності; 3) стимулювання творчої самовіддачі майбутнього педагога через потребу в духовному самовдосконаленні.

Однак, в умовах перехідного періоду кінця 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст., констатуючи кризу суспільства, вчені відзначають «дефіцит» духовно-ціннісних, соціально-моральних тенденцій життєдіяльності педагогічних кадрів, у котрих в умовах повсякденного життя й формальної освіти переважно складається повсякденна, а не особлива – професійно-педагогічна свідомість [4]. Повсякденному рівню педагогічної свідомості властивий образно-емпіричний тип пізнавальної активності особистості вчителя в сфері освітнього простору, який опирається на життєві враження, отримані «тут і зараз», рекомендації «здорового глузду». Набуті у такий спосіб знання про педагогічний вплив заміняються новими образними уявленнями й нерідко суттєво спотворюють формування в майбутнього вчителя системно-узагальненої «науково-педагогічної картини світу» педагогічної професії й адекватних настанов про самого себе як учителя-професіонала.

Тому ряд учених (Є. В. Бондаревська, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Цокур), підкреслюючи актуальність і особливу значущість аксіологічного підходу до організації університетської педагогічної освіти вчителя,

вважає, що ця освіта повинна не тільки забезпечити засвоєння майбутнім фахівцем базових професійно-педагогічних знань і вмінь, але й розвити його ціннісне й відповідальне ставлення до світу в цілому й педагогічної дійсності, зокрема [4]. Пояснюють це вони тим, що високий гуманістичний характер педагогічної діяльності, з одного боку, робить неприпустимою професійну вузькість педагогічної підготовки сучасного вчителя, оскільки вимагає взаємопроникнення загальнолюдських і професійних цінностей. З іншого, припускається, що становлення духовності особистості вчителя як вихователя-професіонала, його світоглядних і ціннісних орієнтацій, відповідальної волі, позитивної Я-Концепції набагато важливіше, ніж озброєння тільки предметними знаннями й вузько професійними вміннями.

Аксіологічний підхід, ідеї якого знайшли відбиття в педагогічних працях А. І. Адамського, М. В. Богуславського, І. Ф. Ісаєва, В. А. Кан-Калика, Д. І. Фельдштейна та інших, є однією з методологічних основ вітчизняної університетської педагогічної освіти. Людина розглядається ними як вища цінність у суспільстві й самоціль суспільного розвитку, а воля – як вища форма буття людини. Через це, аксіологічний підхід передбачає у межах здійснення загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя формування його гуманних професійно-ціннісних орієнтацій у сфері навчально-виховного простору (духовно-моральних, професійних, загальнолюдських, національних). Незважаючи на мінливість ситуативних цінностей, аксіологічний підхід зберігає стабільність провідних ціннісних орієнтацій, якими є гуманістична спрямованість педагогічної освіти, її орієнтованість на особистість, педагогічний професіоналізм, служіння Батьківщині. Тому в рамках аксіологічного підходу на основі вивчення цінностей вітчизняної освіти головним завданням є формування в майбутнього вчителя найбільш значущих професійно-ціннісних якостей – чуйності й любові до дітей, духовності, дбайливого ставлення до психічного стану дітей.

При цьому вчені єдині в думці, що в гуманістичному вихованні мету необхідно визначати, виходячи з цінностей, а не навпаки, тому що недостатньо, щоб педагог просто виконував свої професійні функції чи соціально-професійну роль (і те, і інше може робитися формально, без реалізації цінностей). Необхідна екзістенціально-гуманістична позиція педагога, що передбачає реалізацію ним базових цінностей у взаєминах з іншими, яку можна розглядати як своєрідний регулятор його виховної діяльності, де проявляється його ціннісне ставлення до дитини, себе, інших суб'єктів освітнього простору. При цьому розмаїття професійних орієнтацій майбутніх педагогів розподіляється на три ціннісні сфери: аксіосферу педагогічного спілкування (ціннісні орієнтації на діалог, емпатію, конгруентне самовираження); аксіосферу педагогічної діяльності (ціннісні орієнтації на творчість, гру, рефлексію); аксіосферу освітньо-виховних (педагогічних) відносин (орієнтації на толерантність, ненасильство, турботу, педагогічну підтримку, любов, педагогічний оптимізм, створення ситуацій успіху).

Оскільки університетська педагогічна освіта як спосіб становлення людини в культурі є умовою існування й культури, й людини, то її актуальним завданням є формування особливого – екзістенціально-гуманістичного світогляду майбутнього вчителя з метою забезпечення ефективної побудови ним своєї життєвої перспективи й професійної кар'єри. Сьогодні екзистенціальні змісти стають пріоритетними й знаходять статус цілей і цінностей, через що в системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя виникає необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку у нього екзістенціально-гуманістичного світогляду, в основу якої повинна бути покладена «відповідальна воля» у проектуванні, плануванні, реалізації й рефлексії своєї педагогічної діяльності. Однак, анкетування студентів класичного університету показало,

що в переважній більшості вони не розуміють сутності нових – екзістенціально-гуманістичних – концепцій (84,4%), слабко знають, якими якостями особистості повинен володіти вчитель-фасилітатор (91,2%), мають низький показник рівня особистісної самоактуалізації (60,9%), низьку конгруентність (54%) та екстернальний локус контролю (75,7%) [3].

Перехід з інформаційно-передавальної до особистісно зорієнтованої парадигми педагогічної освіти припускає вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів, орієнтування їх на глибоке внутрішнє осмислення засвоєних психолого-педагогічних знань, перетворення їх у свої особистісні ціннісні змисли й професійні переконання. Особистісно зорієнтована парадигма університетської педагогічної освіти прагне перетворити знання не просто в «засвоєну інформацію», а в «глибоко особистісний духовний багаж вчителя, що забезпечує головне - самореалізацію його особистості як професіонала». Перспективи розвитку сучасної педагогічної освіти орієнтовані на вільні й відповідальні відносини її учасників, на активність і унікальність її діячів, вимагають уваги до іманентних якостей особистості педагога. Акценти переміщаються від утилітарного підходу до педагога як виконавця, що реалізує соціально значимі функції, до особистісного підходу з орієнтацією на розвиток суб'єктності й особистого потенціалу діяча, що забезпечує трансляцію культури й світогляду в соціальному просторі. В умовах зміни усталених цінностей як ніколи важливим є акцентування уваги на підготовці вчителя, здатного керувати гармонічним розвитком особистості школярів, прилучати дітей до загальнолюдських і національних ідеалів і духовним цінностям, що виступає активним суб'єктом педагогічного процесу, здатного не тільки до адаптації, але й до ефективної діяльності в нових умовах, що змінюються.

У межах культурологічного підходу, ідеї якого розвиваються в роботах Н. П. Крилової, О. П. Рудницької, Г. П. Тарасенко, Н. Є. Щуркової, до підготовки майбутнього вчителя впродовж університетської педагогічної освіти висуваються підвищені вимоги щодо набуття професійних і особистісних якостей. Сучасний статус і роль учителя розглядаються у межах означеного підходу через радикальне підвищення педагогічного професіоналізму особистості в поєднанні із загальною культурою на основі забезпечення єдності світоглядної, професійної, суспільно-економічної і культурологічної підготовки. Це передбачає трансформацію ціннісного смислу професійно-педагогічної підготовки та її переорієнтацію на продуктивність діяльності вчителя, а саме: уміння вести проектну, дослідницьку роботу; бути не тільки реципієнтом культурних цінностей, а найперше – дослідником культурно-освітніх процесів, володіти системою культурологічних знань і вмінь, детермінованих гуманістичними ціннісними орієнтаціями; створювати культуротворче середовище навчання й виховання учнів. Крім того, вчені доходять єдиного висновку, що спроектована на засадах культурологічного підходу світоглядно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя:

– містить могутній когнітивний потенціал, забезпечує здатність до аналізу культурно-освітніх феноменів, уможливлює в майбутньому процес входження педагога разом з вихованцем у контекст сучасної культури;

– посилює креативні компоненти педагогічної освіти, забезпечує пріоритетність вибору форм діяльності, усвідомлення особистістю своєї культуротворчої позиції в педагогічному процесі;

– виводить на перший план творчі способи, схеми, моделі діяльності, сприяє визнанню засвоєних знань і вмінь засобами саморозвитку особистості, формує гуманну особистісну педагогічну позицію, творчий індивідуальний стиль діяльності, забезпечуючи відповідну морально-етичну саморегуляцію;

– формує мотиваційно-ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, педоцентризм педагогічної позиції, забезпечує

відповідність гуманістичних цінностей потребам і меті його особистості.

Згідно з вимогами XXI століття у вищій школі необхідне формування в майбутніх фахівців професійної компетентності та цілої низки відповідних культурних компетенцій, що здатні зумовити їхню успішну діяльність в умовах трансформаційних змін. У цьому аспекті доцільно використовувати компетентнісний підхід, який для характеристики особистості сучасного фахівця використовує насамперед такі поняття, як «професійна поінформованість/інформованість», «професійна компетентність», «професійна компетенція», «професійна грамотність» (мовна, математична, природничо-наукова, функціональна, інформаційна тощо). При цьому показниками професійної компетентності називаються: загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок; уміння правильно керуватися ними у виконанні професійних функцій; знання можливих наслідків певних дій; практичний досвід; гнучкість методу, критичність мислення, індивідуально-психологічні якості [2].

Компетентнісний підхід спроможний більш адекватно виявити результативність залучення студентів як майбутніх фахівців до освітнього процесу, а також здійснити операційну оцінку їхньої теоретичної та практичної підготовки, спроможності застосовувати набуті знання, уміння й навички не тільки в навчальних, але й у професійних, соціальних і життєвих ситуаціях.

Саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Зумовлено це тим, що важливим нині є не тільки вміння фахівця оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Серед ключових компетенцій визначено наступні: інструментальні, які містять в основному початкові здібності, базові загальні знання й спеціальні знання за професією; міжособистісні, які описують готовність до соціальної взаємодії, уміння працювати в групі, здатність до самокритики, прихильність етичним цінностям, толерантність; системні, які відбивають здатність системно застосовувати отримані знання на практиці, здійснювати дослідження, генерувати нові ідеї, адаптуватися до нових ситуацій; спеціальні, що характеризують володіння предметною галуззю на певному рівні.

Компетентності мають охоплювати такі якості особистості сучасного вчителя, що дозволяють йому інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, що передбачає:

– усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на ті чи інші педагогічні явища, зокрема, визнання факту різноманітності та неоднорідності, що в межах освітнього середовища означає сформувати позитивну установку на тих, хто навчається, на терпимість до них, вироблення різних поглядів на світ, усвідомлення різних образів світу;

– бачення внутрішньої альтернативності рішень (врахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності, що потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві та професійно-педагогічні перспективи;

– настанова на співпрацю та діалог на рівні взаємодії окремих людей як носіїв різних поглядів і культур, здатність організувати спільну діяльність, творчо користуватись інформацією, для чого потрібна фундаментальна педагогічна освіта;

– розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв, що потребує вироблення кроскультурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого й зрозуміти його, вироблення психології ненасильства, уявлень про соціальні права та свободи людини.

Таким чином, у межах провідних концептуально-методологічних підходів університетська педагогічна освіта тлумачиться як цінність, що вказує на єдність особистісної, державної та суспільної

складників; певний соціальний інститут, який здійснює фундаментальну наукову й професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців, чиїми основними функціями є передача накопичених людством наукових і педагогічних знань, забезпечення наступності соціально-професійного досвіду, засвоєння цінності людської культури, сприяння успішності їх соціалізації та набуттю необхідної соціальної мобільності задля формування соціально-професійної структури суспільства; процес соціокультурного відтворення індивіда як викладача – носія суспільної і професійно-педагогічної свідомості, культури, світогляду, компетентності; як результат, що оцінюється на індивідуально-особистісному та суспільно-державному рівнях за критеріями досягнень особами, котрі навчаються, встановлених державою освітніх рівнів і затвердження цього відповідним документом; компонент культури, що забезпечує наступність і відновлення соціально-історичного досвіду, а також формування особистості як «людини культури» і носія загальних, професійних та суто педагогічних компетенцій.

Отже, найбільш вагомими прикінцевими результатами університетської педагогічної освіти майбутніх учителів вважаються такі новоутворення їхньої особистості, як гуманістично-педагогічна спрямованість, професійно-педагогічна компетентність, соціально-педагогічна зрілість, педагогічна культура, творчий стиль педагогічної діяльності.

Перспективу подальшого пошуку вважаємо в інтеграції теорії сінергетичного підходу у систему університетської педагогічної освіти.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена висвітленню сутності провідних концептуальних підходів до організації технологій університетської педагогічної освіти. Особлива увага приділяється питанням вдоско-налення та вияву соціально й особистісно значущих результатів педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: класичний університет, університетська педагогічна освіта, концептуальні підходи до організації педагогічної підготовки.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена определению концептуальных подходов к организации технологий университетского педагогического образования. Особое внимание уделяется вопросам совершенствования и выявлению социально и личностно значимых результатов педагогической подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: классический университет, университетское педагогическое образование, концептуальные подходы к организации педагогической подготовки.

SUMMARY

The article shows cases of the essence of leading conceptual approaches to the organization of technologies of university pedagogical education. Particular attention is paid to improvement and expression of socially and personally meaningful educational outcomes of training of the future teachers.

Key words: classical university, university pedagogical education, conceptual approaches to the organization of pedagogical training.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту»: науково-практичний коментар / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К., 2002. – 159 с.

2. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.

3. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 1999. – 450 с.

4. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории практики профессиональной подготовки учителя : дис. … д–ра пед. наук.: 13.00.01./13.00.04 / Ольга Степановна Цокур. – Одесса, 1997. – 350 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ



PRIMUS INTER PARES
РВУЗ
КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Е. Н. Поляничко,
кандидат психологических наук,
доцент,
Киевский университет
имени Бориса Гринченко

УДК 159.964:159.98

МЕТОД АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ГЛУБИННОМ ПОЗНАНИИ ПСИХИКИ

Традиционно психологи пользуются стандартизированными методами, которые недостаточно приближены к познанию целостной психики в единстве её сознательных и бессознательных проявлений. Понимание психического в его феноменологической сущности предусматривает интерпретационные усилия психолога, вскрывающего имплицитный смысл бессознательного в его взаимосвязях с сознанием. К. Юнг подчёркивал, что психическое характеризуется как «единственная очевидность» и «высокая действительность», она всеобъемлюща и является единственной реальностью, которая переживается нами непосредственно [1, с. 259]. Познание объективной реальности психического касается бессознательной сферы в части его характеристик, которые заданы системой психологической защиты, отличающейся ригидностью и интеграционными способностями психики. Бессознательное в его функциональных проявлениях предполагает как контекстность методов познания, так и материализованность средств его объективирования в психоаналитической работе с использованием игрушек, камней, пространственных моделей, лепки. В процессе познания учитывается функциональная симультанность бессознательного и дискретность сознательного. Бессознательное (пред-сознательное) своими символическими средствами находится вне физической реальности. В бессознательном существует множество образных (идеальных) комбинаций, эквивалентных материальной реальности. Идеальное противоположно материальному, и в то же время они находятся в единстве. Психологу-практику в процессе познания психического важно научиться выявлять логическую (ассоциативно-образную) цепочку, которая ведёт к инфантильным истокам (глубинным ценностям).

Именно поэтому **целью статьи** является характеристика сущности и принципов использования метода активного социально-психологического обучения в процессе глубинного познания психики.

Познание тесно связано с пониманием, что является главной категорией герменевтики. Анализ методов познания психического сориентирован на такие подходы, которые предполагают целостность его понимания в единстве сфер сознания и бессознательного. Это наиболее адекватно отражает метод активного социально-психологического обучения (АСПО), разработанный академиком НАПН Украины Т. С. Яценко, который представляет собой чётко упорядоченную систему методов, объединённых задачей познания нарушения взаимосвязей между сферой сознания и бессознательного. Методологической основой такого рода познания является психодинамическая теория. Познание объективной реальности психического предполагает знание психологом глубинных основ системы психологической защиты, которая охватывает как сознательное, так и бессознательное. В контексте поставленной проблемы объективности психического нас интересуют базальные формы защиты, которые имеют внеопытный базис формирования, что связано с глубинными ценностями субъекта.

Предложенная Т. С. Яценко «Модель внутренней динамики психики» является основополагающей в формировании теории практической психологии, обеспечивая

понимание структурно-функциональных и энергетических особенностей психического [1, с. 203]. Объективная часть психики, которая непосредственно презентует содержание бессознательного, объективируется в целостном поведении, в котором происходит маскировка мотивов защитами, в частности, и вариативной формой поведения, согласующейся с требованиями актуальной ситуации. Психика при этом подвергается активности механизмов субъективной интеграции, которые маскируют все внутренние дезинтеграционные процессы, порождаемые отступлениями от реальности. Таким образом, можно констатировать невидимость для субъекта механизмов, задающих неповторимость его субъективизма, то есть искажений восприятия, особенно в системе «человек – человек». Субъективное восприятие реальности отличается индивидуальной неповторимостью. Таким образом, невидимость для человека субъективно-интеграционных психических процессов обеспечивается защитной системой, которая опирается на искривления социально-перцептивной реальности. Важным вопросом является диагностика в групповом процессе АСПО, которая носит процессуальный характер и подчиняется законам положительной дезинтеграции и вторичной интеграции психики на более высоком уровне психического развития субъекта.

Процессуальность диагностики обеспечивается в диалогическом взаимодействии респондента с психологом. Диалог является основой в групповой работе АСПО, опирается на психодинамическую теорию, соответствующую методологию, а основой его является умение психолога анализировать семантику в ситуации актуальной активности субъекта «здесь и сейчас». Диагностически состоятельный диалог сориентирован на понимание функциональных особенностей бессознательного в части его энергетической активности следов вытеснений. Точность диагностики влияет на силу проявления (объективирования) вытесненной энергии, которая внутренне инициируется, предопределяя активность респондента. Процессуальность диагностики предусматривает привлечение сознательного к процессу объективирования бессознательного. Особенную роль в этих процессах играет методика психоанализа комплекса тематических рисунков, разработанная Т. С. Яценко. Психолог, за счёт комплекса тем и раскрытия их смысла в диалогическом взаимодействии по каждому авторскому рисунку, выделила в структурной организации психики линейные взаимозависимости как дополнение к вертикальным, установленным З. Фрейдом, что открыло пути к адекватному познанию объективной реальности феномена бессознательного, находящейся на пересечении «вертикали» (базальные формы защиты) и «горизонтали» (периферийные или ситуативные формы защиты). Объективирование закономерностей бессознательной сферы обеспечивает эффективность использования системного подхода к её анализу.

Во время АСПО используется также работа с неавторским (чужим) рисунком, что предопределяет специфику диагностики и психокоррекции. Рисунок имеет преимущества над другими методами, он позволяет респонденту в символической форме презентовать свой внутренний мир, жизненные драмы, ценности. В качестве неавторских рисунков используются как известные художественные полотна, так и отдельные рисунки, выполненные другими авторами-участниками группы АСПО [3, с. 168]. Такая работа предусматривает своеобразное присвоение рисунка путём предопределения его темы (называния по-своему), когда респондент имеет возможность его переструктурирования. Приоритетность высказываний респондента объясняется феноменологическим подходом, что является предпосылкой глубинного познания. Психоанализ рисунков при диалогическом взаимодействии объективирует логическую организацию внутренних психических

феноменов при обеспечении целостного анализа (интерпретации полученного эмпирического материала). Психоаналитическая интерпретация предусматривает расшифровку латентного бессознательного содержания психики, которой свойственна ориентация на казуальность исследуемых явлений, выявления их. Она всегда имеет постепенный и многоуровневый характер и зависит от профессионализма психолога, знаний функциональных особенностей феномена психического, его внутренней детерминированности, применения контекстных средств познания, которые должны основываться на принципе дополнительности.

Психоаналитическая работа с рисунками опирается на механизмы проекции, идентификации, перенесения, замещения, которые объективируют внутренние смыслы инфантильного опыта. Использование неавторских рисунков принципиально не отличается от работы с авторскими благодаря интерпретации установленных между отдельными символами взаимосвязей, актуализируемых в каждом акте диалога. Психоаналитическая работа с рисунками позволяет познать особенности объектных отношений, а также закон «вынуждение повторения», как и феномен «порочного круга». Глубинное познание в процессе АСПО предполагает объективирование логики бессознательного («иная логика»), которая реализуется вне контроля сознания и входит в противоречие с логикой сознания. Психодинамический анализ комплекса рисунков обеспечивает психоаналитическое видение логики бессознательного, которая отличается от логики сознания и вступает в противоречие с ней. Логику бессознательного в одинаковой мере подтверждает и объективирует как вербальный, так и невербальный материал, который приобретает равноправие в процессе диалогического взаимодействия и интерпретации. Противоречия, которые стабилизированы системой психологической защиты (как ситуативной, так и базисной), предопределяют искажения социально-перцептивной информации (как на входе, так и в процессе её латентной обработки), обуславливая энергетические потери, что порождает дисфункции и диструкции психики. Для эффективной работы практического психолога необходимой предпосылкой является его личностная откорректированность.

Представленный выше материал свидетельствует о соответствии отдельных методик АСПО сущности психодинамической теории, исходящей из единства сознания и бессознательного при всём их функциональном различии. Глубинное познание опирается как на знание функциональных отличий этих двух сфер при наличии их автономности, так и на тезис, что познание бессознательного возможно только в единстве с сознанием благодаря превращению симультанных процессов в дикретно-осознаваемые.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема познания психики в её целостности и единстве сфер сознания и бессознательного. Модель внутренней динамики психики, разработанная академиком НАПН Украины Т. С. Яценко, является основополагающей в формировании теории практической психологии, обеспечивая понимание структурно-функциональных и энергетических особенностей психического.

Ключевые слова: целостность психического, единство сознательного и бессознательного, метод активного социально-психологического обучения (АСПО), психоанализ рисунков.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема пізнання психіки в її цілісності і єдності сфер свідомості і несвідомого в процесі підготовки майбутніх практичних психологів. Модель внутрішньої динаміки психіки, розроблена академіком НАПН України Т. С. Яценко, є базовою у формуванні теорії практичної психології, забезпечуючи розуміння структурно-функціональних і енергетичних особливостей психічного.

Ключові слова: цілісність психічного, єдність свідомого і несвідомого, метод активного соціально-психологічного навчання (АСПО), психоаналіз малюнків.

SUMMARY

In the article, there has been considered the problem of cognition of psyche in its integrity and unity of the conscious and the unconscious spheres. "The model of internal dynamics of psyche", which has been worked out by Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences (NAPT) in Ukraine, by T. Yatsenko, is a fundamental in forming the theory of practical psychology. It provides the understanding for structural, functional and energetic characteristics of mental activity.

Keywords: mental integrity, the unity of conscious and unconscious, Active Social and Psychological Teaching method (ASPT), psychoanalysis of drawings.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессознательное: природа, функции, методы исследования / [под общ. ред. А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина]. – Тбилиси : Мецниерба, 1985. – Т. 4. – 464 с.

2. Концептуальні засади і мотодика глибинної психокорекції : підготовка психолога-практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. ; [за ред. Т. С. Яценко]. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.

3. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

Е. А. Дерябина,
старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии
Евпаторийского института
социальных наук,
РВУЗ «Крымский гуманитарный
университет»
(г. Ялта)

УДК 159.922.6:37.015.3

МОДЕЛЬ ЭФФЕКТИВНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Современный, постоянно изменяющийся мир требует от молодых людей активной жизненной позиции, умения принимать смелые решения и нести ответственность за свои действия. В студенческие годы происходит значительное расширение границ жизненной сферы молодого человека, изменение его образа жизни и ведущего вида деятельности. Это период профессионального самоопределения и усвоения норм отношений между людьми, и, по мнению исследователей, он является «сосредоточением многих потенциальных возможностей человека» [2]. Эти утверждения свидетельствуют о значительности как проблемы саморегуляции в целом, так и проблемы формирования эффективных стратегий саморегуляции функциональных состояний в частности. Поэтому становление здоровой, творчески развивающейся личности невозможно без умения справляться с трудными жизненными ситуациями и кризисами.

Следует отметить, что период юношества сензитивен для овладения психической саморегуляцией и выработки индивидуальной стратегии саморегуляции

функциональных состояний. Сензитивность обусловлена высокой потребностью в самостоятельном построении собственной оценки своих достижений и стремлении действовать на основе этого; тенденциями к усилению интегральных связей темперамента; новообразованиями в сфере волевого и интеллектуального потенциала личности; развитием коммуникативных навыков и способности к рефлексии, осмыслению своих психических состояний как состояний собственного «Я».

Поэтому очевидна необходимость создания программы формирования эффективных индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний. В таком контексте под индивидуальной стратегией саморегуляции функциональных состояний студентов мы понимаем формирование оптимальной системы взаимодействия человека со стрессовой ситуацией, при которой наиболее полно используются его потенциальные психологические ресурсы и достигается наиболее целесообразный результат.

Термин «стратегия» в психологии начал использоваться в американских исследованиях в начале 1960-х годов для изучения поведения личности в стрессовых ситуациях. Впервые он появился в 1962 году в трудах Л. Мерфи, который использовал его в контексте совладающего поведения, исследуя то, каким образом дети преодолевают кризисы развития [4]. Через четыре года, в 1966 году Р. Лазарус в своей книге «Psychological Stress and Coping Process» («Психологический стресс и процесс совладания с ним») обратился к копингу для описания осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями (англ. *coping strategy*) [1].

По мнению украинского исследователя Е. Резниковой, индивидуальные стратегии поведения относятся к интегральным формам личностной адаптации [2]. При этом понятие «стратегия» занимает всё более прочную позицию в современной психо-логической науке, хотя его содержание остаётся во многом неопределённым.

Хотя традиция изучения функциональных психических состояний студентов в различные периоды учебной деятельности уже заложена в современной науке, не рассматривался целый ряд проблем, например, вопросы, связанные с формированием у студентов оптимальной системы психологического взаимодействия с трудными ситуациями.

Поэтому **целью статьи** является описание методологических основ построения структурно-динамической модели формирования индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний у студентов в процессе их профессиональной подготовки.

В этой статье индивидуальные стратегии саморегуляции функциональных состояний рассматриваются с позиции механизма управления внутренним эмоциональным состоянием, направленным на поддержание или изменение характера функционирования психических явлений. В ходе научно-исследовательской работы нами была создана структурная модель индивидуальной стратегии саморегуляции функциональных состояний студентов в процессе профессиональной подготовки, которая построена в контексте проявления активационно-энергетического, эмоционально-оценочного, операционального, когнитивно-рефлексивного и мотивационно-волевого компонентов. Каждый компонент реализуется или в успешной саморегуляции личности, или в отсутствии регулирования функционального состояния.

Эти тенденции компонентов служат основой для определения их уровней. В контексте исследования под уровнем понимается тенденция выраженности каждого из компонентов стратегии саморегуляции функциональных состояний. Нами выделено и качественно описано шесть последовательных уровней вышеназванных стратегий: максимально эффективный, высокий, достаточный, удовлетворительный, низкий и минимальный уровень эффективности (табл. 1). Уровень развития стратегий саморегуляции функциональных состояний определялся по показателям выраженности активационно-энергетического, эмоционально-оценочного, операционального, когнитивно-рефлексивного и мотивационно-волевого компонентов.

Таблица 1

Характеристика уровней развития стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов

Уровень развития индивидуальной стратегии СФС	Характеристика уровня
Максимально эффективная стратегия	Субъект задействует минимальные функциональные затраты организма, направленные на достижение целей саморегулирования при максимальной результативности; наблюдается высокая эффективность процесса саморегуляции функциональных состояний; адекватное представление о своём психическом состоянии и способах его регулирования; активная мотивационная позиция по отношению к овладению способами саморегуляции, выражена потребность в реализации собственных возможностей и способностей.
Высокий уровень эффективности стратегии	Субъект демонстрирует высокие результаты саморегуляции функциональных состояний при адекватных энергетических затратах организма; наблюдается эмоциональная стабильность, умение управлять своими эмоциями; адекватное представление о своём психическом состоянии и способах его регулирования; высокий уровень мотивации саморегуляции на основе потребностей в уважении, самоуважении, признании, одобрении.
Достаточный уровень эффективности стратегии	У субъекта наблюдается средний уровень функционирования систем в процессе саморегулирования состояний; средний уровень выраженности активности, самочувствия, настроения; адекватное представление о своих ресурсах саморегулирования, иногда не справляется со своими эмоциями, но это происходит редко; предпочтение спонтанности в управлении собственным состоянием, в процессе саморегуляции мотивирован на поиск социальной поддержки.
Удовлетворительный уровень эффективности стратегии	Субъект демонстрирует затратный стиль расходования функциональных ресурсов при нормальной способности к саморегуляции; сниженные показатели самочувствия, активности и настроения, склонность к утомляемости при достаточной способности к самовосстановлению; адекватное представление о недостаточности своих ресурсов саморегулирования; предпочтение спонтанности в управлении собственным состоянием, в процессе саморегуляции мотивирован на удовлетворение потребности в обеспечении безопасности.
Низкий уровень эффективности стратегии	Субъект использует свои функциональные ресурсы неэкономно, добиваясь низких результатов в процессе саморегуляции; ориентирован на стабилизацию эмоционального состояния в ущерб разрешению вызывающей его проблемы; предпочтение спонтанности в управлении собственным состоянием, в процессе саморегуляции мотивирован на удовлетворение потребности базового уровня, обладающего организменной и гомеостатической природой.
Минимальный уровень эффективности	Субъект затрачивает максимум функциональных ресурсов при минимуме результатов саморегулирования; наблюдается низкий уровень активности, настроения и самочувствия на фоне повышенной тревожности и утомляемости; неадекватное представление об уровне своих возможностей в сфере саморегуляции, отсутствие продуктивных стратегий преодоления стресса; субъект предпочитает спонтанность в саморегуляции, мотивация на удовлетворение потребности базового уровня.

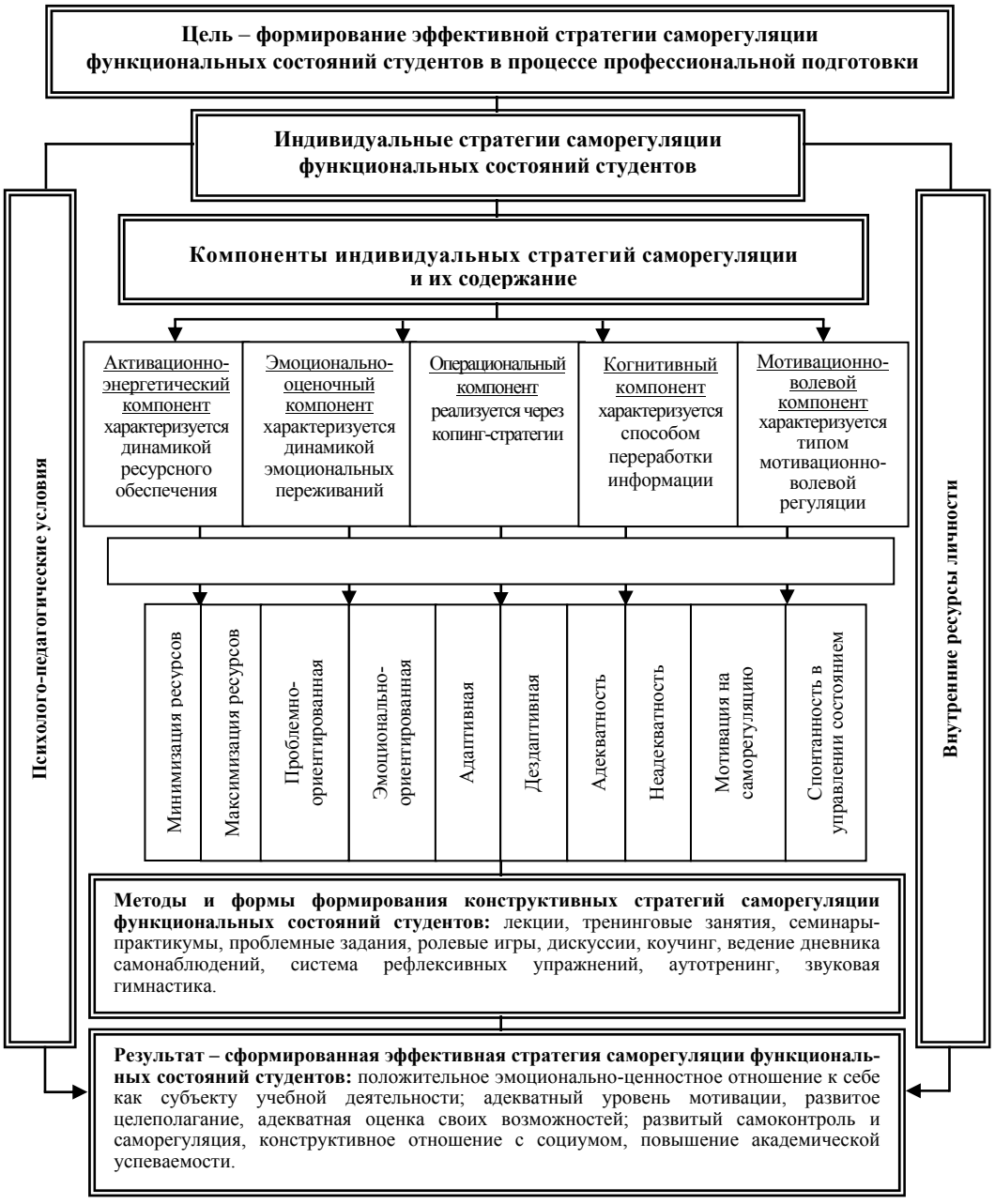


Рис. 1. Структурно-динамическая модель формирования эффективной индивидуальной стратегии саморегуляции функциональных состояний студентов в процессе профессиональной подготовки

Модель включает цель, компоненты индивидуальных стратегий саморегуляции и их содержание; методы и формы формирования эффективных стратегий саморегуляции функциональных состояний; психолого-педагогические условия и внутренние ресурсы личности, оказывающие влияние на процесс формирования индивидуальной стратегии саморегуляции функциональных состояний.

Для оптимизации формирования конструктивных стратегий могут быть использованы разнообразные методы и приёмы, должны быть учтены внутренние ресурсы личности студента, а также обеспечены оптимальные психолого-педагогические условия.

По мнению Т. В. Сборцевой, в качестве условий обучения саморегуляции могут выступать: а) учёт предпочитаемых способов саморегуляции и стратегий; б) знание индивидуально-личностных характеристик, обусловливающих выбор стратегии; в) особенности восприятия и оценки студентами критических ситуаций в зависимости от психолого-педагогического статуса; г) стремление юношей и девушек к самоизменению [4].

Эти условия должны быть учтены в рамках реализации технологии формирования эффективной стратегии саморегуляции функциональных состояний студентов в процессе профессиональной подготовки.

Важно отметить, что все вышеперечисленные компоненты стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов тесно взаимосвязаны и только их совместное использование в процессе регулирования обеспечивает наибольшую эффективность в решении проблемных ситуаций.

Таким образом, под индивидуальными стратегиями саморегуляции функциональных состояний мы понимаем некоторую устойчивую совокупность эффективных, инструментированных, осознаваемых приёмов и механизмов саморегуляции, направленных на гармонизацию внутреннего состояния индивида. Нами представлена характеристика уровней развития стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов, предложена структурно-динамическая модель эффективных стратегий саморегуляции функциональных состояний.

Эта статья не раскрывает всех аспектов изучения процесса формирования эффективных стратегий саморегуляции функциональных состояний, поэтому дальнейшие перспективы исследования будут сосредоточены на выявлении особенностей формирования индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов в процессе их профессиональной подготовки.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования эффективных индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов в процессе профессиональной подготовки и собственные выводы автора. Определены методологические основания для построения структурно-динамической модели формирования индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов.

Ключевые слова: копинг-стратегия, саморегуляция, функциональные состояния, тревожность, психическая напряжённость, ситуация неопределённости.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто теоретичні аспекти з проблеми формування ефективних індивідуальних стратегій саморегуляції функціональних станів студентів у процесі професійної підготовки, а також умовиводи автора. Визначені методологічні підстави для побудови структурно-динамічної моделі формування індивідуальних стратегій саморегуляції функціональних станів студентів.

Ключові слова: копінг-стратегія, саморегуляція, функційні стани, тривожність,

психічна напруженість, ситуація невизначеності.

SUMMARY

In a following article concerned the theoretical aspects and personal exclusions according to forming effective student's individual self-regulation states strategies in a process of professional training. Methodological basics for building structure-dynamical model of forming student's individual self-regulation states strategies are described.

Key words: coping behavior, self-regulation, functional state, anxiety, mental tension, situation of uncertainty.

ЛІТЕРАТУРА

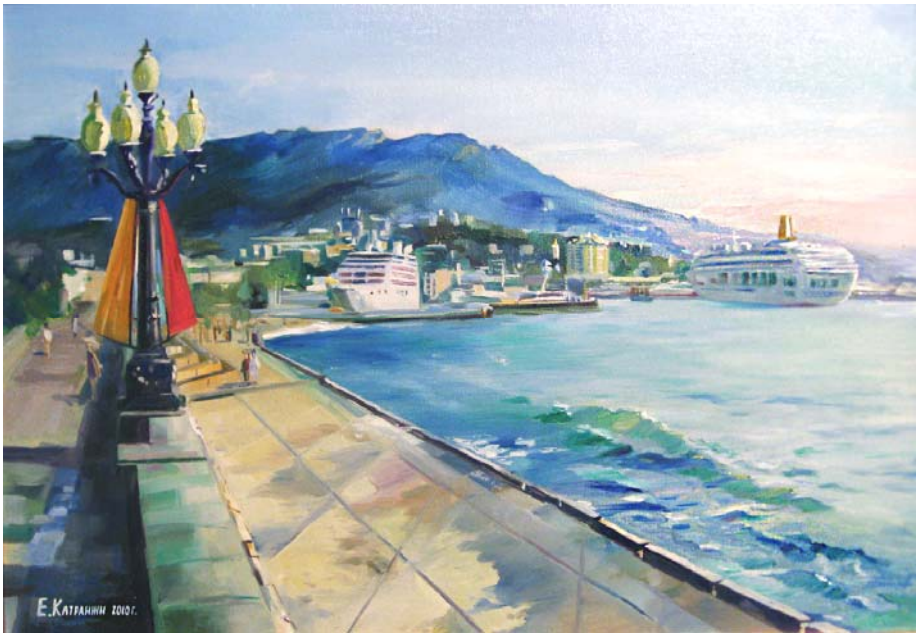
1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус. – Л. : Медицина, 1970. – 280 с.

2. Резникова Е. А. Формирование стратегий адаптационного поведения в процессе трансформации психологической защиты личности студента [Электронный ресурс] / Е. А. Резникова. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua.

3. Сборцева Т. В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. / Татьяна Васильевна Сборцева. – Череповец, 2002. – 170 л.

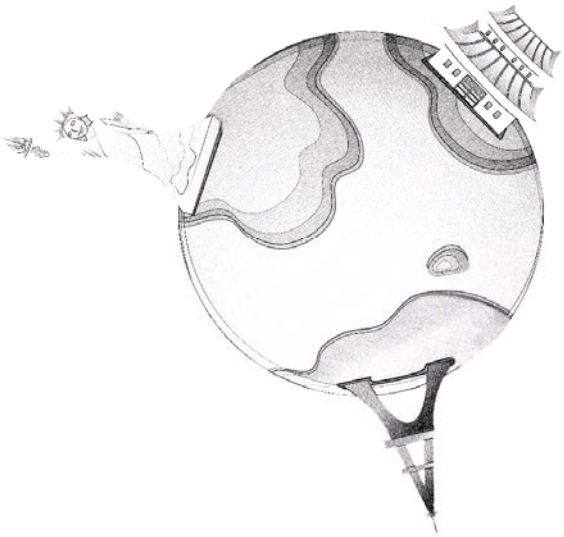
4. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation / L. Murphy. – NY. : Basic Books, 1974. – 420 p.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі. *Тихий плескіт хвиль, 2012*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД



PRIMUS INTER PARES
РВУЗ
КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Н. М. Погребняк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кримський юридичний інститут,
Національний університет
«Юридична академія України
імені Ярослава Мудрого»

УДК 364

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСІВ ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМАХ ОСВІТИ РІЗНИХ КРАЇН

Історія розвитку освітніх систем свідчить про існування різних моделей освіти, які формувалися залежно від характеру освітньої політики суспільства, від рівня розвитку культури та системи загальнолюдських цінностей.

Оновлення освітнього простору розглядається як цілеспрямована зміна, що передбачає перехід системи з одного стану в інший завдяки впровадженню новини. Саме новина спрямована на вирішення конкретних педагогічних проблем та завдань, які є актуальними в даний період розвитку освіти

Так, на макрорівні відбувається парадигмальне оновлення всієї системи освіти взагалі, який характеризується системним оновленням освітнього процесу, тобто реалізує різноманітні парадигми освіти і виховання особистості, що домінували протягом усього історичного розвитку суспільства; на мезорівні – оновлення освітнього процесу кожного складового компоненту системи, тобто оновленням професійної, вищої та післядипломної освіти; на мікрорівні – оновленням цілісного педагогічного процесу за рахунок його удосконалення окремих елементів (цільового, змістового, процесуального, оціночного) педагогічного процесу, тобто цілей, змісту, методів і технологій, форм організації і управління, стилів педагогічної діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання розвитку процесів оновлення освітнього простору в системах освіти різних країн завжди були в центрі уваги багатьох науковців Західної Європи. На кожному історичному етапі розвитку людства освіта завжди була предметом наукових дискусій. Різні науковці внесли свій суттєвий вклад у розвиток педагогічної теорії (А. Дістервег, Д Дьюї, Е. Кей, Е. Келлі, Я. Коменський, А. Маслоу, М. Монтессорі, І. Песталоцці, К. Роджерс, Ж.-Ж. Руссо, інші) [3; 4; 6].

Метою статті є дослідження розвитку процесів оновлення освітнього простору в системах освіти різних країн.

Існують різноманітні педагогічні теорії, ідеї, концепції, пов’язані із створенням дослідно-експериментальних шкіл, які в процесі свого розвитку неодмінно супроводжувалися оновленням поглядів на природу та практику навчання і виховання людини й суттєво впливали як на модернізацію окремих компонентів педагогічного процесу так і на радикальні зміни системи освіти в цілому [7].

Прикладом теорії, яка вплинула на системні видозміни освітнього простору, є теорія запропонована Я. А. Коменським (1592–1670), видатним чеським педагогом і просвітителем, який вперше обґрунтував у своєму творі «Велика дидактика» такі принципи навчання, як послідовність, поступовість, систематичність, наочність та відповідність природі. Йому належить чітка вікова періодизація в системі вищої освіти, розробка дидактичних правил та «Законів добре організованої школи» [6].

