

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

VI (48)

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремель В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Онкович Г.В.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 31, Том VI (48) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 516 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume VI (48): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 516 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-8840-94-4(6)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.48.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 31, том VI (48), 2013 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

1. Філософія та психологія освіти

АНОСОВ І. П.,

доктор педагогічних наук, професор,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

АНТРОПОЛОГІЗМ В ЕВОЛЮЦІЇ МЕТОДОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЗАСАД ОСВІТНІХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

У статті представлено аналіз складових гуманізації освіти та обґрунтування необхідності посилення їх антропологізмом. Автор максимально наближається до гуманістичного принципу організації навчання і виховання відповідно до законів становлення і розвитку особистості.

Ключові слова: антропологізм, гуманізм, освіта, самоактуалізація, антропософія, самовизначення, методологія, концептуальні підходи.

В статье представлен анализ составляющих гуманизации образования и обоснование необходимости усиления их антропологизмом. Автор максимально приблизился к гуманистическому принципу организации обучения и воспитания в соответствии с законами становления и развития личности.

Ключевые слова: антропологизм, гуманизм, образование, самоактуализация, антропософия, самоопределение, методология, концептуальные подходы.

The article presents the analysis of the components of humanization of education and substantiation of the necessity of strengthening by an antropologizm. The author as close to the humanistic concept of the organization of training and education in accordance with the laws of formation and development of personality.

Key words: antropologizm, humanism, education, self-actualization, anthroposophy, self-determination, the methodology and conceptual approaches.

Сучасна система освіти перебуває в пошуках, основною домінантою яких є те, що психолого-педагогічний підхід до учнів як до об'єктів впливу поступово зрушується в суб'єктну площину. На перший план в освітній

діяльності виступає внутрішній потенціал людини, її потреба в особистісному зростанні й самодостатності, і завдання освітнього середовища – створити умови для цього. Адекватним сучасним вимогам підходом в освіті слід вважати гуманістичний, що найбільше зорієнтований на потреби й інтереси людини, яка навчається.

Антропологічна парадигма в освіті має тривалу історію. Проблема антропологізму привертає увагу й сучасних вітчизняних і російських педагогів (Б. Бім-Бад, В. Зінченко, М. Култаєва, Б. Мещеряков, С. Кузьміна, Н. Радіонова, О. Сухомлинська, М. Холодна, В. Довбня, Г. Горячковська, О. Петриківська та ін.).

Поширення в освіті ідей зарубіжних дослідників педагогічної антропології в 60-70 роках XX століття (Р. Бенедікт, О. Больнов, Й. Дерболав, Р. Лохнер, М. Мід, Г. Рот та ін.), вітчизняні наукові розвідки того чи іншого аспекту антропологізму в контексті освітніх змін (Б. Ананьєв, П. Каптерев, К. Корсак, С. Кривих, В. Куліков, В. Максакова, А. Огурцов, І. Підласий, І. Радіонова, Л. Рахлевська, А. Репринцев, В. Сластьонін, Т. Троїцька, Л. Задорожна та ін.) викликали появу зразків його практичного впровадження в школі (В. Сухомлинський, О. Захаренко, Ш. Амонашвілі та ін.).

Ідеї гуманістичної теорії можуть бути реалізовані в системі освіти, якщо навчальний процес і зміст навчальних програм стануть засобами, що забезпечать вияв різнобічних бажань особистості, яка самоактуалізується до розвитку за умови, якщо акцент у процесі навчання буде перенесений з завдань формування особистості на завдання створення умов для максимального розвитку її внутрішнього потенціалу. А це означає перехід освітян до нових відносин з учнями, до актуалізації їх внутрішніх мотивів навчання на противагу зовнішнім, до забезпечення умов задоволення усіх їхніх потреб. Тому основні положення гуманістичної педагогіки потребують глибокої філософсько-педагогічної рефлексії, щоб бути реалізованими в конкретному освітньому просторі.

Метою статті є аналіз складових гуманізації освіти та обґрунтування необхідності посилення їх антропологізмом.

Значущість проблеми людини впродовж уже чотирьох століть неухильно зростає, а останнім часом вона стає однією з найбільш актуальних проблем науки і практики. Наприкінці XIX – на початку XX ст. у науковій рефлексії стався своєрідний антропологічний поворот, внаслідок якого проблема людини в більшості досліджень посіла чільне місце.

Гуманістичний підхід до освіти розглядається, з одного боку, як необхідність і можливість подолання основного недоліку старої школи, зневаги до суб'єктів навчально-виховного процесу і, що особливо важливо, – кардинальної зміни спрямованості діяльності школи взагалі, створення умов для задоволення потреб людини у самовдосконаленні, постійному підвищенні

рівня своїх знань і культури. З іншого боку, гуманістичний підхід розглядається як принципи зміни у змісті навчання, у відмові від технократизму та екологічного невігластва, визнанні пріоритету гуманітарної культури.

У межах соціально-філософської антропології дослідники виділяють певні закони розвитку і саморозвитку людини:

- закон антропологічної орієнтації суспільства і суспільного, що так чи інакше втілює в собі інтереси, цінності людини, служить їй;

- закон хвилеподібності суспільного життя: суспільні чинники, створені людиною для розв'язання своїх проблем, відчужуються від людини, потім знову підпорядковуються їй;

- закон зростаючих масштабів «оберненості» суспільства: в міру розвитку людини та суспільства обсяги цієї «оберненості» суспільства навколо людини збільшуються, а його тиск на людину посилюється;

- закон збереження індивідуальності людини в суспільстві: за будь-яких форм і обсягів підкорення людини суспільним інститутам людина не втрачає індивідуальність, зберігає себе як субстанційність, як суб'єкт;

- закон нелінійності розвитку людини в суспільстві: у всесвітній історії немає односпрямованого процесу сходження й розвитку, цей процес включає відхилення, різноманітність форм і супроводжується не лише здобутками, а й втратами;

- закон відносності розвитку свободи й творчості людини: відкидається будь-яке абсолютне розуміння свободи й творчості, вони сприймаються відносними величинами, пов'язаними з конкретно-історичними умовами розвитку людини і суспільства; свобода й творчість людини не в минулому й не в майбутньому, вони в кожному моменті буття людини;

- закон зростання ролі людини в суспільстві, історії полягає в зростанні антропологічного детермінізму у всесвітній історії [9, с. 132].

Людське самовизначення окреслюється в межах системи саморозвитку як почуття і як здатність людини до реалізації своїх намірів, до свого вдосконалення, як процес розкриття на індивідуальному рівні всіх потенцій суспільного буття, вияву специфічних особливостей, характерних рис певного стану суспільного розвитку. Самовизначення людини – усталена система, здатна до самореалізації з чітко визначеними процесами сприйняття потреб і інтересів як складових компонентів життєдіяльності [7, с. 2-8].

Водночас на особистісному рівні людина, яка навчається, сьогодні не зовсім задоволена процесом навчання, тому має місце втрата інтересу до навчання. Причина вбачається в тому, що даний процес не поліпшує життєдіяльність молоді, оскільки великий обсяг програмного матеріалу провокує брак часу, далекий від реалій зміст предметів нівелює їх значення у житті.

Переосмислення педагогікою проблеми людини зумовив той факт, що науково-педагогічні пошуки в межах картезіанського науково-сцієнтичного підходу розглядали людину, яка навчається, виключно як об'єкт дослідницької і педагогічної дії, а головною дійовою особою при цьому вважався педагог. Значною мірою саме тому фактичні результати педагогічної діяльності, як і теоретичні розробки не виправдовували сподівань. Усе це, звісно, не може не спонукати до кардинального переосмислення самого феномена виховання в інтелектуальному, духовному вимірі, до пошуків нетрадиційних концептуальних схем, опорних моделей, методів дослідження актуальних проблем сучасної теоретичної і практичної педагогіки.

За радянських часів у нашій країні в більшості досліджень певною мірою переважав соціологізаторський підхід з пріоритетом соціального над біологічним, причому в тісному поєднанні з ідеологічними завданнями формування радянської людини. Він підкреслював, що соціальне стосується виключно людини, а біологічне – тварини, і такий підхід, певною мірою, залишається, на нашу думку, в сучасній науці і практиці й продовжує ігнорувати генетичний чинник у формуванні особистості. Насправді ж системний підхід у дослідженні людини можливий лише за умови обов'язкового врахування всієї суми соматичних, нервово-психологічних і соціальних умов.