Педагогічні погляди французького вченого Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) значно вплинули на генерування нових ідей в освіті. Згідно з його теорією, у молоді треба розвивати спостережливість, самодіяльність, збуджувати інтерес до навчання, формувати чіткі поняття та розумові здібності, тому він

пропонував створити систему природного виховання, бо дитина повинна бути вільною у виборі як змісту навчального матеріалу, так і методів навчання.

Свою науково-експериментальну школу започаткував швейцарський педагог І. Песталоцці (1746–1827), який розробив метод елементарної освіти, що дозволив розвивати здібності через цілу систему вправ. Система дидактичних поглядів І. Песталоцці має чотири основних компо-ненти – сприйняття предметів, формування чітких уявлень про ці предмети (кількість, форма), співставлення предметів і форму-вання понять, назва предметів (словом) та розвиток мови, які були покладені в основу теорії «елементарної освіти». Така методика навчання вимагала від педагогів добрих знань психології та вмінь розвивати здібності.

Пізніше послідовником ідей швейцарського педагога був німецький просвітитель та громадський діяч А. Дістервег (1790–1866), який уважав за головне виховання любові до всього людства і до свого народу на основі принципів відповідності природі, відповідності культурі, самодіяльності. Сформульовані ним 33 правила навчання надавали можливість його послідовникам ефективно використовувати наочність, дбати про розвиток пізнавальної активності та чинити за принципами «від близького до далекого, від простого до складного, нічому не вчити передчасно».

В кінці XIX – на початку XX століття активно розвивається методологія педагогічних досліджень. Саме цей період відзначився активною розробкою теорій прагматичної педагогіки, експериментальної педагогіки, соціальної педагогіки, гуманістичної педагогіки, релігійної педагогіки, педагогіки, орієнтованої на філософське осмислення процесу виховання і освіти тощо.

Таким чином, наведені приклади педагогічних теорій, ідей та концепцій сприяли формуванню відповідних видозмін в освіті, які знайшли своє відображення у парадигмах («знаннєва», «культурологічна», «гуманістична», «людино – орієнтовна», «технократична», «соцієтарна», «детоцентриська», «педоцентриська») та моделях освіти (традиційна, феноменологічна, раціоналістична тощо) [3].

Крім парадигмальних видозмін, відбувалися компонентні видозміни. Вони вміщували в собі як елементи модернізації педагогічного процесу, так і елементи радикального оновлення, що відбувалося у кожному компоненті системи освіти, наприклад: професійної, вищої та післядипломної.

Внаслідок розвитку радикальних теорій, концепцій та ідей з'явилися нові наукові антитрадиціоналіські напрями: прагматичний, експериментальний, «вільного» виховання тощо. Розглянемо різноманітні філософсько-педагогічні напрями, які в значній мірі вплинули на впровадження радикальних ідей у процесі перебудови системи освіти.

Наприкінці XIX і на початку XX століття представники прагматизму (від грецького «прагма» – діло) – (Д. Дьюї, Е. Келлі, А. Маслоу, К Роджерс та інші) виступали за зближення виховання з життям, за поєднання навчання з науковими експериментами у процесі виконання конкретних практичних дій, особливо приділяли увагу індивідуалізованій спрямованості виховання. В основу цього напряму покладено філософію прагматизму, представники якої спираються на такі поняття, як «практика», «користь», «успіх», «бізнес».

В свою чергу, представники теорії «вільного» виховання (Ел. Кей (1849–1926), М. Монтессорі (1870–1952),)представники якої брали на озброєння педагогічні погляди Ж.-Ж.Руссо, пропагували у вихованні консерватизм, егоїзм, індивідуалізм, педагогічний експеримент, намагалися створити наукові школи за своїми системами. Прикладом такої теорії «вільного» виховання є наукова праця М. Монтессорі «Метод наукової педагогіки», де вона акцентувала увагу на самостійний, спонтанний розвиток та створення такого оточення, яке б давало

тільки «поживу», потрібну для самореалізації.

На початку XX століття засновники «експериментальної» педагогіки ставили своїм завданням за допомогою психологічних і педагогічних експериментів у штучних умовах знайти нові більш ефективні форми і методи навчання в навчальних закладах, виявити закономірності розумового і фізичного розвитку на різних вікових ступенях. Таким «полігоном» реформаторських ідей стали навчальні заклади, які отримали назву «нових шкіл», загальна кількість яких становила майже 25 [1].

Представниками теорії «нових наукових шкіл» були: С. Редді (Англія), який відкрив у 1889 році «нову школу» в Аббатехольмі; Е. Демолен (Франція), який відкрив у 1889 році «нову школу» у де-Росі; Г. Літц і Г. Вінекен – у Німеччині в 1902–1906 роках. 1912 року було створено міжнародне об'єднання прихильників цього руху у Швейцарії, яке очолив А.Фер'єр.

Найбільш відома у Франції стала школа «Де Рош» під керівництвом Е. Демолена, французького історика та соціолога, в якій навчання проводилося за фуркаціями літератури, науки, сільського господарства, промисловості, торгівлі. Програма навчання була модернізована за рахунок вивчення нових іноземних мов, скорочення часу на вивчення латині і древньогрецької мови, відведенням більшої кількості годин на вивчення мистецтва та культури різних країн світу.

Інші представники «експериментальної» педагогіки (німецькі вчені В.-А. Лай (1862–1926) та Е. Мейман (1862-1915) ставили своїм завданням за допомогою психологічних та педагогічних експериментів, поза аналізу соціальних умов та досвіду педагогічної практики, знайти нові форми та методи навчання молоді в навчальних закладах, використовуючи «методи тестів». Вони розглядали життєвий процес як наслідок рефлекторного акту та визначили основні умови педагогічного експериментування.

Педагог-експериментатор В.-А. Лай написав праці «Експериментальна педагогіка», «Експериментальна дидактика», «Школа дії», в намагався обґрунтувати теорію, що процес будь-якого організму працює за схемою: сприймання – перероблення – відбиття. На основі своєї теорії «ілюстративної дії» В.-А. Лай склав «Органічний навчальний план», в якому все навчання поділяв на види: «спостережно-речове» і «зображально-формальне».

Цікаву теорію експериментування запропонував педагог і психолог Е. Мейман у наукових працях: «Нариси експериментальної педагогіки», «Інтелігентність і воля», «Економія і техніка пам'яті» тощо. У своїх дослідженнях він визначив основні умови будь-якого наукового експерименту: 1) можливість викликати за своїм бажанням процеси, що їх належить досліджувати; 2) статною рисою експерименту має бути кількісна зміна спостережуваних процесів, оскільки вона дає можливість точно порівнювати явища за допомогою чисел і сприяє кількісному аналізові.

Розглянемо компонентний підхід оновлення системи освіти, який містив елементи модернізації або радикального оновлення різних компонентів системи (дошкільної, шкільної, вищої тощо) та відзначився виникненням таких теорій, як соціально-біологічна, неопозитивіська, екзістенціалістська тощо, а також утворенням великої кількості відповідних шкіл нового типу.

Так, засновником нової системи освіти соціально-біологічного напряму став англійський філософ-соціолог Г. Спенсер (1820–1903), який у праці «Основи соціології» пропагує ідеальне суспільство, в якому немає класової боротьби, а існує співробітництво між капіталістами і пролетаріатом, а між релігією та наукою має бути гармонія, розрив між ними призведе до катастрофи у суспільстві. Мислитель доводив, що у розвитку людського суспільства й природи діють одні й ті ж закони, що людське суспільство – біологічний організм. Свою «нову» систему освіти для навчання та виховання «нової» буржуазії, якій властиві

різні форми діяльності, Г. Спенсер розглянув у науковій доробці «Виховання розумове, моральне і фізичне», де рекомендував відповідні методи навчання, наприклад, науково-дослідницький, коли учні самі «відкривають науки».

Представники екзистенціалізму (від лат. existencia – «існування») обстоювали визнання особистості як найвищої цінності світу, відмову від колективного виховання, яке нівелює і пригнічує власне «Я». Екзистенціалісти твердили, що настала поразка цивілізації, духовна культура людей спустошилась, вихід з такого положення один – існування людини залежить від неї самої. Найактивніші пропагандисти і прихильники цього напрямку в США – Е. Брейзах, К. Гоулд, Дж. Кнеллер, у Франції – Ж. П. Сартр, А. Камю; у Великобританії – У. Баррет; у Німеччині – М. Хайдеггер і К. Ясперс [4].

Широку популярність отримала в Європі створена 1935 року в місті Піульї (Франція) наукова школа під керівництвом С. Френе (1896–1966). Технологія С. Френе передбачала різні за функціями форми навчання і виховання, зокрема: картки для персональної роботи, особливу бібліотеку навчальних посібників тощо.

Ідеї створення нових шкіл розповсюдилися у Німеччині, Австрії, Швейцарія. Засновником таких шкіл став німецький педагог Г. Літц (1868–1919), який пропагував принципи вільного розвитку та ідею вільного співробітництва творчої молоді та викладачів.

На початку XX століття у Веймарській Республіці виникли нові типи експериментальних шкіл, до яких належалтшкола вільної розумової роботи в Лейпцизі, школа імені Ліхтварка в Гамбурзі, жіноча школа Г. Гаудіга, школа Р. Штайнера у Штутгарті [3]. Особливо широкої популярності набула школа Р. Штайнера, відкрита 1919 року у Вальдорф-Асторії (Штутгарті), яка до кінця XX століття все більше знаходить прихильників, зокрема й в Україні. Основним напрямом (отримав назву «антропософський») роботи наукової школи став пошук шляхів емоційно-естетичного виховання й освіти з урахуванням індивідуальних особливостей молоді.

У США характерною рисою створення нових шкіл стало масштабне експериментування у сфері освіти, а свій цікавий проект експериментальної школи, відомий під назвою Дальтон-план, де навчальна програма школи розбита на контракти, порядок і темп, запропонувала в 1920 році Е. Паркхест у м. Дальтон.

Основні ідеї своєї системи навчання і виховання молоді, розробив німецький філософ і педагог, представник теорії «наукової» школи Г. Кершенштейнер (1854–1932), котрий стверджував, що розумові здібності потрібно постійно удосконалювати.

У середині XX столітті в західній психології та педагогіці сформувалася гуманістична парадигма, яка вважає пріоритетним завданням становлення і вдосконалення цілісної особистості, яка спроможна до максимальної самореалізації своїх можливостей, постійно відкрита для сприйняття нового досвіду та оновлення знань. Саме гуманізація є одним із провідних напрямів парадигмального та компонентного оновлення сучасної освіти загалом у світі та зокрема в Україні.

На думку російського вченого-дослідника М. Кларіна, визначальними категоріями для гуманістично-орієнтованої педагогічної теорії і практики є: процесуальна орієнтація; навчальне дослідження; збір даних; перенесення інтелектуальних умінь та знань; розв'язання проблем; висунення та перевірка гіпотез; рефлексивне, критичне, творче мислення; експеримент; аргументація; моделювання; розвиток сприйнятливості; рольова взаємодія; пошук особистісного сенсу; прийняття рішень; співвіднесення моделі та реальності; релевантність [5, с. 7–8].

Кардинальним завданням сучасного періоду оновлення освіти є її фундаменталізація, яка передбачає зміну співвідношення

між прагматичним та загальнокультурним компонентами на всіх рівнях освіти, зміну змісту та методології навчального процесу, яку зорієнтовано на вивчення фундаментальних законів природи та суспільства, на формування цілісних уявлень про наукову картину світу.

Таким чином, внаслідок боротьби двох протилежних течій (традиційної та радикальної) у реформуванні освітнього процесу відбувалося оновлення, що наближало його до рівня соціальних, політичних та педагогічних вимог суспільства.

Складником цілісного педагогічного процесу є навчальний процес, інноватизація якого має свої характерні особливості, тому шлях упровадження педагогічної інновації складний та тривалий. Спочатку формулюється філософія інновації, потім вона конкретизується в основних категоріях (елементах) навчального процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному та оціночному.

Процес реалізації інновації в кожному елементі має свої особливості впливу: 1) цільовий складник впливає на структуру й зміст навчального плану та програми як окремої дисципліни, так і всього комплексу навчальних дисциплін; 2) змістовий складник впливає на зміст та структуру як окремих навчальних дисциплін, так і на освіту в цілому; 3) процесуальний складник впливає як на структуру навчально-пізнавальної діяльності так і на структуру професійної діяльності; 4) технологічний складник впливає на структуру й зміст як методичних посібників, так й на всю методичну роботу; 5) оціночний складник впливає на систему дидактичних засобів.

Розробники окремих напрямків удосконалення навчально-виховного процесу пропонують різні підходи до їх реалізації.

Наприклад, існують дві принципово різні позиції щодо залежності між психічним розвитком і навчанням. За однією з них (біологізаторська, картезіанська) проголошується незалежність між ними, оскільки, мовляв, усе в особистості призначено богом або спадковістю, за іншою (соціологізаторська, біхевіористична), навпаки, що все залежить від впливу середовища [8]. Залежно від позиції дослідників існують дві принципово різні концепції: концепція розвиваючого навчання, яка стверджує, що навчання йде попереду розвитку; за другою концепцією, навпаки, стверджується, що розвиток випереджає навчання, що навчання підпорядковане законам розвитку.

Перспективні напрямки мають наукові концепції засвоєння соціального досвіду, такі як: асоціативно-рефлекторне навчання, суггестопедичне навчання, нейролінгвістичне програмування.

Яскравим прикладом удосконалення педагогічного процесу є його технологізація. Технологізація відбувається за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність викладача та навчально-пізнавальну діяльність студента. Реалії сьогодення вимагають впровадження таких інновацій у систему освіти у вигляді технологій, які є чітко доведеними щодо доцільності та корисності.

Тобто, розв'язання питання освоєння, розповсюдження та впровадження інновацій у системі освіти потребує розгляду науково обґрунтованого напряму, педагогічної інноватики, який інтегрує в собі теоретичні і практичні засади інноваційних процесів у освітянській сфері.

Проведений історичний екскурс щодо впровадження інновацій дозволяє зробити висновок, що цей напрям інтегрує в собі різноманітні підходи до здійснення нововведень у освіті, основою яких є: філософські, психологічні, психосоціальні, педагогічні та кібернетичні розробки. Крім того, мають вплив сучасні напрями, які створюються в результаті поєднання кількох вже існуючих, наприклад, педагогічна психологія, педагогічна соціологія, педагогічна інформатика.

Таким чином, історичний аналіз розвитку різноманітних систем освіти засвідчує передусім, наявність філософського аспекту нововведень, що його складають: теорія наукового пізнання; загальна теорія систем; теорія філософії освіти; ідеалістичний та матеріалістичний напрямок в розробці нововведень; позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, синергетичний, гуманістичний напрями, а також концепції екзистенціалізму, сцієнтизму тощо.

До психологічного фундаменту нововведень належать наступні теорії та концепції: психоаналітичні теорії розвитку особистості, біхевіористична теорія научіння, когнітивна теорія розвитку особистості, феноменологічна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого навчання, концепція розвитку розумових здібностей, концепція суггестопедагогічного навчання та нейролінгвістичного програмування.

До психосоціального фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: соціально-біологічна теорія, соціально-когнітивна теорія, теорія особистісно зорієнтованої освіти, теорія змістового узагальнення, теорія розвиваючого навчання, ассоціативно-рефлекторна концепція навчання тощо.

До педагогічного фундаменту нововведень належать наступні теорії та концепції: концепції програмованого та проблемного навчання, концепції індивідуалізації та диференціації навчання, концепція перспективно-випереджаючого навчання тощо.

Аналіз історичного аспекту впровадження нововведень в освітній процес дає змогу зробити наступні висновки:

1) реалізація освітніх реформ та освоєння, впровадження і розповсюдження нововведень передбачає здійснення інноваційної діяльності;

2) процес відтворення інноваційної діяльності, тобто руйнування, переборення та заміни старих стереотипів новими, більш удосконаленими здійснюється поступово та послідовно;

3) інноваційний процес є складною динамічною структурою, до складу якої входить багато компонентів: змістовий, діяльнісний, особистісний, управлінський, структурний, організаційний, рівневий.

АНОТАЦІЯ

У цій статті автор дає системно-історичний аналіз основних аспектів розвитку освітніх систем у країнах Західної Європи. Розглядаються різні моделі освіти, педагогічні теорії та концепції.

Ключові слова: система освіти, освітній процес, історичний аспект, педагогічна теорія, концепція, наукова школа.

АННОТАЦИЯ

В этой статье автор дает системно-исторический анализ основных аспектов развития образовательных систем в странах Западной Европы. Рассматриваются разные модели образования, педагогические теории и концепции.

Ключевые слова: система образования, образовательный процесс, исторический аспект, педагогическая теория, концепция, научная школа.

SUMMARY

In this article the main aspects of the development of educational systems in Western Europe are presented. Special attention is paid to the different educational models, pedagogical theories and conceptions.

Keywords: the system of education, the process of education, historical aspect, pedagogical theory, conception, scientific school.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект / І. М. Богданова. – Одеса : «ТЕС», 1999. – 146 с.

2. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис.

… д-ра пед. наук: 13.00 04 / Інна Михайлівна Богданова – Одеса, 2003. – 438 с.

3. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : «Питер», 2000. – 304 с.

4. Джуринский А. М. История зарубежной педагогики : учебное пособие для вузов / А. М. Джуринский. – М.: «ФОРУМ» – «ИНФРА-М», 1998. – 272 с.

5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения; [под ред. А. И. Пискунова] / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1 : Великая дидактика. – 656 с.

7. Константинов Н. А. История педагогики: учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.

8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі.
Шлях додому, 2012

2013/1

ВСЕСВІТ УКРАЇНИ



PRIMUS INTER PARES
РВУЗ
КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Т. В. Коваленко,
старший викладач
кафедри гуманітарних наук,
філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» у м. Армянську

УДК: 39 (4Укр.)

ВНЕСОК ШКІЛЬНИХ МУЗЕЇВ В РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА НА ХЕРСОНЩИНІ КІНЦЯ 40-х – 80-х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ

Національне відродження України сприяло активізації всебічного пізнання рідного краю: його природи, економіки, політики, культури, історії. Важливу роль у цьому процесі відіграють завдання формування національної свідомості та історичної пам'яті українського народу. Суттєвим чинником їхньої реалізації виступає краєзнавство, що є безцінною скарбницею збереження історичного досвіду багатьох поколінь, своєрідним містком, що з'єднує минуле з сучасним. Пізнання «малої батьківщини» – важлива передумова формування особистості, запорука її свідомої участі в житті держави. Однією з важливих умов вирішення означених завдань є посилення зв'язку виховання з життям, з практикою перебудови усіх сфер суспільного життя, суспільства в цілому.

Досить перспективним у цьому плані виявилось шкільне краєзнавство як напрям виховної роботи. Серед численних інституцій, що виникли як засіб збереження та дослідження історичної минувшини (залучення молоді до її вивчення) вагоме місце посідають музеї при шкільних закладах. Більшість таких музеїв створювалися під час проведення різних політичних акцій і виконували певні ідеологічні функції.

Мета статті – з'ясувати роль шкільних музеїв у дослідженні та популяризації історії рідного краю.

Шкільні музеї мають багату історії. Музеї при школах були однією з форм підвищення ефективності навчального процесу, яка відповідала вимогам тогочасної школи. На різних історичних етапах педагогічні завдання реалізовувались специфічними музейними засобами, що були узгоджені з основними напрямками панівної дидактичної системи. У XIX ст. – це широке впровадження в навчальний процес принципу наочності (ілюстративна школа); на початку XX ст. – методи «школи дії», «трудової школи»; у перші роки радянської влади – краєзнавство, останнім часом – розвиток творчої та громадської активності молоді.

На початку 1920-х років шкільні музеї розвивалися як засіб підвищення ефективності навчання, як засіб розвитку, з 1960-х років – як виховні заклади. Поступово шкільні музеї почали втрачати навчальні функції та перетворилися на важливу складову позакласної вихованої роботи в школі. Цьому відповідав й зміст колекцій шкільних музеїв.

У листопаді 1948 року розширена сесія вченої ради Науково-дослідного інституту краєзнавчої та музейної роботи розглянула питання про стан і заходи щодо реформування діяльності краєзнавчих музеїв. Конкретні методичні рекомендації, опрацьовані учасниками сесії, лягли в основу документа «Основні положення про побудову експозиції обласних, крайових, республіканських і великих районних краєзнавчих музеїв». Закладені у ньому принципи та засади музейної роботи значною мірою визначили статус державних та громадських музеїв України [1, с. 50].

1974 року відбулася перша спроба юридичного закріплення правового статусу громадських музеїв у навчальних закладах (Положення про шкільний музей затверджено колегією Міністерства освіти СРСР та колегії Міністерства культури СРСР). У документі вперше було сформульовано, що

шкільний музей є однією з форм роботи щодо розвитку творчої самодіяльності та громадської активності учнів у процесі збору, дослідження, обробки, оформлення та пропаганди матеріалів – джерел з історії та суспільства, що мають виховну та науково-пізнавальну цінність. У цьому документі було зазначено мету та завдання шкільного музею.

1985 року було прийнято нове «Положення про шкільний музей», де зазначалося, що музей – це систематичне зібрання пам'яток історії, культури та природи. Робота музею була тісно пов'язана з навчально-виховним процесом та діяльністю комсомольських та піонерських організацій [1, с. 51].

Всі ці нормативні документи не оминули діяльності шкільних музеїв на Херсонщині. Шкільні музеї області зазвичай створювались шляхом переростання тематичних виставок у стаціонарні експозиції, використання результатів дослідницької та пошукової діяльності шкільних краєзнавчих гуртків, клубів і наукових товариств. Кожна школа по-своєму підходила до створення музею, але рішення про його організацію, визначення тематики приймалось за участю педагогічного та учнівського колективів. Ініціювали створення музеїв здебільшого громадські організації школи чи вчителі-ентузіасти, краєзнавці.

Одним із таких ентузіастів був Семен Семенович Кравець. У 50-х роках XX століття, назбиравши багатий краєзнавчий матеріал (фотографії, документи й спогади учасників громадянської та Великої Вітчизняної воєн, ветеранів колгоспного будівництва й передовиків повоєнних п'ятирічок; економічні карти району, таблиці, діаграми, описи історії та господарського розвитку колгоспів, промислових підприємств району; схеми, графіки, діаграми, що характеризують клімат; опудала тварин, гербарії рослин, монолiти ґрунтів; археологічні знахідки, предмети старого побуту тощо) С. С. Кравець підняв питання про необхідність створення шкільного краєзнавчого музею [5, с. 132]. В обладнанні музею С. Кравцю допоміг педагогічний колектив Великоолександрівської середньої школи (Херсонська область).

У травні 1955 року у Великоолександрівській СШ № 1 був відкритий перший у Херсонській області шкільний краєзнавчий музей [4].

Дослідна та краєзнавча робота музею була спрямована на збирання та наукову обробку матеріалів, розробку тематико-експозиційного плану. Значну роботу проводили вчителі та учні музею щодо вивчення історії міста, періоду Другої світової війни. Учні збирали й здійснювали облік та опис експонатів, виконували дослідницькі завдання, встановлювали зв'язки й вели листування з музеями, архівами, науковцями.

Музей мав на меті залучення молоді до вивчення та збереження історико-культурної спадщини свого народу, формування освіченої особистості та сприяння вихованню в неї патріотизму, любові до рідного краю, поваги до народних звичаїв, традицій. Основними завданнями музею були: залучення молоді до пошукової, краєзнавчої, дослідницької роботи; надання допомоги педагогічному колективу навчального закладу у впровадженні активних форм роботи з молоддю; вивчення, охорона і пропаганда пам'яток історії, культури рідного краю; проведення культурно-освітньої роботи серед молоді.

Шкільний музей поповнювався експонатами за рахунок турпоходів й екскурсій, які Семен Семенович Кравець проводив багато років. У музеї були гербарії місцевої й екзотичної флори, опудала тварин і птахів, колекції мінералів Херсонщини та Східного Сибіру і Далекого Сходу, надіслані до музею колишніми учнями школи, саморобні карти Великоолександрівського району (екологічна, ґрунтів, рослинності), історико-економічні описи селища Велика Олександрівка, колгоспу «Жовтневий», місцевого консервного заводу, Білокриницького вапняного заводу та інших підприємств [3, с. 56].

У 1961 році на Республіканських педагогічних читаннях, що проходили в м. Херсоні, було продемонстровано експонати краєзнавчого музею Великоолександрівської СШ №1. Позитивні відгуки науковців, краєзнавців, працівників Херсонського краєзнавчого музею та вчителів історії Херсонщини про експонати шкільного музею сприяли тому, що музей отримав у своє розпорядження приміщення із 3-х кімнат.

У квітні 1967 року шкільний краєзнавчий музей Великоолександрівській СШ № 1 був нагороджений Почесною грамотою ЦК ЛКСМУ (Ленінська Комуністична Спілка Молоді України) як переможець республіканського огляду краєзнавчих музеїв і кімнат. С. С. Кравець був удостоєний Нагрудного знаку Українського товариства охорони пам'яток історії та культури.

Організації шкільного краєзнавства С. С. Кравець присвячував методичні публікації в журналі «Географія в школі» – статті «Використання краєзнавчого матеріалу при вивченні теми: «Клімат України», «Топографічні диктанти на уроках географії», «Наш шкільний краєзнавчий музей». Цікавий краєзнавчий матеріал містять його статті в місцевій пресі про колег-учителів, про кращі сім'ї великоолександрівців; про воїнів-земляків; про героїзм бійців 5-ї Ударної армії, яка визволяла від фашист-ських загарбників Великоолександрівський район тощо [2, с. 37].

Досвід організації комплексного краєзнавчого дослідження району, втілений у практичних досягненнях С. С. Кравцем, сьогодні вивчається і розвивається новим поколінням великоолександрівських та херсонських краєзнавців.

Засновником шкільного музею у м. Скадовськ став Володимир Васильович Тимошенко – перший літописець й історик цього міста. Пройшовши війну, він повернувся в рідне місто, де працював вчителем історії Скадовської середньої школи № 1. Саме на базі цієї школи він створив шкільний музей історико-краєзнавчого профілю. У його експозиції було відображене історичне минуле міста і району, вона присвячувалася подвигу скадовчан на фронтах Другої світової війни. Основним завданням музею стало вивчення історії рідного міста, що спрямовувалося не лише на засвоєння інформаційного змісту, а й, перш за все, на розвиток у школярів навиків дослідницької роботи, самостійного пошуку, вміння працювати з історичними джерелами. Основною метою вивчення історії рідного міста було формування громадянської свідомості учнів, усвідомлення відданості рідному місту, рідній історії, пробудження патріотичних почуттів, розширення кругозору.

Беручі участь в пошуковій роботі, учні Скадовської середньої школи № 1 постійно знайомились з історією війни, її учасниками, зустрічалися з діячами культури та науки, представниками армії та флоту.

В. В. Тимошенко був співавтором книжки «Скадовськ», виданої у 1969 р., автором путівника «Скадовськ». У 1976 році В.В.Тимошенко став засновником і першим директором Скадовського районного історико-краєзнавчого музею.

Таким чином, аналізуючи діяльність шкільних музеїв другої половини XX століття, можна стверджувати, що відсутність єдиної усталеної системи збирання, класифікації документів, спогадів дещо ускладнювало їхню діяльність. Тематико-експозиційні плани шкільних музеїв на громадських засадах не мали інколи належного наукового рівню, не дотримувалися вимоги щодо їх створення. Зміст експозицій мав, як правило, заідеологізований та заполітизований характер (у радянський період організація та зміст діяльності музеїв при навчальних закладах базувалися на заідеологізованих партійних документах, а саме рішеннях з'їздів, пленумів, постанов ЦК КПРС), що було пов'язано із суспільним ладом та офіційними вимогами того часу. Але водночас музеї при навчальних закладах, які діяли у другій половині 40-х – на початку

90-х років XX століття, опікувалися комплексним вивченням історії краю, вихованням молодого покоління, а також сприяли оновленню масового і наукового історичного краєзнавства на Херсонщині.

Перспективи наукового пошуку вбачаємо в подальшому студіюванні проблеми розвитку історичного краєзнавства на Херсонщині в другій половині XX ст.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано діяльність шкільних музеїв та їх вплив на розвиток історичного краєзнавства. Увага автора зосереджена на недостатньому вивченні проблеми організації та роботи шкільних музеїв, які відігравали роль центрів історико-краєзнавчих студій післявоєнного періоду на Херсонщині.

Ключові слова: шкільний музей, історичне краєзнавство, краєзнавчий музей.

АНОТАЦИЯ

В статье анализируется деятельность школьных музеев, а также их влияние на развитие исторического краеведения. Внимание автора сосредоточено на недостаточном изучении проблемы деятельности школьных музеев, которые исполняли роль центров историко-краеведческих исследований послевоенного периода на Херсонщине.

Ключевые слова: школьный музей, историческое краеведение, краеведческий музей.

SUMMARY

In the article the author analyzes the school museums' activity and their influence on the development of the local history. The author fixes on a lack of interest in studying the problem of organization and running of school museums, which playing a role as centers of local history studies during the postwar period in the Kherson region.

Key words: school museum, historical local studies, historical local museum.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайда Л. А. Формування нормативно-правової бази діяльності музеїв при навчальних закладах України / Л. А. Гайда // Краєзнавство – № 3. – 2011. – С. 49–56.

2. Волкова А. С. Заняття в музеї та їх роль в естетичному вихованні учнів / А. С. Волкова // Географія в школі. – 1964. – Вип. 11. – С. 36–39.

3. Ковальов М. В. В авангарді: нариси про вчителів-новаторів Херсонщини / М. В. Ковальов. – Херсон, 1961. – 80 с.

4. Кравець С. С. Наш народний / С. С. Кравець // Будівник комунізму. – 1987. – 16 травня. – С. 3.

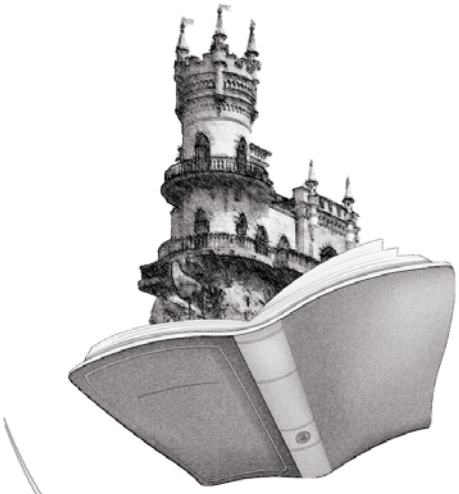
5. Сінкевич І. Ю. Краєзнавці Херсонщини: Кравець Семен Семенович / І. Ю. Сінкевич // Південний архів: зб. наук. праць. – Херсон : Вид–во ХДУ, 2002. – Вип. 9, сер. «Історичні науки». – С. 130–136.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі.
Ластівчине гніздо, 2011

КРИМСЬКІ ОБРІЇ



А. Н. Казак,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры менеджмента,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»
(г. Ялта)

УДК 379.025.75:304.318(407.08)

ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ГОСУДАРСТВА И ЧАСТНОГО СЕКТОРА В СОЗДАНИИ СЕТИ ЯХТЕННЫХ МАРИН В АР КРЫМ

Основными официальными документами, отражающими актуальность развития яхтенного туризма на национальном и региональном уровнях, являются Транспортная стратегия Украины на период до 2020 года, Концепция «Развитие яхтенного туризма в Автономной Республике Крым» на период 2011–2020 годов, различные международные транспортные договорённости, конвенции («Синергия Черного моря»), документы различных транспортных агентств Европейского сообщества. В них указывается на необходимость обеспечения развития национального морского транспорта и портов как стратегически важного для государства сегмента в инфраструктуре транспорта.

Яхтенный туризм характеризуется наличием основных компонентов: инфраструктурных объектов (яхтенные марины и стоянки, заправочные станции, ремонтные базы), яхтенного флота (региональный и в виде судов въездного яхтенного туризма), субъектов контроля (таможенная и пограничная службы – в качестве обслуживания въездного и выездного яхтенного туризма), кадрового обеспечения и информационной поддержки.

На сегодняшний день не все компоненты яхтенного туризма на территории Автономной Республики Крым характеризуются достаточной степенью развития.

Так, в регионе ограничено количество инфраструктурных объектов, которые фактически осуществляют или в краткосрочный период могут оказывать услуги по стоянке и обслуживанию яхт.

Обслуживание яхтенного туризма на территории Автономной Республики Крым в настоящее время потенциально может осуществляться незначительным количеством предприятий, таких, как ГП «Ялтинский морской торговый порт» (далее Ялтинский МТП); ОАО «Бухта Двуякорная», г. Феодосия, п. Орджоникидзе; ООО «Международная морская ассоциация «Мыс Горн», г. Керчь; ГП «Евпаторийский морской торговый порт» (далее Евпаторийский МТП). При этом из вышеперечисленных объектов единственным фактически функционирующим является Ялтинский МТП. Заправочные станции (нефтеналивные бункеровщики) для заправки яхт и катеров на территории Крыма отсутствуют. По оценкам экспертов, минимальная потребность Украины в нефтеналивных бункеровщиках составляет 8–10 объектов для побережья Чёрного моря.

О недостаточном уровне развития яхтенного туризма в регионе свидетельствует тот факт, что фактический объём обслуживаемых в Автономной Республике Крым яхт не может быть определён, так как официальная статистическая информация по обслуживанию яхт не осуществляется. По экспертным оценкам, за период с 2007 по октябрь 2010 года в Автономной Республике Крым было обслужено всего 267 яхт по въездному туризму (информация предоставлена без учёта Севастополя). Основными сдерживающими факторами по обслуживанию въездного яхтенного туризма являются несовершенство законодательной базы в отношении въездного яхтенного туризма и недостаточное количество пунктов пропуска через государственную границу.

В Украине отсутствуют общегосударственные нормы и стандарты по отношению к требованиям к строительству и оснащению яхтенных марин, что может привести к созданию объектов, не отвечающих применяемым нормам и правилам. Немаловажной проблемой является также недостаточная информационная поддержка развития яхтенного туризма в Автономной Республике Крым. В настоящее время по этой тематике отсутствуют такие информационные ресурсы, как интернет портал, справочные материалы, каталоги, карты, схемы, буклеты, не осуществляется продвижение направления яхтенного туризма на международных туристических выставках и через иные информационные каналы.

Методологическая основа развития яхтенного туризма содержится в работах таких учёных, как С. Быстров, В. Воскресенский, М. Морозов. Экономисты М. Воронцова, Л. Калинина, Е. Колбовский, В. Степаницкий проанализировали современное состояние морского маломерного транспорта, яхтенного туризма и инвестиционный потенциал в этой сфере. Анализу выработки стратегий развития яхтенного туризма в регионе посвящены работы А. Саака, В. Селиванова, И. Черкасовой, В. Шарафутдинова [3–8].

Вместе с тем остаются недостаточно проработанными вопросы осуществления технико-экономического обоснования инвестиционных решений в сфере яхтенного туризма. Количество яхт под флагом Украины является незначительным, их увеличение в краткосрочной перспективе крайне затруднено по следующим причинам: производственный потенциал строительства судов в Автономной Республике Крым существует, но является недостаточно развитым; стоимость судов является высокой, и покупательная способность на внутреннем рынке, с учётом особенностей регистрации судов под украинским флагом, невысока.

Целью статьи является определение ключевых проблем, целей, приоритетов

развития яхтенного туризма в Автономной Республике Крым с точки зрения интересов Украины и Автономной Республики Крым.

Яхтенный туризм является составной частью транспортного и туристического комплексов Автономной Республики Крым, он должен развиваться опережающими темпами с целью содействия дальнейшему экономическому и социальному развитию Крыма и преобразованию его в международный центр туризма, отдыха и санаторно-курортного оздоровления. Яхтенный туризм – одно из ведущих направлений туризма. Для Автономной Республики Крым туристическая отрасль является приоритетной отраслью экономики, обеспечивающей стабильное развитие региона.

Климатические условия, значительная протяжённость береговой линии и интерес яхтенных туристов к акватории Чёрного моря обусловливают перспективность разви-тия яхтенного туризма в Автономной Республике Крым. Создание новых объектов яхтенного туризма возможно путём исполь-зования территорий существующих портов, портопунктов и причалов на базе незадействованных земельных участков и существующих берегоукрепительных сооружений.

Яхтенные суда являются судами маломерного флота и могут использовать для стоянок существующие причалы маломерного флота. В Автономной Республике Крым зарегистрировано 262 причала маломерного флота. Однако оценка состояния и потенциала для использования существующих причалов с целью развития яхтенного туризма в настоящее время не осуществлена.

Развитие инфраструктурных объектов на базе существующих портов, портопунктов и причалов возможно при наличии заинтересованности собственников и балансодержателей этих объектов, а также при решении вопросов о расширении земельных участков для размещения объектов.

По оценкам экспертов – представителей Азово-Черноморской экологической инспекции – в Автономной Республике Крым зарегистрировано около 3–4 тысяч маломерных судов; при этом в целом в Украине зарегистрировано порядка 85 тысяч судов маломерного флота. Большинство из них – лодки, шлюпки, водные велосипеды. Важным звеном в развитии яхтенного туризма является наличие производственной базы для строительства и ремонта маломерных судов.

В Автономной Республике Крым производством маломерных судов занимаются предприятия, расположенные в Феодосии: ГП КТБ «Судокомпозит», ОАО «Приморец», ОАО ФСК «Море», ГП «Стеклопластик», ГП «Керченский судоремонтный завод». Однако, как показывает анализ, уровень производства маломерных судов в регионе является незначительным и в перспективе должен быть увеличен.

Крымское правительство собирается приступить к развитию яхтенного туризма. Крым нуждается в инвестициях на сумму от 280 до 311 миллионов евро на развитие яхтенного туризма. Программа предусматривает создание до 2020 года сети яхтенных марин и стоянок, в том числе 11 яхтенных марин, 4 яхтенные стоянки, 4 заправочные станции, которых сейчас в Крыму нет ни одной. Также планируется организовать производство судов маломерного флота в количестве не менее 200 яхт. Кроме того, запланировано создание яхтенного флота на территории Крыма в количестве 2000 судов.

Целью подобного проекта является развитие Крыма как центра яхтенного туризма международного уровня, а это, кроме финансовой выгоды, также приведёт к созданию новых рабочих мест и улучшит инвестиционную привлекательность полуострова. Что касается стоимости задуманного проекта, то финансовые вложения из бюджета ещё не просчитывались.

Также при создании и эксплуатации инфраструктурных объектов яхтенного туризма необходимо наличие квалифицированного персонала. Как показывает анализ, десять высших учебных заведений Украины специализируются на подготовке кадров в сфере морской деятельности. Кроме того, в Украине действует 52 учебно-тренажёрных заведения, подготовка в кото-

рых отвечает международным и национальным требованиям. Указанное количество учебных заведений может быть активно использовано для подготовки кадров, необходимых для развития яхтенного туризма в Автономной Республике Крым.

Значительный вклад в активизацию яхтенного туризма в Автономной Республике Крым может оказать развитие въездного туризма, который способен в краткосрочной перспективе обеспечить увеличение количества яхт у берегов Крыма. В настоящее время в Автономной Республике Крым существуют следующие пункты пропуска: отдел пограничной службы «Евпатория» – 2/2 (въезд/выезд), отдел пограничной службы «Ялта» – 3/3 (въезд/выезд), отдел пограничной службы «Феодосия» – 3/3 (въезд/выезд), отдел пограничной службы «Керчь» – 3/3 (въезд/выезд). Однако, согласно информации Крымской таможни, маломерные суда обслуживают только пункты пропуска в городах Евпатория и Ялта. При развитии яхтенного туризма в Автономной Республике Крым количество пунктов пропуска через государственную границу и их пропускная способность должны быть значительно увеличены.

Яхтенный туризм требует формирования положительного имиджа региона как международного центра туризма и наличия активной информационной поддержки всех участников яхтенного туризма.

Проект «Марина в Крыму», в разработке которого участвовал автор этой статьи, выполнен на базе Центра экономических исследований РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта). Привязка к конкретным технико-экономическим показателям произведена по условиям строительства марины в посёлке Гурзуф. Проект занял II место на конкурсе бизнес-планов, организованном ТПП и Министерством экономики АР Крым, и может стать пилотным как для Крыма, так и для других причерноморских регионов Украины.

Проект «Марина в Крыму» преследует следующие цели: 1) создание конкурентноспособной марины (яхтенного порта и сопутствующей инфраструктуры); 2) повышение привлекательности морских курортов Крыма как курортов международного уровня; 3) развитие транспортной инфраструктуры в Автономной Республике Крым, стимулирование строительства яхтенных марин и стоянок, подготовка специалистов, обслуживающих яхты и оказывающих сервисные услуги; 4) привлечение инвестиций в Автономную Республику Крым, увеличение поступлений налогов и сборов в бюджеты всех уровней; 5) увеличение уровня занятости местных жителей.

Создание Марины должно обеспечить развитие пгт. Гурзуф как высококлассного курорта на качественно ином уровне. Причина того, что в Гурзуфе не сложилась застройка береговой линии, причина исчезновения зданий, которые в конце XIX – начале XX веков уже начинали строиться в прибрежной зоне, кроется в отсутствии защитных сооружений со стороны моря. Причём возникновение такого объекта было вполне обосновано, если учитывать, что в начале XX века Гурзуф развивался как популярный современный курорт, ведущий спор за клиентов с Ниццей и Монако.

В проекте предусмотрено строительство в Гурзуфе набережной протяженностью около 200 м с комплексом зданий, в которых должны расположиться важные компоненты сервисной инфраструктуры поселка. На первых этажах зданий будут располагаться 5 ресторанов и кафе, 4 магазина и 4 клуба (яхт-клуб, дайвинг-клуб, Центр водных видов спорта, Клуб Рыбаков). Речь идёт о создании новой, полноценно функциони-рующей рекреационной зоны, которая сможет кардинально изменить привлека-тельность Гурзуфа и привлечь туристов более высокого уровня. Безусловно, реалии-зация такого объекта увеличит доходы в местный бюджет, повысит благосостояние местного населения.

Строительство Марины с набережной и комплексом рекреационной инфраструктуры в прибрежной части исторического центра города является одним из ключевых моментов и неотъемлемой составной частью реконструкции, реставрации и сохранения

всего исторического ландшафта Гурзуфа. Общие характеристики проекта представлены в таблице № 1.