Біосоціальна проблема демонструє швидке зростання й ускладнення багатьох аспектів, що обумовлено процесом диференціації й інтеграції біологічного й соціального знання, розвитком суспільної практики. До них належать питання антропогенезу й становлення суспільства; демографічна проблематика, соціальні аспекти розвитку генетики, нейрофізіології, медицини, проблеми соціальної й біологічної зумовленості змін фізичного розвитку людини й ролі генетичних чинників у формуванні психіки; широкий комплекс питань, пов'язаних з дослідженням психосоматичних взаємин у нормі й патології; можливості психічної саморегуляції тощо. Нарешті, біосоціальна проблема передбачає багатопланові дослідження єдності людського суспільства з живою природою, аналіз наслідків і перспектив антропогенних впливів на біосферу, шляхи оптимізації біосферних процесів, виключно з завданням більш гармонійного співіснування людини з вищими тваринами й взаємин з ними на основі розуміння їх психіки тощо.

У наукових працях підкреслюється, що дихотомічний розподіл біологічних і соціальних чинників (з урахуванням їх взаємодії і взаємозумовленості) методологічно виправданий лише для певних дослідницьких цілей, і навіть існують такі галузі емпіричного і теоретичного дослідження, у яких використання зазначеного дихотомічного підходу наперед виключає позитивні результати. Саме такою ланкою пізнання є освіта [1; 2].

Незважаючи на те що антропологічний підхід у сучасній освіті проголошено «антропологічним ренесансом» (С. Клепко), «антропологічним рухом» (А. Огурцов), численні дослідницькі програми не об'єднані до цього часу ні галуззю дослідження, ні єдиними методами, методологією. Термін «антропологічний», як зазначив С. Кулешов, «стає сьогодні фактично цивілізаційним маркером, але навіть у науковій літературі й у словнику української освіти не завжди використовується в коректному значенні цього поняття, тим більше в тезаурусі українського педагога, де цей термін навряд чи можна вважати усвідомленим» [6, с.452]

Антропологія (від грец. *antropos* – людина, *logos* – наука) – наука про походження й еволюцію людини, що розглядає зміну фізичних параметрів (зріст, маса, пропорції тіла тощо) і їх залежність від особистісного розвитку, етнічних і національних рис. Розрізняють антропологію онтогенетичну, філогенетичну, філософську, педагогічну, культурологічну тощо [10, с. 481].

Філософська антропологія охоплює реальне існування людини в усій її повноті, визначає місце й ставлення людини до довкілля. Існує думка, що саме необхідність розв'язання висунутих філософською антропологією питань зумовила виникнення педагогічної антропології [8, с. 249].

Антропологія педагогічна розглядає розвиток дитини як результат зовнішніх впливів, впливів виховання і власної активності. Антропологія психологічна проводить дослідження суспільної психології, мислення, психічних рис типових соціальних груп і особистостей, психічного досвіду (особливо дитячого) тощо в умовах різного соціокультурного оточення. Антропософія (від грец. *antropos* – людина та *sophia* – мудрість) – містична доктрина, що виділилася з теософії (божої мудрості) у 1913 р. і засновником якої є Р. Штейнер, містить фантастичне тлумачення різних галузей знання, а також методику розвитку «таємних здібностей» людини для духовного панування над природою.

Як зазначає М. Кларин, посилаючись на Ф. Лаплантина, сучасна антропологія об'єднує мінімум п'ять основних напрямів: символічну, соціальну, культурну, структурно-системну, динамічну антропологію й методологічне різноманіття підходів [5, с. 86]. Проте цей факт не зменшує значущості постановки антропологічних проблем для освіти, для визначення її мети, для формування певного образу людини й перебудови всієї системи освіти відповідно до нових цілей і нових трактувань сутності людини.

Сучасний методологічний і світоглядний вакуум змусив самих педагогів шукати філософські засади педагогічної теорії, осмислювати практику виховання. У цьому плані вже в педагогіці 20-30-х років XX ст. була започаткована традиція, що з погляду проблем виховання характеризувалася інтеграцією природничо-наукових результатів і даних гуманітарних наук про

людину з метою виявлення меж виховання, виховних вимог і здібностей людини (М. Фрімайзен-Келер), законів формування індивідуального характеру (Г. Ноль), взаємозв'язків фізичного розвитку й виховання (А. Хуг), суб'єкта і об'єкта виховання (Р. Лохнер).

Визнання антропологічного перевороту в педагогіці спричинило висунення найрізноманітніших програм з різними завданнями і методами педагогічно-антропологічного дослідження. Вже в перших публікаціях 40-х років ХХ ст. (Г. Депп-Форвальд «Наука про виховання і філософія виховання», О. Больнов «Сутність настрою») була сформульована й обґрунтована різними шляхами тема єдності педагогіки й антропології. Дещо складнішим видається встановлення їх взаємозв'язку й специфіки. Так, Г. Депп-Форвальд розглядає педагогічну антропологію «іманентною частиною педагогіки», яка залежно від мети може трансформуватися в «антропологічну педагогіку». О. Больнов та його учні, зокрема В. Лох, принципово розрізняють два способи розгляду освітніх питань – педагогічну антропологію і антропологічну педагогіку.

Найбільша кількість публікацій з педагогічної антропології припадає на 50-60-і роки ХХ ст. Багато в чому такому піднесенню сприяла дискусія з проблем антропологічного питання в педагогіці, започаткована в 1963 році В. Лохом і підтримана його учителем О. Больновим. У результаті обговорення інтерпретаційного підходу О. Больнова і його школи, питань абсолютизації суб'єктивних станів і їх трактувань в аспекті виховання виникла інша тенденція у філософсько-педагогічній антропології, визначився напрям, що отримав назву «інтеграційного» або «емпіричного», найвидатнішими представниками якого стали Г. Рот, А. Флітнер, Й. Дерболав та ін.

У цьому варіанті інтерпретація виховання базувалася на широкому використанні всіх наявних природничо-наукових даних, що стосувалися людини й були пристосовані до педагогічної моделі. Однак ця тенденція сприяла поступовому перетворенню педагогічної антропології на якийсь механічний конгломерат з нових зразків знань про людину.

Антропологічне обґрунтування освіти, тобто філософське тлумачення проблем виховання з позиції конкретної людини, безумовно, має теоретичний сенс. Він полягає в усвідомленні змісту освіти з погляду потреб і інтересів людини, в осмисленні виховання як своєрідного фундаментального буття людини. Відповідно й людська сутність вимірюється стосовно здатності людини бути вихованою й виховувати інших. Ця специфічна характеристика визначає людяне ставлення як до світу речей, що оточує людину, так і до світу інших людей.

Отже, сучасна освіта і людина, яка навчається, все більше набувають гуманістичних цінностей, які не можна не посилити антропологізмом, тому що, по-перше, він відкриває найбільш повноцінний комплекс характеристик

людського існування; по-друге, максимально наближається до гуманістичного принципу організації навчання і виховання відповідно до законів становлення і розвитку особистості; по-третє, дозволяє систематизувати ті «людино-пізнавальні» компоненти, які є в різних гуманітарних і природничих науках, але концептуально і методологічно не поєднані в одне ціле з його підсистемними блоками; по-четверте, визначає домінантами гуманізму унікальність людини, розуміння її свободи й відповідальності, відкрити взаємодію з іншими людьми, доповнює характеристику сутності особистості її цілісністю, універсалізмом і сприяє розвитку людини як повнофункціональної особистості, яка набуває сенсожиттєвих ознак у культурному і природному існуванні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у обґрунтуванні гуманних умов розвитку особистості на засадах антропологізму, що забезпечить педагогіку методологією побудови нових моделей виховання і навчання, цікавими теоретичними і практичними розробками.

Список використаних джерел:

1. Андрищенко В.П. Сучасна соціальна філософія / В.П. Андрищенко. – К.: Генеза, 1996. – 368 с.
2. Аносов И.П. Человек в антропологическом измерении / И.П. Аносов, Д.И. Дубровский, С.В. Кулешов / Под ред. В.И. Жукова, Ю.П. Свириденко. – М.: Скрипторий, 2002. – 400 с.
3. Афанасьев В.Г. Программно-целевое планирование и управление / В.Г. Афанасьева. – М.: Наука, – 1990. – 127 с.
4. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами / Л. Ващенко // Директор школи. – №23-24 (455-456). – 2007. – 53 – 61 с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994, 172 с.
6. Кулешов С.В. Россия в системе мировых цивилизаций: Учебное пособие / С.В. Кулешов, А.Н. Медушевский / Под общ. ред. О.В. Волобуева. – М.: Издательско-книготорговый центр «Маркетинг»: Информационно-издательское агентство «Русский мир», 2001. – 776 с.
7. Моисеев Н.Н. Кризис современного образования // Наука и жизнь. – 1998. – №6. – С. 2-8.
8. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанського. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
9. Римаренко Ю.І. Етнодержавознавство / Ю.І. Римаренко, Л.Є. Шкляр, С.Ю. Римаренко. – К.: Ін-т держави і права НАН України, 2001. – 264 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2002. – 576 с.