Таблица № 1

Характеристики проекта «Марина в Крыму»

Срок строительства объекта	3 года
Сложность	сложный
Срок полной окупаемости проекта	3 года и 9 месяцев после ввода в эксплуатацию
Общая стоимость реализации проекта (строительство и оборудование)	18 525 000 $
Площадь продаваемой недвижимости (апартаменты)	3200 м^2
Площадь гостиницы Яхт-клуба	1300 м^2
Площадь офисных помещений	500 м^2
Площадь ресторанов и магазинов	1100 м^2

Исторически сложившаяся застройка в районе улиц Ленинградской, Чехова и Гурзуфской бухты является уникальной для Крыма и при выполнении комплекса работ по реконструкции сможет играть роль мощного культурного и туристического центра. На набережной предусмотрено создание небольшой площади, где возможна установка сцены и проведение регулярных фестивалей, концертов и других культурных мероприятий, что является существенным фактором для полноценной жизни курорт-ного города и привлечения туристов. Яхт-клуб будет обеспечивать стоянку на воде для парусных и моторных судов длиной от 3 до 50 метров и осадкой до 3 м. Стационарные и наплавные пирсы смогут принять единовременно до 100 судов. Все места у пирса будут обеспечены подводом электропитания и воды. Для судов размером более 9 метров будут организованы боксы и причальные стенки.

Стоянка на суше с бесплатным спуском-подъёмом по первому требованию рекомендуется для судов длиной до 7 метров, установленных на автомобильные трейлеры. В клубе планируется наличие двух колёсных тракторов, которые позволят быстро спустить катер на трейлере по бетонному слипу в воду. Хранение катера на берегу продлевает срок службы его корпуса, кроме этого, отсутствуют проблемы нарастания водорослей на подводную часть судна. Наличие нескольких тракторов позволит не допускать очередей на спуск-подъём. Также в непосредственной близости от воды расположится площадка для хранения лёгких судов, таких, как надувные лодки и парусные швертботы. Для спуска/подъёма судов планируются бетонный слип (для судов на автотрейлерах) и железная дорога с соответствующей платформой (для тяжёлых парусных и моторных яхт).

Для разнообразных такелажных работ планируется использование козлового крана грузоподъёмностью 10 тонн и боут-лифта грузоподъёмностью 35 тонн. При подъёме более тяжёлых судов может быть оперативно вызван автокран грузоподъёмностью до 300 тонн.

Сервис-центр будет осуществлять многочисленные работы, связанные с ремонтом и сервисным обслуживанием двигательных установок судов, весь перечень корпусных работ от удаления царапин на судне или полной окраски до настила тиковых палуб. Одним из популярных видов работ является окраска подводной части судна необрастающей краской. Кроме этого, силами береговой службы будут осуществляться все работы по сухой и мокрой чистке судна и его внутренних помещений, включая химчистку и полировку. Сервис-центр яхт-клуба предоставляет своим клиентам полный спектр услуг по ремонту и тюнингу корпуса судна и его двигательной установки. В распоряжении сервис-центра находится кран-балка грузоподъёмностью 10 тонн, боут-лифт грузоподъемностью 35 тонн, слип с лебёдкой и железной дорогой для спуска-подъёма судов

шириной до 5 м и массой до 35 тонн, цех корпусного ремонта и слесарный цех.

Прогнозируемая ориентировочная цена продажи места долгосрочной аренды на срок до 20 лет для размещения яхты – от 90000$ в начале строительства объекта до 120000$ по завершению строительства. Прогнозируемая ориентировочная цена временной стоянки яхты в яхтенном порту – 3$ за 1 м. п. в сутки.

Отель яхтенной марины будет располагать 24 номерами, среди которых 20 двухместных, номер делюкс и 4 люкса. Также в начале эксплуатации отеля в его распоряжение поступают апартаменты, из них – три 1-комнатных и шесть 2-х комнатных, до момента их продажи (см. таблицу № 2).

Таблица № 2

Структура отеля и количество номеров яхт-клуба

№	Тип номера	Кол-во номеров
1	Двухместный номер делюкс	20
2	Люкс	4
3	Апартамент 2-х комнатный	6
4	Апартамент 1-комнатный	3
5	Всего номеров	33

Проект предусматривает рекламную поддержку через специальные издания, каталоги, справочники, газеты, радио и телевидение. Планируется издание брошюр, создание сайта комплекса «Марина». Реклама услуг яхтенного порта, гостиницы для яхтсменов, услуг комплекса «Марина» будет осуществляться через яхтенные клубы и ассоциации, туристические агентства, участие в международных выставках по туризму и яхтам.

Расходы и доходы по проекту «Марина», расчёт эффективности проекта приведены соответственно в таблицах № 3 и № 4.

Таблица № 3

Расходы, доходы по проекту «Марина»

Расходы, доходы по проекту «Марина»,USD	Всего
Операционные расходы по строительству объекта	18 525 000
Расходы по эксплуатации комплекса «Марина»	9 630 383
Налоги	856 405
Проценты по кредиту (15%)	1 851 600
Возврат кредита	8 395 000
Итого расходы:	39 258 388
Приход	49 118 441
Начальные инвестиции	3 600 000
Кредит (15%)	8 395 000
Поступления от продаж	40 723 441
Чистая прибыль	9 860 052
Ставка дисконта	15%
Всего инвестиций	11 995 000
IRR	36%
NPV	4 782 157

Таблица № 4

Расчёт эффективности проекта

Периоды, год	Чистый накопленный доход	Объём продаж	Доходность проекта ROI	Рентабельность	Год
0	-3600000		-1,00	0,00%	2009
1	-3600400	0	-1,00	0,00%	2010
2	-3601050	900000	-1,00	-84,73%	2011
3	-3429875	4250000	-0,95	-24,14%	2012
4	5982985	14208656	1,66	137,14%	2013
5	8021243	4362750	2,23	178,27%	2014
6	9860052,73	4499592	2,74	219,13%	2015

Осуществление таких проектов позволит поддержать предпринимателей и, следовательно, сохранить немалое количество рабочих мест, что, в свою очередь, благоприятно скажется на покупательной способности населения.

Автономной Республике Крым имеется потенциал в сфере проектирования и строительства объектов морской инфраструктуры яхтенных марин. Проектирование и строительство объектов, при наличии подготовленных проектов, возможно в значительных объёмах. Наличие яхтенных портов на побережье на расстоянии около 20 миль друг от друга создаст оптимальные условия для развития яхтинга и судоходства, что будет способствовать популярности этого вида спорта. Продуманный подход к отбору, финансированию и реализации инновационно-инвестиционных проектов такого рода способен увеличить эффективность экономики на региональном и национальном уровнях.

Преспективы продолжения исследования мы видим в определении критериев отбора, финансирования и реализации лучших проектов, разграничения сферы деятельности государства и частного бизнеса в процессе развития инфраструктуры яхтенного туризма. Необходимо решить задачу гармонизации интересов государства и бизнеса, сохраняя при этом естественную разницу в правах на источники и объекты финансирования проекта, материальную и интеллектуальную продукцию. Важным является определение перспективных направлений международной специализации Украины на мировых рынках транспортных, в частности, яхтенных услуг с учётом имеющихся и потенциальных конкурентных преимуществ.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные проблемы использования государственно-частного партнёрства в контексте задач развития яхтенного туризма на национальном и региональном уровнях.

Ключевые слова: государственно-частное партнёрство, устойчивое развитие, яхтенный туризм, проекты.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто основні проблеми використання державно-приватного партнерства у контексті завдань розвитку яхтового туризму на національному та регіональному рівнях.

Ключові слова: державно-приватне партнерство, сталий розвиток, яхтовий туризм, проекти.

SUMMARY

The article describes the main problems of using public-private partnership within the context of yacht tourism development at national and regional levels.

Keywords: public-private partnerships, sustainable development, yacht tourism projects.

ЛИТЕРАТУРА

1. Транспортна стратегія України на період до 2020 року (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 20 жовтня 2010 р. N 2174-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://search.ligazakon.ua.

2. Концепция «Развитие яхтенного туризма в Автономной Республике Крым» на период 2011-2020 годов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ark.gov.ua.

3. Бирман Г. Экономический анализ инвестиционных проектов : пер. с англ. / Г. Бирман, С. Шмидт. – М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 2007. – 631 с.

4. Ильина Е. Н. Туроперейтинг : организация деятельности / Е. Н. Ильина. – М. : Финансы и статистика, 2007. – 260 с.

5. Каурова А. Д. Организация сферы туризма : учеб. пособие / А. Д. Каурова. – СПб. : Герда, 2006. – 382 с.

6. Лавриненко И. Антикризисные инициативы [Электронный ресурс] / И. Лавриненко. – Режим доступа : http://expert.ru/printissues/ukraine.

7. Саак А. Э. Менеджмент в социально-культурном сервисе и туризме / А. Э. Саак. – М., 2007. – 597 с.

8. Селиванов В. В. Перспективы яхтенного туризма в Крыму [Электронный ресурс] / В. В. Селиванов. – Режим доступа : http://www.blackseatrans.com.

2013/1

ЛІТЕРАТУРА ТА ЖИТТЯ



PRIMUS INTER PARES

РВУЗ

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Г. І. Матвієнко,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
та методики викладання,
РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет” (м. Ялта)

УДК 821.161.2.-3„312”.

СТРУКТУРНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ХУДОЖНЬОЇ ФОРМИ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ Ю. АНДРУХОВИЧА, Ю. ІЗДРИКА і Т. ПРОХАСЬКА)

Глобалізація, індустріалізація, інтенсивна технократія вкрай ускладнили структуру світу, що стала непідвладною розумінню окремого індивіда. Відтак світ не може творчо зображуватися за допомогою традиційних, «конвенціональних» методів чи засобів письма. Сьогодення характеризується численними трансформаціями у всіх сферах життєдіяльності людини, яку оточують технічні шифри, і лише скалки, фрагменти, знаки, «надмовні”» елементи іще здатні висловлювати і символізувати розколотий мінливий світ. Тож світ, незрозумілий, примарний і примхливий, відтворюється у сучасному мистецтві, зокрема, в постмодерністській літературі, за допомогою синкретичних жанрових утворень, трансформованої текстової структури.

Постмодерністська література, згідно з тезою М. Зубрицької, творить «світ фікції та світ можливостей, й водночас відкрива[є] і горизонт дійсності, оскільки віртуальний світ можливостей розмножує і збагачує наше відчуття дійсності…» [4, с. 125]. Разом з тим «інформація, яка поглинається текстом, – на думку Ф. Штейнбука, – цим же текстом розгортається у наратив, сюжет, мотив, ідею <…> і, врешті-решт, у сам текст, якщо зважати на одну з фундаментальних рис постмодерністської поетики – себто на інтертекстуальність…» [13, с. 270]. Відтак для постмодерністської літератури, згідно з міркуваннями літературознавця, зовнішнім світом є «власний світ літератури, з якого вона здобуває все необхідне для свого подальшого функціонування…» [13, с. 270].

Закономірним вважаємо те, що структуротворчим чинником тексту є предмет пізнання фундаментальних основ буття людини і світу. Відкрита структура постмодерністського тексту має на меті зобразити найбільш точну картину екзистенційного та онтологічного стану сучасного світу, який перебуває у постійному русі.

Слід зазначити, що безкінечна плюралістичність та багатоваріантність змісту постмодерністського тексту, його відкрита форма, як з точки зору структури, так і щодо ідей, спричиняє розуміння фрагментарної форми постмодерністського тексту переважно у деструктивному ключі. Так за В. Костюком, фрагмент у постмодернізмі «став виразником потужних деструктивних тенденцій у культурі, стилістичною домінантою епохи мультиперспективізму…» [7, с. 8]. Т. Остапчук назвала фрагмент у постмодернізмі самодостатнім та автономним, внаслідок чого постмодерністський фрагментарний текст, на думку дослідниці, є «текстом без ієрархії, у якому фрагменти залишаються незорганізованими в єдине ціле, незмінними…» [9, с. 241].

Натомість ми схиляємось до дещо іншої точки зору стосовно характеру фрагментарності постмодерністського дискурсу. На нашу думку, не варто тлумачити постмодерністську фрагментарність як деструктивну, тобто налаштовану на тотальне руйнування форми, або як хаотичне нашарування окремих фрагментів, позбавлених будь-яких зв’язків. Бо ж дійсно, хоч постмодерністський текст і «легітимізує найфан-

тазійніші, – химерніші, – невірогідніші, – абсурдніші художні конструкції та побудови, анулюючи споконвічні антиномії…» [3, с. 16], проте у такий спосіб він «вказує людині на перспективу відродження та отримання самостійності…» [9, с. 198] через «утвердження у якості моделі чи схеми ідею згасання будь-яких моделей та схем…» [9, с. 198]. Існує безпосередній зв'язок між фрагментарною структурою та змістом тексту, оскільки форма літературного твору не може не вказувати на той культурний світ, який у ньому відображається.

У зв'язку з цим, **метою статті** є дослідження принципів та особливостей структурних трансформацій художньої форми у сучасній постмодерністській літературі на прикладі романів «Дванадцять обручів» і «Таємниця» Ю. Андруховича, «Воццек» та «АМ™» Ю. Іздрика і «НепрОсті» Т. Прохаська.

Як відомо, структура постмодерністського тексту є ризоматичною, тобто позбавленою смислового центру. Вона репрезентується через монтажну композицію, що заснована на рекомбінативності рівнозначних фрагментів. За В. Халізєвим, ознаками монтажної композиції є: розрив безперервності комунікації, констатація випадкових зв'язків між фактами, обігрування дисонансів, а також «фрагментаризація» світу і руйнування природних зв'язків між предметами [11, с. 78]. Водночас ризоматичності тексту сприяють закладені в ньому синестезійні тенденції. Синестезійність, зокрема, виявляється в міжмедійності, тобто в поєднанні та у використанні різноманітних технік образотворчого мистецтва, кіно, фотографії, музики тощо. Відтак сюжетними деталями в текстах письменників-постмодерністів стають, наприклад, відеокліп, світлина, картина, мапа тощо.

Окрім цього ми стверджуємо, що фрагментарність спрямована на реалізацію у постмодерністському тексті його світоглядної функції, оскільки мистецтво, за словами У. Еко, «пізнає світ шляхом власних формотворчих структур…» [14, с. 328]. Відтак фрагментарний постмодерністський текст є не просто відображенням фрагментарної дійсності, а й способом віддзеркалення буття постмодерної людини, що у цьому фрагментарному світі перебуває.

Всі ці композиційні характеристики віднаходимо у текстах чільних представників українського постмодернізму, а саме Ю. Андруховича, Ю. Іздрика і Т. Прохаська.

Наприклад, роман Т. Прохаська «НепрОсті» становить сукупність пронумерованих фрагментів, розташованих у довільному порядку. Сюжет «НепрОстих» є нелінійним, бо історії, що їх розповідає автор у романі, подекуди не мають між собою причинно-наслідкових зв'язків. До того ж мозаїчно розташовані численні мінісюжети «НепрОстих» комбінуються таким чином, що іноді важко відмежувати одну історію від іншої, буття героя від буття тварини або тіло людини від рослини.

З огляду на ці структурні особливості «Непростих» Р. Харчук, наприклад, висловила думку про відсутність цілісного сюжету у романі, натомість побачила в «НепрОстих» появу «резервуару сюжетів», які утверджують малі наративи, бо усі ці сюжети закріплюють сліди життя [12, с. 104].

Та, мабуть, найпромовистіше про мозаїчність і структурні трансформації сюжетів сказав Франциск, один з персонажів «НепрОстих», наголосивши на тому, що «сюжети не закінчуються <…> сюжети як зараза, дають гарячку, переносяться <…> переміщуються, зростаються, ломляться у інших місцях, кришаться, перероджуються…» [10, с. 38].

Трансформації художньої форми у постмодерному дискурсі промовисто ілюструють також твори Ю. Іздрика. З огляду на вміння Ю. Іздрика створювати практично досконалий фрагментарний текст, у якому немає жодної зайвої деталі, читання його романів нагадує процес складання пазлів, коли кожен елемент обов'язково має своє чітко визначене місце у загальній картині. Читання іншого роману Ю. Іздрика «АМ™» дійсно

створює враження гри у пазли – недаремно ж Я. Голобородько визначив жанрову специфіку цього твору як роман-пазл, хоча сам автор назвав цей твір зібранням новел.

Роман «АМ™» ретранслює одну з найкращих особливостей Іздрикової прози – «презентацію деталі, ситуації, сцени з їхнім продовженням-актуалізацією в різних мініпазлах…» [3, с. 134], з яких складаються розділи роману. Цікаво, що кожен з трьох розділів містить одну й ту ж саму історію, але переказану під дещо іншим кутом зору з додаванням щоразу нових подробиць. Наприклад, багатоваріантна анти-біографія німецької співачки Марлен Дітріх, або історія про білого арктичного вовка, що з'являється у романі декілька разів, чи оповідь про двох самогубців, які насправді такими не були.

Відтак історії, які Ю. Іздрик переповідає декілька разів, створюють у романі імітацію «вічного тексту», який може ніколи не завершуватися, тому що одна й та ж історія має безмежну кількість інтерпретацій, іноді абсолютно несподіваних. Таким чином, автор постмодерністського тексту не втомлюється експериментувати, зіштовхуючи між собою персонажів, перетасовуючи ситуації їхнього зіткнення.

У цьому контексті показовою є новела «Боро плюс», у якій ідеться про новенький фольксваґен на ім'я Боро та його ніжні почуття до своєї власниці. Їхнє кохання було практично ідеальним: Боро «міцно обіймав її пасом безпеки, і це тендітне людське тіло здавалося йому продовженням його самого…» [5, с. 101]. Натомість жінка полюбляла, «поплескавши по [його] лискучому боці <...> прошепотів[ти] [йому] кілька пестливих слів…» [5, с. 101]. Проте ця ідилія тривала недовго, тому що незабаром у господарки авта з'явився чоловік, якого звали Ездра, і вони почали жити втрьох – «Боро, його господиня і чоловік, який з'являвся дедалі рідше…» [5, с. 105].

Та найцікавішим у цій історії нам видається не дивний любовний трикутник, а те, що власницею авта виявилася Meowth, кохана Ездри, вона ж сусідка з п'ятого поверху, яка народила у фіналі роману маленького Окрю, за гучними пиятиками та галюцинаціями якого спостерігаємо у новелі «Приватний переслідувач». А найкумедніше у цій ситуації є те, що насправді Боро – це іграшкова саморобна машинка, вироблена стоматологом з тюбика крему «Боро плюс».

Не менш показовим у контексті аналізованої проблематики є ще один роман Ю. Іздрика «Воццек», який складається з двох розділів, що називаються відповідно «Ніч» і «День». Кожен з цих розділів становить сукупність фрагменів-епізодів, що перетікають, взаємозмінюються, накладаються один на одного. Наприклад, у фрагмент роману під назвою «Гранд-готель» практично «врізається"» інший уривок – «Фігури», причому назва цього уривка вміщується автором прямо всередині фрази, розбиваючи слово на дві частини. Внаслідок цього просто неможливо визначити, де закінчується історія про пошуки Воццеком вбиральні нетрями готельних «претензійних сходів, балюстрад, терас і галерей, що вели в усіх мислимих напрямках і в усіх можливих вимірах під найнесподіванішими кутами…» [6, с. 66], і де починається інша історія, що містить опис фігур саморобної шахівниці, на яку випадково впав Воццек.

Своєю чергою, історія під назвою «Велика вода» з того ж роману Ю. Іздрика, завершується самопорятунком Тоя ціною смерті хлопчика і його цуцика, а вже у наступному фрагменті йдеться про мудаків, цих «нав'язливих створінь, [що] отруюють життя повсюдно…» [6, с. 77]. Зрештою, детальний опис численних ознак «мудакуват[ості]» [6, с. 77] виявляється лекцією, що була прочитана Тоєм в університетській аудиторії, а ще точніше – це був «гнівний, запеклий та бурхливий спіч на огуду демократії…» [6, с. 80], як стверджується у фрагменті «Сяна».

Роман Ю. Андруховича «Таємниця», побудований за принципом інтерв'ю, має констелятивну структуру, яку В. Костюк, слідом за В. Беньяміном, визначає як «союз

рівноправних частин, пов'язаних сурядним зв'язком» [7, с. 6], внаслідок чого реалізується загальна ідея твору. Фрагментаризований простір роману репрезентує мозаїку зі спогадів, вражень та їхню інтерпретацію. Художній простір роману є синтезом минулого і теперішнього, а наскрізний мотив – «відчинені двері – то незбагненна радість» [2, с. 3] – підтверджує бажання автора залишити за собою право і можливість для вільної інтерпретації як минулого, так і теперішнього. Відтак розгортання у романі площини «дійсність – ілюзія» реалізується шляхом злиття «реальних» спогадів автора та вражень чи марень, які супроводжують ці спогади. Мікроісторії-відповіді на питання журналіста Еґона Альта загалом поєднані між собою цілком логічно, закономірно і навіть хронологічно, оскільки всі матеріали так званого інтерв'ю поділено на сім розділів відповідно до кількості днів, протягом яких відбувалися бесіди письменника і журналістом. Проте численні ремінісценції, алюзії, часово-просторові зміщення й видіння, наявні у романі, доводять, що позірна структурованість тексту – це ілюзія.

Не менш парадоксальними трансформаціями на рівні художньої форми позначено роман Ю. Андруховича «Дванадцять обручів», який складається з мікроісторій Цумбруннена, Роми Воронич, її чоловіка Артура Пепи, Лілі та Марлени, Ярчика Волшебника тощо. Окрім цього, паралельно до основної історії перебування так званих «героїв культури» у гірському пансіонаті «Корчма на Місяці», розгортаються події вставної новели, що репрезентує «нехрестоматійну біографію» поета Б.-І. Антонича. Всі ці фрагменти-історії переплітаються між собою, утворюючи дійство, яке розігрується «між явою та сном», між площинами, сферами, що зазвичай ідентифікуються як реальна й інфернальна. Разом з тим усі події, що відбувалися з мешканцями «Корчми на Місяці», водночас відображалися на декількох моніторах в апаратній Илька Ильковича, який спостерігав за усіма подіями доти, поки не настав час втрутитися. Відповідно Варцабич є і режисером, і оператором, і «власником авторських прав», який розіграв декілька сюжетів одразу в одному романі-фільмі. З огляду на це, кожну з сюжетних колізій у романі можна ідентифікувати як кадр, з якого, зрештою, і було змонтовано так званий фільм про «шуканн[я] меж у нерозмежованій єдності і їх доланн[я]» [1, с. 267].

Слід зазначити також, що монітори, кожен з яких відображав «десятки і сотні фільмів, сюжетів, кліпів, блискавична зміна операторських планів, тремтіння контурів та діафрагм, обертання гримас і рухів…» [1, с. 232], засвідчують наявність можливості їхньої варіативності, перекомпонування і навіть самостійності.

З огляду на монтажну композицію аналізованих нами романів можемо говорити про використання в них кінематографічних мотивів, тим більше що термін «монтаж» виник спочатку в кіномистецтві.

Наприклад, для роману Ю. Іздрика «АМ™» характерна візуалізація, бо елементи кінематографічної поетики становлять домінанту тексту. Це, на думку С. Матвієнко, «чи не найпотужніше проблематизує зв'язок реальності та мистецтва…» [8, с. 239], який простежується вже від самого «задуму чи процесу виробництва твору» [8, с. 239]. Цей роман у контексті використання в ньому кінематографічних прийомів варто потрактовувати як сукупність дублів-кадрів-фрагментів, з яких читач повинен сам сконструювати роман-фільм. Відтак автор є кимось на кшталт сценариста і оператора, а читач – режисером, який на свій смак комбінує фрагменти.

З огляду на окреслену проблематику, варто звернутися до концепції «прямої трансляції» за авторством У. Еко. Вчений на прикладі телебачення детально розібрав механізм функціонування прямої зйомки, починаючи від принципів виробництва і закінчуючи особливостями сприйняття. Найбільше нас зацікавила теза У. Еко про те, що «пряма зйомка <...> не є дзеркальним відображенням

події, яка відбувається, натомість є її інтерпретацією…» [14, с. 236]. Цю парадоксальну, на перший погляд, думку дослідник пояснює тим, що навіть зйомка події декількома камерами водночас не дає об'єктивного, вичерпного, багатовимірного висвітлення, оскільки оператор обов'язково акцентує увагу на принципово важливих, з його точки зору, моментах і не може включити в кадр всі прояви та аспекти зображуваної події. Важливо наголосити на тому, що, за У. Еко, вирішальна роль у творенні трансляції належить режисерові, який має зробити остаточний вибір між кадрами та змонтувати їх. Таким чином, як зазначає У. Еко, вибір режисера стає «композицією, оповіддю, дискурсивним об'єднанням аналітично розрізнених образів у контексті більш широкого ряду подій…» [14, с. 239], що відбуваються водночас і пересікаються одне з одним.

Принцип зйомки, широко репрезентований у романі Ю. Іздрика, створює усі підстави для того, аби називати «АМ™» не тільки романом-пазлом, романом-головоломкою, а й романом-трансляцією. За аналогією з телевізійною трансляцією схожі механізми віднаходимо й у згаданому романі. Так, кожен з варіантів (дублів) події чи ситуації, про які йдеться у романі, є лише інтерпретацією, тому ми не можемо відрізнити сюжет первинний, автентичний від його інтерпретації.

Цікавим прикладом «дублювання» у тексті однієї й тієї ж історії є історія про напівміфічний Монастир Ідіотів, потрапити до якого, як іронічно зазначає автор, «мріє в глибині серця кожен адепт суспільної адаптації…» [5, с. 169], та Мурашиного Лева, що здійснив підкоп під цей дивний заклад. В «Інструкції повернення» спостерігаємо за підготовкою Мурашиного Лева до здійснення місії з метою знищення монастиря: «Фляга. Планшетка. Консерви <...> Якась крупа. Аптечка» [5, с. 145], а також «New Nambu 57-ї моделі, калібр 7,65» [5, с. 145]. Зрештою, Мурашиний Лев вирішив скористатися лише саперною лопаткою, і за неповні півгодини «ціла піщана лійка ожила, схили її почали осипатися, закручуючись, перетікаючи, ховаючи залишки табору…» [5, с. 147].

На цьому історія з Мурашиним Левом та Монастирем Ідіотів не завершується, і у новелі «Пісочниця» ми довідуємося про те, що насправді було знищено не монастир, а пісочницю разом зі Стерном, Кранцем, Женею Колбасіним, які гралися на «гостинних пісках» [5, с. 161] кольоровими відерками, лопаткою та грабельками, виготовленими на «Дніпропетровському ракетному заводі, т. зв. „Южмаші"» [5, с. 155]. У новелі під назвою «Поїзд утікачів» автор знову повертається до цієї історії, насичуючи її новими деталями. Відтак Монастир Ідіотів – це закамуфльований концтабір, «святая святих клятих буддистів» [5, с. 199], а Мурашиний Лев, натомість, – це унікальний у своїй справі шпигун-самоук, який нібито мав на меті не знищення табору, а лише «переорієнтаці[ю] лунатиків із військово-повітряних сил у секретні підрозділи андеґраунду» [5, с. 199]. Втім, була й інша версія щодо справжніх мотивів знищення табору: Агент просто «хотів забезпечити заплідненій ним далай-матці найбезпечніші умови для відкладання яєць…» [5, с. 199].

Як бачимо, на рівні проаналізованих нами текстів Ю. Андруховича, Ю. Іздрика і Т. Прохаська, всі ці трансформації обертаються на так звану «дифузію структур», коли в певний момент розгортання оповіді структурні компоненти тексту перестають бути відмежованими один від одного – навпаки, вони взаємопроникають, поєднуючись у різних пропорціях.

Отже, культура «кореневища», як останнім часом називають культуру постмодерну, є не копією світу, а його картою. Постмодерністське мистецтво й життя поєднуються безсистемно, вростаючи один в одного, тому що ризома як структура, що постійно розростається в усіх напрямках, організовує окремі текстові фрагменти,

перетворюючи їхній хаос на космос. Це, своєю чергою, відкриває нові можливості щодо формування художнього висловлювання.

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено дослідженню структурних трансформацій художньої форми у сучасній українській постмодерністській літературі на прикладі романів «Дванадцять обручів» і «Таємниця» Ю. Андруховича, «Воццек"» «АМ™» Ю. Іздрика і «НепрОсті» Т. Прохаська. Зокрема, проаналізовано принципи створення монтажної композиції романів, заснованої на рекомбінативності фрагментів, якими у текстах виступають фоточи відеокадр, мапа тощо.

Ключові слова: трансформація, постмодернізм, монтажна композиція, синестезія, фрагментарність, синкретизм.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию структурных трансформаций художественной формы в современной украинской постмодернистской литературе на примере романов «Двенадцать обручей» и «Тайна» Ю. Андруховича, «Воццек» «АМ™» Ю. Издрыка, «НепрОстые» Т. Прохаська. В частности исследовано принципы создания монтажной композиции романов, основанной на рекомбинативности фрагментов, которыми в текстах являются фото- или видеокадр, карта.

Ключевые слова: трансформация, постмодернизм, монтажная композиция, синестезия, фрагментарность, синкретизм.

SUMMARY

The article is devoted to the research of structural transformation of artistic forms in contemporary Ukrainian post-modern literature on the example of „Twelve Hoops" and „Secret" by Y. Andrukhovich, „Voccek", „AM™" by Y. Izdryk, „NeprOsti" by T. Prohasko. The principles of creation of montage novel's composition, based on fragments recombination, which is photo- or videoshot, map and so on.

Key words: transformation, postmodernism, montage composition, fragmentariness.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрухович Ю. Дванадцять обручів : [роман] / Ю. Андрухович – К. : Критика, 2005. – 275 с.

2. Андрухович Ю. Таємниця : [замість роману] / Ю. Андрухович. – Харків : Фоліо, 2007. – 478 с.

3. Голобородько Я. Артеграунд. Український літературний істеблішмент : [зб. статей] / Я. Голобородько – К. : Факт, 2006 р. – 160 с.

4. Зубрицька М. А тепер куди? – Одіссея сучасних літературних теорій / М. Зубрицька // Вісник Львів. УН-ТУ, 2004. – Вип. 33. – Ч. 1. – С. 121–128. – (Серія „Філологія").

5. Іздрик Ю. АМтм : [новели] / Ю. Іздрик. – Львів : Кальварія, 2005. – 260 с.

6. Іздрик Ю. Воццек / Ю. Іздрик // 3:1 Острів КРК. Воццек. Подвійний Леон. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2009. – 320 с.

7. Костюк. В. Поетика фрагменту і художня цілісність твору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.06 «Теорія літератури» / В. Костюк. – К., 2000. – 17 с.

8. Матвієнко С. Трансцендентальна медитація над шахівницею / С. Матвієнко // Іздрик Ю. АМтм : [новели]. – Львів : Кальварія, 2005. – С. 236–255.

9. Остапчук Т. Фрагментарність у літературі та візуальному мистецтві ХХ ст. : проблеми рецепції художнього образу / Т. Остапчук // Вісник Львів. УН-ТУ, 2004. – Вип. 33. – Ч. 1. – С. 239–245. – (Серія «Філологія»).

10. Прохасько Т. Непрості / Т. Прохасько. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2006. – 140 с.

11. Хализев В. Теория литературы : [учебник] / В. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 398 с.

12. Харчук Р. Сучасна українська проза. Постмодерний період / Р. Харчук : [навч. посібник] – К. : Видавничий центр «Академія», 2008 р. – 247 с.

13. Штейнбук Ф. Засади тілесного міметизму у текстових стратегіях постмодерністської літератури кінця XX – початку XXI століття : [монографія] / Ф. Штейнбук – К. : Педагогічна преса, 2007. – 292 с.

14. Эко У. Отсутствующая структура : введение в семиологию / У. Эко. – СПб. : Петрополис, 1998. – 432 с.

15. Brooke-Rose Ch. The dissolution of character in the novel / Ch. Brooke-Rose // Reconstructing individualism : Autonomy, individuality the self in western thought. – Stanford : Stanford University Press, 1986. – P. 184–196.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі. *Ялта взимку, 2010*

О. І. Козлітіна,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри
української філології та методики
викладання,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет» (м. Ялта)

УДК 821.161.2-1“18/19”.09

ТИПОЛОГІЯ ОБРАЗІВ У ПОЕТИЧНОМУ ЦИКЛІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «ВЕСНА В ЄГИПТІ»

Інтенсифікація розвідок у царині тлумачень орієнтальних текстів Лесі Українки спонукає до з’ясування особливої ролі в них єгипетського складнику як такого, що містить концептуальну авторську рецепцію Арабського Сходу. Літературний твір оперує цілісними художніми конструкціями, акумулює в них цінну для людства інформацію, що, за законами пам’яті, «піддається відбору і складному кодуванню, переходить на збереження, з тим, щоб за певних умов знов заявити про себе» [3, с. 615] Поетичний цикл «Весна в Єгипті», написаний Лесею Українкою безпосередньо під час перебування письменниці у «золотій» країні (Гелуан, 1910 рік), дослідники вважають цінним текстом, що визначає важливий складник єгипетського вектору письменниці: «Безпосереднє перебування в середовищі як Єгипту фараонів, так і сучасного, об’єднало зорове, слухове, вербальне сприйняття світу, знаного за писемними джерелами і музейними експонатами тощо» [4, с. 136]. Пізнання іншої культури акумулювало виникнення у картині світу Лесі Українки образу Єгипту, прочитання якого яскраво вимальовується у поетичному циклі «Весна в Єгипті».

Усвідомленням цього обумовлено ***мету статті*** – аналіз типології образів циклу поезій Лесі Українки «Весна в Єгипті».

Давньоєгипетські ліричні пісні, про подібність яких з українськими писала Леся Українка, спонукали її до перекладацької діяльності, але згодом з-під пера письменниці виходить цикл з шести поезій на тему Єгипту. «…ясне небо, все повна певність від дощу…і…якась легкість повітря…все це здіймає духа людині», – зазначає Леся Українка в одному з листів, підтверджуючи своє зачарування країною, що вона «вже звикла любити не як чужу» [10, с. 302–304]. Системний підхід до аналізу образів «Весни в Єгипті» дає можливість окреслити ще одну виразну грань філософсько-світоглядних позицій Лесі Українки, розкрити естетично-мистецький зміст рецепції Єгипту. Визначення спільності ознак обраних письменницею єгипетських образів, їхньої типологічної співвіднесеності і специфічних рис актуалізує поле орієнтальних досліджень творчості письменниці, а перевага антропологічного принципу інтерпретації дозволяє зосередити увагу на проблемі провідних функціонально-концептуальних типах характерів у поетичному циклі «Весна в Єгипті».

П. Киричок у статті, присвяченій творчості Лесі Українки у контексті світової літератури, зауважує, що «у циклі «Весна в Єгипті» поетеса майстерно і глибоко проникає в сутність життя і особливості природи єгиптян. Та водночас вона не оминає і злободенних соціальних мотивів, її непокоять «гніт фараонів, кормига чужинців» (газета «Кримська світлиця», 24 лютого 1996 року), як в давнину, так і тепер («Таємний дар»), а також і те, що відбувається у рідному краєві. О. Огнєва дотримується думки про те, що шість стадій композиції поетичного циклу («Хамсін», «Дихання пустині», «Афра», «Вітряна ніч», «Вісті з півночі», «Таємний дар») є «описом так званих «метеоумов» єгипетської весни», а «листи пронизуються образами давньоєгипетської міфології…» [4, с. 148]. Дійсно, враження від клімату «щирозлотого» Єгипту накладають певний відбиток на

образний ряд поетичного циклу, проте продумана образотворча організація творів є цінним матеріалом для глибшої інтерпретації. Говорячи про цінність поезій «Весни в Єгипті», слід зауважити відмінність їх мотивів від інших творів письменниці на тему Єгипту. М. Шевчук, аналізуючи традиційні сюжети у творчості Лесі Українки, стверджує: «Леся Українка використовувала для обробки майже всі генетичні групи традиційного сюжетно-образного матеріалу. У творчості письменниці зустрічаються також обробки синкретичних сюжетів (з погляду походження), а також таких, що мають кілька інваріантів або сюжетів-зразків» [11, с. 124] Є. Сверстюк окреслює зацікавлення Лесі Українки у єгипетській культурі «передусім виразністю порівняння: говорячи про «єгипетський полон», про «ту важку єгипетську роботу, що має вславити імення царське», про «дім роботи, країну неволі», Леся Українка говорила про рідний край і про «всеросійських деспотів» [5, с. 9]. П. Одарченко звертає увагу на ностальгійний характер творів, у яких йдеться мова про Єгипет та його культурні реалії, будь то міфічні образи чи міфологеми (сюжетні лінії, мотиви) Проте «Весна в Єгипті» розгортається не у руслі проблеми поневолення, рабства або тиранії пануючої влади: кожна поезія репрезентує окрему яскраву реалію єгипетської культури, сприйняту творчим генієм Лесі Українки, осмислену нею у ключі «вічних» питань, підказаних міфологічними сюжетами («Хамсін», «Таємний дар»).

Поетичний цикл відкриває поезія «Хамсін», написана під впливом вражень, отриманих Лесею Українкою під час споглядання «рудого демона…як він світ у жовтий кошмар зміняє» [10, с. 309]. Згадує М. Охріменко, який брав уроки у письменниці: «...глянувши на небо, я надзвичайно здивувався з його зафарблення. Місцями воно було пурпурним, місцями багровим, криваво-червоним, червоно-фіолетовим, оранжевим, вогненно-злотистим. «Мене цікавить таке сполучення кольорів», – промовила (Лариса Петрівна)... Незабаром хамсін налетів на Гелуан…» [7, с. 349] В листі до матері Леся Українка писала: «...під впливом хамсіну могла тільки на єгипетські теми писати…[…] Справда злий дух – Тіфон!.. А потім вже був «тихий Хамсин» без піску та каміння, літаючого в повітрі, тільки жовтим колоритом та температурою + 30 R «у холодку»; а потім ще було «дихання пустині» з тою ж температурою, але вже без жовтого колориту, а потім була «афра» – мертва тиша з білим від спеки небом...» [10, с. 309].

Образ хамсіну Лесі Українки художньо продуманий і виписаний у такий спосіб, що його персоніфікація лише додає ефекту автентичності. Як єгипетська реалія хамсін вже має привабливу для художника характеристику: це жагучий сухий вітер з пустелі, споріднений із аравійськими самумами, починається звичайно через деякий час після сходу сонця, найбільшої сили досягає в післяполудневі години і до заходу сонця знову стихає. Хамсін супроводжується задушливою спекою, і підчас його панування небо губиться у хмарах сухого пилу, сонце здається блідим, втрачає блиск. Леся Українка одухотворяє хамсін, образ «рудого демона», «жагою паленого», «з сухими крильми» емотивно пов’язаний із утаємниченістю і зловорожістю. Дії хамсіну як живої істоти динамічні, поривчасті: «мчить у повітрі, черкаючи пісок», «дише густим полум’ям пекучим», «заздро загорнув полою усіх своїх танечниць невидимих». Навколишній світ підпорядковується хамсіну, переходить у споріднений йому стан неспокою, безумства і «весілля дикого»: «мов сопілка співа пісок, зірвавшись зненацька з нерухомості своєї», «камінці на бубнах приграють», «щось віє покривалами тонкими, прудко-прудко крутячись у танці», «вся пустиня мов знялася вгору і в небо ринула», «на жовтім небі померкло сонце – око Озріса – і стало так, мов цілий світ

осліп». Ефект динаміки підсилений не тільки переходом хаосу, влаштованого появою хамсіна, в явно апокаліптичну картину навколишнього світу. Принцип протиріччя в образному творенні притаманний єгипетському тексту Лесі Українки взагалі, в окремих епізодах він стає лейтмотивом. Образний світ «Хамсіну» глибоко мистецький: музикальність, хореографічність, візуальна витонченість деталей вимальовує систему знаків, за якою центральний образ набуває міфічного змісту. Самоідентифікація персонажу відбувається за взірцем «божественної рецепції»:

Я давній бог, я той могутній Сет,
Що тіло Озірісове нетлінне
Розшматував і кинув у пустиню.
Ох, як тоді Ізіда заридала!.. [8, с. 363]

За власними словами, Леся Українка «кидалася в дебрі всесвітніх тем, куди земляки мої, за виїмком двох-трьох одважних, воліють не вступати...» [10, с. 400] і, безперечно, найпопулярніший єгипетський міф про смерть Озіріса і його підступного брата Сета не могли не викликати у письменниці алюзійної згадки у контексті спостереження за хамсіном. У міфі простежується відомий мотив братовбивства через заздрість. Загальноєгипетський культ бога природи, котрий вмирає та воскресає, – Осіріса – важлива реалія. Письменниця максимально наблизилась у своєму сприйнятті хамсіну до істинно художнього розуміння природи Єгипту. Традиційні сюжети існують у певній універсальній площині, утворюють свого роду метатекст [2, с. 10], тому можна стверджувати, що «Хамсін» синтезує уявлення про трагічний міф й індивідуальне авторське сприйняття єгипетської культури і її елементів. Дихотомія Озіріс/Сет пропонує, окрім ключової ідеї «божественості» єгипетських культурних реалій, підтекстну: в основі будь-якої світобудови лежать дві сили, одна з яких творча, а інша – руйнівна. Провідною стихією «Весни в Єгипті» є повітря, точніше – вітер. Знаково, що «вітер з Єгипту» не один раз з'являється у творчості Лесі Українки. Серед незавершених праць в «Чотирьох казках зеленого шуму» фігурує «лагідний південний вітер», який «розповідає про Африку, про Єгипет, про його величність фараонів, війни і рабство…» [9, с. 295–296]. В нотатках письменниці вгадуються задуми творів «Ра-Менеїс», «В дому роботи, в країні неволі» та інших складників єгипетського тексту: «…тепер величність фараони згинули, тільки рабство зосталось. Самум в Сахарі. Греція: хист, філософія, християнство, під чужим ярмом, війна за визволення. (Раніше потоплення корабля з єгипетськими древностями). Традиції волі, що зостались від греків. – Летів я ще через немало невільних сторін, бачив, як люди стогнали в ярмі. Гей, коли тії люди стануть вільні, як я! …» [там само]

Смислове навантаження образу хамсіну вибудовується навколо міфологічного і символічного значення повітря як однієї з фундаментальних стихій у процесі світотворення. Повітря відноситься до легких, духовних начал, як і вогонь. Найчастіше Леся Українка звертається саме до цих двох природних стихій. Подих, як вияв повітря у живому сенсі, пов'язаний з принципом життя, животворним духом, еманацією. Цей мотив репрезентований у більшості космогонічних міфів (в орієнтальній міфології творець світу, мусонний вітер, летить на крилах над водою – в результаті чого і народжується життя). Вітер, як буйство повітря, сам по собі асоціюється з грубими хаотичними силам, сферою діяльності демонів. Однак у вигляді урагану вітер ототожнюється з передвістям появи бога. В східній міфологічній традиції «духовна стихія» вітру тісно переплетена із вогнем і світлом: вітер, народжений духом, у свою чергу народжує світло. Судячи з повір'я східних народів, з атману виник простір, з простору – вітер, з вітру – вогонь. Вітер, крім усього іншого, являється світлоносним океаном, йому надається честь переносити на своїх могутніх крилах божественних

створінь. З вітром блукають по світах душі померлих. Хамсін – палючий вітер з пустелі – у єгипетській міфології сприймається як вісник того, що з країни пішло Сонячне Око – богиня врожаю Хатор, тому звертання до цього образу Лесі Українки цілком вмотивоване («На жовтім небі померкло сонце – око Озіріса…») Посуха, що її приносить хамсін, примушує гинути все живе, тому людину в поезії зображено у вигляді араба, який «серед пустині падає додолу, як на молитві» [8, с. 363].

Поезія «Дихання пустині» продовжує тему персоніфікованого образу Єгипту, тепер реалізованого у картині безмежного пустельного простору з подихом «рівним», «вільним», «гарячим та чистим, мов святим». Емотивна парадигма спирається на тишу, мовчазність, заспокоєність, що прийшли на зміну свавільному хамсіну. Як і у попередній поезії, вживання цієї реалії йде в одухотвореному власному імені «Хамсін», що підкреслює прагнення оживити образ Єгипту, надати йому рис окремої яскравої особистості. Кольорова гамма, де домінує золото піску і вогненна спека, приєднує, хоча і алюзійно, колір зелені оаз. Якщо у «Хамсіні» прояв людської присутності зведено до згадки про слабку перед стихією людину – араба, і «чужинки»-авторки, якій адресована загроза невтримного Хамсіну («Чужинко, не дивись! Засиплю очі!»), то людина у «Диханні пустині» інша. Це фелах, який «працює мовчки, тихий, пильний, Будує дім», «оази робить він серед пустині, Лиш не для себе…пише Бігунчик по піддашші». Визначна риса цього образу – «всесильність», тобто праця фелаха автоматично дорівнюється до діяння божества. Він уособлює творчий червень, причому творення відбувається з метою приютити «пустий, летючий рій мандрівців», звести «густий сад». Поєднуючи в образі фелаха божественне і людське, Леся Українка використовує ефект полярності: всесильність бога поряд з важкою працею і співвідноситься з диханням пустині. Кільцева організація поезії, що починається і завершується фразою «пустиня дише», натякає на циклічність світо існування, довершеність і гармонійність світобудови. Єгипет постає могутньою цивілізацією не тому, що його історія багата на завоювання, а через працю людини, набутки багатошарової культури, що, як зауважує Е. Паунд, «на сході завжди відзначалась більшою напруженістю» [6, с. 124]. Як і у «Хамсіні» мотив все проникаючого вітру присутній і в «Диханні пустині: «Поколише гарячий вітер одіж на людині, обсушить піт…і далі по рівнині пролине…ще і ще..» [8, с. 364]

«Дихання пустині», втілене і у спокої «золотого піску», і втомленості «свавільного Хамсіну», і мовчазний труд «всесильного феллаха», і тиша, яку повторно передано трьома крапками, поступається іншій єгипетській арабесці Лесі Українки, «Афрі», яка гармонію між врівноваженістю пустелі і буйством хамсіну доводить до стану нерухомого, «як води стоячі», закам'яніння. «Афра», третя за хронологією, поезія циклу «Весна в Єгипті» фіксує промені авторської уваги на внутрішньому світі Єгипту – культурному і природному, що не належить людям і чужий однаково і європейцям, і єгиптянам. Гаряча німота афри здригається від свисту сурм, грому «різких тарабанів», і в цьому випадку авторка розгортає картину вторгнення іншого ґатунку: протистояння між рабом і фараоном стирається протистоянням єгипетської культури з іншою: «Гучно силу свою англічани берегом Нілу несуть, щоб Єгипет почув і тремтів…» [8, с. 364]. Зауважимо, що німецький історик О. Шпенглер, пропонуючи вчення про культуру як множинність замкнутих «організмів», визначав символом культури Давнього Єгипту «обмежений однолінійний шлях» [1, с. 247]. Простеження рецепції Лесі Українки Єгипту дає за аналоговою схемою роздумів символічний образний ряд єгипетської культури у картині світу письменниці, в якому фігуруватимуть Хамсін-Сет (божество руйнації), Феллах-

Озіріс (божество створення), Пустиня (необмежений креативний простір), Афра-мовчання (природній стан розвитку культури, латентна умова її продуктивного існування), Чужинець (зовнішній комунікант, пасивний споглядач). В «Афрі» апокаліптична картина, що її спостерігаємо в «Хамсіні», набуває характеру застиглості цивілізації у віках:

Небо, збіліле від спеки, вже сивіє,
мов попеліє,
День до останку згорів і лишилася
нічка бліда;
Світла немає, а темрява наче не сміє
В тишу пекучу вступити.
Не видно зірок і сліда
Так, наче світ спорожнів... [8, с. 365]

Ледве вловимий темп розгортання дії «Весни в Єгипті» маркований повторами появи центральних актантів і зміни часопросторових характеристик. Порівняймо: в «Хамсіні» сюжетність сконцентрована навколо агресивного образу палючого вітру, який перетворює «важку нерухомість піску» у «жовту і сліпучу млу», внаслідок чого світ «сліпне»; в «Диханні пустині» Хамсін стає минулим, відсувається на другий план, поступаючись у просторі того самого «золотого піску» гарячому вітру, який супроводжує роботу феллаха-творця; «Афра» трансформує заспокоєність форм на «млу без мрії», що її на деякий час можуть переривати чужинне втручання, штучно створене «сурмами» і «тарабанами» – і знов кільце замикається на гармонії, спустошеності і тиші. Підтекстна природа концептуальної думки поетичного циклу, її недомовленість спонукає до семіотичного аналізу образного світу поезій «Весни в Єгипті», тому у суто рецептивне поле пізнання образу Єгипту втручається суб'єктивний елемент авторського сприйняття, який складають поезії «Сон», «Вітряна ніч» і «Вість з півночі».

Безсумнівною узагальнюючою рисою цих поезій є їх ностальгійний характер. Незважаючи на спорідненість єгипетської й української культур, про яку Леся Українка неодноразово зазначала в епістолярії та передмові до перекладу давньоєгипетських ліричних пісень, цикл «Весна в Єгипті» пронизаний тугою за рідною країною. Паралель Єгипет/Вкраїна водночас стирає грані між двома культурами і увиразнює їхню відмінність, тому тло «сну», само по собі межове, створює ефект прозорої перспективи на два виміри – український і єгипетський. Вся поезія побудована на прийомі паралелі, співвіднесеності:

Тепло та ясно… Чи се Єгипет?
Так, се Єгипет… синій намет
неба високого міниться сяєвом…
Ох,та й високе ж!Як вільно,як радісно,
Так, се Єгипет…
Тихо та любо… чи се Вкраїна?
Так, се Вкраїна… Он і садок,
батьківська хата і луки зеленії,
темнії вільхи, ставочок із ряскою.
Так, се Вкраїна… [8, с. 365]

Символічно, що для зображення Єгипту авторка обирає вільний простір неба, а для Вкраїни – замкнутий локус садку, хати, ставка. Конкретизація атрибутів топосу «Вкраїни» і розмитість їх у відношенні до Єгипту свідчить про відстороненість споглядання письменницею іншої культури. Принцип антагоністичності і в цьому випадку спрацьовує на увиразнення ключового мотиву поетичного циклу: будь-який контакт посилює індивідуальність рис обох комунікантів, чи це люди, чи персоніфіковані образи, чи культури взагалі.

Суб'єктивність останньої строфи поезії підсумовує емотивну організацію твору, маніфестуючи чітку позицію вибору:

Можна спинитись… годі блукання…
Все буде добре… Рідний мій край
вкупі зі мною одужав від злигоднів,
небо не хворе, не плаче, не хмуриться,
люди веселі і я… не будіть…
Все буде добре… [там само]

В єгиптян є приказка: «Навіть у найважчі часи посмішка нічого не коштує», і своєрідне творче і життєве кредо Лесі Українки з мужнім «contra spem spero» перегукується з єгипетським висловом і кінцівкою «Сну». Сподівання на покращення стану здоров'я, яке подарував Лесі Українці Єгипет, вилився у твердження впевненості у кращому майбутті для себе і для української культури.

«Вітряна ніч» і «Вість з півночі» репрезентують епізод рецепції у світлі ностальгійного осмислення образу Єгипту, який тут має той самий антитетичний характер, що притаманний всьому єгипетському тексту Лесі Українки. Домінанта асиміляції двох мотивів – культури Єгипту і України – втілено в образах вітрів, Хамсіну (і в цій замальовці єгипетський вітер не втрачає одухотвореності) і персоніфікованому «вітру з півночі». Центральний образ «Вітряної ночі» можна вважати антиподом аналогового образу у «Хамсіні». Динаміку образу витримано у подібній емотивній сфері, проте ключовим виступає мотив взаємодії, комунікації і її результату: вітер з півночі з тільки йому притаманними індивідуальними рисами постає у зіставленні з Хамсіном унікальним феноменом, яким є і сформована людська особистість. Образний світ поезії увиразнюється не тільки його антагоністичною природою, а й інтенсифікацію звучання авторського «Я» у контексті рецепції двох культур, української («край мій бідний») і єгипетської («пустиня золота»). Змістове навантаження знакових образів вітрів приводить до глибинної думки про поглинання однієї культури іншою:

Чи його коханням запалила
Раптом ця пустиня золота,
Що над нею він огнем літа,
Мов його й не північ породила?
……
Що ж, лети, про мене все одно.
Ти чужий тут став у сій країні,
Не приніс для мене ні луни
Здалека, з моєї сторони, –
Тільки спів кохання для пустині [там само]

Отже, лейтмотив ностальгії за рідним краєм набуває якості негативу, на якому чітко проступають проблема кроскультурного контакту, зокрема аспекту культурної асиміляції. «Вість з півночі» створює пейзажну замальовку, яка логічно продовжує тему «Вітряної ночі», проте домінування авторського «Я» посилюється і висуває на авансцену естетику духовної рецепції ліричної героїні, що у перших рядках твору підкреслено акцентуацією індивідуальної візії (Дивлюся ранком – ….) На противагу «Вітряній ночі», у «Вісті з півночі» вітер має власне монологічне висловлювання, яке і завершує поезію на підкреслено ностальгійній ноті:

«Се ж я з твоєї сторони
Приніс оці плакучі вісті, –
Якої ще тобі луни?..» [8, с. 366]

Типологічну паралель з образними моделями перших поезій циклу простежуємо у трансформованому характері образу вітру. Простежується чітка парадигма образотворчих модифікацій: природній образ (опис стихії, атмосферного феномену) → сакралізований образ (співвіднесення з богами єгипетського міфологічного пантеону) → одухотворено-олюднений образ (персоніфікація з метою надання рис людської особистості) → комунікативна ланка у контакті двох культур (ідентифікація відмінностей і спільності культурних сфер України і Єгипту в авторському уявленні).

«Таємний дар», заключна поезія циклу «Весна в Єгипті», репрезентує багатшу систему образів, насичених міфічною семантикою. Єгипет, який звела у художньому світі поезії Леся Українка, «плакати довго не вміє», «сльози» лише умивають його, після чого він повертається до «позолоти блискучої в розлогій пустині,/ Та й усміхається знову» [8, с. 366]. Цей вираз створює особливу композиційну рамку – завершальні рядки поезії пропонують поетичну аргументацію життєрадісності сонячної країни:

З заздрощів вічну неволю судили боги твоїм дітям,

Я ж у незламную радість озброю народную душу, –

Гніт фараонів, кормига чужинців її не здолає... [8, с. 367].

Спостерігаємо використання знакових образів, що утворюють полотно цілісного образу Єгипту в авторські рецепції: на рівні сакралізації фігурують Ніл – «божественна дитина», Сфінкс – загадка, тайна сущого, Гатори – своєрідні «волхви» у єгипетській міфології, Сет – зловорожі сили долі, Ра – джерело життя, ключовий соляний символ Єгипту. Окремо виступають символи лотосу, папірусу, пальмового щита – дари Гатор, а тому безпосередньо пов'язані з міфічним образом Єгипту образні деталі; на рівні «людських» образів у поезії діють єгипетські жінки, фелахові діти, «весь у червонім» водонос. Леся Українка поєднує картини живої реальності з ірреальністю міфологічною, використовуючи майстерно вибудовану знакову символічну конструкцію. На фресці, створеній поеткою, сміються чорні очі єгиптянок, вкритих у чадри, ласують солодким очеретом діти, наділяє людей водою водонос – і все це у канві міфічності й закодованості. Той самий водонос є своєрідним відображенням Гатор, – що у наступних рядках приносять дари Нілу, – він також офірує дар, без якого неможливе життя.

Весь у червонім іде водонос, – мов жартуючи, дзвонить

Ясним начинням і швидко жадібному люду

Воду холодну. Солодку з важкої баклажки вділяє,

Жартом її приправляє, з усміхом плату бере [8, с. 366].

Очевидно, що знання єгипетської культури і чуйне сприйняття її скарбів спонукало Лесю Українку до спроб інтерпретації оригінальних образів, передусім міфологічних архетипів у новому ключі. К.-Г.Юнг зауважує, що «архетипи склались протягом багатьох тисячоліть людської історії і споконвічно успадковуються колективним несвідомим. Вони – символи, які виражають найбільш фундаментальні взаємовідносини і цілі…» [12, с. 15]. Розкриття архетипних характерів у поезіях, створених за мотивами іншої культури, свідчить про цілеспрямований вибір Лесею Українкою засобу образотворення, що обумовлює комунікативну природу твору.

Отже, концептуальний зміст поетичного циклу Лесі Українки «Весна в Єгипті» полягає в авторській артикуляції образів єгипетської культури за характерною моделлю антропологізації і сакралізації.

Документальність рецептивного матеріалу зумовила культурософське осмислення образу реалій Єгипту. Інтерпретаційне поле поетичного циклу «Весна в Єгипті» репре-зентує низку міфічних образів, апелюючи до архетипів «дитини», «матері», «батька». Характерні для єгипетського тексту Лесі Українки антагоністичні образи «творця» і «руйнівника» реалізовані у поетизованих образах «феллаха» і «хамсіну», що підтверджує схильність сприйняття письменницею образу Єгипту у призмі конфронтаційних характерів.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується образний світ та образотворчі принципи поетичного циклу Лесі Українки «Весна в Єгипті». Пропонується тлумачення образної та змістової систем, пов'язаних з тематикою єгипетської міфології і культури. Основна увага приділяється художній рецепції Лесею Українкою Арабського Сходу, складовим, що сформували образ Єгипту у творчості письменниці. Стаття відкриває глибинне значення єгипетських мотивів у літературному доробку Лесі Українки і підкреслює їх вагому роль в образотворчих інтенціях авторки.

Ключові слова: Єгипет, образ, культура, рецепція.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется образный мир и изобразительные принципы поэтического цикла «Весна в Египте». Предлагается интерпретация образной и содержательной систем, связанных с тематикой египетской мифологии и культуры. Основное внимание уделяется художественной рецепции Лесей Украинкой Арабского Востока, составляющим, сформировавшим образ Египта в творчестве писательницы. Стаття открывает глубинное значение египетских мотивов в литературном наследии Леси Украинки и подчеркивает их значительную роль в художественных интенциях автора.

Ключевые слова: Египет, образ, культура, рецепция.

SUMMARY

The images and character-making of Lesia Ukrainka "The Spring in Egypt" are investigated in the article. It analyses images, ideas and meaning of the main characters connected with Egyptian mythology and culture. Mainly our attention is paid to the artistic reception of Lesia Ukrainka's of Arabic Orient, the important elements consisted Lesia Ukrainka's image of Egypt. The article represents the interpretation of Egyptian theme in Lesia Ukrainka's works, underlines it's importance in world's conception of Lesia Ukrainka.

Key words: Egypt, image, text, Occident, Orient, culture

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология исследований культуры: интерпретация культуры; [сост.: С. Я. Левит]. – С-Пб. : Университетская книга, 1997. – 728 с. – (Культурология XX век).

2. Антофійчук В. І. Проблеми поетики традиційних сюжетів та образів у літературі / В. І. Антофійчук, А. Є. Нямцу. – Чернівці : Рута, 1997. – 200 с.

3. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – С.-Пб. : «Искусство – СПб», 2004. – 704 с.

4. Огнєва О. Д. Східні стежини Лесі Українки / О. Д. Огнєва. – Луцьк : Волинська книга, 2007. – 236 с.

5. Одарченко П. Леся Українка : розвідки різних років. – К. : Вид-во М. П. Коць, 1994. – 239 с.

6. Паунд Э. Путеводитель по культуре; пер. с англ. [предисл. К. К. Чухрукидзе] / Э. Паунд. – М.: «Русское феноменологическое общество», издательство «Логос», «Гнозис», 1997. – 192 с.

7. Спогади про Лесю Українку; [упоряд., вступ. ст. та комент. А. І. Костенка]. – К. : Вид-во «Дніпро», 1971. – 483 с.

8. Українка Леся. Зібрання творів у 12 тт. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 1.

9. Українка Леся. Зібрання творів у 12 тт. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 7.

10. Українка Леся. Зібрання творів у 12 тт. – К. : Наукова думка, 1979. – Т. 12.

11. Шевчук М. В. Питання класифікації традиційних сюжетів у творчості Лесі Українки / М. В. Шевчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 1999. – С. 124–129.

12. Юнг К. Г. Божественный ребенок / К. Г. Юнг – М.: «О. АСТ-ЛТД», 1997. – 400 с.

Д. С. Мокренцов,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української філології та методики викладання,
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 821.161.2-3.09

ЕВОЛЮЦІЯ ПРОРОЧИХ МОТИВІВ ТА ОБРАЗІВ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ПРОЦЕСІ

Таємничість феномену профеттизму повсякчас перебуває в полі наукових інтересів, які репрезентують представники різних галузей. За вченням К. Юнга, природа пророцтва полягає в злитті індивідуального несвідомого з колективним несвідомим. Окремий індивід починає бачити щось таке, що виходить за межі його особистості – як в просторі, так і в часі. Безперечно, унікальність цього явища з давніх-давен викликала зацікавлення, а відтак фіксувалась у літературних текстах.

У вітчизняному літературознавстві першими отримали ґрунтовне осмислення пророчі мотиви в поезії та драматургії, де їхнє розмаїття стає особливо помітним на початку XX століття. У той же час художня інтерпретація явища пророцтва посилюється феномен у прозових жанрах, де вони наявні більшою мірою імпліцитно, ніж експліцитно. Закономірно, що й дослідницький інтерес до системного вивчення цього аспекту національної літератури з'явився трохи пізніше. Актуальність проблеми полягає в осягненні мотивів пророцтва безпосередньо в художньому тексті, що є важливим завданням в сучасному літературознавстві.

Метою статті є осмислення еволю-ції пророчих мотивів, які активно функціонують у літературній творчості.

Найперші приклади пророчих передбачень збереглись у міфології та сформованій на її ґрунті давньогрецькій літературі. Варто нагадати, що Р. Вагнер, оцінюючи феномен давньогрецького співця Гомера, дійшов висновку, нібито слово «поет» поєднує риси художника та провісника. Мабуть, саме тому міфологізований Гомер – сліпий, бо цим самим він нагадує сліпого віщуна Тіресія з Фів. Зазвичай профетичними здібностями в давньогрецькій літературі наділялись божества, які мали можливість отримувати інформацію з джерел, недоступних для звичайних смертних. Пророчим талантом володів передусім бог Аполлон. Скажімо, Піндар нагороджує його такими класичними функціями: пророк, музикант, покровитель міст, герой. Знаменитому дельфійському оракулу присвячували гімни, Аполлону ж приписували поетичні відповіді на ці гімни, що містили ті чи інші пророцтва. У драматургії, за О. Лосєвим, Есхіл також «висуває на перший план його пророчі функції» [10, с. 515].

У період еллінізму виростає кількість пророчих образів. До них варто зарахувати Кассандру, Орфея, гіперборейських пророків, з якими спілкувався Аполлон, його сина Теннера й інших. Філософську концепцію Аполлона як бога пророцтва спробував вибудувати Плутарх.

Згодом європейська літературна традиція збагачується мотивами пророцтва під впливом інших релігій. Свого часу С. Аверінцев відокремив близькосхідний та еллінський культурні світи. У першому з них ідеалізується тип «мудреця», високоосвіченої людини, що перебувала на службі царя, у другому знали «ще тип „пророка" – екстатичного провісника народних доль, незрівнянно більш схильного до нонконформізму, ніж „мудреці", що годувалися з рук сильних світу цього. Коли вислови „пророків" отримували письмову фіксацію, виникали досить своєрідні твори, без яких немислимий вигляд Біблії…» [7, с. 37]. Однак ані «мудреці», ані «пророки» не були за своїм самовизначенням літераторами, оскільки служили іншим інтересам.

Особливе місце у розвитку пророчої тематики належить давньоєврейській літера-

турі. Історично упродовж X – VII ст. до н. е. в Іудейському царстві активно розвивався пророчий рух. Серед збережених найдавніших творів слід назвати нині канонізовані «Книгу Осії», «Книгу Наума», частину джерел так званого «П'ятикнижжя». Починаючи з другої половини VIII ст. до н. е., релігійно-політичні промови пророків почали записувати. Здебільшого пророчі книги приписують Мойсею. До періоду «вавілонського полону» та «другого храму» відносять пізні пророчі книги («Книга Єзекиїля», «Книга Іони», низка творів, написаних в інших жанрах). Бурхливі історичні події останніх століть до н. е. призвели до того, що нащадки оригінальної культури опинились під владою римлян. Однак саме тоді, серед розмаїття діаспорних вірувань гебреїв, виділилось християнство, яке згодом протиставило себе іудаїзму. На ту пору роль пророчих книг зменшилась, але утаємничений імідж пророка знайшов відображення у християнській літературі, кращі зразки якої сконцентровані у Святому Письмі. Канонізовані тексти з часом були адаптовані, а нові писали олександрійські та інші елінізовані євреї грецькою мовою. У біблійній традиції пророчі книги пов'язані з різними іменами. Та все ж вважають, що в Біблії зафіксоване слово Господнє, причому лише деяким пророкам, наприклад Осії, приписують пророчий дар.

Безсумнівною є відмінність у творчих принципах античної та біблійної літератури. Та все ж архетип пророка, який функціонує у письменстві майбутніх століть, бере витоки з цих обох джерел. Зазвичай це постать особистості, яка володіє рідкісним авторитетом, харизмою, здатністю впливати на суспільство. Тоді ж був вироблений архетип лжепророка, який імітує свій дар і вступає в конфлікт з пророком, вводячи в оману юрбу. Суттєво відрізняється архетип пророка від архетипу жерця. Пророк приходить для того, щоб вирішити якусь проблему, він демонструє факт духовного імпульсу ззовні. Жрець – це тип обсерватора, який сповідує аскезу і споглядає, але він не зможе сказати того, що говорять пророки. Таким чином, слід розділити традицію споглядання і традицію одкровення, традицію жерців і традицію пророків, що є опозиційними по суті. У літературному сенсі не менш важливим є традиційний пророчий сюжет або мотив. Його окреслив академік Д. Ліхачов, виокремлюючи поняття «пророк» у глибинному сенсі: справжній пророк, зазвичай, не буде зрозумілим і буде вигнаним своїм народом [9].

На вітчизняному ґрунті профетична тематика має місце уже в перших зразках мистецтва слова давнього письменства. Як відомо, серед пророчих мотивів окремий сегмент складають есхатологічні уявлення. Так чи інакше християнські пророчі книги впливали на розвиток давніх національних літератур, у тому числі й на українську. Зокрема, науковці неодноразово звертали увагу на вплив біблійної «Книги пророка Єремії» на «Слово о полку Ігоревім». О. Ужанков наводить численні текстові паралелі з обох книг і вважає доцільним інтерпретувати «Слово» не лише на акційному, нижчому рівні, але й на духовному. [18] Пророцтво як феномен чудесного посідає важливе місце у літописній оповіді. Наприклад, в «Повісті минулих літ» промова Філософа, як вказує О. Білоус, змодельована за мотивами Старого Заповіту. Згадуються, зокрема, віщуни часів Ноя, які володіли даром передбачення, як-от: «И пророци проповедаша, яко водою обновленье будет…» [15, с. 120]. Літописці не з'ясовували детермінованість подій, та все ж звертали увагу на «причинно-наслідковий зв'язок, оповідаючи про чудесні знамення, які пророкують подальший перебіг подій або неминучість тих чи тих фактів…» [3, с. 254]. Тема пророцтва та пророків є наскрізною у першому паломницькому творі «Житія і хоженія Данила, Руської землі ігумена». У ньому описується подорож у Палестину між 1106 і 1108 р. і багато уваги приділяється святим місцям, пов'язаним з пророками Давидом, Яковом, Іллєю тощо. Поступово збагачується конотація пророцтва: тепер у

ньому почасти вбачають і дар, і випробування, і спокусу тощо. Наприклад, у «Києво-Печерському патерику» є оповідання про Микиту-Затворника, «якого спокусив біс, що з'явився до нього в постаті „янгола світла" та наділив його вченістю, красномовністю та навіть даром пророцтва; але Микита викладав лише Старий Завіт, а Євангелії не хотів навіть читати; брати молитвами „відмолили" його від диявола…» [21, с. 182].

Доба середньовіччя залишила велику спадщину літературних пам'яток, де знаходимо ряд пророчих видінь завершення битв, візій майбуття, кінця світу. Середньовічна церква ввела в обіг слово «поет», що походить від латинського «той, хто диктує». Але вже тоді розрізняли «диктування», яке на інтуїтивному рівні людина отримувала від Святого Духу, – так була створена Біблія, записана пророками, євангелістами й апостолами. М. Рильський, міркуючи про феномен А. Міцкевича, зазначав: «Поета по-польськи урочисто зовуть *шєбієт,* що співзвучне нашому „віщий" і відповідає латинському *хаіех* – пророк, поет...» [14, с. 15].

Наслідування пророчій риториці знаходимо у слов'янській полемічній літературі. П. Скарга, наприклад, ототожнював свої «Казання сеймові» зі старозавітними пророцтвами, а власне призначення прирівнював до місії пророка Єремії. У «Книжці» І. Вишенського сучасників таврує старозаповітний пророк-«прочанин». М. Смотрицький називав письменство «вогнищем пророків». Авторитет пророків з творів пізнього середньовіччя уособлював своєрідну екзистенційну модель поведінки, яка отримала високу оцінку у Священній історії.

Література бароко взагалі відзначається щедрим цитуванням пророків у поезії та прозі. Натомість у добу просвітництва в центрі уваги письменників перебував раціоналіст, науковець, а не пророк, людина, що свідомо ставиться до навколишнього світу і не залежить від ірраціональних одкровень. У доробку класицистів у контексті нашої теми слід виокремити трагедію Вольтера «Фанатизм, або Пророк Магомет», де автор радив сприймати його Магомета як Тартюфа зі зброєю в руках. Твір завершується цинічним обманом, псевдочудом, до якого вдається герой, щоб підкорити натовп.

Серед корпусу текстів, які стали віхою у світовому письменстві, варто виділити «Втрачений Рай» Д. Мільтона, що відзначається синтезом барокових і класицистичних рис та пропонує низку пророчих видінь. Провідне значення в епічних задумах Д. Мільтона належало образу пророка-викривача. Автор ототожнює поета зі старозавітним мудрецем-пророком, який не відає ні гніву, ні ненависті, не має страху перед натовпом. У жанрі прози прикладом пророчих образів «низового» бароко зазвичай вважають роман Г. Гріммельсгаузена «Сімпліціссімус», де виділяється лжепророк Юпітер зі своєю божевільно-утопічною «програмою» перетворення Німеччини.

В українській прозовій літературі бароко відчувається прагнення до зображення «досконалої людської спільноти» [13]. Пророчі вкраплення, алюзії, «тексти у тексті» тощо були засобом напучування, повчання на вибір правильного шляху, що здатен у кінцевому підсумку призвести до державного та мистецького відродження України. Скажімо, Л. Баранович у творі «Труби словес проповідних...» пише, що читач крізь прості слова пророчих книг, «ніби крізь розчинене вікно, побачив високі щаблі піднебесної драбини, сплетеної-складеної з вимог християнської науки…» [17, с. 140]. Проте тенденція до раціоналізму спостерігається навіть на поколіннєвому рівні: якщо звертання до біблійних пророцтв та «стиль Барановича базується на поетичному відчутті, то Ґалятовського – на відчутті науковому» [5], стверджує К. Борисенко. Натомість Г. Сковороду з його повчаннями вважають типом письменника-учителя, а не пророком, хоча він вдається до пророчих образів. Зокрема у творі «Вступні двері до християнської добронравності» з піететом він говорить про мудрість божу: «Вона початок і кінець усіх книг пророцьких: від

неї, через неї і для неї все в них написано…» [16].

Новим етапом піднесення пророчого пафосу в літературі став романтизм, естетика якого полягає в захопленні унікальністю особистості, наділеної піднесеними почуттями. У цій характеристиці неважко впізнати справжнього пророка, хоча рівнозначно цими рисами наділяли образи митців, бунтарів, дуелянтів тощо. Загальновідомо, що романтизм тяжіє до загадковості та таємничості, і цей складник також зумовлював інтерес до постаті пророка та пророчої іпостасі самого автора. Пророк епохи романтизму – це пробуджена індивідуальність, що усвідомлює глибини людського духу, гармонію Всесвіту. Зазвичай вона переживає розчарування через недосяжність ідеалів та водночас намагається налагодити втрачений взаємозв'язок людини з Богом.

Наприкінці XVIII ст. прихильником провісництва зарекомендував себе В. Блейк, який у своїх пророчих поемах зображує досвід духовних шукань, пов'язуючи літературу з міфологією та вбачаючи в ній можливість вплинути на читача. Найціннішими в творчості поета-провидця видаються «неоміфологічні» образи у так званих «Пророчих книжках» (1793–1820) та інших поемах, у яких він закодував передбачення того, що чекає людство в майбутньому. «Герої „Пророчих книг", – як вказує В. Наливайко, – <…> весь час знаходяться в русі, в борінні, переживають найсильніші пристрасті – кохання та ненависть, жагу помсти і торжество перемоги над ворогом, гірке розчарування і спалах віри" [12]. На думку В. Блейка, слово «пророк» слід розуміти ширше за старозавітну традицію, оскільки «кожна чесна людина – пророк», якщо вона висловлює своє розуміння суспільних і приватних справ.

Після В. Блейка чимало романтиків вважали місію поета особливою – бути духовним учителем народу, його проводирем, а відтак ставили себе на один рівень з пророками Старого Заповіту. Скажімо, в А. Віньї приклад романтизованого пророка знаходимо в поемі «Мойсей». Мотивами пророчої туги та прозріння відзначається творчість Г. Гайне, А. Міцкевича, О. Пушкіна, Ю. Лєрмонтова, де особливе місце посіли численні образи біблійних пророків, відторгнутих суспільством.

Новою сходинкою освоєння профетичних тем стала модерна естетика. Дослідники слушно наголошують, що передсимволістську теорію ясновидіння виробив А. Рембо, зарахувавши до поетів-прозорливців найпершим П. Верлена. Самого ж А. Рембо до пророків відніс А. Фонтен, котрий бачив у ньому натхненну «з ласки вищих сил людину, священне слово якої виражало думку іншого, думку Бога, що на короткий час проник в його душу...» [23, с. 20]. Містика, популярна у модерному мисленні початку XX ст., додала нових барв профетичній поетиці.

Відповідна схема еволюції інтерпретації пророчих мотивів була характерна і для нового українського письменства. Романтична розробка образу пророка залишена в неоціненній спадщині Т. Шевченка. В унісон зі своїми сучасниками він вважав, що поетична творчість – це дар від Бога, і справжній поет повинен пронести його крізь все життя, щоб служити своєму народові. Саме пафос національного лідера-пророка детермінує суперечку з Богом, яка має місце в суспільно-політичній поезії Т. Шевченка, але в останній період його життя у його творах переважає образ пророка, який вірить у мудрість Творця. Класичним прикладом використання пророчого протексту є поезія Т. Шевченка «Ісая. Глава 35» («Подражаніє»). Ліричний герой Шевченкових віршів звертається з візіями-попередженнями і до незрячих земляків, і до безпечного панства, яке чекає покарання, і до самої України. Не зважаючи на схильність до позитивістських узагальнень, пророче «божественне дихання» демонструє у своїй творчості і П. Куліш. У його віршах виникає образ поета, який «в святій самотині» співає

«пісню зорнюю про дальній світ», що функціонально аналогічно до архетипу пророчої поведінки.

Прикладом проекції майбутнього в поезії шевченківської доби може бути «Псалом 136» С. Руданського, де автор ідентифікує себе з самотнім пророком, він намагається відкрити читачеві аксіологічну ієрархію, що є запорукою перетворення світу. І Т. Шевченко, і П. Куліш, і С. Руданський виходили за межі пророчого одкровення, для них було напрочуд важливим „слово правди", вони торували шлях до реалізму, де пророцтво перетворюється на метафору, символ, алюзію тощо.

Квінтесенцією пророчої теми на межі XIX та XX століть стає поема І. Франка «Мойсей». Цей твір заслужено вважають «другим „Заповітом" української літератури» (Ю. Шевельов), у якому письменник використовує містку алегорію, щоб окреслити головну проблему часу – визволення вітчизни з соціальної та національної неволі. «Мойсей» засвідчує впливовість традицій романтизму в парадигмі модернізму, хоча у випадку І. Франка доцільніше говорити про виразне тяжіння до модерністських стилів. Натомість визначною репрезентанткою модерністського мислення стала Леся Українка, котра пропонувала читачеві повне заперечення усталених для національної літератури координат, руйнування стереотипів. Як стверджує М. Шевчук, таким деструктивним «є специфічне прочитання образу біблійного пророка Єремії, архетипного для української літератури, пророка плачу і гніву в межовій ситуації занепаду (Т. Шевченко „Кавказ") у поезії „Єврейські мелодії". Для Лесі Українки він – зловісний пророк…» [22, с. 33]. Таке ж відторгнення констант канонічного православ'я характеризує творчість О. Блока та А. Бєлого, котрих теж приваблювали образ „пророка-месії, релігійна символіка, євангельські мотиви" [8, с. 64]. Леся Українка невтомно розробляла мотив марності пророчого дару, непочутості віщого слова. У її «пророчих» поезіях робиться наголос на ірраціональних джерелах розуміння призначення. «Мій дух промовляє мені...» – так узагальнює витоки своєї певності пророк Лесі Українки. На думку В. Агеєвої, її вірш «Пророк» є прикладом «романтичної віри у невмирущість слова, яке одне у своїй значущості виправдає/викупить навіть існування нікчемної людності…» [1, с. 165]. Діалогічним продовженням теми вважаємо поезію Лесі Українки «Народ пророкові», де висловлюється недовіра до провідників, які водять «манівцем без дороги», а відтак нема критеріїв для розрізнення пророків та лжепророків.

Українська література першої третини XX століття засвідчує інтенсифікацію пророчо-месіанських образів. Спостерігається жанрова диспропорційність у поетиці пророцтва. Найбільш активно до месіанських образів звертаються драматурги, у творах яких пророки нерідко виступають головними героями. Передовсім ідеться про твори модерної драматургії, що належать перу Лесі Українки, О. Олеся, М. Куліша, В. Винниченка. Надія на українського Пророка, втілена в ряді п'єс того часу, підтверджувала місію українського театру – бути будителем свого народу, охоронцем національної пам'яті. Прикладом української модерної (символістської) п'єси месіанського характеру можна вважати етюд О. Олеся «По дорозі в казку».

Драма «Одержима» Лесі Українки, написана на зорі XX ст., сфокусована на епізодах з життя Христа напередодні розп'яття та Воскресіння. Щоправда, сам Христос у творі лише напівприсутній, його трагічне розуміння уособлює Міріам, чиї слова найточніше передають призначення пророка в тлумаченні модерних письменників: «О, яка ж то кара / Месією, що світ рятує, бути! / Всім дати щастя і нещасним бути…» [19, с. 213]. На матеріалі троянської війни побудована драматична поема Лесі Українки «Кассандра». У цьому творі відображено два типи провісників, оскільки Кассандра та її

брат Гелен по-різному трактують своє призначення, відповідальність перед народом. Насправді тільки Кассандра здатна бачити правду майбуття, натомість Гелен імітує призначення пророка.

Видатний представник доби Розстріляного відродження М. Куліш запропонував художню аналітику утопічної мрії про створення ангелоподібної людини нової формації. У п'єсі «Народний Малахій» головний герой, колишній листоноша, стає самозванцем-пророком, що розповсюджує своє фанатичне бачення прийдешнього як «голубої далі», та врешті-решт опиняється в божевільні. Трагедія Малахія – це трагедія людства, приреченого блукати манівцями історії з утопічними гаслами, але вона містить і сатиричні елементи, адже пророк «негайного соціалізму» відстоює облудні ідеї переродження людства, репрезентує тип особистості, покаліченої фіміамом комуністичної пропаганди лідерів постреволюційної політики. Якщо у Лесі Українки Месія переважно трагічний образ, оскільки його правду і жертовність суспільство не змогло оцінити, то месіанство у творі М. Куліша «Народний Малахій» жалюгідне, це самообман, реально не здатне змінити життя.

Одним із найцільніших творів у контексті дослідження вважаємо драму В. Винниченка «Пророк», написану в еміграції. Письменника завжди хвилювали проблеми пошуків шляхів до щастя, його герої беруть на себе нездійсненне завдання – змінити світ. Таким постає перед реципієнтом загадковий Амар. В уяві фантастичної юрми настає велика ера амар'янства (усесвітньої любові): сліпі прозрівають, скептики падають навколішки, байдужі зм'якшуються серцем, пересичена суєтністю донька міліонера Кет вирішує змінити своє життя. Новоявлений Месія володіє незвичайними можливостями, його виступи нагадують проповіді Христа, а помисли та слова цілком щирі. Але у користолюбному суспільстві мрія про ідеальний світ набуває антиутопічних рис і зазнає краху.

Отже, образ Пророка став одним із найпомітніших у доробку українських драматургів першої третини XX століття. Збагатилась пророчою тематикою й поезія. Класичні зразки репрезентації образу пророка доповнили поети-модерністи, які, творчо використовуючи біблійні мотиви, подають віщий дар переважно в ореолі трагізму, вдаючись до урочистої мови, багатства сакральної семіотики. Популярними стають модифікації пророка, що пристрасно таврують ворогів, дається оцінка минувшині, а не лише прийдешньому. Нові відтінки і акценти у трактуванні образу пророка або ж уподібнення до нього ліричного героя стало очевидним передусім завдяки творчості таких поетів, як П. Тичина («Плюсклим пророкам»), Ю. Клен (сонет «Предтеча», «Плач Єремії»), О. Олесь («Хто зберіг любов до краю»), Є. Плужник («Шевченко») та багато інших. Сповнений біблійних алюзій та психологічної виваженості вірш «Пророк» О. Ольжича, який є прикладом свідомого прирівнювання митця до месії, зосередженого на своїй сакральній місії.

До емоційності, притаманної поезії, гострої конфліктності, що відзначає драматичні твори, свої барви додавали прозаїки, які в епічній формі використовували біблійні архетипи або ж вдавались до зображення новітніх образів пророків у світлі «нової релігії", породженої революційними метаморфозами. Можна підкреслити: українські прозаїки початку XX ст. вже мали на кого орієнтуватись. І хоча сам пророк практично не ставав головим героєм в літературі XIX ст., біблійні образи, пафос та шукання в творах цього часу так чи інакше відображав спроби осмислення майбуття через художнє слово, а також людей, які отримали високий статус пророка. Наприклад, роман Г. Мелвілла «Мобі Дік, або Білий Кит» (1851) є яскравим зразком наскрізного звернення до пророчої теми у підтексті твору

про сучасника, молодого китобійця з пророчим іменем Ізмаїл. Натомість в історико-пригодницькій повісті В. Лозинського «Око пророка» (1899) пророча лінія більш приглушена, пунктирна. Естонський прозаїк Е. Вільде, автор роману «Пророк Мальтсвіт» (1905), використовує пророчу дефініцію як метафору в історії переселення селян. Проповідницький роман збагатив француз Ж. Берсанонс, що був свідомим своєї вчительської місії. За визначенням В. Фесенка, в цьому письменнику «горить вогонь пророка, який спалює його» [11].

Разом з тим не можна не погодитись з міркуваннями Д. Андреєва, який, міркуючи про феномен провісництва в літературі, заначав: «Як високо не оцінювали б ми рівень художнього обдарування Бальзака, Флобера, Мопасана, Франса, ніяких прикмет провісництва в їхніх творах ми не знайдемо; воно мало місце лиш у небагатьох письменників пізнього періоду Франції: в Шатобріана, Гюго, можливо, у Малларме... Останнім... був, очевидно, Р. Роллан» [2]. У цьому сенсі важко переоцінити творчість трьох відомих прозаїків, які мали великий вплив на розвиток вітчизняного письменства: українця М. Гоголя, для якого іманентною була чернеча споглядальність (в останні роки життя), росіян Ф. Достоєвського, з його «невгасаючою» тугою і схильністю до мандрів у пошуках слова, та Л. Толстого, що репрезентував літературне проповідництво. О. Блок одним із перших відзначив: «Тільки здатний до сприйняття нового вищою мірою міг розгледіти в ньому новий, ненароджений світ, який належало Гоголю явити людям…» [4, с. 577]. Що ж стосується Ф. Достоєвського, то репутацію роману-пророцтва на все ХХ ст. отримує його роман «Біси». Г. Гессе у статті «Брати Карамазови або Занепад Європи» запевняє, що Достоєвський «власне, не письменник... або не в першу чергу письменник. Він – провісник, провидець» [6]. Ці ж властивості вбачали інтерпретатори творчості Л. Толстого, хоч у цьому випадку йшлося, за висловом С. Цвейга, про «цілеспрямовану повчальну тенденцію» [20].

Отож є підстави стверджувати, що у першій третині ХХ століття пророча тема в прозових творах продовжувала розвиватися на міцному фундаменті літератури попередніх століть, а її зростання – як кількісне, так і якісне – потребує вдумливої систематизації та аналізу.

Безсумнівно, траєкторія ґенези пророчої теми у літературі в першу чергу залежить від культурно-духовного стану соціуму.

На сьогодні ми стаємо свідками того, як соціальні зрушення зумовлюють зростання інтересу до пророцтв у письменстві, а його жанрова палітра помітно розширюється, як-от: роман Ф. Перетті «Пророк» – християнська фантастика, роман П. Минайлова «PRпроект „Пророк”» – гостросюжетний гротеск, роман В. Кожелянка «Лжеnostradamus» – моделювання альтернативної історії, роман О. Ульяненка «Пророк» – авангард-антипопса. Трансформація профетичних мотивів та образів у постмодерній літературі складає перспективу дослідження, однак їх осмислення неможливе без системного вивчення особливостей цього дискурсу в попередній період.

Отже, світове та вітчизняне письменство засвідчує довготривале використання пророчих тем, інтерес до яких, зумовлений історико-культурною атмосферою доби, може згасати або ж зростати.