ГЕРАЩЕНКО Т. Г.,

кандидат філософських наук, доцент,
кафедра гуманітарних дисциплін,
Сумська філія Харківського
національного університету
внутрішніх справ,
м. Суми

ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНА УНІВЕРСИТЕТУ В ОСВІТІ XIX-XXI стт.

У статті розглядаються особливості становлення змісту університетської освіти у XIX – XXI столітті. Висвітлюється динамічна залежність суспільних перетворень та змісту вищої університетської освіти в Європі. Визначено структуру кваліфікацій в університетській освіті Європейського Співтовариства.

Ключові слова: університет, освітня політика, науковий ступінь, Болонський процес, євроінтеграція.

В статье рассматриваются особенности становления содержания университетского образования в XIX – XXI веке. Освещается динамическая зависимость общественных преобразований и содержания высшего университетского образования в Европе. Определена структура квалификаций в университетском образовании Европейского Сообщества.

Ключевые слова: университет, образовательная политика, научная степень, Болонский процесс, евроинтеграция.

The article deals with peculiarities of the content of university education in the nineteenth – twentieth century. Highlights the dynamic relationship of social transformation and content of higher university education in Europe. The structure of university education qualifications in the European Community.

Key words: university, educational policy, academic degree, Bologna Process, European integration.

Постановка проблеми. Запорукою успішної євроінтеграції є спільні підходи до розвитку освіти і особистості у XXI столітті, які базуються на моральних загальнолюдських цінностях. Впродовж століть в освітніх систе-

мах світу накопичувалися знання, освітні теорії, духовною основою яких є праці видатних мислителів. Німецькі педагоги, психологи і філософи (В. Гумбольдт, Ф.В.Шеллінг, Ф.Шлейермахер, Ю. Хабермас, Г.В.Ф. Гегель, Д.Г.Ньюмен, М.Вебер, К. Манхейм, К. Ясперс) залишили цінну виховну, теоретичну і духовну спадщину, яка продовжує бути актуальною і потребує глибокого пізнання і використання у перебудові сучасної української університетської освіти. Аналіз особливостей феномену університету в XIX – XXI столітті дасть можливість виявити взаємозв'язок основних історичних перетворень в Європі та на основі цього сформулювати концептуальні засади розвитку університетської освіти XXI століття, в основу якої покладені професійні орієнтири та якісні показники успішності майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі система освіти в Україні знаходиться у стані реформування і потребує врахування світового педагогічного досвіду, зокрема європейського, який є вдалим і успішним. Проблеми університетської освіти знаходять відображення у наукових працях Х. Ортеги-і-Гассета «Місія університету» [3], Ю. Хабермаса «Ідея університету» [5], К. Ясперса «Ідея університету» [6] та у програмному документі Європейської комісії «The role of universities in the Europe of knowledge – Brussels: Commission of the Communities, 05.02.2003» [9]. Спільною ознакою української та європейської університетської освіти є спрямованість на виховання високоосвіченої та всебічно розвиненої особистості, тому метою даної статті є висвітлення особливостей становлення ідеї університету в Європі, яка може бути творчо використана при створенні нового змісту університетської освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Ідея університету містить у собі цілісний соціокультурний образ, який включає історично обумовлені принципи, функції і цілі розвитку університету. Два століття тому відомий філософ та мовознавець Вільгельм фон Гумбольдт започаткував термін «ідея університету», який є достатньо змістовним поняттям, що і сьогодні не втратив свою теоретичну і практичну значущість. Спочатку університет розглядався як джерело національного виховання. На думку відомих німецьких філософів Ф.В.Шеллінга та Ф.Шлейермахера університет є фундаментом етичної культури нації.

До початку XIX століття навчання в університеті було спрямоване на розвиток наукових досліджень. Домінувала думка, що наука має міцний духовний потенціал, що сприяє розвитку розуму, а саме в розумі закладена висока моральна сила. Наслідком такого розуміння університетської освіти була цілком логічна вимога єдності навчання і дослідження. На думку відомого німецького філософа – гуманіста В. Гумбольдта (1767-1835), головна місія університету полягає у навчанні студентів засобом дослідження.

При цьому він підкреслював, що якісне впровадження такої високої місії можливо тільки в умовах повної автономії університету та функціональної самостійності науки як системи.

Слід зазначити, що саме в цей період структура університетської освіти мала такий вигляд: а) молодший курс навчання – філософський факультет, б) три старші курси, на яких вивчалися теологічні, юридичні та медичні дисципліни. До пріоритетних спеціальностей відносили вивчення богословських наук. Їх вплив на розум та свідомість вважалися визначальним, тому саме ці дисципліни контролювали суспільство.