В українській літературі профетичні візії та образи знайшли особливо яскраве втілення у творах першої третини ХХ століття. Це була епоха, коли складні історичні процеси суттєво впливали на зміни в національній самосвідомості, пора великих духовних інтенцій і болісних блукань, спричинених ідеологічним пресингом, що призвів до розколу цілісного національного організму на усічені сегменти.

Не викликає сумніву той факт, що літературний профетизм потребує подальшого системного культурно-історичного осмислення, зокрема міжтекстового та

інтертекстового вивчення, контекстуального дослідження.

АНОТАЦІЯ

У статті пропонується огляд функціонування пророчих мотивів у світовій та українській літературі. Особлива увага приділяється витокам профетиччних образів і візій у творчості письменників, релігійному впливу на художнє слово, еволюції прогностичної традиції та моделюванню архетипного біблійного пророка в українському літературному процесі. Аналізується поетика профетизму, розглядається формування концепції новітніх пророків, психологія духовних лідерів та їхньої комунікації з масами в інтерпретації українських письменників першої третини XX століття.

Ключові слова: мотив, образ, архетип, міф, алюзія, жанр.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрено функционирование пророческих мотивов в мировой и украинской литературах. Особое внимание акцентируется на: истоках профетических образов и визий в творчестве писателей, религиозном влиянии на художественное слово, эволюции пророческой традиции и моделировании археетипического библейского пророка в украинском литературном процессе. Анализируется поэтика профетизма, рассматривается формирование концепций новых пророков, психология духовных лидеров и их коммуникация с массами в интерпретации украинских писателей первой трети XX века.

Ключевые слова: мотив, образ, архетип, миф, аллюзия, жанр.

SUMMARY

The article considers the functioning of the prophetic themes in the World Literature and Ukrainian Literature. Most attention is directed to the: source of the prophetic images and visions in the writers' works, religious influence on artistic expression, evolution of the prophetic tradition and the modeling of the archetypal biblical prophet in the Ukrainian literary process. The poetics of prophetism, the formation of new prophets' concepts, the psychology of spiritual leaders and their communication with the masses in the interpretation of Ukrainian writers of the first third of the twentieth century are analyzed in the article.

Keywords: theme, image, archetype, myth, allusion, genre.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеєва В. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації : [монографія] / Віра Агеєва. – [2-ге вид]. – К. : Либідь, 2001. – 264 [143–167] с.

2. Андреев Д. Роза Мари [Електронний ресурс] / Даниил Андреев. – Режим доступу: http://rose.urania-books.ru.

3. Білоус О. Чудо і трансцендентність історичного мислення у «Повісті врем'яних літ» О. Білоус // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Видавництво національного університету «Острозька академія». – Випуск 10. – 2008. – С. 248– 257.

4. Блок А. Дитя Гоголя / Александр Блок // Блок А. Поэзия, драмы, проза. – Olma Media Group, 2003. – 799 с.

5. Борисенко К. Символіка великодньої проповіді Іоаникія Ґалятовського (на матеріалі гомілії «Казаніє, на воскрісѣніє господнє») [Електронний ресурс] / Катерина Борисенко. – Режим доступу : http:// www.baroqu.narod.ru/LatPropovid.htm.

6. Гессе Г. Братья Карамазовы, или Закат Европы [Електронний ресурс] / Герман Гессе. – Режим доступу : http://www.hesse.ru/ books/articles/?ar=41.

7. Козлик І. Синтез античності і християнства як базове джерело формування європейської культурної традиції / І. Козлик // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – К., 2005. – № 5–6. – С. 35–41.

8. Литовченко Н. Образ пророка – мессии в сборнике Андрея Белого «Золото в

лазури" / Н. Литовченко «Південний архів» Збірник наукових праць. Філологічні науки. Випуск XLIX. – С. 63–68.

9. Лихачёв Д. Поэтика древнерусской литературы / Дмитрий Лихачёв. – [3-е изд.]. – М.: Наука, 1979. – 360 с.

10. Лосев А. Мифология греков и римлян / А. Лосев [сост. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. Тахо-Годи и И. Маханькова]. – М. : Мысль, 1996. – 975 с.

11. Масенко Л. Тема національної неволі в драматургії Лесі Українки / Лариса Масенко // Студії з україністики : Збірник наукових праць / [за ред. Р. Радишевського] ; НАНУ, Міжнар. школа україністики, Ін-т філології КНУ ім. Т. Шевченка. – Київ, 2004. – Вип. V : До 190-річчя з дня народження Тараса Шевченка. – С. 174–190.

12. Наливайко Д. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму [Електронний ресурс] / Д. Наливайко, К. Шахова. – Режим доступу: http://freelib.in.ua/publ/ds_nalivajko_ko_shakhova_zarubizhna_literatura_khikh_storichchja_doba_romantizmu/41_viljam_blejk/47-1-0-4112.

13. Петрук Н. Ідеал духовної спільноти в культурі українського бароко [Електронний ресурс] / Н. Петрук. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_57/Gileya57/F42_doc.pdf.

14. Рильський М. Адам Міцкевич і його «Пан Тадеуш» / М. Рильський// пердм. Адам Міцкевич «Пан Тадеуш або останній поїзд на Литві». – К.: «Дніпро», 1989. – 344 с.

15. Се повести временьныхъ лhт…// Памятники литературы древней Руси. XI – начало XII века. – М.: Худ. лит., 1978. – 413 с.

16. Сковорода Г. Вступні двері до християнської добронравності [Електронний ресурс] / Григорій Сковорода. –Режим доступу : http://www.utoronto.ca/elul/Skovoroda/Vstupnidveri.html.

17. Сулима В. Біблія і українська література : [навч. посібник] / Віра Сулима. – К.: Освіта, 1998. – 400 с.

18. Ужанков А. В свете затмения. Христианская основа «Слова о полку Игореве» [Електронний ресурс] / Александр Ужанков. – Режим доступу: http://www.pravoslavie.ru/archiv/slovochristianosnov.htm.

19. Українка Леся Зібрання творів у дванадцяти томах / Леся Українка. – К.: Наукова думка, 1976. – Т. 4 : Драматичні твори (1907–1908). – 352 с.

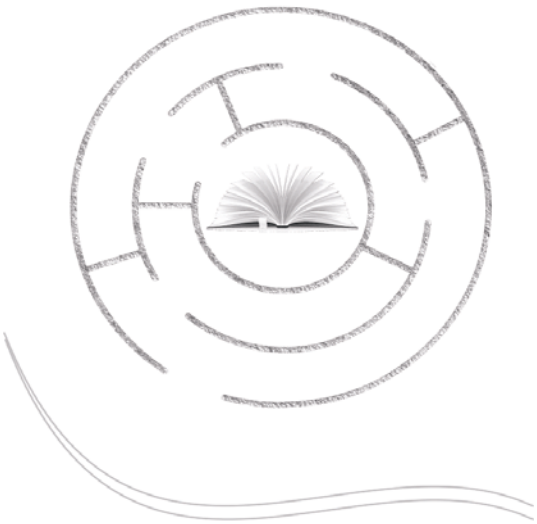
20. Цвейг С. Лев Толстой [Електронний ресурс] / Стефан Цвейг [перев. П. Бернштейн]. – М. : Республика, 1992. – Режим доступу:

philologos.narod.ru/texts/zweig_tolstoyF.htm.21. Чижевський Д. Історія Української літератури / Дмитро Чижевський. – К. : «Академія», 2008. – 568 с.

22. Шевчук М. Традиційний сюжет у національній літературі: аспекти адаптації / Марина Шевчук. – Наукові записки. Том 17. Філологія. – 1999. – С. 31–36.

23. Fontaine A. Genie de Rimbaud / Andre Fontaine. – Paris, 1934. – P. 20.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ





Д. С. Дроздова,
аспірант кафедри психології РВНЗ КГУ,
молодший науковий співробітник Науково-дослідного центру глибинної психології НАПН України при РВНЗ КГУ (м. Ялта)

УДК 37.03:159.923.2

АРХЕТИПНА СИМВОЛІКА ТА ЇЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ В ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

Симультанну єдність психодіагностичного та психокорекційного процесів, їх багаторівневість і динамічність передбачає метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН). В цьому процесі архетипна символіка виступає невід'ємною складовою діагностики і корекції. Останнє обумовлює актуальність проблеми поставленої в статті.

У науковій літературі поняття «архетип» має сталу традицію тлумачення та інтерпретації зокрема, у працях таких вчених як С. Гроф, Н. Фрай, З. Фрейд, К. Г. Юнг, Т. Яценко та інші [3–6].

Енциклопедичний словник пропонує таке тлумачення дефініції «архетип» (грец. archetypos – першоджерела, найдавніший зразок) – «спосіб поєднання образів, символів, знаків за допомогою форм, які передаються із покоління в покоління…» [2, с. 31]. «Архетип» – не нова дефініція, що зустрічається ще у працях мислителів античності, у Філона Іудея, Платона, неоплатоніків та стоїків, завдяки яким ідея архетипів була перенесена в християнську теологію та антропологію, як синонім класичного поняття «ідея» [4].

Архетипна символіка – це символіка, що втілює в себе зміст колективного несвідомого, що індивідуалізується в психіці певної

особи. На думку К. Г. Юнга, архетипи можна зрозуміти і пізнати лише за умов індивідуалізації досвіду конкретної особи [3]. Як зазначає Т. Яценко: «Архетип – універсальний механізм візуального синтезування змісту свідомої і несвідомої сфер психіки в символічній формі…» [6, с. 369].

Мета статті полягає у розкритті архетипної символіки та особливостей її інтерпретації в діагностико-корекційному процесі на основі застосування методу активного соціально-психологічного навчання.

Психодинамічний підхід, що його покладено в основу дослідження, зорієнтований на пізнання психіки в єдності свідомого та несвідомого. Він ставить перед психологом завдання розробки методів адаптованих до індивідуальної неповторності психіки протагоніста. Для забезпечення глибинного ракурсу дослідження, передусім архетипної символіки, у групі АСПН нівелюються соціальні норми і вводяться певні принципи її функціонування (спілкування на рівні «людина-людина», дотримання правил «тут і тепер», добровільність, сприймання себе й інших такими, якими вони є і). Процесуальна психодіагностика будується на максимальному наближенні до внутрішньої феноменології суб'єкта, до його бачення себе й інших, його розуміння проблем і несвідомих передумов труднощів спілкування. Психоаналіз матеріалу, що продукується діалогічною взаємодією з протагоністом, спирається на синтез свідомих і несвідомих аспектів психіки, який відкриває можливості пізнання їх індивідуальної наповненості. Архетип допомагає пізнати суб'єктивний зміст психіки. Він породжується процесом активності суб'єкта (малюнок, робота з іграшкою, каменем) і не існує поза ним. Архетип причетний до енергетично-важливих аспектів життя, які пов'язані з едіпальною залежністю. Едіпальна залежність формується поза досвідом, поза участю свідомої волі суб'єкта. Глибинні джерела семантики архетипу є універсальними, вони пов'язані з цілісною психікою, передусім із параметрами її соціалізації.

З огляду на процес опредметнення психічного С.Рубінштейна [1], архетип несе смислове навантаження окремих якостей предметів, асимільованих суб'єктом. Тому в діагностико-корекційному процесі АСПН використовуються опредмечені засоби (іграшка, предметна модель, камені, малюнок).

Усвідомлення символіки архетипів можливе за допомогою сукупності методів активного соціально-психологічного навчання. В рамках АСПН застосовують такі методи, як психоаналітична робота з комплексом малюнків, неавторськими малюнками, робота з каменями, висловлюваннями, предметними моделями (іграшками), які узагальнюють вияв глибинного змісту психіки респондента. Поряд із матеріальними засобами важливості набуває діалогічна взаємодія психолога з респондентом. Особливе значення відіграють психокорекційні запитання психолога, що сприяють динаміці пізнавального процесу. *Мета* психокорекційної роботи за методом АСПН – не лише діагностувати глибинно-психологічні витоки проблеми, але й забезпечити усвідомлення її причин протагоністом, розуміння яких сприятиме психокорекційному ефекту (розв'язання особистісної проблеми). Каталізація процесу рефлексії протагоніста відбувається у зв'язку з актуалізацією захисних механізмів проекції, перенесення, заміщення, ідентифікації. Застосування опредмечених засобів сприяє пізнанню індивідуальної неповторності суб'єкта.

Проблему інтерпретації архетипної символіки в діагностико-корекційному процесі презентує фрагмент стенограми психоаналітичної роботи зі студенткою психологічного факультету, яка не вперше проходила психокорекцію за методом АСПН з використання іграшок (див. фрагмент стенограми). У процесі аналізу стенограми використовувались загально відомі знання про казкові образи та їхнє індивідуальне тлумачення респондентом, що прояснювалося протягом діалогічної взаємодії. Образ *Буратіно:* кумедний, веселий, безтурботний. За казкою він матеріалізований, статичний. Наявність книжки

може символізувати прагнення до знань, нового досвіду. Має нестандартну зовнішність, яка може по-різному сприйматися оточуючими. Образ *кенгуру* символізує материнство, орієнтованість на дитину, турботливість, ніжність, залежність один від одного, відсутня самостійність у рухах, авторитаризм зі сторони дорослого. Образ *півника* втілює агресію, неврівноважений психологічний стан, спрямованість на конфліктність, бажання демонструвати власну гідність і силу, бажання лідерства і влади. Це символ чоловіка, який постійно прагне довести власну неповторність. Образ *черепахи* демонструє врівноваженість, повільність, захищеність, особливість. Наявність панциру дає можливість в важких ситуаціях сховатися в нього. Образ *вовка* несе в собі агресію, злобу у ставленні до слабких, самотність, силу, мудрість, досвід життя, лідерські якості. Образ *вовка у шкурі вівці* символізує лукавість, двоякість, загрозу, непередбачуваність, таємничість в проявах поведінки.

Фрагмент стенограми психокорекційної роботи з використанням іграшок з протагоністом Т.



Рис. 1.
Фото іграшки «Буратіно»

Психолог (П): Для нас важливо навчитись входити у внутрішній світ людини. Вибери іграшку і говори від її імені.

Протагоніст Т. (Т) : Я Буратіно. Я кумедний, в мене веселі почуття. Я яскраво вдягнений, оскільки думка оточуючих для мене не важлива. Я незвичайний, в мене руде волосся і веснянки, а це не кожна людина сприймає. З іншої сторони, я прагну до навчання, я допитливий, оскільки маю абетку.

П: Що є спільного в Буратіно із тобою?

Т: Допитливість та орієнтація на знання.

П: Добре. Наступна іграшка.



Рис. 2.
Фото іграшки «Кенгуру»

Т: Я Кенгуру-мама. В мене є синочок, якого я дуже люблю і приділяю йому багато уваги. Хоч він і сидить у сумці, я йому вже дозволяю виходити на зовні, щоб він був самостійним.

П: Де ти себе більше відчуваєш: у кенгуру чи в дитині?

Т: Напевно, вже в кенгуру.

П: Вже? А раніше ти була дитиною?

Т: Так.

П: А якою була ця дитина? Вона кричала? Як ти себе вела з батьками? Найважливіше для тебе була твоя думка?

Т: Я думала, що маю свою думку, яку треба відстоювати.

П: Тобто, ти все робила, щоб тебе визнали великим кенгуру. А зараз тобі група АСПН допомогла відчути себе великою в тому напрямку, в якому ти хотіла?

Т: Так. Я вважала, що моя думка вірна, бо я більш сучасна. Так.

П: А в чому відрізняється велике кенгуру зараз і маленьке тоді?

Т: Воно стало більше, і тепер не вважає, що кожну його думку треба відстоювати. Кенгуру може залишатися при своїй думці.

П: А ще ти можеш прислухатися до інших та асимілювати щось корисне для себе, щоб дійсно дорослішати і ставати сильнішою. Це прогрес. Наступна іграшка.



Рис. 3.
Фото іграшки
«Півник»

Т: Мені здається що цей півник забіяка, оскільки він показує зуби. Можливо, ці зуби це його сила.

П: Півник буде кричати і всі будуть боятися?

Т: Так. Я півник. Я дорослий, маю власні почуття, можу керувати власним життям сам, вдягатися як мені подобається і гуляти, там де схочу.

П: Чого ж він кричить, як ніхто йому не перечить?

Т: Можливо, він скаржиться на те, що його в чомусь не сприймають.

П: А як зробив такий вираз обличчя, так одразу всі і сприймають?

Т: Так. Тобто він думає, що прояв агресії це сила.

П: Щоб ти йому на це сказала?

Т: Півнику, твоє життя в твої руках! Ти можеш робити все, що забажаєш, але не треба показувати свою агресивність. Ти можеш залишитися без друзів і рідних.

П: Є ризик нанести собі шкоду. Наступна іграшка.



Рис. 4.
Фото іграшки
«Черепашка»

Т: Це черепашка, яка веде активний спосіб життя у своєму океані.

П: А що спільного є у черепашки із півнем?

Т: Вона оригінальна, відрізняється від усіх своїм панциром. Це такий прояв її індивідуальності.

П: А в чому ти бачиш активність?

Т: В неї такі рухливі лапки, а панцир тільки для прикраси. Вона не має можливості в ньому сховатися.

П: Чи відчувала ти коли-небудь цей панцир у житті?

Т: Так. Коли я була невпевнена у собі.

П: (До аудиторії): Бачите, людина невпевнена в собі, та ще й заганяє сама себе в певні рамки. Стискає себе тому, що боїться зробити щось погано?

Т: Так.

П: Добре. Наступна іграшка – вовк. Що в нього спільного з тобою?



Рис. 5.
Фото іграшки
«Вовк»

Т: В мене з ним спільна зовнішність, така дитяча, яка не викликає загрози.

П: Але вовк це потенційна агресія.

Т: Вовки водночас агресивні і добрі, також вони лідери.

П: Є ще один вовк, в іншому варіанті. Він у шкурі вівці.

Т: Це лукавий вовк, він хоче обманути.

П: Чи властиве це тобі? Може зі своїм хлопцем ти така?

Т: Це проявлялося у відносинах із батьками. Особливо із батьком. Йому це подобалось.



Рис. 6.
Фото іграшки «Вовк у шкурі вівці»

П: Чи допомагало це тобі? Чи батько розпізнавав цю шкурку?

Т: Ні.

П: Чи навчило це тебе чомусь? Чому?

Т: Тому що мені не подобається така двоякість. Зовні він такий гарний, але в нього погані наміри.

Науково-узагальнюючий аналіз комунікатів у цій стенограмі надає можливість зробити наступні висновки стосовно психологічного матеріалу протагоніста Т. У процесі психоаналітичної роботи з використанням іграшки Буратіно було об'єктивовано умовні цінності протагоніста Т.: незвичайність, допитливість, важливість думки оточуючих, яскравість, орієнтація на знання. За допомогою символу кенгуру з дитинчам психолог виокремлює умовну цінність протагоніста: самостійність, бажання відстоювати власну думку.

Використання іграшки стимулює Т. зробити висновки стосовно власних психологічних змін – переходу зі стану дитини у стан дорослої людини. Психокорекційна робота з іграшкою півника допомагає об'єктивувати виникнення агресії у Т. за умови не сприймання її оточуючими. Протагоніст пов'язує прояв агресії з силою. При актуалізації агресивних реакцій на оточуючих протагоніст аналізує виникнення труднощів у спілкуванні з ними. За допомогою символу черепашки Т. презентує свої цінності: оригінальність, індивідуальну неповторність, активність. Протагоніст використовує панцир як засіб уходу від реальності, проблем, які важко вирішити. Психолог звертається до архетипного значення панцеру та переносить його на життєві ситуації Т. Т. ігнорує агресивність іграшки вовка. Психолог акцентує увагу Т. на суперечності між символічним змістом іграшки вовка і тим змістом, який вона в нього вкладає. Обрана іграшка допомагає усвідомити суперечності психіки. Т., об'єктивує характерні особливості, які притаманні їй у відносинам з батьками. Протагоніст підтверджує, що їй притаманна двоїстість, але вона є небажаною для Т. Іграшка допомагає виявити інтроєкт агресії від батька. Для Т. стає зрозумілою наявність зони ризику у спілкуванні з батьком.

Таким чином, проведена психокорекційна робота з використанням іграшок допомагає протагоністу рефлексувати динаміку особистісних змін. Проаналізований фрагмент стенограми наголошує на необхідності використання опосередкованих засобів діагностико-корекційної роботи з врахуванням особливостей «мови несвідомого». Процесуальній психодіагностиці та психокорекції притаманна неповторність конкретно-семантичного аспекту. Єдність діагностики та корекції в процесі АСПН відкриває можливість максимального наближення до внутрішньої феноменології психіки суб'єкта, до його бачення себе й навколишніх людей, його розуміння проблем і несвідомих передумов труднощів спілкування.

АНОТАЦІЯ

У статті розкривається поняття архетипної символіки та можливості її інтерпретації в діагностико-корекційному процесі АСПН. В процесі аналізу фрагменту стенограми психокорекційної роботи з використанням іграшок з протагоністом Т. було продемонстровано, у який спосіб протагоніст об'єктивує особистісну проблему.

Ключові слова: архетипна символіка, діагностико-корекційний процес АСПН, індивідуальна неповторність.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается понятие архетипной символики и возможности ее интерпретации в диагностико-коррекционном

процессе АСПО. В процессе анализа фрагмента стенограммы психокоррекционной работы с использованием игрушек с протагонистом Т. было продемонстрировано, каким образом протагонист объективирует личную проблему.

Ключевые слова: архетипная символика, диагностико-корекционный процесс АСПО, индивидуальная неповторимость.

SUMMARY

The article deals with the concept of archetypal symbolism and possibilities of its interpretation of diagnostic and remedial process of AFS. During the analysis of a fragment of the transcript with the use of psycho toy with the protagonist T. was discovered how to use the material objects protagonist objectifies personal problem.

Keywords: archetyp, simvolika, diagnostic and korektsionny process AFS, individual uniqueness.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / [авт-сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб : «Питер», 2000. – 720 с.

2. Философский энциклопедический словарь / Ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

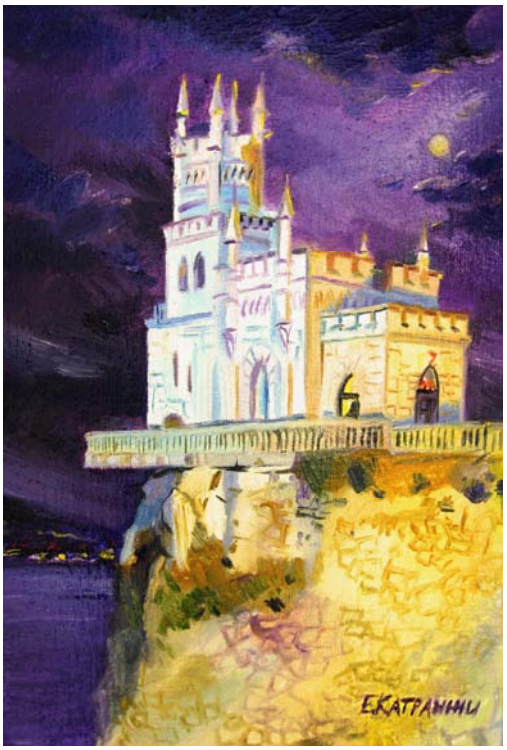
3. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг; пер. с англ. А. В. Мантов. – СПб. : «Ренессанс», 1991. – 448 с.

4. Юнг К. Г. Душа и миф : шесть архетипов / К. Г. Юнг; пер. А .А. Спектор. – Мн. : Харвест, 2004. – 400 с.

5. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

6. Яценко Т. С. До проблеми пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова; серія. 12. : Психологічні науки. – 2011. – № 33 (57). – С. 15–27.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі.
Ластівчине гніздо.
Ніч, 2011



М. О. Глузман,
старший лаборант кафедри інформатики та інформаційних технологій,
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 378.1:004.891(07):371.12

АНАЛІЗ ГАЛУЗЕВОГО СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ТА УПРАВЛІННЯ» У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Завдання постійного підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, що постало перед вищими навчальними закладами, довгий час вирішувалось шляхом локальної корекції. Наприклад, політичні та економічні зміни в країні постійно диктували необхідність включення до процесу професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей додаткових навчальних дисциплін чи то окремих змістовних блоків. Це не завжди відповідало загальним концепціям удосконалення системи вищої фахової підготовки.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутнього фахівця технічного профілю, зокрема зі спеціальності «Системний аналіз та управління» закладено в чинних навчальних планах, програмах, підручниках, науково-методичних посібниках. Реалізація компетентнісного підходу в зазначених документах обумовлена галузевими стандартами вищої освіти України.

Проблематика компетентнісно орієнтованої освіти вельми актуальна у атмосфері сьогодення. Питання компетентнісного під-

ходу до організації навчання у вищій школі розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими Зокрема, компетентнісну модель освітньої програми досліджує В. Болотов [1]. Розгляду змісту, структури, умов формування компетентності майбутніх фахівців присвячені праці І. Драч [2], Г. Єльникової 3], І. Зимньої [6], О. Овчарук [7], А. Хуторського [9], інших. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра (6.040303 «Системний аналіз»), спеціаліста та магістра за спеціальністю 7.04030301,8.04030301 «Системний аналіз і управління» подається в офіційних документах НТУУ «Київський політехнічний університет». Проте питання впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу недостатньо розкриті у науковій практиці.

Проблеми сучасної освіти вимагають посилити практичний компонент усіх теоретичних досліджень, звернути увагу на вимір і оцінку професійної підготовки фахівців, тому що саме від них буде залежати успішність проведення реформ, а в остаточному підсумку – економічного й соціального розвитку суспільства в цілому. Розв'язати ці проблеми можна шляхом більш широкого й наукового обґрунтованого впровадження компетентнісного підходу у вивченні ефективності професійної діяльності майбутнього фахівця.

Науковий підхід до процесу перебудови змісту освіти вимагає обговорення низки дій: перевірки змісту на всіх рівнях (державний і галузеві стандарти, стандарт вищої освіти ВНЗ, навчальні плани підготовки за певною спеціальністю та робочі програми навчальних дисциплін); переосмислення механізму розробки документації; виправлення недоліків шляхом використання додаткових можливостей або залучення нових підходів до підготовки фахівців.

Проаналізуємо стандарт вищої освіти спеціальності 7.04030301, 8.04030301 «Системний аналіз і управління», порівняно новий напрям підготовки, що відноситься до галузі знань 0403 «Системні науки та кібернетика» та за умов ринкової моделі економіки є досить престижним і дефіцитним. Пояснюється це тим, що попит на таких фахівців щороку зростає, адже ефективна діяльність будь-якої організації багато в чому залежить від налагодженої роботи інженерів її аналітичних підрозділів, відділів з управління проектами та логістики, розробників інформаційних систем та систем підтримки прийняття рішень. Спеціалісти готуються для діяльності на підприємствах та в організаціях, які здійснюють виробничу, економічну та науково-технічну діяльність у відповідності з «Державним класифікатором ДК 003:2010», затвердженим наказом Держстандарту України від 28.07.2010 № 327 [8].

Унікальність фахівців спеціальності «Системний аналіз і управління» полягає в тому, що вони потрібні на підприємствах будь-якої організаційно-правової форми власності, тому перспективи працевлаштування у випускників напряму «Системні науки та кібернетика» досить широкі. Більше того, маючи достатні знання й навички з системного аналізу, управління, інформаційних технологій на прикладному та творчому рівні, фахівці цієї спеціальності можуть керувати власним бізнесом, а магістри цієї кваліфікації – ще й працювати викладачами вищих та професійних навчально-виховних закладів технічного профілю. Зрештою, вдосконалення роботи державних установ політехнічної сфери та місцевого самоврядування також сприяє виникненню нових робочих місць для фахівців цієї спеціальності.

Підготовка фахівців з системного аналізу та управління здійснюється, як правило, у вищих навчальних закладах за IV рівнем державної акредитації. Наприклад, у найбільшому технічному університеті України «Київський політехнічний університет», одному з провідних у світі, з напряму 0403 «Системні науки та кібернетика» проводиться підготовка спеціалістів усіх рівнів.

З цього приводу зазначимо, що у «КПІ» навчається близько 30 тисяч студентів, іноземні студенти включно До його складу входять 30 навчально-наукових підрозділів

(10 інститутів і 20 факультетів), 8 навчально-наукових центрів, 12 науково-дослідних інститутів, 14 науково-дослідних центрів і 1 конструкторське бюро. На базі «КПІ» було створено 12 ВНЗ у багатьох регіонах України, 9 з яких сьогодні мають статус національних. Кожний шостий студент Києва здобуває освіту в «КПІ», 4% усіх першокурсників України – це студенти «КПІ», кожен двадцять п'ятий професор і доцент України – викладач «КПІ», у технічних вузах країни кожний п'ятий з факультетів і кафедр – це факультет або кафедра «КПІ», кожний третій студент-політехнік України – це студент «КПІ».

На сьогодні метою діяльності НТУУ «КПІ» є підготовка висококваліфікованих фахівців і проведення наукових досліджень для «проривного» розвитку економіки України за пріоритетними напрямками [5]. Тому, розглядаючи проблеми професійної сучасної підготовки майбутніх системних аналітиків, ми проаналізуємо нормативно-документальну базу саме цього навчального закладу.

Забезпечення потреб суспільства у професійних освітянських послугах передбачає, що вузи у своїй педагогічній діяльності мають бути готові здійснювати ефективне формування професійної компетентності фахівців з системного аналізу та управління за умов виконання таких вимог: 1) підготовку фахівців – системних аналітиків до професійної діяльності на різному рівні її виконання з урахуванням вимог ринкової економіки, на основі одержаної у вищій школі широкої спеціалізації з новітніх галузей виробництва; 2) формування у студентів комунікативних умінь, які дозволять їм бути контактними у різноманітних соціальних групах, уміти працювати спільно у напрямі знань «Системні науки та кібернетика»; 3) формування у випускників навчальних закладів професійної освіти здатності до професійної самореалізації протягом усього життя.

Також реалізація освіти за цим напрямом потребує формування у студентів професійної компетентності фахівця з системного аналізу та управління, яка передбачає суспільно-правову та політехнічну поінформованість, що, в свою чергу, вимагає уміння орієнтуватися на ринку професій, гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, переорієнтації фахової діяльності відповідно до змін економічної ситуації, правової компетентності – знання законів про працю та розвитку галузі, фахової ерудиції (уміння бачити проблеми, які виникають, і використовувати наявні знання для їхнього раціонального вирішення) розвитку творчого мислення як засобу генерувати нові ідеї. Необхідною умовою ефективної підготовки фахівця з системного аналізу та управління є, поза іншого, безпосередня участь у діяльності колективу навчального закладу на основі принципів гуманізації, гуманітаризації, демократизації, загальної, професійної, політехнічної, соціальної та економічної культури.

Галузеві стандарти вищої освіти містять: освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійні програми підготовки (ОПП); засоби діагностики якості вищої освіти.

Кваліфікаційна характеристика фахівця, фактично, є переліком компетенцій майбутнього спеціаліста. ОКХ віддзеркалює соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту навчання з боку держави та окремих замовників. Освітньо-кваліфікаційна характеристика – державно-нормативний документ, що узагальнює зміст освіти, виокремлює цілі освітньої та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей, систему виробничих функцій й умінь для їх реалізації [4].

Освітньо-професійна програма (ОПП) розробляється коледжами, інститутами, університетами, академіями відповідно до державних стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту

України. ОПП має окремі підрозділи, за якими розбиті дисципліни навчального курсу. Зміст освітньо-професійної програми та навчальний план містить блоки підготовки з гуманітарних та соціально-економічних, фундаментальних, професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін, а також дисциплін вільного вибору студентів.

Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни призначені виховувати всебічно розвинуту, соціально та політично свідому, економічно грамотну людину. Дисципліни фундаментального блоку розраховані на викладання майбутнім фахівцям знань, що складають базову вищу технічну освіту. Блок професійно-орієнтованих дисциплін призначений для надання студентам знань та умінь, необхідних для розуміння методів і засобів системного аналізу, математичного моделювання, основних принципів побудови інформаційних систем управління, розробки прикладного програмного забезпечення. До складу блоку спеціальних дисциплін входять дисципліни, що пропонують найбільш універсальні знання та уміння для роботи за фахом на більшості підприємств Київської та інших областей України. Блок вільного вибору включає дисципліни, необхідні для роботи на окремих підприємствах або для окремих груп студентів, що дозволить зробити програму підготовки більш адаптованою до потреб регіону та замовників.

Визнаючи прямий зв'язок якісних змін структури вищої освіти з переходом вищої школи на освітні стандарти, необхідно відмітити, що самі стандарти не вирішують проблему створення варіантів оперативних управлінських документів. Мова йдеться про створення освітнього інструменту у вигляді нових дидактичних систем і конструкцій. Освітньою структурою цих конструкцій є навчальний план.

На базі ОПП кожним вузом формуються та затверджуються ліцензовані навчальні плани. Навчальний план є державним нормативним документом, який дає загальну направленість освіти і визначає її обсяг.

Навчальні плани встановлюють сумарне гранично допустиме навчальне навантаження студентів. Таким чином, навчальний план є єдиним комплексом, що систематизує основні частини навчального матеріалу з окремих дисциплін та пов'язує їх методичним забезпеченням. Головними завданнями впровадження основних освітніх програм за окремим напрямом професійної підготовки студентів є: 1) одержання повноцінної та якісної освіти та професійної компетентності у відповідній галузі науки і техніки; 2) оволодіння гуманітарною культурою, етичними і правовими нормами, засобами регулювання ставлення людини до людини, до суспільства, культурою мислення і вміння на науковій основі організувати свою працю, а також одержувати нові знання; 3) можливість вибору студентами індивідуальної програми освіти (наступність у професійній підготовці майбутніх фахівців в системі «коледж-університет»).

Досвід практичної роботи виявив недоліки тих стандартів, що діють: 1) недостатнє погодження результатів навчання з практичною професійною діяльністю випускників; 2) непрозорість для студентів й викладачів структури та логіки навчального плану; 3) незрозумілість місця циклів дисциплін у формуванні професійних компетенцій випускників; 4) недостатня свобода вибору для студентів при відповідно великій свободі вибору для ВНЗ; 5) перевантаженість студентів, особливо аудиторними заняттями, при недостатній методичній продуманості самостійної роботи; 6) невідповідність системи обліку працезатрат і самого змісту ОПП з європейськими освітніми моделями.

Вказані недоліки не дають можливості працевлаштуватися українським випускникам за кордоном, унеможливлюють академічну мобільність не тільки студентів, але аспірантів і викладачів.

При формуванні варіативного блоку навчальних планів у ВНЗ необхідно передусім акцентувати увагу на доцільності вивчення студентами окремих дисциплін для формування складових професійної компетентності

фахівців з системного аналізу та управління, тобто орієнтуватися на потреби ринку, а не на можливості конкретних вузів. Складність формування варіативної компоненти навчальних планів зумовлена також важкістю врахування особливостей побудови навчальних планів ланки коледжів (рівень молодшого спеціаліста) для забезпечення наступності підготовки системних аналітиків. Це особливо актуально, адже у зв'язку з входженням вищої освіти України до Європейського освітнього простору поступово відбувається перехід до ступеневої підготовки майбутніх фахівців. Водночас розробка державних стандартів вищої освіти вимагає відповідного змістового наповнення всіх рівнів.

Перспективи дослідженої проблеми ми бачимо у вирішенні двох основних задач: 1) *по-перше*, в розробці системи організаційно-методичних заходів, спрямованих на реалізацію державних освітніх стандартів з метою підвищення якості освіти; 2) *по-друге*, в оновленні змісту та удосконаленні технологічного забезпечення навчання. Необхідно також продовжити роботу по забезпеченню погодженості і наступності освітніх стандартів вищої і середньо-професійної освіти.

Таким чином, проблеми і перспективи подальшого розвитку вищої школи в умовах її реформування потребують подальших досліджень в інтересах збереження якості професійної підготовки фахівців. Для впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищого навчального закладу необхідно усвідомити сутність компетентнісного підходу; спираючись на відповідний галузевий стандарт вищої освіта, розробити компетентнісну модель випускника; запровадити механізм оцінки та самодіагностики професійно-значимих якостей в процесі фахової підготовки студентів, розробити оптимальні умови, форми, методи, організаційно-методичні засади формування мобільного, конкурентоздатного випускника вищого навчального закладу.

У процесі реалізації стандартів вищої освіти, звичайно, будуть виникати й багато інших проблем. Зокрема, вже зараз очевидна необхідність перегляду змісту предметів різних циклів, виділених у стандарті, проблема багаторівневої професійної підготовки майбутніх фахівців з системного аналізу та управління, питання організації всіх видів практик, але все це має стати предметом спеціального дослідження.

АНОТАЦІЯ

У статті проводиться аналіз стандарту вищої освіти спеціальності «Системний аналіз та управління». Висвітлюються проблеми компетентнісно орієнтованої освіти та недоліки діючих стандартів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, галузевий стандарт вищої освіти, освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вузів; освітньо-професійні програми підготовки, навчальні плани.

АННОТАЦИЯ

В статье проводится анализ стандарта высшего образования специальности «Системный анализ и управление», указываются проблемы компетентно ориентированного образования и недостатки действующих стандартов.

Ключевые слова: компетентностный подход, отраслевой стандарт высшего образования, образовательно-квалификационные характеристики выпускников вузов, образовательно-профессиональные программы подготовки, учебные планы.

SUMMARY

The article analyzes the standard of high school education in specialty "System analysis and management". The paper highlights the problem of competence-oriented education and the shortcomings of existing standards.

Key words: competence approach, industry-standard high school education, educational and skill characteristics of university graduates, educational and professional training programs, curricula.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – Вип. 10. – С. 8–14.

2. Драч І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти: наук. зб. – К., 2008. – Вип. 57. – С. 44–48.

3. Єльникова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу : [Електронний ресурс] / Г. В. Єльникова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – №4. – С. 10. – Режим доступу до видання: http://tme.umo.edu.ua/.

4. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III // ВВР. – 2002. – № 20.

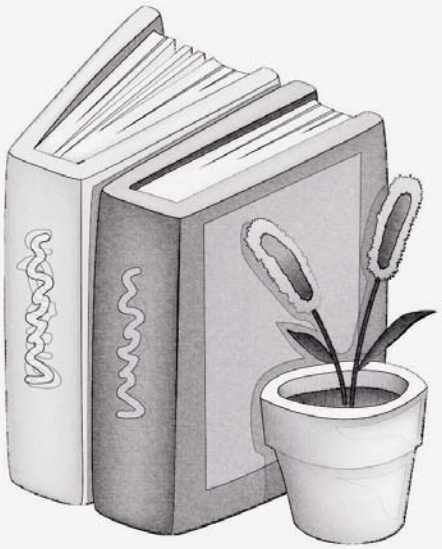
5. Зеркалов Д. В. НТУУ «КПІ» 2012: навчально-методичні документи [Електронний ресурс] / Д. В. Зеркалов. – Електрон. дані. – К.: Основа, 2012. – 1 електрон. опт, диск (CD-ROM); 12 см. – Систем, вимоги: Pentium; 512 Mb RAM; Windows 98/2000/XP; AcrobatReader 7.0. – Назва з екрану.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі. *Ромашки і лимони, 2010*

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ



PRIMUS INTER PARES

РВУЗ

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Б. В. Авраменко,
аспірантка кафедри педагогіки
Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова

УДК 378.937

ДИДАКТИЧНА КУЛЬТУРА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

Цивілізаційний розвиток людства, суспільна й особиста конкурентоспроможність в умовах глобалізації дедалі більше пов'язуються із людською кваліфікацією, передусім її найвищими освітніми рівнями. Саме топ-кваліфікації є ключовими у здійсненні інноваційних змін, прискоренні прогресу в цілому, забезпеченні успішності окремих націй і особистостей. Серед кваліфікацій, що надаються в освітній системі, найвищими є докторські ступені, які не так давно вважалися малопоширеними, а тому як суспільне явище не привертали уваги вчених і практиків. Як результат, сьогодні бракує відповідних комплексних досліджень щодо розуміння феномену підготовки фахівців найвищого освітнього рівня, яка здійснюється через аспірантуру і докторантуру.

Як в Європі, так і в Україні глибоко осмислювати підготовку фахівців вищої кваліфікації стали лише на початку XXI століття у зв'язку із упровадженням Болонського процесу щодо формування Європейського простору вищої освіти (1999) та реалізацією Лісабонської стратегії зі створення Європейського дослідницького простору для суспільства знань (2000 р.), прийняттям європейських кваліфікаційних стандартів (2005, 2008). При цьому сучасний стан аспірантури пов'язується з досягненням її випускниками авторитету у сфері трансляції цінностей національної і світової культури, здатності створювати сприятливі умови для соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних стосунків і взаєморозуміння з новою генерацією підростаючого покоління студентів як провідних замовників освітніх послуг суспільства знань. Акцент робиться на формуванні їхньої особистості як носіїв науково-педагогічної та дидактичної культури, спроможних до створення, освоєння та ефективного впровадження інновацій в навчальний процес для всебічного задоволення нових освітніх потреб та інтересів студентської молоді. Це передбачає принципову перебудову психологічної структури особистості випускника аспірантури як сучасного європейського викладача вищої школи, здатного бути активним дослідником, діагностом, проектувальником, організатором і диспетчером не тільки продуктивної навчально-пізнавальної й творчої діяльності студента, а також й власної науково-методичної та науково-педагогічної діяльності.

Нові пріоритети й соціокультурні цінності, що обумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, сприяли значній активізації наукових досліджень в аспекті модернізації вищої та післядипломної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, інші); вдосконалення форм і методів навчання майбутніх науково-педагогічних кадрів в аспірантурі; конкретизації сутності дидактичної діяльності та дидактичної системи викладача вищої школи; вияву особливостей формування в нього професійно важливих якостей [1; 2; 3]. Однак питання, пов'язані з оновленням дидактичної підготовки майбутніх науково-педагогічних кадрів у напрямі формування в них дидактичної культури до сьогодні не були предметом дидактичного дослідження.

Враховуючи актуальність означеної проблеми, ***метою статті*** є обґрунтування сутності і структури дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів під час їхнього навчання в аспірантурі.

Намагаючись дійти істини щодо розуміння феномену дидактичної культури аспірантів як майбутніх науково-педагогічних кадрів, ми, з одного боку, зосередили свої зусилля на конкретизації сутності культури як індивідуальної характеристики особистості, а з іншого, – на уточненні специфіки дидактичної діяльності та дидактичної системи викладача вищого навчального закладу.

Так, вивчення довідкової літератури засвідчило, що слово «культура» («cultura») – латинського походження, яке бере початок від іменника «культ» («cultus») і походить від дієслова «colo», що має кілька груп значень [3, с. 74]. Серед них з часом, центральне місце посіло значення «зрощувати, обробляти, вирощувати», через що під культурою особистості найчастіше розуміється такий спосіб її творчої діяльності, за допомогою якого передбачається саме позитивне перетворення у різних сферах людського буття. Найбільш адекватне тлумачення феномену культури особистості передбачає її розуміння як найвищого рівня людської освіченості та компетентності: «Саме на рівні культури можуть у найбільш повному вигляді виявитися людська індивідуальність…» [1, с. 74]. Культура особистості виявляє свою суть не тільки через суму певних знань, переконань, набутих здібностей, умінь та навичок, засвоєних методів і способів діяльності. Культура особистості – це мірило досягнутого нею розвитку, сформованості її внутрішнього світу, соціального потенціалу та готовності до різноманітної діяльності із збереження й поширення світу цінностей**.**

Правомірність такого тлумачення повністю підтвердила всесвітня конференція з культурної політики, проведена під егідою ЮНЕСКО, в декларації якої зазначено: «Культура – це комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що містять у собі не тільки різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань» [Цит. за: 2, с. 96]. В означеному документі також зауважено, що серед провідних функцій культури у житті суспільства й людини можна видокремити такі, як: 1) людинотворча (гуманістична); 2) інформаційна; 3) пізнавальна (гносеологічна); 4) регулятивна (нормативна); 5) семіотична (знакова); 6) ціннісна (аксіологічна) [2].

Суттєво й те, що на сьогоднішній момент поняття «культура» набуло значення фундаментальної наукової категорії. Її багатогранність й складність зафіксовано у різних інтерпретаціях її сутності, зумовлених контекстом певних методологічних підходів. Так, в межах діяльнісного підходу, який вказує на нерозривний зв'язок людської діяльності і культури, культура визначається як універсальний спосіб діяльності, результатом якої є сукупність створених і накопичених людством культурних багатств, як особливого роду культурна реальність, що слугує однією з головних підстав всієї людської діяльності й людського буття. Діяльність, як спосіб розвитку культури, містить у собі насамперед культуротворчу активність, у ході якої створюються й перетворюються цінності культури. Але не будь-яка людська діяльність розвиває й узагальнює культуру, а тільки та, у результаті якої виникають нові зразки й цінності матеріального та духовного життя, внаслідок чого позитивно змінюється сама людина.

Крізь призму аксіологічного підходу культура визначається як «світ втілених цінностей» – матеріальних і духовних, створених людством Відповідно до розвитку людини, сфера предметів, що виконували функцію культурних кодів, тобто цінностей, неухильно зростала. Поряд із природною мовою – головним засобом спілкування й передачі культурних змістів, виникають так звані вторинні мови або знакові системи, у ролі яких виступають практично всі підсистеми культури: об'єкти мистецтва, побуту, норми етикету, техносфера. Культурний зміст їм надає людина.

У межах особистісного підходу культура розглядається як сукупність властивостей і якостей, що характеризують людину як універсального суб'єкта суспільно-історичного творчого процесу. При цьому культура розглядається не тільки як галузь або сукупність галузей, але, насамперед, як сфера духовного розвитку особистості й суспільства. Культура формує людину різноманітними індивідуальними і колективними формами пізнання, виховання, освіти, творчої діяльності. Вона – водночас умова та результат постійного тяжіння людини до саморозвитку й духовного збагачення.

З позиції культурологічного підходу культура тлумачиться як цілісність. Ця нова наукова парадигма, що принципово змінила погляд на культуру, одержала назву «плюралістичної», тому що її прихильники послуговуються ідеєю множинності й різноманіття культур. Увага дослідників зосередилася на дослідженні різноманіття культурного оформлення людиною свого існування.

Тому, дотримуючись переважно змісту плюралістичної парадигми, що затвердилася в культурології, на нашу думку, правомірно виділити дидактичну культуру як особливий вид «локальної» культури, властиву тільки професійному співтовариству фахівців сфери освіти загалом й кожному його члену як організатору певного дидактичного процесу та активному суб'єктові освітньо-пізнавальних відносин зокрема. Стає очевидним, що як особливе соціальне явище, дидактична культура – певна сукупність матеріальних і духовних багатств, цінностей і сенсів, норм і традицій, знакових систем, яка використовується суспільством для накопичення, збереження й передачі найкращих надбань досвіду з організації процесів навчання й освіти, забезпечення безперервної дидактичної комунікації, регуляції дидактичної діяльності й професійної поведінки педагогічних кадрів як представників певної соціально-професійної спільноти – фахівців сфери освіти.

Таким чином, співставлення цього висновку з результатами дослідження особивостей дидактичної культури як своєрідного феномена особистості фахівця сфери освіти уточнює низку питань, що стосуються сутності та структури феномена дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів. Оскільки найчастіше у визначеннях феномена «культура особистості» відомі науковці вказують на наявність певного обсягу знань, умінь, цінностей та досвіду творчої діяльності (ідеалів), то в структурі дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів, провідним видом творчої самореалізації яких є викладання у вищих навчальних закладах, ми виокремили чотири компонента:

– предметний, що виконує інформаційно-пізнавальну функцію й опікує систему розумових дій науково-педагогічних кадрів в межах простору дидактичного пізнання з метою опанування, збереження й накопичення провідних блоків теоретико-методологічних та конструктивно-технологічних знань з прогнозування й організації процесів навчання й освіти у вищих навчальних закладах, а також набуття поінформованості щодо основ дидактичного дослідження у вищій школі;

– технологічний, який виконує інструментально-прогностичну функцію й підкріплює систему розумових дій науково-педагогічних кадрів під час практичної реалізації завдань дидактичної діяльності, спрямованої на організацію процесу навчання студентів завдяки вияву здатності до дидактичного режисерування форм навчання; дотримання конструктивних засобів і прийомів дидактичного менеджменту; досконалості способів самопрезентації при виконанні програм дидактичного репертуару;

– аксіологічний, що виконує ціннісно-орієнтаційну функцію й підтримує систему дій науково-педагогічних кадрів під час дидактичного спілкування й комунікації завдяки зорієнтованості на прогресивні концептуальні підходи і принципи дидактичного пізнання; спрямованості на гуманістичні цінності та ідеали в організації та контролю

якості результатів процесу навчання; дотримання етичних норм поведінки з учасниками дидактичного процесу;

– суб'єктний, який виконує рефлексивно-творчу функцію й передбачає систему дій науково-педагогічних кадрів під час занурення у процес дидактичної творчості, чому сприяє наявність критичного ставлення до себе як суб'єкта дидактичного пізнання, спілкування й діяльності; дотримання настанов інноваційного підходу до вирішення власних проблем дидактичного менеджменту; схильність до сприйняття та впровадження дидактичних інновацій з метою безупинного професійно-особистісного саморозвитку як провідного суб'єкта науково-освітнього процесу вищої школи.

Під дидактичною культурою науково-педагогічних кадрів в аспекті її колективного носія ми розуміємо історично зумовлений спосіб професійного буття академічного співтовариства (викладачів вищих навчальних закладів), розвитку творчих сил і здібностей його членів, виявлений у відповідних типах і формах організації їхньої дидактичної діяльності та взаємовідносин, що мають місце у сфері дидактичного пізнання, спілкування й менеджменту, а також у створених ними матеріальних і духовних цінностях, які зумовлюють ефективність організації процесу навчання у вищій школі. В означеному контексті корпоративна дидактична культура – це процес і продукт духовного виробництва суспільства як системи для створення, накопичення, збереження, розповсюдженню й освоєння особливих – дидактичних – ідей, цінностей, норм, знань, уявлень, смислів та символів, що відіграють важливу роль в сфері навчання й освіти студентів. Вона формує духовний світ діячів науково-педагогічного співтовариства, забезпечує їх диференційованою системою дидактичних знань, способів дій і ціннісних орієнтацій, необхідних для здійснення всіх різновидів дидактичного пізнання, дидактичного прогнозування й проектування та дидактичного менеджменту, що необхідні для ефективності організації процесу навчання у вищих навчальних закладах. У сфері дидактичної культури виробляються ті ідеї, норми, смисли і цілі, якими керуються члени науково-педагогічного співтовариства при регуляції всього багатства накопичених форм здійснення дидактичної діяльності. Дидактична культура, як певна система цінностей і нормативів, що спрямовують дидактичну діяльність викладача вищої школи з організації навчання студентів, набуває властивостей провідного шляху розвитку творчих дидактичних здібностей суб'єкта.

Таким чином, дидактична культура майбутніх науково-педагогічних робітників – це інтегральна характеристика професіоналізму їхнього особистості як суб'єктів дидактичної діяльності, що відбиває прогресивні вимоги до організації сучасного процесу навчання у вищій школі, а також міру опанування ними сучасних та інноваційних освітніх технологій, відповідного функціонально-рольового репертуару (аналітика, прогнозувальника, проектувальника, режисера, диспетчера, інноватора й менеджера дидактичного процесу вищої школи) та гуманістичних ціннісних орієнтацій. Дидактична культура – це такий спосіб буття майбутніх науково-педагогічних працівників, який забезпечує їхню всебічну гуманістичну та творчу самореалізацію як суб'єктів дидактичного пізнання, спілкування, співпраці та співтворчості, чим сприяє прогресивному розвитку теорії і практики вищої освіти як особливого соціального інституту, роль якого в умовах глобалізації значно зростає.

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено теоретичні основи обґрунтування сутності феномена «дидактична культура» майбутніх науково-педагогічних кадрів. Особлива увага приділяється аналізу родового поняття «культура» з позицій різних методологічних підходів, настанови яких дали

змогу конкретизувати провідні складові структури дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів.

Ключові слова: культура особистості, дидактична культура науково-педагогічних кадрів, сутність і структура дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів.

АННОТАЦИЯ

В статье отражены теоретические основы обоснования сущности феномена «дидактичная культура» будущих научно-педагогических кадров. Особенное внимание уделяется анализу родового понятия «культура» из позиций разных методологических подходов, установки которых дали возможность конкретизировать ведущие составные структуры дидактичной культуры будущих научно-педагогических кадров.

Ключевые слова: культура личности, дидактичная культура научно-педагогических кадров, сущность и структура дидактичной культуры будущих научно педагогических кадров.

SUMMARY

In the article theoretical bases of a ground essence of a phenomenon « didactic culture » of future scientific and pedagogical staff are reflected. The especial attention is given to the analysis of patrimonial concept "culture" from positions of different methodological approaches which installations have enabled to concretize the leading compound structures of didactic culture of future scientifically pedagogical staff.

Keywords: person culture, didactic culture of scientifically pedagogical staff, essence and structure of didactic culture of future scientifically pedagogical staff

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту / В. П. Андрущенко. – Київ, 2004. – 738 с.

2. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.

3. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 729 с.

5. World Guide to Higher Education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications. Third edition. – UNESCO Publishing, France, 1996. – 571 p.

Г. В. Почиваліна,
аспірант Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК: 378.017.4 : 37.09

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Перехід освітнього середовища на особистісно-гуманістичну парадигму виховання визначив пріоритетні цілі та завдання організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, серед яких провідне місце посідає громадянське виховання студентської молоді.

Особистісно-гуманістична парадигма виховання, що ґрунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції, репрезентована А. Бойко, її провідним чинником виступає особистість студента як найвища цінність.

Для практичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин студентів та викладачів на рівні співробітництва та співтворчості [2, с. 10].

Для організації виховного процесу в вищому навчальному закладі важливо пам'ятати: 1) формування морального обличчя особистості відбувається у процесі діяльності та спілкування людини з іншими; 2) важливо співвідношення зовнішніх впливів із індивідуальними особливостями особистості; 3) необхідно знання джерел і рушійних сил самовизначення людини [3].

Реалізація громадянського виховання студентської молоді у навчально-виховному процесі ВНЗ залежить від створення певних педагогічних умов, серед яких особливо значущою є співвідношення позиції особистості та системи педагогічних впливів.

На сучасному етапі в працях українських вчених розкрито різні аспекти громадянського виховання: теоретико-методологічні основи проблеми громадянського виховання в умовах державотворення (П. Ігнатенко); роль національних цінностей у громадянському вихованні (О. Сухомлинська); психолого-педагогічних особливості формування громадянина (Л. Крицька) [4; 15].

Педагогічні умови громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ у своїх працях визначали І. Пацора, Н. Савотіна [12; 14]. Але недостатньо дослідженою залишається проблема реалізації громадянського виховання студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Тому **метою статті** є визначення педагогічних умов реалізації громадянського виховання у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Аналіз сутності поняття «педагогічні умови» посідає провідне місце в дослідженнях вітчизняних учених. Зокрема, це поняття розглядають як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування форм навчання для досягнення дидактичних цілей [17, с. 12].

Характеризуючи зміст педагогічних умов, необхідно зазначити, що вони створюються педагогами, а чинники існують об'єктивно, незалежно від діяльності. Тому зміст педагогічних умов доцільно визначати через обставини, а не чинники. Отже, педагогічні умови – конкретні обставини, що зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу та забезпечують його ефективність та результативність.

Під педагогічними умовами реалізації громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ ми розуміємо систему заходів та обставин, що зумовлюють розвиток громадянського виховання у вищому навчальному закладі та забезпечують високий рівень формування громадянськості студентської молоді.

У своєму дослідженні І. Пацора визначає такі педагогічні умови громадянського виховання: 1) взаємодія всіх суб'єктів виховного середовища вищого навчального закладу; 2) забезпечення відкритості виховного процесу засобами організації ціннісно-сутнісного сприйняття та засвоєння студентами змісту освітніх дисциплін; 3) розвиток студентського самоврядування; 4) проведення педагогічного моніторингу громадянськості [12].

До педагогічних умов реалізації громадянського виховання студентської молоді у сучасному вищому навчальному закладі Н. Савотіна відносить такі: 1) вдосконалення суб'єктності майбутніх учителів в умовах створення ціннісних ситуацій; 2) розвиток соціальної активності; 3) полікультурна підготовка та самоосвіта [14].

Ці педагогічні умови громадянського виховання, на нашу думку, недостатньо забезпечують ефективність реалізації громадянського виховання студентської молоді у навчально-виховному процесі ВНЗ, тому що не дають цілісного уявлення про виховну систему, в межах якої створюються. Вважаємо, що педагогічні умови громадянського виховання студентської молоді необхідно виробляти у межах тієї парадигми вихо-

вання, що відповідає сучасним вимогам та потребам суспільства, а такою є особистісно-гуманістична парадигма виховання.

В основу особистісно-гуманістичної парадигми виховання покладено систему виховної роботи з громадянського виховання, яка в нашій роботі відповідає моделі громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ. Модель містить чотири компоненти: теоретико-методологічний, проектувальний, формувальний та результативний, реалізація яких забезпечується дотриманням чотирьох груп педагогічних умов.

Означені нижче педагогічні умови спрямовані на реалізацію проектувального компонента процесу громадянського виховання студентської молоді, сутність якого полягає у формуванні громадянськості та певних професійних якостей у студентів. Обґрунтуємо сутність та зміст цих педагогічних умов реалізації громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Визначимо першу педагогічну умову – формування у студентської молоді позитивної мотивації до реалізації громадянського виховання. Необхідною передумовою діяльності людини є наявність потреб, але самі потреби не в змозі надати діяльності певної спрямованості. Єдиним збудником спрямованості потреби є матеріальний або ідеальний предмет, той, що сприймається чуттєво або існує тільки в уяві. Цей предмет називають мотивом (Л. Божович, О. Леонтьєв, А. Маслоу) [1; 8; 10].

Навчально-виховний процес у вищій школі відбувається під впливом мотивів, що спонукають студента до дії та утворюють його мотиваційну сферу. Саме з дією мотивів пов'язані досягнення мети й успіхів у навчально-виховній діяльності.

З мотивами нерозривно пов'язані цінності. За словами Ю. Пелеха, мотиви є функціональною стороною цінностей. Цінність характеризує головну, змістову сторону мотиву. Система мотивів, будучи регулятором життєдіяльності, є одним із чинників, які впливають на місце, що займає особистість у ще більш широкій системі соціальних зв'язків. Цей вплив взаємний: не тільки цінності та мотиви впливають на положення людини в соціумі, але й суспільне становище, статус, позиція індивіда впливають на його ціннісно-мотиваційне ставлення [13].

За П. Уайтом громадянські цінності діляться на: громадянську надію; громадянську упевненість; громадянську мужність; громадянську самоповагу; громадянську самооцінку; громадянську довіру [16].

Отже, під формуванням позитивної мотивації студентської молоді до громадянського виховання розуміємо систему мотивів і громадянських цінностей особистості, їх взаємозв'язок і взаємозалежність, показниками сформованості яких уважаємо: впевненість у своїх діях та вчинках, громадянсько-професійну спрямованість поведінки, що носить суспільно-значущий характер.

Для забезпечення формування позитивної мотивації студентської молоді до громадянського виховання необхідно організувати такий навчально-виховний процес у ВНЗ, який забезпечить перехід, трансформацію навчально-пізнавальної діяльності в професійну з відповідною зміною мотивів і цілей особистості, що становить основні положення компетентнісного підходу.

Більшість дослідників розглядають «компетентність» як ціннісну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності. І. Зимня розуміє під компетентністю інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [5].

Таким чином, визначаємо другу педагогічну умову – відновлення єдності громадянської, професійної та особистісної спрямованості особистості, розкриття їхнього органічного взаємозв'язку. Реалізація цієї умови процесу громадянського виховання студентської молоді передбачає інтегративну

єдність основних складників особистості, що становить її компетентність.

Крім того, викладач через добір професійно-орієнтованого навчального матеріалу має сформувати означені компетентності, позитивну мотивацію студентської молоді до громадянського виховання; викликати в неї ентузіазм щодо застосування здобутих практичних навичок; довести цінність того, що він викладає. Для цього необхідно продемонструвати студентам переваги навчально-виховного процесу з соціально-гуманітарних дисциплін із громадянською спрямованістю.

Отже, визначаємо наступну педагогічну умову реалізації громадянського виховання студентської молоді – використання потенціалу навчальних дисциплін щодо формування громадянськості студентської молоді. Предмети соціально-гуманітарного циклу (історія України, історія української культури, філософія, іноземна мова, українська мова, соціологія, економічна теорія, політологія, правознавство, етика й естетика) у вищому навчальному закладі формують у студентської молоді систематичне уявлення про суспільство й безпосередньо спрямовані на процес громадянського виховання. Ці предмети повинні стати основою системи громадянської освіти у навчально-виховному процесі. Разом із тим, вони мають бути тісно взаємопов'язаними з іншими предметами, із самостійною навчальною та громадською діяльністю студентів у навчальному закладі, спрямовуватися на розвиток громадянської культури студентської молоді.

Для забезпечення реалізації формувального компонента процесу громадянського виховання студентської молоді, основна мета якого – забезпечення системи громадянського виховання організаційно-проектувальною діяльністю суб'єктів виховного процесу, необхідно організувати процес управління системою громадянського виховання в навчальному закладі. Управління системою громадянського виховання в навчальному закладі – це наукове розроблення та практичне забезпечення нової системи громадянського виховання, мета якої – сформувати у студентської молоді комплекс громадянських якостей, потребу захищати інтереси України, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо Української держави. Виділимо педагогічні умови здійснення цієї діяльності.

Запровадження активних та інтерактивних методів та форм роботи, активно-творчої громадської діяльності. Інтерактивні методи передбачають спільну діяльність, коли і студенти, і викладач є суб'єктами діяльності [11]. Викладач виступає лише в ролі більш досвідченого організатора процесу виховання. В основі інтерактивних методів лежить прийом моделювання ситуацій, вироблення й прийняття рішення. Студенти під час навчального заняття стають учасниками колективних форм роботи й вирішують типові суспільно значущі завдання.

Для інтерактивних методик характерне як дотримання зовнішніх умов або форм імітації, наприклад, громадське засідання, слухання, так і дотримання внутрішньої логіки, пошуки механізму вирішення складних ситуацій. Тому вони найбільш сприяють формуванню умінь й навичок, виробленню власних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії у вихованні студентської молоді, формують високий рівень їхньої громадянської культури.

Активні методи, що базуються на демократичному стилі взаємодії, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, соціограма, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій із морально-етичним характером, метод проектів [11].

Застосування наведених форм та методів громадянського виховання покликане формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що включають у себе вироблення умінь міркувати, аналізувати,

ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему з усіх боків; робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати умінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин адекватної орієнтації; захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших.

Упровадження в навчально-виховний процес спецкурсу «Громадянське виховання студентської молоді». Мета спецкурсу: інтеграція професійно-педагогічних знань, умінь і навичок студентів із проблеми громадянського виховання на основі системного узагальнення теоретичного матеріалу та практичного досвіду. Спецкурс сприяє виробленню громадянської свідомості та професійної спрямованості студентської молоді; формуванню громадянськості як інтегрованої якості особистості.

Теоретична частина спецкурсу «Громадянське виховання студентської молоді» передбачає забезпечення теоретичної готовності студентів до визначеного аспекту діяльності, озброєння їх знаннями про сутність громадянського виховання, зокрема історичним поглядом на проблему громадянського виховання, на фактори, що впливають на процес громадянського виховання. Така інформаційна база послуговується формуванню у студентів повного уявлення про особливості процесу громадянського виховання, є теоретичною основою для формування в них відповідних професійно-особистісних якостей. У процесі викладання теоретичного матеріалу формується психологічне налаштування студентів на здійснення даного аспекту їх майбутньої професійної діяльності. Практична частина спецкурсу «Громадянське виховання студентської молоді» передбачає забезпечення практичної готовності студентів до визначеного аспекту діяльності, озброєння їх навичками громадянської поведінки, формування громадянської позиції.

Представлена система педагогічних умов процесу громадянського виховання студентської молоді забезпечить реалізацію виховного потенціалу вищого навчального закладу щодо вирішення проблеми формування громадянськості студентів.

АНОТАЦІЯ

У статті визначено педагогічні умови громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі ВНЗ, які забезпечують реалізацію теоретико-методологічного, проектувального, формувального та результативного компонентів структурно-функціональної моделі.

Ключові слова: педагогічні умови, громадянське виховання, навчально-виховний процес.

АННОТАЦИЯ

В статье определены педагогические условия гражданского воспитания студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения, которые обеспечат реализацию теоретико-методологического, проектировочного, формирующего и результативного компонентов структурно-функциональной модели.

Ключевые слова: педагогические условия, гражданское воспитание, учебно-воспитательный процесс.

SUMMARY

The paper defines the pedagogical conditions of civic education of students in the educational process of higher educational establishment that will ensure the implementation of theoretical, methodolo-gical, design, shaping and effective components of the structural-functional model.

Keywords: pedagogical conditions, civic education, the educational process

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. І. Мотивація поведінки дітей та підлітків / Л. І. Божович. – М.: Книга, 1992. – 120 с.

2. Бойко А. Парадигмальні напрями виховання : варіанти вибору / А. Бойко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 7–10.

3. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи / С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

4. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічні і народознавчі аспекти / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарєва, Л. В. Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа комптентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів. – 2005. – № 1 (33). – С. 35–45.

7. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену / Н. Кропотова // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 44–50.

8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.

9. Мартиненко С. Особливості педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності / С. Мартиненко // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 32–39.

10. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

11. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

12. Пацора И. В. Педагогические условия гражданского воспитания студентов : дисс. ... к. пед. н. : 13.00.01 / Пацора Ирина Викторовна. – Пятигорск, 2010. – 163 с.

13. Пелех Ю.В. Визначення ролі ціннісно-смислової константи у формуванні готовності майбутнього педагога до професійної діяльності / Ю. В. Пелех // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 10. – С. 347–353.

14. Савотина Н. А. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современном вузе : дисс. ... д. пед. н. : 13.00.01.– Москва, 2005.– 459 с.

15. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.

16. Уайт П. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства / П. Уайт. – К: Вища школа, 2002. – 118 с.

17. Хриков Є. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 11–15.

Е. В. Гадзина,
ассистент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

УДК: 7.013:57:62:7.05

ВЛИЯНИЕ БИОНИКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФОРМООБРАЗОВАНИЕ»

Развитие системы образования в Украине на современном этапе требует особого внимания к качеству знаний, получаемых студентами-дизайнерами. Высшая школа предусматривает фундаментальную практическую подготовку специалистов, при этом значимым является принцип непрерывности профессионального обучения.

Одной из важнейших составляющих дизайн-образования является развитие творческого мышления студентов посредством моделирования форм. Важное место в учеб-

ном курсе «Формообразование» занимают элементы бионики, науки, возникшей относительно недавно, в середине XX столетия. Бионика – наука, пограничная между биологией и инженерным проектированием, однако её использование в образовании дизайнеров вполне правомерно. Закономерности развития биологических форм сходны с разработкой композиционных структур и базируются на единстве формы и функции. Особенностью использования форм живой природы для современного проектирования заключается в том, что сейчас осваиваются не просто формальные стороны живой природы, а устанавливаются глубокие связи между законами развития живой природы и предметного мира.

Вопросы бионического формообразования изучались нашими соотечественниками Е. Ажниной, Л. Жерарденом, И. Литнецким и другими [1; 3; 5]. Поиски закономерностей строения формы, вытекающей из законов природы, уже стали традцией в истории мирового проектирования (Витрувий, Л. Альберти, Ле Корбюзье, И. Жолтовский). Несмотря на то, что сама бионика вычленилась из точных наук, её отцом-основателем считается Леонардо да Винчи (1452–1519) – художник-конструктор, идеями опередивший своё время [3, с. 34].

Адаптация достижений бионики для профессионального образования студентов-дизайнеров эффективно, прежде всего, в аспекте развития творческого мышления будущих дизанеров. Одним из первых определение творческого мышления сформулировал Дж. Гилфорд, полагавший, что это качество мышления предполагает наличие таких компонентов: нетривиальности высказываемых идей; семантической гибкости; образной адаптивной гибкости как способности видеть новое в предмете [4, с. 67].

Цель статьи – анализ влияния элементов бионики на формирование творческого мышления студентов при изучении формальных особенностей природных аналогов.

В процессе разработки нового дизайн-объекта важной является способность студента-дизайнера манипулировать образами, достигая максимальной выразительности и информативности. Для создания любой композиционной структуры творческое воображение может использовать только тот опыт, который был приобретён в процессе жизнедеятельности человека. Невозможно придумать то, чего нет. Таким образом, все объекты дизайна – это стилизованные, преобразованные, синтезированные природные аналоги.

Изучение биоморфологических, биомеханических и бионических закономерностей позволит будущему дизайнеру использовать методы построения природных объектов; способы функционирования природных объектов; внутриорганизменные процессы для создания разнообразных предметно-технических систем, а также эстетически освоить многообразные биологические формы и структуры.

В настоящее время известны отдельные концепции и разработки, осуществлённые дизайнерами на основе изучения формообразования в природе. Одним из наиболее показательных примеров является творчество итальянского дизайнера Л. Колани. Его эскизы – зарисовки морских животных (касаток, китов, дельфинов) – в дальнейшем перерабатывались в проекты различных механических средств. Чтобы назвать новое направление в дизайне, Л. Коллани использовал понятие «биодизайн».

Биодизайн – одно из ответвлений бионики и, одновременно, течение дизайна, реализующее оптимальное проектирование биотехники на основе биосистем. Объектом биодизайна являются так называемые «механоорганизмы».

В процессе учебного формообразования студент сталкивается с проблемами построения объёмных композиций. Для решения этих задач возникает необходимость проанализировать структуру окружающего пространства, начать поиск адекватной формы и пропорциональной пространственной ориентации объекта. Так реализуется познавательная функция творческого мышления, заключающаяся в восприятии и отображении окружающей среды.

Биоформы отличаются согласованностью различных свойств – строения, фактуры, пропорций с условиями окружающей среды, которые выражают их эстетические характеристики.

Та же целесообразность присуща объектам предметной среды. Здесь студент может подчеркнуть те или иные характерные особенности формы. В выразительных проявлениях формы участвуют:

1) собственные свойства (величина, масса, плотность);

2) пространственные связи (масштаб, устойчивость, напряженность);

3) средства и способы изображения (линейность, объём, фактура).

Трактовка той или иной формы зависит от её функционального назначения. Постепенная стилизация, перенос свойств формы природных аналогов на проектируемую композиционную структуру, уточнение конструктивных и эстетических характеристик объекта сродни процессу эволюции биологических систем. Субъективное проектирование как функция творческого мышления позволяет выстраивать дальнейшую практическую и теоретическую деятельность в связи с возникающими проблемами моделирования формы.

В процессе построения модели выявляются её основные внешние свойства, так или иначе связанные с окружающей средой. Неразрывность этого процесса с функциональной, утилитарной значимостью объекта позволяет прогнозировать возможный результат проектирования. Нельзя не признать, что связь конструкции и назначения практически идеальна только в природных аналогах. Человечество потратило века на развитие точных наук, а пчела строит соты инстинктивно абсолютно правильно. Инженер проектирует летательный аппарат, а в природе уже есть ответ на этот вопрос. Дизайнеры бьются над созданием экономичной и рациональной упаковки, а растения решили эту проблему, поместив свой сок в съедобную легкую прочную кожуру. И совершенно не важно, какой объект приходится разрабатывать дизайнеру. В. Гропиус, выдающийся архитектор-мыслитель и основатель немецкой школы дизайна «Баухауз», считал, что процесс проектирования большого здания отличается от проектирования простого стула параметрами, но не принципами [2, с. 172].

Свойство нашего мышления перерабатывать и усваивать получаемую информацию, будь то анализ природных аналогов или сведения теоретических источников, позволяет синтезировать основные правила построения и функционирования различных объектов, разрабатывать новые технологии. Известные испанские архитекторы М. Сервера и Х. Плоз, активные приверженцы бионики, в 1991 году организовали «Общество поддержки инноваций в архитектуре» [1]. Группа под их руководством, в состав которой вошли архитекторы, инженеры, дизайнеры, биологи и психологи, разработала проект «Вертикальный бионический город-башня», рассчитанный на 100 тысяч человек. В основу проекта положен «принцип конструкции дерева», аналогичный строению ветвей и кроны кипариса.

В процессе изучения дисциплины «Формообразование» личный опыт студента непременно включает в себя анализ собственных ошибок и достижений. Подобная рефлексия способствует «открытию» живых фактов и позволяет превратить догадки в знания.

Один из самых ответственных этапов работы студента-дизайнера над формой – это исследование живых организмов, выявление тех их качеств, которые могут стать решением поставленной задачи. Это так называемый «метод функциональных аналогий» биодизайна, или метод сопоставления. На выбор нужного природного аналога влияют как интуитивное чувство формы, так и выбор средства исполнения.

Изучая «живой» объект, студент под руководством опытного педагога стремится расчленить его на композиционно-функциональные центры, выявить характерные конструктивные особенности и упростить до тех пределов, которых позволяет достигнуть используемый для проекта материал. Поми-

мо технических характеристик, форма должна ещё отвечать и основным требованиям композиции для достижения наибольшей выразительности и эстетичности.

Проводя серии точных реалистичных зарисовок природного образца, студент с помощью организующих линий упрощает его и разрабатывает графический эскиз композиции.

В целом эстетика формы напрямую зависит от её утилитарной функции. Выбирая какой-либо образ из живой природы, студент-дизайнер переносит его характер на разрабатываемый объект.

Необходимость изучения природных форм диктуется тем, что их структурообразование абсолютно. Так, форма цветов в большей степени строится на основе равносторонних многогранников, а отношение их масс – по правилу золотого сечения. Можно позавидовать орнаментальности кожи земноводных и ритмичности членений насекомых, функциональным особенностям и мимикрии хищников и аэродинамическим характеристикам птиц.

Однако при выборе природного аналога для разработки в том или ином проекте студент-дизайнер руководствуется скорее собственной интуицией, чем рациональным мышлением. Только творческий подход может гарантировать выразительность формы после художественной обработки. Например, в графическом дизайне объект подвергается сильной стилизации, но основным критерием всё-таки остается узнаваемость.

Анализ влияния элементов бионики на формирование творческого мышления студентов-дизайнеров показал необходимость широкого применения бионики в формообразовании.

Биодизайн окружает нас и пронизывает все стороны жизни. Изучение законов формообразования в природе и перенос их свойств на разрабатываемые модели не только способствует оптимальному решению конкретного проектного задания, но и развивает профессиональное мышление студентов, их способности к инновационной деятельности. Изучение формальных свойств биоорганизмов способствует накоплению знаний, практических навыков, служит повышению уровня выполненных практических задач.

В процессе изучения дисциплины «Формообразование» реализуются функции профессионального мышления, оптимизируется учебный процесс.

Процес проектирования на основе использования принципов бионики упрощает решение поставленной задачи, открывает возможности для нахождения нового, субъективного подхода к трактовке живой природы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается влияние бионики на формирование творческого мышления студентов-дизайнеров в процессе изучения формальных свойств природных аналогов. Проанализированы понятие биодизайна, методы исследования биоорганизмов и приёмы моделирования объёмов на основе биоформ.

Ключевые слова: творческое мышление, бионика, биодизайн, проектирование.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається вплив біоніки на формування творчого мислення студентів-дизайнерів у процесі вивчення формальних властивостей природних аналогів. Проаналізовано поняття біодизайну, методи дослідження біоорганізмів та прийоми моделювання об’ємів на основі біоформ.

Ключові слова: творче мислення, біоніка, біодизайн, проектування.

SUMMARY

In article influence of bionics on formation of creative, professional thinking of students-designers in the course of studying of formal properties of natural analogues is considered. The concept of biodesign, methods of research of organisms and receptions of modeling of volumes on the basis of biform is opened.

Keywords: Creative thinking, bionics, biodesign, design.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажнина Е. Бионика: природа знает лучше! [Электронный ресурс] / Е. Ажнина. – Режим доступа : http://www.kak.ru.
2. Гропиус В. Круг тотальной архитектуры / В. Гропиус. – М. : Искусство, 1971. – 273 с.
3. Жерарден Л. Бионика / Л. Жерарден. – М. : Мир, 1971. – 232 с.
4. Немов Р. С. Общие основы психологии : учебник / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
5. Литнецкий И. Б. Беседы о бионике / И. Б. Литнецкий. – М. : Наука, 1968. – 592 с.

О. В. Янжула,
аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України

УДК: 37.012:316.47/.6

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «КОММУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Опанування молодою людиною стратегії спілкування є основою її комунікативної компетентності. У більш загальному вигляді комунікативну компетентність можна визначити як рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, необхідний особистості для успішного функціонування в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус.

Комунікативна компетентність передбачає готовність й вміння будувати контакти на різних психологічних дистанціях. Складності інколи можуть бути пов'язані з інерційністю позицій – опанування та реалізації якоїсь однієї з них її незалежно від характеру й своєрідності. Як правило, якщо спілкування призводить до конфліктів, причиною цього буває незнання технік спілкування [3].

Поняття «комунікативна компетентність» є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60-х – 70-х роках XX сторіччя. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Разом з тим учені постійно вказують на виняткову важливість і точність визначення цієї дефініції, «…тому що представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки» [4, с. 17]. Комунікативну компетентність активно досліджують як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: І. Бех, М. Вятютнєв, М. Гез, Д. Ізаренков, О. Казарцева, Ю. Федоренко та інші [1; 4; 5; 10; 11; 13].

Мета статті – проаналізувати основні підходи розуміння поняття «комунікативна компетентність»; дослідити, які саме інтегруючі компоненти стали основою цього поняття.

Спілкування є важливим чинником соціальної детермінації поведінки індивіда. У процесі спілкування людина завжди пригне певним чином впливати на свого партнера, і сама піддається впливу з боку останнього. Під час спілкування передаються манери, звичаї, стиль поведінки [2, с. 10].

Будучи важливою стороною життєдіяльності суб'єкта, спілкування відіграє важливу роль у формуванні і розвитку людини. Через спілкування, безпосереднє й опосередковане, людина отримує знання про навколишній світ, «привласнює» суспільні цінності, пізнає природу. Вступаючи у спілкування, індивід формує критерії людської оцінки, що є важливою умовою його самосвідомості. Під час спілкування здійснюється комунікативний обмін: обмін інформацією, думками, почуттями, способами й результатами діяльності – відбувається взаємодія, взаємовплив індивідів, виникає взаєморозуміння [2, 14].

«Комунікативна компетентність» (від лат. communico – роблю загальним, зв'язую, і

competens – здатний) – сукупність знань про норми і правила комунікації [1, с. 107].

В. Захаров та Ю. Хрящева видокремлюють такі фактори компетентності у спілкуванні: 1) знання в області психології, групи, спілкування; уміння та навички спілкування; 2) корекція й розвиток установок, необхідних для успішного спілкування; 3) здатність адекватно й повно сприймати і оцінювати себе та інших людей, взаємини, що виникають між людьми; 4) корекція та розвиток системи ставлень особистості [9].

Якщо компетентність в різних сферах діяльності набувається людиною через засвоєння тих чи інших текстів, то комунікативна компетентність формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів [8].

Комунікативну компетентність не можна уявляти як закритий індивідуальний досвід, ігноруючи суспільний характер цієї соціально-психологічної якості. Формування комунікативної компетентності (інтерперсональної компетентності) − це рух від інтер- до інтра-, від актуальних міжособистісних явищ до результатів розуміння цих явищ [8].

Комунікативна компетентність посідає важливе місце у формуванні рівня самоповаги індивіда, тому що результат взаємодії людина свідомо чи несвідомо розглядає з точки зору оцінки своєї комунікативної компетентності. При цьому ступінь успішності задуманих актів впливу індивід сприймає як міру власної комунікативної компетентності. За формою та змістом комунікативна компетентність особистості співвідноситься з її соціальними ролями.

Комунікативна компетентність безпосередньо відбиває культурний рівень розвитку особистості в цьому суспільстві й може бути однією з умов досягнення життєвої мети. Її можна також розглядати і як один із факторів виховання толерантності та діалогізму.

Проблема комунікативної компетентності є практичним аспектом ширшої проблеми – проблеми взаєморозуміння, що розглядається сьогодні з точки зору діалогу культур, політичних систем, релігійних та етичних світоглядів [3].

У розвитку комунікативної компетентності презентовані такі тенденції: нормативна – засвоєння соціально заданих норм та еталонів, і особистісно-творча – конструювання норм у ході спілкування, що випливає з орієнтації учасників у ситуації, у собі, у партнері. У сучасній комунікації можна побачити певне послаблення нормативного компоненту у побудові міжособистісного контакту й посилення елементів творчих, особистісних.

У міжособистісному спілкуванні зростає роль рефлексивної культури особистості у розв'язанні конфліктів, а саме вміння реконструювати компоненти психологічного образу свого партнера.

Можна вважати, що побудова міжособистісного контакту – це скоріше розв'язування творчого завдання, ніж реалізація засвоєного нормативу, хоча, звісно, тут наявні обидва аспекти. Власне, нормативний шлях побудови комунікативної компетентності концептуалізований біхевіористською традицією, а особистісно-творчий – гуманістичною психологією [3, с. 14].

Зазначимо, що у більшості випадків психологи (як вітчизняні, так і зарубіжні) дотримуються неоднозначних підходів до розуміння комунікативної компетентності.

Назвемо основні з цих підходів (використані дефініції лише актуалізують домінуючу серед інших позицію науковця щодо трактування сутності спілкування і комунікативної компетентності):

- діяльнісний підхід (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші);
- підхід формулювання задачі (Г. Костюк, Л. Петровська та інші);
- комунікативна компетентність як готовність до діяльності (Д.Узнадзе та інші);
- особистісний підхід – комунікативна компетентність як комплекс особистісних якостей (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Г. Оллпорт та інші);
- комунікативна компетентність як здібності особистості, як уміння – компонент здібностей (В. Гаркуша, М. Заброцький, К. Платонов та інші);
- діалогічний підхід (М. Бахтін, Л. Виготський та інші) [12, сс. 46–49].

Дослідження наукової літератури показало, що існує низка авторів, які трактують комунікативну як «комунікативну здатність»: Д. і Дж. Джері, М. Вятютнєв, Д. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон та інші [4; 710; 14].

Девідом і Джулією Джері цей термін трактується як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [7, с. 215].

Комунікативну компетентність як здатність розглядає С. Савіньон. Вона визначала комунікативну компетентність як здатність особистості функціонувати у реальних умовах спілкування, тобто у динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетенція має відповідати засвоєнню значної інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру. При цьому вона робить акцент на успішності іншомовної комунікації, що залежить як від готовності та бажання комуніканту йти на ризик висловлювати власні думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо уміння користуватися словниковим запасом та певними граматичними структурами для передачі повідомлення. На її думку, важливу роль в іншомовній комунікації відіграють невербальні засоби (жести, міміка, інтонація), а лінгвістична правильність розглядається як один з компонентів іншомовного комунікативного обміну [14, с. 4].

За О. Дахіним, комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим [6, с. 46]. М. Вятютнєв відзначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [4, с. 40].

Слушним в означеному контексті є дослідження Д. Ізаренкова, який виокремив у тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» істотні ознаки: 1) віднесення комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; 2) розуміння сфери прояву цих здібностей як діяльнісного процесу, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент. Зважаючи на це, автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що: 1) ця здатність до спілкування є складним умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; 2) ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності.

Таке уточнення дозволило Д. Ізаренкову визначити комунікативну компетентність «як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, що формує набуту в процесі природної комунікації або у спеціально організованому навчання особливу властивість мовленнєвої особистості…» [10, с. 55].

Між тим, деякі автори, навпаки, вважають, що комунікативну компетентність необхідно трактувати через категорію «знання, навички й вміння».

Так, М. Гез виділяє в понятті «комунікативна компетентність» знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові згідно з різними ситуаціями спілкування [5, с. 19]. За О. Казарцевою, комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та утворення власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [11]. Ю. Федоренко визначає компетентність як знання, навички, та вміння з галузей лінгвістики [13, с. 18].

Варто зазначити, що деякі автори визначають комунікативну компетентність як готовність до певної діяльності. Зокрема, Т. Вольфовська до її структури відносить такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-оцінний, конативний (операційний) [3, с. 13]. Дослідниця виділила три основних рівні формування компетентного спілкування молоді: 1) особистісний (формування комунікативних установок); 2) соціально-перцептивний (орієнтація людини в самій собі, у власному психологічному потенціалі, розуміння партнера); 3) технологічний (вибір стратегії взаємодії та комунікативних засобів) [3, сс. 13–16].

Таблиця№ 1

Різні наукові підходи щодо визначення поняття «комунікативна компетентність»

Автор	Визначення комунікативної компетентності через інтегруючий компонент «здатність»
Д. Джері Дж. Джері	комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни з іншими членами співтовариства);
М. Вятютнев	здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками;
Д. Ізаренков	здатність людини до спілкування в одному чи у всіх видах мовленнєвої діяльності;
С. Савіньйон	здатність функціонувати у реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією;
А. Дахін	здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим;
	Визначення комунікативної компетентності через інтегруючий компонент «знання, навички, вміння»
Н. Гез	знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові відповідно до різних ситуацій спілкування;
О. Казарцева	знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та утворення власних програм мовленнєвої поведінки;
Ю. Федоренко	знання, навички, та вміння з галузей лінгвістики;
І. Бех	сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації

Деякі дослідники уводять до поняття комунікативної компетентності емпатійні властивості особистості та вирізняють таке інтегральне утворення, як «конфліктна компетентність», що може стати компонентом соціальної готовності діяти певним чином щодо себе та інших. Можливості впливу людини на конфлікти пов'язані з рівнем психологічної культури суспільства й самої людини [3, с. 13].

Тобто, вчені тлумачать поняття «комунікативна компетентність» здебільшого через такі два компоненти: «знання, навички, вміння» та «здатність». Різні підходи науковців до розуміння комунікативної компетентності подано у таблиці №1.

Таким чином, проаналізувавши різні погляди вчених, ми поділяємо думку М. Вятютнева, Д. Ізаренкова, С. Савіньйон ти інших, котрі визначають поняття «комунікативна компетентність» як здатність особистості до спілкування. Однак ми вважаємо, що для цієї специфічної здатності важливими є знання, вміння та навички, набуті у процесі навчання.

Комунікативна компетентність пов'язана як з педагогікою, так і з лінгвістикою, оскільки це поняття з одного боку трактується через категорії «знання, навички вміння», а з іншого – через інтегруючий компонент «здатність», що найбільш точно відбиває багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості.

У зв'язку з неоднозначністю трактування поняття «комунікативна компетентність» за доцільне вважаємо запропонувати власне розуміння дефініції «комунікативна компетентність» – *мовна здатність особистості використовувати набуті знання, уміння та навички для адекватного та успішного функціонування в соціумі.*

Це дослідження не охоплює усього кола питань, пов'язаних із проблемою визначення поняття «комунікативна компетентність», не претендує на повноту аналізу питання, але є

лише одним із підходів до вирішення цієї важливої психолого-педагогічної проблеми.

АНОТАЦІЯ

В статті розглянуто різні підходи до трактування поняття «комунікативна компетентність»; досліджено основні компоненти та запропоновано авторське визначення поняття «комунікативна компетентність».

Ключові слова: комунікативна компетентність, спілкування, знання, уміння, навички, здатність.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматрены разные подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность»; иследованы основные компоненты коммуникативной компетентности и предложено авторское определение понятия «коммуникативная компетентность».

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общение, знания, умения, навыки, способность.

SUMMARY

The article deals with the problem of interpretation of communicative competence; the main integrating components of communicative competence are exposed; the author's determination of the term "communicative competence" is offered.

Key words: communicative competence, communication, knowledge, skills, expertise, ability.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навчально-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.

3. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – №3. – С.13–16.

4. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

5. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

6. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дихин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. − № 2. – С. 42–47.

7. Джерри Д. Большой толковый социологический словарь / Д. Джерри, Дж. Джерри. – Москва : Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.

8. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучения: учебное пособие / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

9. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.

10. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

11. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие / О. М. Казарцева. – М. : Флинт, Наука, 1999. – 496 с.

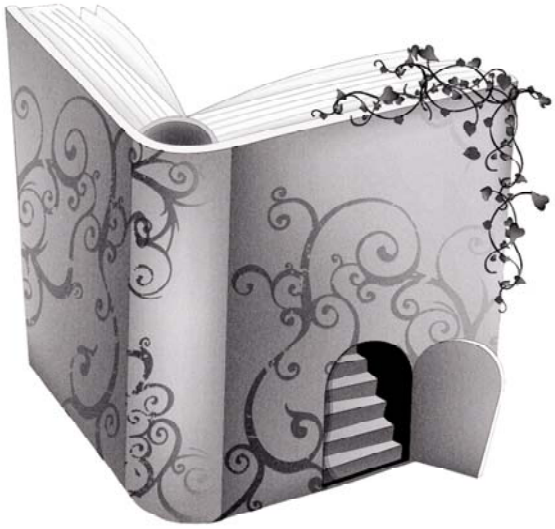
12. Кобзар Т. Л. Комунікативна компетентність: психологічний підхід до проблеми / Т. Л. Кобзар // Вісник Житомирського державного гуманітарного університету ім. І. Франка. – 1998. – № 1. – С. 46–49.

13. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Ю. П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 212 с.

14. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context / A. Hadley. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.

2013/1

АЛЬМА-МАТЕР



PRIMUS INTER PARES

РВУЗ

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ



20 РОКІВ В АВАНГАРДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ В АВТОНОМНІЙ РЕСПУБЛІЦІ КРИМ

Євпаторійський інститут соціальних наук – підрозділ Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) – забезпечує підготовку фахівців гуманітарного профілю у Західному регіоні Криму. В інституті потужно розвивається матеріально-технічна та наукова база, стрімко змінюються на краще інфраструктура навчального закладу. Саме в Євпаторійському інституті соціальних наук престижно працювати викладачем. У рейтингу газети «Освіта України» у 2012 році Кримський гуманітарний університет, підрозділом якого є інститут, зайняв 7 місце серед 30 вузів гуманітарної спрямованості.

20 років – це певна доба, адже за цей період підготовлено цілу генерацію молодих спеціалістів, сформовано наукову школу, здобуто заслужений авторитет у громадськості.

За ці роки у зв'язку з розширенням спектру основних програм вищої професійної освіти в інституті були відкриті, ліцензовані та акредитовані за третім рівнем акредитації такі спеціальності: «Українська мова і література», «Англійська мова, французька мова і зарубіжна література», «Історія. Спеціалізація: правознавство», «Соціальна педагогіка. Спеціалізація: практична психологія», «Дошкільна освіта. Спеціалізація: логопедія», «Початкова освіта», «Менеджмент».

Навчання в інституті впроваджується на основі сучасних інноваційних технологій, орієнтується на формування творчої мобільної особистості, що має необхідний рівень професійної компетентності, здібності до постійного самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації.

Славою університету стала когорта його випускників – талановитих вчених, успішних управлінців, знаних державних і громадських діячів, серед яких педагоги-методисти дошкільних навчальних закладів Г. В. Бузаєва, О. В. Бризицька, І. М. Грачова та інші); завідувачі дошкільних навчальних закладів (О. О. Калашникова, Л. А. Макаренко, Л. Є. Мигаль тощо); директора загальноосвітніх навчальних закладів (Є. В. Зайцев, С. В. Кулініч, А. О. Омельяненко, інші).

Найкращі випускники інституту продовжили навчання в магістратурі, аспірантурі, захистили дисертації на отримання вченого ступеню кандидата наук: Н. В. Давкуш, Я. А. Івлева, Н. М. Колосова, В. В. Любашина.



Сучасну назву наш заклад отримав 2010 року, до того часу він називався Євпаторійським педагогічним факультетом РВНЗ «КГУ» (м.Ялта).

Якщо зазирнути у минуле, треба згадати про педагогічні класи, створені 1980 року на базі Євпаторійської середньої школи № 8, які готували вихователів дошкільних закладів. У 1992 році ці класи були реформовані у Євпаторійське відділення Сімферопольського педагогічного училища, яке в 1997 році реорганізоване в Євпаторійське педагогічне училище.

Велику допомогу у справі відкриття навчального закладу надали голова міської ради народних депутатів А. П. Даниленко та керівник Євпаторійського відділу народної освіти О. В. Чугаєвський. Сесія міської Ради виділила педагогічному училищу будівлю школи робітничої молоді у старій частині Євпаторії, на вулиці Просмушкіних. Першим директором училища стала педагог з великим досвідом С. М. Лабутіна, котра належала до тих людей, які всім своїм життям, багаторічної і невтомній діяльністю подають яскравий приклад поєднання досвіду вмілого організатора і таланту справжнього педагога.

У ці роки перший педагогічний навчальний заклад Євпаторії починає здійснювати підготовку вчителів початкових класів.

У 1999 році на базі Ялтинського і Євпаторійського педагогічних училищ був створений Кримський державний гуманітарний інститут, у 2005 році реорганізований у Республіканський вищий навчальний заклад



«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). Цей час став періодом формування інституту, який зараз повністю відповідає сучасним вимогам до структури, організації і змісту підготовки фахівців.



З 1 вересня 2005 року Євпаторійський педагогічний факультет КГУ очолила кандидат педагогічних наук, доцент М. Ю. Прокоф'єва – завідувач кафедри педагогіки і психології, сферою наукових інтересів якої є професійна підготовка вчителів початкових класів.

Отримавши статус інституту, наш навчальний заклад посилив впровадження нових технологій у процес підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів, зокрема застосування дистанційних (електронних) технологій навчання; відкриття нових спеціальностей підготовки спеціалістів.



З 2011 року директором інституту є Глузман Неля Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методик початкової та дошкільної освіти.

Неля Анатоліївна має 112 публікацій, з них – 94 наукових та 16 науково-методичного характеру, з 2008 року є членом спеціалізованої вченої ради Д 53.130.01 при РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), науковим керівником з підготовки та захисту 4 дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Веде науково-дослідницьку роботу з актуальних проблем реалізації компетентнісного підходу у процес методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У керівництві вищим навчальним закладом у Євпаторії Н. А. Глузман допомагає команда професіоналів, серед яких передусім – Вікторія Володимирівна Любашина, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-виховної роботи, Владислав Іванович Фадєєв, кандидат психологічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи.

Євпаторійський інститут соціальних наук щороку збільшує темпи наукової діяльності. До неї активно залучаються і студенти, починаючи з другого курсу. Перший крок в науку студенти роблять, готуючи виступи на традиційну конференцію, що проводиться у березні кожного року «Професійна підготовка майбутнього спеціаліста: проблеми теорії та практики».

Безумовну практичну цінність мають тези виступів, підготовлені студентами для участі у конференції «Студентська практика – ключ до майбутньої професії». До захисту випускних робіт студенти підходять, маючи від двох до п’яти публікацій.



Щороку в Євпаторійському інституті соціальних наук проводяться міжнародні та міжвузівські конференції, а саме: всеукраїнські науково-практичні конференції «Реалізація компетентністного підходу в системі професійної освіти педагога», «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі»; всеукраїнські науково-практичні семінари «Актуальні проблеми організації та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах», «Актуальні проблеми практичної психології та соціальної педагогіки в АР Крим»; міжвузівські науково-практичні конференції «Методичні аспекти історико-правової освіти на сучасному етапі», «Організаційно-педагогічні аспекти формування та розвитку майбутнього спеціаліста», «Виховання, освіта, філософія, право: історичний аспект», «Формування аксіологічного компонента у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів». За матеріалами конференцій публікуються наукові збірки, що містять власний досвід викладачів інституту та учасників конференцій з інших навчальних закладів України, Росії, Білорусі, Польщі та інших країн.

Головним новатором та раціоналізатором ЄІСН є Віктор Гаврилович Пащенко, кандидат медичних наук, доцент, заслужений раціоналізатор України, винахідник СРСР, України та Росії, академік національної



Олімпійської академії України, Почесний професор Європейського університету, академік Міжнародної академії авторів наукових відкритій і винаходів, академік Європейської академії природничих наук, Почесний вчений Європи – лідер в міжнародному відновлюваному лікуванні.

Одним із основних завдань інституту є трансформація в Європейську систему вищої освіти. Інститутом налагоджені широкі зв'язки з науковими й навчальними закладами Європи та Америки, студенти мають можливість проходити виробничу практику та стажування за кордоном. Інститут у складі ууніверситету є членом консорціуму в рамках реалізації спільного європейського проекту програми Темпус Tacic 530360-Tempus-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR «Розробка і впровадження мультилінгвальної освітньої програми для вчителів в університетах Грузії та Україні», в якому з Кримським гуманітарним університетом співпрацюють вищі навчальні заклади Німеччини, Латвії, Грузії.

Продовжується також робота з реалізації Спільного Європейського проекту 159359 TEMPUS-1-2009-1-ES-TEMPUS-JPHES «Посилення „трикутнику" знань шляхом заснування інноваційних відділів в вищих навчальних закладах України»/UNI4INNO, Програма Європейської Комісії Темпус Тасіс. Мета цього проекту – сприяти економічному розвитку, основаному на системі знань, зміцнити «трикутник» знань шляхом посилення активної участі вищих навчальних закладів як ключових гравців в українській інноваційній системі за допомогою впровадження ефективної та сталої моделі підтримки інновацій. Розпочато реалізацію проекту Еразмус Мундус 2 «Між Чорним і Каспійським морями» / BACKIS. Мета проекту – зміцнення співпраці між університетами Європейського Союзу та університетами чотирьох країн Східного партнерства/ENPI країн (Вірменія, Азербайджан, Грузія та Україна) (ENPI – Європейський інструмент партнерства і сусідства); підвищення нобільності студентів, дослідників та академічного персоналу за допомогою надання освітніх стипендій; розробка навчальних програм; обмін передовими практиками.

Євпаторійський інститут соціальних наук – це не тільки навчальний заклад, тут дбають не лише про високий рівень освіти,



але й про виховування тих чеснот особистості, що допомагатимуть молодим людям вірно розставити життєві пріоритети, визначитися зі світоглядною позицією, повноцінно жити, творчо втілюючи набуті знання та навички у професійну діяльність та особисте життя.

Студентське життя – це не тільки лекції, семінари, екзамени, це ще й спілкування з друзями, веселі репетиції, спортивні змагання, екскурсії. У кінці вересня для першокурсників проводиться традиційний день посвяти в студенти. Виконуючи несподівані складні завдання, новачки краще розуміють один одного, стають більш впевненими в своїх силах. Серед тих заходів, що користуються популярністю у студентів, їхніх батьків і навіть старшокласників євпаторійських шкіл, конкурс «Міс інституту», творче змагання «КГУ має таланти», «Клуб веселих та кмітливих», а також унікальний творчий захід «Золотий шматок».

«У здоровому тілі – здоровий дух». Цей латинський афоризм підтверджують грамоти і кубки, здобуті студентами Євпаторійського інституту соціальних наук протягом останніх років. У спартакіаді навчальних закладів міста перші та другі місця посідають баскетбольна і волейбольна команди інституту. Шість років поспіль наші дівчата отримують перше місце у легкоатлетичній естафеті. Хлопці натомість впевнено утримують першість у змаганнях з міні-футболу та шашок. Успішно виступає команда інституту і у чемпіонаті з настільного тенісу.



Добре знають викладачів та студентів ЄІСН у середніх школах міста, дошкільних установах.

Студенти спеціальності «Дошкільна освіта» під час практики готують цікаві заходи для малят та їхніх батьків. Викладачі читають лекції та проводять тренінги для учасників предметних олімпіад, рецензують творчі роботи школярів. Студенти старших курсів та аспіранти протягом трьох років організовують чемпіонат КВК для шкільних команд міста Євпаторія. Часто саме участь у КВК є першим знайомством учня з навчальним закладом, куди він потім вступає отримувати освіту.

Основними завданнями студентського клубу «Креатив» є організація та проведення різноманітної за формами і змістом виховної, культурно-масової, культурно-просвітницької роботи, спрямованої на всебічну підтримку і розвиток студентської аматорської творчості, культурних, духовних і громадських суспільно корисних ініціатив. Всі заходи, що здійснює клуб, мабуть метою виховання високоосвіченої і висококультурної особистості, справжнього фахівця, громадянина.

Студентам не байдуже, в якому місті вони живуть. Саме тому вони активно беруть участь у міських заходах екологічної спрямованості «Чисте місто» та «Зелена Євпаторія». Десанти на приміські пляжі є не тільки корисним, а й дуже веселим заходом, коли налагоджуються дружні стосунки, кращим стає взаєморозуміння.



.

Євпаторійській інститут соціальних наук виконує перспективну програму поліпшення якості освітньої діяльності. У 2013 році починає працювати магістратура зі спеціальностей 8.01010201 «Початкова освіта», 8.02030201 «Історія», 8.02030301 «Українська мова і література». Випускники інституту різних років вже висловили бажання підвищити свій освітньо-кваліфікаційний рівень із зазначених спеціальностей.

Отже, Євпаторійський інститут соціальних наук майбутнього – це нестримний рух уперед, щоразу – до нових звершень, які безперечно були б неможливі без ідейного натхнення і підтримки дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Олександра Володимировича Глузмана. Колектив нашого навчального закладу особливо вдячний шановному ректору за творчу наснагу, наукову та людську опіку, цінні поради й побажання, що забезпечують наш подальший розвиток, реалізацію самих сміливих задумів.

Під керівництвом О. В. Глузмана провінційний інститут набув добрих традицій, знайшов своє неповторне обличчя у складі Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). У ньому підготовлені та працюють викладачі, науковці, якими може пишатися будь-який вищий навчальний заклад України! Здобутки нашого навчального закладу є результатом самовідданої праці поколінь викладачів, випускників, яким – глибокий уклін. Велика подяка також тим, хто працює сьогодні, – за життя, що віддано нашому вищому закладу, за працю, терпіння у подоланні труднощів, що випали на долю інституту.

Ми переконані, що так само разом ми продовжимо шлях у майбутнє, розширюючи сфери діяльності Кримського гуманітарного університету і високо тримаючи його авторитет – як в Україні, так і у світі.

НАШ ВЕРНІСАЖ



Олена Катранжі.
Троянди, 2012

НАШІ ЮВІЛЯРИ



ЖИЗНЬ В МУЗЫКЕ

Профессору кафедры теории, истории музыки и методики музыкального воспитания РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)
Алексею Феодосьевичу Гуляницкому – 80!

В этом году отмечает 80-летний юбилей неординарный человек, выдающийся музыкант и дирижёр Алексей Феодосьевич Гуляницкий – народный артист Украины, заслуженный деятель искусств Украины, заслуженный деятель искусств АР Крым, кавалер орденов «Знак Почёта», «За заслуги» 3-й степени, Почётный гражданин Ялты, который за время творческой карьеры дал более 2 тысяч 500 концертов!

В 1957 году Алексей Феодосьевич Гуляницкий окончил Киевскую государственную консерваторию и был принят в группу первых скрипок Государственного симфонического оркестра Украины. С января по май 1963 года он стажировался в Москве у французского дирижёра с украинскими корнями Игоря Маркевича. В 1965 году окончил аспирантуру Киевской консерватории по классу «оперно-симфоническое дирижирование».

В начале творческой карьеры Алексей Феодосьевич не подозревал, что судьба забросит его в Крым. 31 мая 1965 года молодой дирижёр выступил с концертом в Ялте, и директор филармонии на ЮБК Василий Коростин сразу же пригласил его на место второго дирижёра. Так, по мановению дирижёрской палочки, Алексей Феодосьевич стал ялтинцем и в скором времени возглавил оркестр, бессменным главным дирижёром которого был 40 лет – с 1965 до 2005 года. На всём «постсоветском пространстве» такой

верностью коллективу мог похвастаться только легендарный Евгений Мравинский, руководитель Ленинградского симфонического оркестра.

Возглавляемый А. Ф. Гуляницким коллектив из небольшого «курортного» оркестра, созданного в 1937 году, превратился в высокопрофессиональный союз музыкантов, гастролировавший в республиках Советского Союза, крупнейших городах России и Украины, в Западной Европе (Германия). Крымский оркестр называли «самым гастролируемым в СССР», он был своеобразной творческой лабораторией, через которую прошли многие известные музыканты и композиторы. Оркестр стал лауреатом Всесоюзного смотра-конкурса (1977), был награждён Почётными Грамотами Верховного Совета УССР (1987), Совета Министров Украины (1999).

Именно Крымский оркестр стал лауреатом Всесоюзного смотра-конкурса симфонических оркестров Советского Союза 1977 года, в котором принимало участие 48 коллективов, оставив далеко позади многие столичные коллективы. Его деятельность не раз была отмечена правительственными наградами: Почётной грамотой Президиума Верховного Совета УССР (1987), Почётной грамотой Кабинета Министров Украины (1999).

А сколько замечательных встреч было у А. Ф. Гуляницкого с музыкантами, чьи имена навеки вписаны в историю мировой музыки! Тамара Синявская и Клавдия Шульженко, Анатолий Соловьяненко и Зураб Соткилава, дирижёр Игорь Маркевич и композитор Алемдар Караманов, оперный певец Дмитрий Хворостовский и пианист Денис Мацуев.

Алексей Феодосьевич зарекомендовал себя как талантливый интерпретатор произведений отечественных и зарубежных композиторов. Он провёл более 40 авторских концертов И. Брамса, В. А. Моцарта, П. Чайковского, Л. ван Бетховена, Л. Ревуцкого, Б. Лятошинского, И. Шамо, А. Билаша, Е. Станковича, И. Ковача, многих других. Дирижёр выступал с 53 оркестрами бывшего СССР и 14 зарубежными коллективами (в Польше, Румынии, Чехословакии, Югославии, США, Германии, на Кубе), пропагандируя творчество украинских и российских композиторов. На VI съезде композиторов СССР в Москве А. Ф. Гуляницкий впервые исполнил шестую симфонию А. Штогаренко. Также мастер подготовил и осуществил постановку ряда сложнейших симфонических программ: «Все симфонии и концерты И. Брамса, П. Чайковского, С. Рахманинова»; девятой симфонии Л. Бетховена, «Реквиемов» Д. Верди, Л. Керубини и В. Моцарта, «Кармина Бурана» К. Орфа с участием двух оркестров и трёх хоров из Германии, симфонических танцев С. Рахманинова, десятичастной симфонии А. Караманова «Совершишася».

А. Ф. Гуляницкий постоянно участвовал в создании фондовых записей произведений ведущих композиторов Украины и мира. В Чехословакии была осуществлена запись произведений Е. Станковича и М. Скорика. В 1997 году дирижёр вместе со своим оркестром записал двойной альбом компакт-дисков, куда вошли сложнейшие (в том числе – раритетные) произведения мировой классики и современных украинских, крымских, крымскотатарских композиторов.

В течение всей творческой деятельности Алексей Феодосьевич поддерживал одарённую молодёжь. Именно под руководством А. Ф. Гуляницкого оркестр стал впервые проводить планомерную работу среди юных дарований. На сцену с прославленными мастерами музыки поднимались юные музыканты, получившие уникальную возможность выступить с симфоническим оркестром. Кстати, о молодом поколении... Все трое детей и пятеро старших внуков маэстро окончили музыкальную школу, творческое продолжение своей долгой и счастливой дороги в музыке дирижёр видит в младшем сыне – Алексее Гуляницком, уже состоявшемся скрипаче и педагоге.

И сегодня, когда прославленному мэтру музыки исполняется 80 лет, он всё ещё работает с талантливой молодёжью – проводит мастер-классы, читает лекции, председательствует во многих детских и юношеских международных музыкальных конкурсах и фестивалях.

Последние десять лет Алексей Феодосьевич успешно занимается преподаватель-

ской деятельностью, являясь профессором кафедры теории, истории музыки и методики музыкального воспитания РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта). Он активно преподает оркестровое дирижирование и методику работы с ансамблем, проводит открытые лекции и практические занятия. Широкая эрудиция, юмор, интерес к жизни – всё это привлекает молодых к Алексею Феодосьевичу, помогает ему в осуществлении новых творческих планов. А их у маэстро много – организация и активная концертно-исполнительская деятельность камерного ансамбля «Свет музыки», юбилейные концерты в Киеве с Национальным оркестром Украины, гастроли в разных городах Украины и России.

Талантливый человек – талантлив во всем. А. Ф. Гуляницкий активно проявил себя и в общественной сфере: с 1980 года – председатель Крымского отделения Всеукраинского Музыкального Союза; в 1990–2011 годах – председатель Крымского отделения Союза композиторов Украины, с 1998 года – советник по культуре Ялтинского городского головы. В 1998–2002 годах Алексей Феодосьевич являлся членом коллегии Министерства культуры Крыма; в 1998–2004 годах – членом Комитета по Государственным премиям Автономной Республики Крым.

Сегодня Алексей Феодосьевич Гуляницкий продолжает активную творческую деятельность. Он является председателем, членом жюри международных конкурсов и фестивалей, проводимых в Крыму. Среди них – конкурсы хоровой музыки им. Ф. Шаляпина, «Синяя птица», «Золотая колыбель», «Ялтинские каникулы», «Крымская весна», детский конкурс «Царский салон», конкурс хоровых коллективов «Ялта-Виктория», «Наша земля – Украина».

В этом году у Алексея Феодосьевича ещё один юбилей, он отмечает 60-летие творческой деятельности! Хочется воскликнуть: «Виват, юбиляр! Желаем вам радости жизни, новых творческих идей, и, конечно же, любви к музыке, которой вы служите с честью много лет».



ПОСТИГАЯ ЗАКОНЫ ПЕДАГОГИКИ

Доктору педагогических наук, профессору ***Людмиле Ивановне Редькиной – 60!***

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности, в образе мысли, в формах мировосприятия и отношения к жизни. Профессию педагога из ряда других выделяют, прежде всего, способ мышления, повышенное чувство долга и личной ответственности её представителей. К достойным репрезентантам этой особенной профессии относится Людмила Ивановна Редькина, доктор педагогических наук, профессор, профессионал высочайшего класса.

Людмила Ивановна родилась в городе Днепропетровск, с юности определилась в выборе жизненного пути, начала свою трудовую деятельность с должности старшей пионервожатой Алуштинского городского отдела народного образования. Достойным внимания является то, что фактически весь творческий путь Л. И. Редькиной вот уже 35 лет связан с одним учебным заведением. После окончания в 1977 года факультета педагогики и психологии Славянского государственного педагогического института она работает в Ялтинском педагогическом училище, Ялтинском педагогическом колледже, Крымском государственном гуманитарном институте, Республиканском высшем учебном заведении «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) как преподаватель педагогики, с 1999 года – в должности заведующего кафедрой педагогики и управления учебными заведениями.

Разносторонние знания, высокий профессионализм, способность к самосовер-

шенствованию определили успех деятельности Людмилы Ивановны на педагогической ниве, что дало особенно результативные плоды в период работы её в должности заведующего кафедрой. Л. И. Редькина проявила себя как творческий, инициативный руководитель структурного подразделения. Успешно ведомый ею научно-педагогический коллектив кафедры обеспечил своевременную и качественную подготовку лицензионных и аккредитационных материалов по специальностям «Социальная педагогика», «Управление учебными заведениями», «Педагогика высшей школы», разработку учебно-методического комплекса всех кафедральных дисциплин. Деятельность коллектива кафедры, возглавляемого Л. И. Редькиной, отличается высокой требовательностью к себе, непрерывным повышением квалификационного уровня специалистов.

Людмила Ивановна постоянно развивает личный научный и профессиональный потенциал. Проводимые ею занятия отличаются высоким научно-теоретическим уровнем, должным процессуально-методическим обеспечением, высокой результативностью. В течение последних десятилетий Л. И. Редькина позиционировала себя в качестве известного учёного в области истории педагогики и педагогической мысли Автономной Республики Крым (в 2006 году защитила докторскую диссертацию «Етнопедагогічні традиції виховання підростаючого покоління у караїмів Криму» в Институте педагогики АПН Украины). На сегодняшний момент она успешно руководит докторантами, аспирантами и соискателями, ведёт студенческие научные кружки по вопросам истории педагогики, под её научным руководством защищено шестнадцать кандидатских диссертаций. Неоднократно студенты, чьи научные исследовательские работы курировала Л. И. Редькина, становились лауреатами всеукраинских и республиканских конкурсов студенческих научных работ.

Приоритеты научно-педагогической деятельности Л. И. Редькиной представлены в её публикациях (более 90 научных работ, монографий, методических пособий). Основные среди них – «Основы православной педагогики» (2008), «Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку» (2009), «Становление и развитие гимназического образования в Крыму в XIX – начале XX столетия» (2012). Людмила Ивановна является одним из авторов фундаментального трёхтомного научного труда «Образование и педагогическая мысль Крыма» (2007–2010).

Значительны результаты деятельности Л. И. Редькиной в сфере методологии и методики научно-педагогических исследований. Она является разработчиком программ по истории педагогики, педагогике высшей школы, методике преподавания в вузе: комплексной образовательной программы «Дитина в дошкільні роки», спецкурса «Становление высшего образования в Крыму в XIX – начале XX столетия», других, что представляет важный вклад в научно-методический арсенал АР Крым и Украины в целом.

Людмила Ивановна Редькина известна не только как учёный, но как организатор науки, общественный деятель. Она является инициатором создания и руководителем авторского коллектива по разработке научного проекта «Реализация новых педагогических технологий в системе высшего и среднего образования Автономной Республики Крым с учётом передовых педагогических идей XX столетия» на базе Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта). Под её руководством работают специализированные секции международных и всеукраинских конференций («Тенденции развития высшего образования в Украине», «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля»).

С 1999 года Л. И. Редькина руководит методологическим семинаром директоров и

завучей школ Большой Ялты, является членом жюри Республиканского конкурса «Учитель года», Всеукраинской студенческой олимпиады по педагогике.

С 2006 года Л. И. Редькина является членом специализированных учёных советов при Южноукраинском национальном педагогическом университете (г. Одесса), при РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), членом редколлегий журналов «Гуманитарные науки» (Киев–Ялта), «Вісник СевНТУ» (г. Севастополь).

Среди преподавателей и студентов Людмила Ивановна пользуется заслуженным авторитетом и уважением как надёжный друг, справедливый руководитель, ответственный педагог, талантливый учёный. Пожелаем же ей тепла и уважения от окружающих, творческого вдохновения, молодости души, крепкого здоровья!



ИЗМЕНЯЯ ИСТОРИЮ

Кандидату исторических наук, одному из ведущих специалистов в области археологии Крыма ***Наталье Георгиевне Новиченковой – 60!***

Перу английского писателя, художника, историка искусства С. Батлера принадлежит замечательное по изяществу и скрытой парадоксальности высказывание: *«Бог не может изменить прошлое, но историки могут. И, должно быть, как раз потому, что иногда они оказывают эту услугу, Бог терпит их существование»*. Эта фраза служит неоспоримым контраргументом в вечном споре по поводу того, что историки всех стран, научных школ и поколений «переписывают историю». Из всех профильных групп представителей исторической науки, возможно, только археологов меньше всего упрекали в этом, ведь их изыскания являются нередко чуть ли не единственными неопровержимыми доказательствами того, что человечество развивалось так, а не иначе. Именно к этим энтузиастам в деле «изменения прошлого» относится прекрасный специалист, человек разносторонних знаний и устремлений, археолог с более чем 30-летним стажем, кандидат исторических наук Наталья Георгиевна Новиченкова, чей 60-летний юбилей все, знающие и любящие её, отметили в декабре 2012 года.

Наталья Георгиевна относится к тем, возможно, немногочисленным, счастливчикам, которые определились в своем жизненном и творческом выборе в ранней юности. Уже во время учебы на историческом факультете Симферопольского государственного университета, куда поступила в 1972 году,

она, проходя в 1973 году практику на раскопках пещерного города Мангуп-Кале, заинтересовалась археологией, что предопределило её дальнейшую судьбу. Руководители Мангупской экспедиции, известные археологи Е. В. Веймарн, А. Г. Герцен, В. Н. Даниленко стали первыми наставниками Н. Г. Новиченковой в изучении древней и средневековой археологии и истории.

Становление Натальи Георгиевны как археолога успешно продолжилось после того, как, выйдя замуж за В. И. Новиченкова, в 1975 году она перевелась на дневное отделение исторического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, где специализировалась на кафедре археологии и работала в Крымской археологической экспедиции Московского университета в Евпатории. Как известно, судьба благоволит достойным. Наставниками Н. Г. Новиченковой в Московском университете были крупные учёные А. В. Арциховский, Б. А. Рыбаков, Г. А. Федоров-Давыдов, В. Л. Янин. С особой любовью Наталья Георгиевна относится к своему научному руководителю И. В. Яценко, известному исследователю культуры крымских скифов, руководителю Крымской экспедиции МГУ. Именно Ирина Владимировна обучала начинающего археолога приёмам и методам полевой археологии, поручила ей изучить (и подготовить к изданию) неопубликованные материалы по средневековому поселению Чайка, накопленные в ходе раскопок в 1960-х – 1970-х годах. С сотрудниками и выпускниками кафедры археологии Московского университета Н. Г. Новиченкова до сих пор поддерживает научные и дружеские контакты, участвует в конференциях, проходящих в Москве, Санкт-Петербурге, Краснодаре, руководит археологической практикой студентов-историков Крымского государственного университета на базе раскопок Крымской экспедиции МГУ на городище Чайка (2000, 2008, 2010, 2012 годы).

В полной мере научные интересы и исследовательский талант Натальи Георгиевны раскрылись в течение 1980-х – 1990-х годов, когда она работала сначала младшим, потом старшим научным сотрудником Ялтинского краеведческого (ныне историко-литературного) музея и занималась самостоятельными археологическими изысканиями совместно с В. И. Новиченковым в Южнобережном и Горном Крыму.

Основным событием в научной биографии Натальи Георгиевны стало открытие и исследование в течение 1981–1994 годов святилища у перевала Гурзуфское Седло на Главной гряде Крымских гор. Для проведения раскопок была создана экспедиционная база, в работе археологической экспедиции вместе с супругами Новиченковыми приняли участие учёные из Москвы, Петербурга, Киева, Днепропетровска, Перми, других городов. Главным результатом исследований такого необычного памятника, как святилище на Гурзуфском Седле, стало открытие новой оригинальной ритуальной культуры населения Горного Крыма, проживавшего в пограничной зоне античной цивилизации. Это открытие до сих пор привлекает внимание отечественных и зарубежных учёных, материалы исследований продолжают экспонироваться на международных выставках в Италии, Германии, Великобритании, Финляндии. Итогом многолетнего изучения этого памятника стала защита Н. Г. Новиченковой кандидатской диссертации «Святилище у перевала Гурзуфское Седло: устройство и атрибутика обрядности» в МГУ им. М. В. Ломоносова.

Деятельность Н. Г. Новиченковой направлялась не только на решение сугубо научных проблем, но была ориентирована на использование их результатов на практике. В 1987 году в Ялтинском музее был создан сектор, в 1990 году – отдел археологии, возглавляемый ею до 2004 года. Группа молодых сотрудников, руководимых и обучаемых Натальей Георгиевной, занялась обработкой и сдачей в фонды музея результатов археологических раскопок, прежде всего, у перевала Гурзуфское Седло (всего до настоя-

щего времени обработано и сдано в фонды музея около 30 тысяч предметов). Как научный сотрудник музея Н. Г. Новиченкова разработала научные концепции и документацию для стационарных экспозиций по материалам археологических исследований 1980-х – 1990-х годов: «Таврика: античность и средневековье» (1987), «Люди и боги на древних монетах» (1990), «Сокровища эллинов, римлян, готов из археологических памятников Большой Ялты» – первой в Крыму и третьей в Украине «Золотой кладовой» (2004).

Святилище на Гурзуфском седле стало не единственным археологическим памятником, в открытии и изучении которого участвовала Н. Г. Новиченкова вместе с В. И. Новиченковым. Исследовались средневековое поселение в Ливадии, средневековый исар (укрепление) Каракули-Кая, древний путь и стоянки эпохи камня на Главной гряде Крымских гор, средневековый христианский храм на Гурзуфском Седле, таврский некрополь в Верхней Массандре, нижняя оборонительная стена римской крепости Харакс (2003–2005, участвовали студенты КГУ во время археологической практики).

Необходимым условием личностно-творческой реализации для Натальи Георгиевны Новиченковой всегда была её семья – муж, Виктор Иванович Новиченков, профессиональный археолог, человек высокой эрудиции, глубоко порядочный и бескорыстный, и дети (две дочери и сын). Обе девочки из семьи Новиченковых продолжили дело своих родителей – Кристина Новиченкова-Лукичева уже много лет возглавляет отдел археологии Ялтинского историко-литературного музея, Мария Новиченкова является сотрудником Института археологии НАНУ (Киев).

Неотъемлемой частью творческой биографии Н. Г. Новиченковой является её педагогическая деятельность. С 1998 года Наталья Георгиевна стала преподавателем Крымского государственного гуманитарного института (с 2005 года – Крымского гуманитарного университета), обучая будущих студентов-историков, предоставляя им уникальную возможность прикоснуться к реалиям археологических изысканий во время практики в составе археологических экспедиций, осуществляемых Институтами археологии Украинской и Российской академий наук, Национальным Таврическим и Орхусским (Дания) университетами. В 2007 году за значительные успехи в педагогической деятельности была награждена знаком «Отличник образования Украины».

В настоящее время Наталья Георгиевна переживает период личностной зрелости. Главные направления её научных интересов – социально-экономическая и религиозно-духовная жизнь населения Горного Крыма в античную эпоху, контакты населения Горного Крыма с античной цивилизацией в эллинистический и римский периоды. Она активно популяризирует результаты исследований памятников археологии Крыма в докладах и лекциях в Институтах археологии НАНУ (Киев) и РАН (Москва), в Институте истории материальной культуры (Санкт-Петербург), в университете им. Аристотеля (Салоники), в Американской школе классических исследований (Афины) в Греции, в Орхусском университете в Дании, на ряде других конференций. В 1998 году за археологические исследования и научные публикации Н. Г. Новиченкова стала лауреатом премии им. А. П. Чехова.

Наталья Георгивна Новиченкова – творческая, самодостаточная личность, сумевшая реализовать себя в любимом деле. Пожелаем же этому замечательному человеку радости жизни, новых творческих достижений, реализации задуманного, любви и уважения окружающих.

Редакционная коллегия

ЛЮДИНА ТА ЕПОХА



PRIMUS INTER PARES

РВУЗ

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Т. С. ЯЦЕНКО В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГЛУБИННОЙ ПСИХОЛОГИИ В УКРАИНЕ: 1980-е – 2000-е годы



Академик НАПН Украины Т. С. Яценко

Основы психодинамической теории в Украине заложены академиком Национальной академии педагогических наук Украины Тамарой Семёновной Яценко. Зарождение этого подхода можно отнести к 1978–1979 годам, что нашло воплощение в разработке *метода активного социально-психологического обучения* (далее – АСПО), который первоначально был сориентирован на оптимизацию общения учителя с учащимся (докторская диссертация, 1989 год, при консультативной поддержке академика РАО А. А. Бодалева). Толчком к научно-практическим поискам послужили практика социально-психологического тренинга (СПТ) в Москве и Новосибирске, стажировки по групповой психотерапии в Ленинграде, Польше (Варшава, Гданьск).

Авторский метод активного социально-психологического обучения со временем приобрёл инструментальные возможности проникновения в глубины психики в целях их индивидуализированного познания и оказания практической помощи субъекту.

Т. С. Яценко возвела в ранг важности познание феномена психического в условиях спонтанности и непроизвольности поведения взрослого социально-ориентированного человека, что предполагает наличие факторов внутреннего его детерминирования. В задачи исследований Т. С. Яценко и её последователей входило совершенствование инструментально-методического аспекта раскрытия содержания психики в её целостности (сознательное и бессознательное), а также развитие психодинамической теории при спиралеобразной взаимосвязи с практикой.

В конце 80-х годов XX века Т. С. Яценко были сформированы основы психодинамической теории, базирующейся на предположении о наличии внутренней активности психического; поставлены и решены проблемы управления динамикой группового и индивидуально-личностного развития при обеспечении условий осуществления положительной дезинтеграции и вторичной интеграции психики на более высоком уровне её развития. Как оказалось в дальнейшем, такого рода управление должно быть, с одной стороны, чётким и прогностичным, а с другой – неявным, невидимым, контекстным. Последнее предполагает понимание процессов *когнитивного синтеза, присущего функциональным особенностям бессознательного (в единстве с сознательным)*, на трёх уровнях: структурном, функциональном и энергетическом.

Сказанное выше нашло отражение в чётко сформулированных особенностях законов *положительной дезинтеграции* психики и *вторичной её интеграции на более высоком уровне психического развития субъекта,* осуществляемой в процессе многочисленности частичных дезинтеграций и частичных вторичных интеграций, катализированных диалогическим взаимодействием с респондентом. Эффективность такого диа-

лога предполагает: единство теории и практики; отсутствие в диагностико-коррекционном процессе приоритета научного интереса над практическим.

Взаимозависимость процессов дезинтеграции и интеграции отражает график, представленный на рис. 1, который отражает наличие «переломных» моментов в групповой динамике, которые условно отражают её «этапы развития».

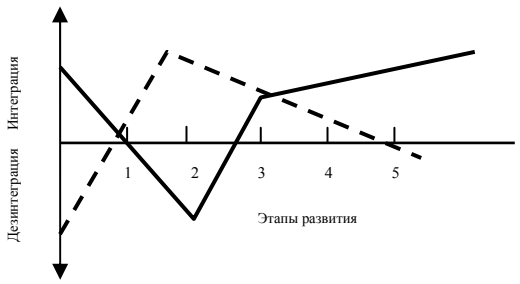


Рис. 1. График взаимозависимостей между процессами дезинтеграции и интеграции в динамике групп АСПО:

0 – 2 начальный период;
2 – 4 рабочий период;
4 – 5 постгрупповой период;
___ индивидуально-личностный аспект;
---- групповой аспект.

Индивидуально-личностные изменения связаны с вопросами *управления групповой динамикой* как одним из факторов результативности прохождения АСПО.

Групповые и индивидуально-личностные параметры функ-ционально являются как взаимосвязанными, так и автономными.

К середине 90-х годов XX века Т. С. Яценко дополнила фрейдовскую структуру психического горизонтальными взаимозависимостями, которым свойственна синергия и антиномия, что предопределило перспективы понимания функциональных параметров целостной психики и повлекло уточнение методологии её познания (см. рис. 2).

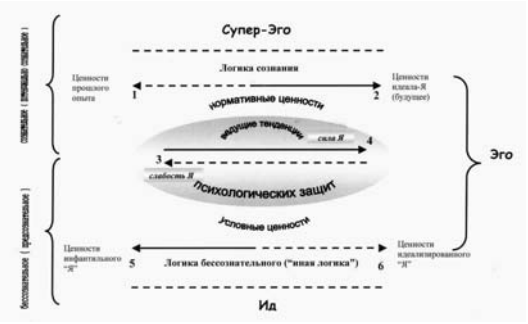


Рис. 2. Модель внутренней динамики психики.

Как видим, антагонистические подструктуры, открытые З. Фрейдом (Супер-Эго, Эго, Ид), презентуют лишь один ракурс противоречивой сущности психического – «по вертикали». «Горизонталь» же характеризируется сосуществованием противоречий в соответствии с законами антиномии, предполагающей взаимопродолжение и взаимоподмену одной противоречивой тенденции другой. То есть, на фоне фрейдовской «вертикали» Т. С. Яценко вводит «горизонталь» структурных взаимозависимостей с присущей им разнонаправленностью противоречивых тенденций. В целом, антиномия подчёркивает способность противоречий к сосуществованию.

Модель иллюстрирует взаимозависимость сфер сознательного и бессознательного, подчинённых законам изоморфизма и гомоморфизма, симметрии и асимметрии (стрелка 2 и стрелка 5), что сопряжено с энергетической разнонаправленностью сфер сознательного и бессознательного. Интегративную функцию психологических защит выражает эллипс, указывающий на их «всеохватность». Важно отметить, что *защита не носит одноразовый, локальный характер, а является интегративным, диспозиционным образованием,* имеющим разноуровневую структуру, включающую когнитивный, эмотивный и поведенческий аспекты; *защитная система подчинена единому генеральному механизму* – ***«от слабости к силе»***.

Следующим важным выводом, резюмирующим многолетние исследования Т. С. Яценко, является определение двух разновидностей защит: *базальные («горизонталь») и ситуативные, периферийные защиты («вертикаль»)*. Понимание двух форм функционирования защит очень важно – они не только интегрируют механизмы, открытые З. Фрейдом (замещение, рационализация, проекция, перенесение, идентификация, компенсация), но и обусловливают их специфическую функциональную нагрузку. Т. С. Яценко утверждает, что *психическое, в его одноактном проявлении, находится на пересечении «горизонтали» и «вертикали», поэтому* ***каждому защитному акту присуща синергия интересов (ценностей) как глубинного, так и просоциального порядка,*** то есть и сознательного, и бессознательного. При этом защитная «вертикаль» имеет приоритет адаптационных интересов Я (просоциальных целей), а «горизонталь» сохраняет устремлённость на реализацию глубинно-детерминированного защитного мотива (глубинных целей).

Указанные две группы защит преследуют двоякую цель: реализацию глубинных (инфантильных) ценностей (базальная форма) и, одновременно, решение адаптационных проблем индивида в социуме (периферийная, ситуативная защита). Познание «базальная защита» открывает перспективы упреждения и нивелирования дезадаптации субъекта. Процесс глубинной коррекции предполагает нейтрализацию активности ситуативной защиты. Атмосфера ситуативной защищённости участников обучения задаётся принципами функционирования группы, а также законами позитивной дезинтеграции и вторичной интеграции психики субъекта на более высоком уровне психического развития.

Т. С. Яценко установлено, что когнитивной платформой базальных защит является категория *внеопытное*, ассимилирующая интересы глубинных ценностей путём обобщения следов вытеснений, при абстрагировании от ситуативной конкретики. Внеопытное, интегрируясь с архетипом, приобретает трансцендентный характер.

Разрабатывая психодинамическую теорию в её авангардной позиции, в частности во взгляде *на феномен психического как системно упорядоченную целостность,* Т. С. Яценко утверждает, что его *дискретность порождается нарушениями информационного обмена между подсистемами (сознание – бессознательное)*. Важно учитывать и то, что упорядоченность психического в его системности свойственна как уровню сознания, так и бессознательному, что презентовано в «логике сознания» и «логике бессознательного».

Согласно психодинамическому подходу, психическое в его целостности функционирует по законам холистичности – в единстве материальной и духовной реальности. Диагностико-коррекционный процесс глубинного познания предполагает:

1) обеспечение условий спонтанности поведения респондента;

2) познание глубинных параметров психики в диалогическом взаимодействии с анализандом;

3) учёт того, что в одноактном поведении симультанно выражены взаимосвязи сознательного и бессознательного;

4) связь интерпретации эмпирического материала в диалогическом взаимодействии психолога и респондента;

5) контекстное определение тенденций психики на основании установления ассоциативно-смысловых взаимосвязей между опредмеченными презентантами;

6) понимание сознательного и бессознательного как различных сторон одной реальности психического;

7) познание тенденций психики в процессуальной диагностике, предполагающей диалогическое взаимодействие с респондентом;

8) следование психолога в диалоге с респондентом за континуумом внутренних смыслов последнего;

9) соответствие понимания сущности внутренних смыслов психического материализованным формам.

Сказанное выше объясняет характер и специфику инструментария глубинного познания, катализирующего непроизвольную активность поведения его участников в соответствии с имманентно присущей психике энергетической направленностью, предопределяемой бессознательным. *Устремление бессознательного к проявлению вовне, становится возможным благодаря архетипно-метафоричной презентации*. Полученный Т. С. Яценко эмпирический материал доказывает неограниченные перспективы изучения визуализированной проекции психического в опредмеченных средствах самопрезентации, воплощающих *неразвернутое содержание* в метафорично-символичных формах, которые обобщённо представляют нечто *иное, чем то, что доступно наблюдению*. В этом процессе актуализируются защитные механизмы перенесения, замещения, компенсации, проективной идентификации.

Таким образом, Т. С. Яценко доказала, что глубинное познание предполагает не только *спонтанность поведения респондента, но и использование в этом процессе опредмеченных, архетипно-символических средств, которые могут быть как невербальными, так и вербальными.* Виды самопрезентации: *невербально* – лепка в сочетании с использованием ракушек и мини-фигурок, игрушек, пространственных моделей из камней; *вербально-метафоричные средства* – спонтанный рассказ; презентация «сказки о своей жизни»; обращение с вопросом к Богу, к судьбе, к самому себе; вербализация путешествия в «волшебный магазин». Материализованная символизация психики, как утверждает Т. С. Яценко, имеет преимущество в способности *конденсации и фильтрации смысловых параметров бессознательного* с семантической их приоритетностью, что кодируется в овеществленных формах. При этом открываются перспективы выявления *ассоциативной логики в наблюдаемом поведенческом материале, которая опирается на* ***очевидное***. Многозначность символа в образе-презентанте представлена в единстве (цельности) сознания и бессознательного.

Психокоррекционная практика убеждает, *что использование опредмеченных средств (включая неавторские рисунки) в процессе глубинного познания способствует символизации, то есть перекодированию латентных смыслов в материализованные формы,* доступные «исследованию в евклидовом пространстве». В процессе материализации задействованы механизмы воображения, способствующие интеграции чувственной и воображаемой реальности в интегративно-опредмеченную целостность. Психодинамическая теория утверждает, что *латентное кодирование глубинного смысла психики в процессе его визуализации может быть разным, в зависимости от формы опредмечивания (материализации), но единым (инвариантным) в части информационных эквивалентов*. Интерпретация поведенческого материала ориентирована на продольный, ассоциативно-смысловой анализ наработанных в диалогическом взаимодействии многочисленных точек пересечения «вертикали» и «горизонтали». Интерпретационное обобщение развёрнутого поведенческого материала открывает перспективы выявления направленности энергии психического через взаимосвязи между осязаемыми объектами, доступными прикосновению. Процесс осознания субъектом сущности указанной противоречивости, то есть динамики двух «порядков», связан с расширением самоосознания перспектив разрешения личностной проблемы. Стабилизированность внутреннего противоречия (личностной проблемы) соотносима со степенью развитости защитной системы, на что указывает императив искажений социально-перцептивной реальности, не осознаваемых субъектом. Т. С. Яценко убеждает, что глубинный смысл защитной активности

субъекта взаимосвязан с эдипальным периодом его развития и проявляется в дисфункциях психики, связанных с латентной дезинтегрированностью.

Психодинамическая теория внесла существенные уточнения в понимание эдипальной зависимости субъекта. Это коснулось психологических потерь эдипального периода: амбивалентности чувств, ригидности поведения, формирования объектных отношений, законов вынуждения повторения. Особую роль сыграл факт выделения Т. С. Яценко ведущего фактора эдипального программирования психики, которым является механизм *«от слабости к силе».* Этот механизм предопределяет процесс идентификации в части интроектирования отдельных черт либидных объектов. Наследование характеристик отца или матери латентно обусловлено их селекционированием, в зависимости от соотносимости с психологической силой. Тенденция «к силе», которой подчинена защитная система, акцентирует платонически-социальный фактор, детерминирующий эдипальные зависимости, что отодвигает в фон чувственно-сексуальный аспект.

Сам процесс *латентного интроектирования* психических паттернов поведения первичных либидных объектов (родителей, родственников, воспитателей) непрост. Т. С. Яценко указывает, что на этом уровне тенденция «к силе» *сливается со стремлением к удовлетворению эдипально-либидных желаний* (согласно принципу удовольствия), что снижает напряжение, порождаемое «принципом реальности». Табу оставляет зазор для реализации либидной активности субъекта в платоническом ключе. Т. С. Яценко удалось раскрыть парадоксальность решения проблемы путём *латентного интроектирования* как формы замещения табуированного, но «желанного» единения с первичным либидным объектом. Парадоксальность состоит в том, что для бессознательного «*нет нерешённых проблем»* и, одновременно, способы их решения таковы, что лишь возобновляют остроту личностной проблемы в сфере сознания в так называемых «незавершённых делах детства», обладающих эмотивно-повторяемым (итеративным) почерком в поведении. Парадоксальность латентного интроектирования касается преимущественно тех качеств первичного либидного объекта (родителя), которые *эмоционально разъединяли, дистанцировали, порождали чувство обездоленности ребёнка*. Это всё, что обостряло ощущение слабости, – авторитаризм, манипулирование, подавление, приглушение достоинств «Я. Латентное интроектирование способствует снижению напряжения и открывает перспективы противостояния и соответствующего «воздания обидчику» («вот когда я вырасту…»), что соответствует тенденции «к силе». Этим процессам присуще смыкание энергии либидного порядка с энергией мортидо (энергетическое перетекание «светлого» в «тёмное»). Это объясняет особенности импотирования психики (в эдипальный период) в направлении к «психологической смерти».

Таинство такого эдипального интроектирования качеств «обидчика» охраняется от сознания защитой, в частности, отчуждением (непринятием) подобных качеств у себя лично (и у других людей (родителей). При таких обстоятельствах реалии психического в его целостности претерпевают дезинтегрирование, что обусловлено вытеснением осуждаемых и не одобряемых социумом черт характера. Последнее *приводит к нарушению информационного обмена между подсистемами психики «сознательное – бессознательное».*

Фигурально можно сказать, что человек (в просоциальном формате) обречён на «психологическую плату» за издержки эдипального периода, сущность и истоки которых ему неизвестны, хотя эмотивно они представлены в ощущениях подлинности переживаний. Отсюда вывод: эдипальный период развития психики чреват формированием дисфункциональных программ,

ослабление которых входит в задачи психокоррекции. Материализованное объективирование психического в форме предметной самопрезентации открывает перспективы перекодирования его содержания (со структурными дискретностями) и возможности последующего исследования по законам функционирования сознания в параметрах осязаемости, темпоральности и пространственной локализации. Это создаёт предпосылки для развития социально-перцептивного интеллекта респондента в процессе проникновения сознания в системную сущность защит, с их способностью не только порождать, но и маскировать дисфункции психики, сохраняя их каузальную латентность. Психокоррекция субъекта в таком случае созвучна инстинкту самосохранения. Психологическая защита как «великий интегратор» обладает виртуозностью превращения желаемого в «реальное», путём эмоциональности ощущений «силы Я» (в соответствия с потребностями *«идеализированного Я»)*. Всё это не только маскирует инфантильный интерес (скрываемый вытеснениями), но и обеспечивает транзитность *смысла,* предопределяющего потенциальную активность, реализуемую в замещениях, проекциях, перенесениях, интроекциях. Наличие иллюзорных оснований для ощущения «подлинности» желаемого приобретает прозрачность вследствие познания глубинных их истоков. Поэтому оправданным есть выражение: «Никто не может причинить человеку больше вреда, чем он сам».

Т. С. Яценко в своих исследованиях раскрыла не только *структурность и системность психологической защиты, но и её многофункциональность, что усиливается интеграцией с архетипом, который причастен к перекодированию индивидуализированных содержаний психического в материализованные, метафорично-символичные формы.*

Практика доказывает, что визуализация содержания психики создаёт предпосылки доступности её познания благодаря *архетипной символичности презентантов «Я».* По своей сущности презентанты не передают содержание психики, но они ***«оживают» в вербализации – в диалогическом взаимодействии с респондентом***. Метафоричность различных форм материализации и полизначность символичной их сущности предполагает наличие *инструментария, способствующего приближению глубинного процесса к открытию первопричин личностных проблем субъекта, что задаёт направление «к однозначности». В процессе психоанализа поведенческого материала палитра полизначности сужается раскрытием индивидуальной неповторимости и логической упорядоченности психического*. Поэтому материализованный презентант объективирует, выносит «на поверхность» лишь *имплицитно заданную индивидуализированную сущность психического в свёрнутом виде,* раскрытие которой зависит от профессионализма психолога. Визуализация психического указывает *на универсальность и общность законов идеальных и материальных реалий* действительности, что углубляет понимание архетипной символики в её вербально-невербальной сущности. Архетип объединяется *с защитной системой, которая охватывает как сознательную (вербальную), так и бессознательную (символическую) сферы психики* (см. рис. 2, эллипс).

Таким образом, есть основание утверждать, что ***материализация психического является лишь промежуточным звеном в его целостном познании*** *и делать ставку на её «оздоровительную» функцию саму по себе – малооправданно.* Т. С. Яценко утверждает, что арт-терапевтическая активность субъекта недостаточна для конструктивных изменений – это требует вскрытия имплицитного смысла непроизвольной активности, кодированной в визуализированном самопрезентанте. Только благодаря выявлению логической упорядоченности психики (отличающейся на уровне сознания и бессознательного) становится понятными разно-

направленность энергетических потоков (сознательное – бессознательное).

Т. С. Яценко убеждена, что *сама по себе арт-терапевтическая активность субъекта не может освободить его от «искажений ума»,* порождаемых защитными отступлениями от реальности, которые отличаются ригидностью и требуют когнитивного реконструирования (положительной дезинтеграции) как предпосылки интеграции психики на более высоком уровне развития путём расширения самоосознания. Реинтеграция психики субъекта и вторичная её интеграция на более высоком уровне осознания когнитивных предпосылок способствуют развитию социально-перцептивного (рефлексивного) интеллекта.

Это дало основание Т. С. Яценко внести уточнение в название метода «активное социально-психологическое обучение», изменив термин ***«обучение»*** на «***познание»*** (аббревиатура АСПО меняется на АСПП). Последнее синонимично выражению «*глубинное познание*».

Возвращаясь к визуализации, отметим, что перекодирование идеальной, симультанно функционирующей (неосознаваемой) реальности открывает новые горизонты её исследования с учётом законов функционирования сознания, чему способствует «единство сознательного и бессознательного»! Перед психологом, располагающим спонтанным визуализированным поведенческим материалом, встаёт задача обеспечения диагностико-коррекционной целесообразности диалогического взаимодействия с респондентом. *Диалог в АСПП предполагает встраивание активности ведущего в естественно существующий порядок непроизвольной активности субъекта.* Познавательная ценность материализации психического состоит в том, что она способствует внутреннему селекционированию доминантных сущностей в их семантике и противостоянии и структурированию диалога. Энергетическое эмотивное «оживление» спонтанно визуализированных реалий психики обязывает психолога к их обобщению с учётом принципа *равнозначности визуального и вербального материала*.

Диалогическое взаимодействие ориентировано на информационный обмен, что сужает цели и содержание взаимодействия. Каждый «шаг» (высказывание) психолога должен пробуждать у ***респондента приток энергии, мотивирующий его активность в обход сопротивлений.*** Такого рода «притоки» имеют отличия у психолога и респондента. Высказывания психолога основываются на когнитивных (не эмотивных) аспектах, предполагающих обобщение и систематизацию поведенческого материала, у респондента же это эмотивно-непроизвольные реакции – высказывания «здесь и теперь», сила которых определяется не столько стимулом, идущим от психолога, как следами прошлых эмотивно значимых событий, («болезненных очагов»). Уточняя характер кодирования идеальной (психической) реальности в материализованные формы, Т. С. Яценко указывает на *нелинейность этого процесса, что исключает возможность прямого считывания смыслов (информационных эквивалентов), касающихся семантики бессознательного.* Поэтому глубинное познание неизменно подчиняется *«принципу дополнительности»*, что находит выражение в динамике взаимодействия психолога с респондентом при синтезировании различных методических приёмов. На языке функциональных систем это предполагает вскрытие информационных эквивалентов, создающих *эффект обратимости* путём восстановления «первопричин». Т. С. Яценко утверждает, что материализация психических реалий связана с внутренними ожиданиями субъекта, его потребностями, влияющими на процесс перекодирования.

Обобщим сказанное: материализация «Я» требует *диалогического взаимодействия психолога с респондентом с привлечением других методических приёмов, соответствующих диагностико-коррекционной по-*

требности. К примеру, если это процесс лепки, то желательно дополнительно использовать рисунки, камни, игрушки, психодраму.

Доказано, что защита поддерживает иллюзию целостности психического, маскируя наличие внутренних дискретностей. Процессуальная диагностика, строящаяся на взаимодействии с респондентом, открывает перспективы обнаружения индивидуализированности порождаемых защитой иллюзий. Т. С. Яценко утверждает, что *отражение в системе «человек – человек» неизменно подвержено искажениям, неповторным для каждого индивида.* Осознание иллюзорных аспектов функционирования психики способствует расширению самосознания субъекта, приближает его к внутренней гармонии и состоянию гомеостазиса.

Несомненно, что исследования Т. С. Яценко в области глубинной психологии способствуют преодолению упрощённого, механистического взгляда на понимание предмета психологии, игнорирующего противостояние (антагонизм) в системе «сознание – бессознательное», как и наличие синергии в их взаимоотношениях. Психодинамическая теория и положительные результаты практики убеждают, что психика едина. Целостность психического связана с голографическим его устройством, благодаря чему *«психика знает всё» (и одновременно – «не знает»), а отдельные элементы непроизвольной активности воплощают сущность целого.* Неосознанная «осведомлённость» респондента в смысловой (информационно-эквивалентной) активности психики раскрывается психологом в диалогическом взаимодействии и в интерпретационных обобщениях. Холистичность визуализированных презентантов становится доступной осознанию через продольный анализ поведенческого материала, который объективирует латентное содержание бессознательного. Т. С. Яценко утверждает: функциональное упорядочение психического предполагает многочисленность подсистем, взаимодействие которых обеспечивается процессом перекодирования *информационных эквивалентов,* непрерывностью информационного обмена между подсистемами, что включает **переведение идеальной (духовной) реальности в материальную, и не только в физиологическую («мозговую»), но во внешнюю – предметную.**

Научное внимание Т. С. Яценко сосредоточено на «*линии соприкосновения» сознательного и бессознательного, что можно назвать горизонтом, но не разделительной чертой.* Вся процедура АСПП нацелена на восстановление информационного обмена между сферами психики, которые порождают *субъективизм (искажения) отражательной активности индивида, что и приводит к дезадаптации*. *Субъективизм психического отражения обусловлен объективной* (хотя и идеальной) *реальностью законов функционирования бессознательного,* что находит выражение в инвариантности характеристик психики и эффекте **предсказуемости** в поведении**.** *Материализация презентантов «Я» позволяет исследовать феномен психики в параметрах* ***очевидного,*** *что универсализирует глубинное познание и делает его доступным даже для представителей непсихологических профессий.* Более того, глубинное познание становится доступным для большой аудитории, в чём убеждает практика проведения восьми Авторских школ академика НАПН Украины Т. С. Яценко (начиная с 2006 года).

Гуманистические принципы организации процесса АСПП способствуют нивелированию ситуативных (периферийных) форм психологических защит с целью приближения исследования к познанию базальных форм защиты, содержащих интерес глубинных ценностей. В условиях глубинного познания особую значимость приобретает понятие *«вероятностное прогнозирование»*, сориентированное на познание «логики сознания» и «логики бессознательного» («иной логики»). *«Вероятностная логика»* имеет промежуточные истинные

значения, которые можно назвать «вероятностями истинности высказываний». Если понятие «вероятность» связано с событием или поступком, то *«достоверная логика»* является уточнением «индуктивной логики». При этом присутствует переход от языка прогнозов (под влиянием высказываний (поведения) респондента) к их подтверждению в диалогическом взаимодействии. Специфика достоверной логики глубинного познания заключается *в неполной достоверности.* Исследования Т. С. Яценко подтверждают, что *вероятностная логика* является разновидностью *многозначной логики*, которая не ограничивается лишь *двоезначностью*. Процесс глубинного познания предполагает наличие полизначности, что допускает вероятность истины из-за отсутствия изначальной определенности содержания спонтанного поведения. Спонтанность поведения респондента отличается частотой инвариантных форм поведения, что по своей сути приближается к понятию ***относительной частоты.*** Это предопределяет *исследовательское внимание к проблеме статики и динамики* в целостности функциональной организации психического. В этом контексте оказываются важны понятия «диспозиция», «установка», «тенденции», которые способствуют созданию ориентиров на типичность, повторяемость, что в совокупности предопределяет направленность энергии личности.

Таким образом, вероятностное прогнозирование позволяет раскрыть и объективировать *«необходимость», прокладывающую себе путь через совокупность случайностей в их множественности, а также полизначности символики, конкретизация предопределяется логической упорядоченностью психики.* В контексте бессознательного (как составляющей феномена психического) *случайность поступков является иллюзией,* которая снимается в глубинном познании путём раскрытия их первопричин. Разработанная Т. С. Яценко психодинамическая теория указывает на то, что ***глубинно-психологическое познание меняет не реалии внутреннего мира, а их значимость (смысл) для респондента через расширение и углубление рефлексивных знаний,*** связанных с пониманием инфантильных детерминант личностных проблем.

Логическая или индуктивная вероятность характеризует отношения между посылками и выводами индуктивного рассуждения. В отличие от дедукции, посылки индукции не гарантируют истинности заключения, а лишь делают его вероятностным (правдоподобным). При таких обстоятельствах *вероятность не столько выражает степень субъективизма, сколько обнаруживает «разумную» веру в желанный результат (прогностичность)*. Активность руководителя группы АСПП построена на вероятностных предположениях логической упорядоченности поведенческого материала, а рационально-логические интерпретации диагностико-коррекционного процесса касаются анализа особенностей познания спонтанной (субъективной) активности индивида в условиях неопределённости поведения. Упреждение возможной алгоритмизированности действий участников глубинно-коррекционного процесса является неотъемлемой составляющей как общей направленности метода АСПП, так и частных его методик.

Изложенное выше формирует адекватное представление о теоретико-методологических основах глубинного познания, разработанного Т. С. Яценко, как об *оптимальной психодинамической модели* диагностико-коррекционной, аналитико-диалогической работы психолога с респондентом.

Подытожим научно-практические проблемы, сформулированные и решённые академиком НАПН Украины Т. С. Яценко.

1. Раскрыт когнитивный ракурс процесса глубинного познания психики, стимулирующий субъекта к развитию рефлексивного (социально-перцептивного) интеллекта, на основании реинтегрирования деформированных структур психики, нарушающих

функциональную гармонию взаимосвязей в системе «сознательное – бессознательное». Определён глубинно-семантический конструкт, каковым является базальная форма защиты в её синтезе с «внеопытным».

2. Исследовано содержание деформаций психики в их эдипальных зависимостях, продуцирующих осложнение отношений с первичными либидными объектами (и с окружающими людьми) из-за непринятия, «отсечения» определённых аспектов их психики, являющихся замещением чувственного к ним притяжения с мортидной валентностью.

3. Выявлены ведущие тенденции психики в их универсальности: а) «к силе» и «к слабости»; б) «к людям» и «от людей» («к психологической импотенции»); в) «к жизни» и «к психологической смерти». Установлено, что ведущей тенденцией этой защитной системы является «от слабости к силе», что влечёт за собой отступления от социально-перцептивной реальности.

4. Познание психологической защиты в АСПП центрировано на установлении её системной упорядоченности, когда впервые в психологии обобщены и универсализированы разновидности защит во взаимосвязях и автономии функционирования: ситуативные (периферийные) и базальные (личностные). Доказано то, что психическое в поведенческом его проявлении всегда находится на пересечении «вертикали» и «горизонтали», означающей, что в одноактной активности субъекта имплицитно содержится информация о сознательном и бессознательном.

5. Раскрыта архетипно-функциональная способность психики к визуализации латентного её содержания при селекционировании смысловых нагрузок. Доказано наличие архетипных способностей психики к символизации и материализации идеальных реалий (путём перекодирования). Поставлен акцент на «сращенности» архетипа как с защитной системой и механизмами символизации (намёк, сгущение, смещение, локализация, генерализация), так и с полизначностью символов.

6. Изучены свойства целостной психики во взаимосвязях динамики и статики, влияния эдипальных зависимостей на формирование внутренних противоречий, наличие взаимосвязей (и автономии) сознательной и бессознательной сфер психики, зависимость личностной проблемы субъекта от нарушения информационного обмена между сознательным и бессознательным.

7. Доказано, что глубинное познание облегчается и становится доступным сознанию благодаря процессу визуализации – материализованной самопрезентации субъекта при условии спонтанности и непроизвольности его поведения. Заслугой исследований Т. С. Яценко является то, что она впервые поставила задачу опредмечивания психического в реалиях осязаемого, доступного наблюдению мира. Процесс метафорично-символической самопрезентации селекционирует (и конденсирует) латентные следы вытеснений в их доминантно-эмотивных противостояниях и конкуренции тенденций.

8. Определены и усовершенствованы приёмы и методы глубинно-психологического познания, основывающегося на диагностико-коррекционном процессе в его неразрывном единстве. Усовершенствован инструментальный уровень процессуальной диагностики, что способствует расширению методологического потенциала психокоррекционной практики.

9. Впервые в формате глубинного познания создана методика психоанализа комплекса тематических рисунков субъекта (30–38 тем), с последующей психоаналитической интерпретацией при наличии диалогического взаимодействия. Успешность методики предопределена комплексностью тем рисунков, предлагаемых потенциальному автору, которые касаются различных сфер жизнедеятельности человека.

10. Определены прикладные аспекты психодинамической теории, в частности: глубинно-психологический ракурс адапта-

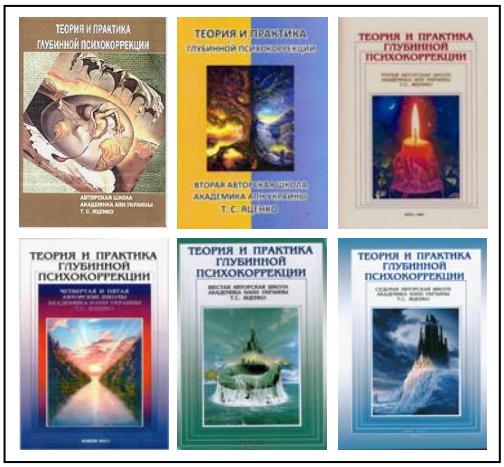
ции; особенности диалогического взаимодействия в системе «психолог – респондент»; воспитание и психокоррекция; глубинные истоки религиозной веры; внедрение АСПП в школе (в работе с подростками); сравнительный анализ проективных и психоаналитических методик познания психики. Эти темы отражают и материалы диссертаций учеников Т. С. Яценко.

11. Разработанная **«модель внутренней динамики психики»** гармонично дополнила структуру психики, предложенную З. Фрейдом. Это позволило подчеркнуть отличия функционирования психики в её противоречивой сущности в двух направлениях: «по горизонтали» (Т. С. Яценко) и «по вертикали» (З. Фрейд), в контексте единства и автономии подструктур («сознание – бессознательное»). В одноактном поведении пересечение «вертикали» и «горизонтали» предопределяет «точку», раскрытие содержания которой требует дополнительных средств, обеспечивающих развёртывание её семантики в диалоге с респондентом.

Психодинамический формат изучаемых проблем глубинной психокоррекции нашёл научное подтверждение в защите двух докторских и 30 кандидатских диссертаций. Научная школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко способствует развитию практической психологии в Украине, теоретико-методологическому фундированию психологической службы. Это подтверждает факт разработки под руководством Т. С. Яценко отраслевого стандарта по подготовке бакалавров практической психологии (2004).

С 2006 года функционирует Научно-исследовательский центр глубинной психологии, открытый постановлением Президиума НАПН Украины (от 28.03.2006 г., приказ № 1–7/4–101) при РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) по инициативе и при поддержке ректора Крымского гуманитарного университета, доктора педагогических наук, профессора, академика НАПН Украины А. В. Глузмана. Ректор КГУ является соавтором научных разработок, относящихся к деструкциям психики субъекта, порождающим педагогические проблемы, решение которых входит в задачу подготовки практических психологов в вузе. Особый толчок к развитию теоретико-методологических проблем глубинной психологии дали Авторские школы академика НАПН Украины Т. С. Яценко, организации которых, как и изданию книг по каждой из Школ, способствовал А. В. Глузман. Это катализировало становление глубинной психологии в Украине и, частично, в России (всего обучение прошло более 1000 психологов).

Пособия по авторским Школам создаются на основании аудио- и видеозаписей аналитического процесса. На сегодняшний момент проведено восемь авторских Школ, и опубликовано 6 пособий.



Более чем 30-летний опыт работы Т. С. Яценко в направлении глубинной коррекции привёл к необходимости его философского осмысления, чему способствовало сотрудничество с ректором Национального педагогического университет имени М. П. Драгоманова, доктором философских наук, профессором, академиком НАПН Украины В. П. Андрущенко. Это придало новое дыхание развитию психодинамической теории и практике глубинной коррекции, результатом чего стала научно-практическая

лаборатория глубинной коррекции при НПУ имени М. П. Драгоманова (решением учёного совета от 26 декабря 2011 года), на базе Института педагогики и психологии, при активном участии его директора, академика НАПН Украины В. И. Бондаря. Центр (совместно с Лабораторией) два раза в год проводит научные сессии для исследователей, аспирантов и докторантов по различным проблемам глубинно-психологического познания целостной психики; Всеукраинский семинар по проблемам глубинного познания.

Т. С. Яценко – член международной тренинговой ассоциации в Нью-Йорке, участник Третьего всемирного конгресса по психотерапии (Вена, 2002). Исследователь поддерживает научное сотрудничество с учёными Белоруссии, Германии, Голландии, Киргизстана, России, Финляндии, Франции и других стран. Общественно-научные заслуги Т. С. Яценко подтверждаются государственными наградами, среди которых «Орден Княгини Ольги III степени» (2001), «Золотая медаль К. Д. Ушинского» (2009).

Т. С. Яценко имеет обширные общественно-просветительские обязанности. Она является членом Высшей аттестационной коллегии Министерства образования и науки, молодёжи и спорта Украины (с 1992 г.); Специализированного учёного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины (с 1995 г.); экспертного совета ГАК Министерства образования и науки, молодёжи и спорта Украины (с 2002 г.); Координационного совета по утверждению научных тем по психологии при НАПН Украины (с 2008 г.). Принимает участие как член редколлегии в издании журналов «Практическая психология и социальная работа» (г. Киев), «Проблемы современного педагогического образования» (г. Ялта), «Психология и общество» (г. Тернополь) и других.

Перспективы исследований Т. С. Яценко направлены на познание голографических основ психического как функциональной системы; исследование специфики перекодирования идеальных (психических) реалий в визуализированные, материализованно-символические формы самопрезентации; раскрытие характера взаимосвязей между категорией смысла и «информационным эквивалентом»; познание архетипа как инстинкта в его соотнесенности с защитной системой, механизмами символизации и ценностными параметрами личности.

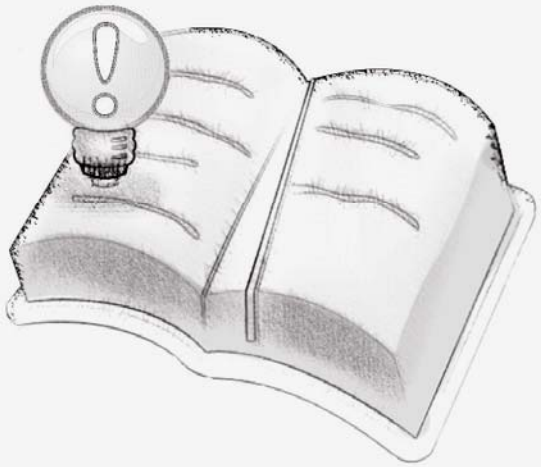
Л. Я. Галушко, Н. В. Дметерко,
И. В. Евтушенко, Е. Г. Максименко,
А. В. Педченко, Е. Н. Поляничко,
Л. Г. Туз, О. Н. Усатенко

НАШ ВЕРНИСАЖ



Олена Катранжі. *Безмежність, 2011*

КОРИСНА ИНФОРМАЦІЯ



PRIMUS INTER PARES

РВУЗ

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

ПЛАН ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ КОНФЕРЕНЦІЙ ТА НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ СЕМІНАРІВ З ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ І НАУКИ на 2013 рік Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Міжнародні конференції

1. Міжнародна науково-практична конференція
«Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор»
21-22 березня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта),
Інститут педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ «КГУ»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** astra.59@bk.ru
Кількість учасників: до 200
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Інститут педагогіки і психології (Росія, м. Москва), Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, Заклад освіти «Барановицький державний університет» (м. Барановичі, Білорусь), Балтійський інститут психології та менеджменту (м. Рига, Латвія), НПУ ім. М.Драгоманова, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

2. VI Міжнародна науково-практична конференція студентів і молодих вчених
«Економіка, менеджмент, маркетинг і логістика: теорія, практика, перспективи»
11-12 квітня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
м. Ялта, РВНЗ «КГУ», Інститут економіки та управління, вул. Халтуріна, 14
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** larinarr@inbox.ru
Кількість учасників: до 180
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Університет Коімбра (м. Коімбра, Португалія), Університет менеджменту та економіки (м. Векшьо, Швеція), Національний дослідницький Томський політехнічний університет (м. Томськ, Росія), НТУ «Харківський політехнічний інститут» (м. Харків, Україна), Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

3. Міжнародна науково-практична конференція **«Історико-культурне надбання Причорномор'я: вивчення використання у гуманітарної освіті та туризму»**
25-26 квітня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», Інститут філології, історії і мистецтв РВНЗ «КГУ»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14
Кількість учасників: До 150

Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Інститут археології РАН Росії (м. Москва, Росія), МГУ ім. Ломоносова (м. Москва, Росія), Кубанський державний університет (м. Краснодар, Росія), Управління з охорони реставрації та експлуатації історико-культурного надбання Краснодарського краю (м. Краснодар, Росія), Інститут археології НАПН України (м. Київ, Україна), Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського (м. Сімферополь), Кіровоградський національний державний університет, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

4. ІІ Міжнародна науково-практична конференція
«Проблеми теорії і практики дистанційної та електронної освіти»
20-24 травня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
м. Ялта, РВНЗ «КГУ», Інститут економіки та управління, вул. Халтуріна, 14
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** larinarr@inbox.ru, igrishin@ukr.net, Грішин І.Ю.
Кількість учасників: до 180
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Науково-методичний центр дистанційної освіти, Московський державний університет економіки, статистики та інформатики (Росія, м. Москва), ХНУРЕ, НТУ «ХПІ», Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

5. І Міжнародна науково-практична конференція
«Соціально-економічні проблеми адаптації реального сектора в сучасних умовах»
22-24 травня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
м. Ялта, РВНЗ «КГУ», Інститут економіки та управління, вул. Халтуріна, 14 Риндач М.О.
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** larinarr@inbox.ru
Макіївський економіко-гуманітарний інститут, м. Макіївка, вул. Островського, 16
Тел./факс: (0623) 22- 22 -27 Должанський І.З.
Кількість учасників: До 100
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Національна агенція з питань науки, інновацій та інформації України, Саратовський державний соціально-економічний університет (Російська Федерація), Куявсько - Поморська вища школа (м. Бидгоще, Польща), Вільнюський університет (м. Вільнюс, Литва), Балтійський інститут психології та менеджменту (м. Рига, Латвія), НТУ «ХПІ», Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

6. Міжнародна наукова конференція
“Теоретичні та прикладні аспекти побудови програмних систем” (TAAPSD’2013)
червень

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»,
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
Інститут економіки та управління РВНЗ КГУ, м. Ялта, вул. Халтуріна, 14
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14, +38(050)3970914 **e-mail:** igrishin@ukr.net
(спільно з КНУ ім. Т.Г. Шевченка)
Кількість учасників: До 100

Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Міжнародний інститут прикладного системного аналізу (Австрія), Казахська академія транспорту та комунікацій (м. Алмати, Казахстан), Східноказахський державний технічний університет (м. Усть –Каменогорск, Казахстан), Вільнюський державний університет (м. Вільнюс, Литва), Київський національний університет ім.. Т. Г. Шевченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

7. VIII Міжнародний симпозіум зі тілесно-орієнованої і арт. терапії
«Тіло-свідомість-творчість: дитина та проблеми дитинства у психотерапії»
1-4 липня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654)32-21-14 **e-mail:** astra 59.@ bk.ru
(спільно з Інститутом педагогіки і психології, м. Москва, Росія)
Кількість учасників: До 200
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, Європейська асоціація арт-терапії, Європейський інститут психодрами (м. Сегет, Венгрія), Інститут психотерапії і консультування (м. Санкт - Петербург, Росія), Європейська конфедерація психоаналітичної психотерапії (м. Санкт - Петербург, Росія), ТНУ ім. В.І. Вернадського (м. Сімферополь), Інститут психології і педагогіки (м. Москва, Росія), Київська асоціація психодрами (м. Київ), Інститут психології ім. Г.С. Костюка, Вітебський державний університет ім. П.М. Машерова (м. Мінськ, Бєларусь), Кризисна служба психологічної допомоги (м. Нюрнберг, Німеччина), Вища школа психології (м. Рига, Латвія), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

8. VIII Міжнародна науково-практична конференція **«Інноваційні технології в освіті»**
вересень

Відповідальний за проведення, адреса, телефон:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта),
Інститут педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ «КГУ»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14 – (спільно з МОНмолодіспорту АРК)
Кількість учасників: До 200
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, Постійна комісія з освіти і науки, справам молоді та спорту ВР АРК, НПУ ім. М.Драгоманова, Інститут підготовки наукових кадрів НАН Білорусі (Білорусь), Університет ім. Штросмайєра (Хорватія), Балтійський інститут психології та менеджменту (м. Рига, Латвія), Уральський державний педагогічний університет (м. Єкатеринбург, Росія), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

9. XIII Міжнародна науково-практична конференція
«Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця»
26-27 вересня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта),
Інститут педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ «КГУ»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** astra.59@bk.ru

Кількість учасників: До 200
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, НАПН України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, НПУ ім. М.Драгоманова, Заклад освіти «Барановицький державний університет» (м. Барановичі, Білорусь), Університет Аліканте (м. Аліканте, Іспанія), Балтійський інститут психології та менеджменту (м. Рига, Латвія), Інститут психології і педагогіки (м. Москва, Росія), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»(м. Ялта)

10. Міжнародна науково-практична конференція
«Проблеми інформатики і моделювання» ПІМ-2013
23-28 вересня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
Інститут економіки та управління РВНЗ КГУ, м. Ялта, вул. Халтуріна, 14
Тел./факс: (0654) 32-30-13, (0654) 32-21-14, +38(050)3970914 **e-mail:** igrishin@ukr.net
(спільно з НТУ «ХПІ»)
Кількість учасників: До 180
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Інститут радіотехніки та електроніки ім. В.О. Котельникова РАН (м. Москва, Росія), Кавказький державний технічний університет (м. Ставропіль, Росія), Військовий авіаційний інженерний університет (м. Воронеж, Росія), Казахська академія транспорту і комунікацій (м. Алмати, Казахстан), Кіровоградський національний технічний університет, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (м. Харків), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

11. VII Міжнародна науково-практична конференція
«Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»
01-04 жовтня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул.Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** astra.59@bk.ru
(спільно з НАПН України)
Кількість учасників: До 180
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, НАПН України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, НПУ ім. М.Драгоманова, Заклад освіти «Барановицький державний університет» (м. Барановичі, Білорусь), Університет Аліканте (м. Аліканте, Іспанія), Балтійський інститут психології та менеджменту (м. Рига, Латвія), Інститут психології і педагогіки (м. Москва, Росія), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

12. Міжнародна студентська науково-практична конференція **«Студентська практика – ключ до майбутньої професії: професійне зростання майбутнього фахівця»**
24-25 жовтня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул.Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** astra.59@bk.ru, studprakt2012@ukr.net
Кількість учасників: До 180

Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим (м. Сімферополь, Україна), Балтійський інститут психології та менеджменту (м. Рига, Латвія), Заклад освіти „Барановичський державний університет" (м. Барановичі, Білорусь), Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський інженерно-педагогічний університет" (м. Сімферополь, Україна), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

13. Міжнародна науково-методична конференція **«Академічний форум корпорації ЕМС»**
16-22 вересня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул.Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** astra.59@bk.ru, studprakt2012@ukr.net
Інститут економіки та управління РВНЗ КГУ, м. Ялта, вул. Халтуріна, 14
Тел.: +38(050)3970914 **e-mail:** igrishin@ukr.net, Гришин І.Ю. larinarr@inbox.ru Ларіна Р.Р.
Кількість учасників: До 180
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК, Корпорація ЕМС (Сполучні Штати Америки), Поволзький державний технологічний університет (м. Йошкар-Ола, Російська Федерація), Балтійський інститут психології та менеджменту (м. Рига, Латвія), Казахський національній технічний університет ім. Сатпаєва (м. Алмати, Республіка Казахстан), Вільнюський університет (м. Вільнюс, Литва), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Всеукраїнські конференції

1. Всеукраїнська науково-практична конференція **«Леся Українка і контексти»**
11-13 жовтня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул.Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654) 32-21-14
Кількість учасників: До 100
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, Міністерство культури і мистецтв АР Крим, Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України, Музей Лесі Українки (відділ Ялтинського історико-літературного музею), Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського (м. Сімферополь), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Міжвузівські конференції

1. Міжвузівська науково-практична конференція студентів та молодих учених **«Виховання, освіта, менеджмент, філософія, право: історичний аспект»**
18-19 вересня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», Інститут соціальних наук (м. Євпаторія)
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Євпаторія, вул. Братів Просмушкіних, 6
Тел./факс: (06569) 3-02-48, 6-27-09 Ануфрієнко О.А. **e-mail:** kafedrakip@mail.ru
Кількість учасників: До 100

Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, РВНЗ "Кримський інженерно - педагогічний університет", Кременецький обласний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

2. Міжвузівська наукова практична конференція **«Формування аксіологічного компоненту у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів»**
27 вересня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail:
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», Інститут соціальних наук (м. Євпаторія)
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Євпаторія, вул. Братів Просмушкіних, 6
Тел./факс: (06569) 3-02-48, 6-27-09 **e-mail:** kgu_philol@mail.ru
Кількість учасників: До 100
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АР Крим, Євпаторійська міська рада, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м Ялта)

Семінари

1. Всеукраїнський науково - методичний семінар **«Літня школа аспірантів»**
24-30 червня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail::
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул.Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** astra.59@bk.ru
- (спільно з НАПН України)
Кількість учасників: До 200
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, НАПН України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК., РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

2. Всеукраїнський науково-практичний семінар
«Теоретичні та методичні основи практичної психології»
28-30 вересня

Відповідальний за проведення, адреса, телефон, e-mail::
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
98635, Україна, Автономна Республіка Крим, м. Ялта, вул.Севастопольська, 2
Тел./факс: (0654)32-30-13, (0654) 32-21-14 **e-mail:** b.nataly@mail.ru
Кількість учасників: До 150
Співорганізаторами заходу: Міністерство освіти і науки України, НАПН України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту АРК , Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна), Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна); Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова, Прикарпатський національний університет ім.. Василя Стефаника, Інститут психології ім. Г.С. Костюка, Центр практичної психології та соціальної роботи (м. Київ), Науково-дослідний центр глибинної психології НАПН України, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