Досліджуючи специфіку університету Г.В.Ф. Гегель говорив, що виховна сила науки полягає у розвитку розуму, а професор Ю. Хабермас стверджував, що духовне виховання досягається шляхом «тоталізуючої сили науки» завдяки «культуроутворюючій міцності», у якій відображається уся її «життєва реальність» [5].

На початку XIX століття вченими-філософами питання освіти та виховання університетської молоді розглядалося як єдиний процес розвитку розуму. Необхідною умовою для розвитку розуму вважалась свобода пошуку істини. Збереження такої єдності було можливе лише за умови повної автономії університетів.

У XIX столітті погляди на місію університету дещо змінюються. У зв'язку зі стрімкими темпами розвитку промисловості, виникає необхідність розвитку вищої професійної освіти. У цей період поширюється ідея елітарної спрямованості університетів. Одним із представників цієї теорії є англійський теолог, педагог-теоретик Джон Генрі Ньюмен (1801 – 1890). На його думку найвища мета університету як соціального інституту полягає в розвитку усіх галузей знань, засобів мислення, створених людиною. Він розвиває ідею універсального знання. На його думку теологічні науки мають право вивчатися разом з іншими дисциплінами, навчання в університеті повинно було створити особливу атмосферу, яка б сприяла розвитку думки та ерудиції [2].

На нашу думку, Д.Ньюмен намагався зберегти у суспільстві відношення до університету як до відстороненого від суспільства суб'єкта, який виконує високу соціальну місію – виховує інтелектуальну еліту. На відміну від своїх попередників, вчений був переконаний, що виховання інтелектуалів буде можливим лише за умови залучення студентів до різностороннього знання. Він був глибоко переконаний, що не одна освітня установа не може виконати таку місію, окрім університетів. Д.Ньюмен надає особливого значення особистості викладача. Він вважав, що викладачі університету – це «Пророки істини». На його думку виховний ефект навчання в університеті залежить від ефективного обміну знаннями між викладачем та студентами, метою якого є пошук істини [2].

Слід зазначити, що на початку XX століття в умовах розвитку ринкових відносин стає неможливим підтримувати повну автономію університетів. Університет повинен був відповідати вимогам економічної доцільності. Знання стали розглядатися як товар, наука – як побічний продукт промислового процесу. Професор економіки Чикагського, Стенфордського та Міссурійського університетів, економіст і соціолог Торстен Веблен (1857 – 1929) вважав, що зміст класичної освіти полягає в більш легкому пристосуванні до економічної ситуації, яка склалася в тогочасному суспільстві. Відповідно до теорії Т. Веблена, університет повинен пристосовуватися до соціально-економічної структури суспільства та виховувати особистість, здатну адаптуватися до соціальної системи суспільства [2].

Відомий філософ та соціолог Макс Вебер (1864 – 1920) підтримав ідею нерозривного зв'язку університету з життям сучасного суспільства. На його думку, сучасна високоосвічена людина повинна відповідати вимогам дня, тобто вона повинна бути професійно компетентною. Він вважав, що невід'ємною умовою розвитку особистості є об'єктивні знання, отримані в університетах.

На відміну від М.Вебера, німецький філософ, соціолог Карл Манхейм (1893 – 1947) виступає проти нейтральної позиції академічної науки. На його думку лише завдяки вищій освіті людина може побачити і зрозуміти істину. В поняття істини він включав виховання соціально активної особистості, здатної відстоювати власну позицію завдяки свідомому розумінню суті того, що відбувається в суспільстві [2].

Ми вважаємо, що на початку XX століття ідея університету завдяки працям М.Вебера, К.Манхейма, Т.Веблена отримала новий напрям розвитку. Університет розглядався як соціальний інститут, що нерозривно пов'язаний з економікою країни. Він повинен був відповідати особливостям ринкового виробництва. Все це було результатом раціоналізації університетської освіти та потребувало виховання особистості, здатної не просто адаптуватися в суспільстві, а й активно співпрацювати з усіма його суб'єктами.

Доречно зазначити, що ідея університету, запропонована відомим психіатром, професором філософії Гейдельберзького університету К. Ясперсом (1883 – 1969), є подібною до поглядів Д.Ньюмена. Ясперс вважав, що кожен студент повинен відчувати відповідальність за свій духовний розвиток, який є вагомим результатом виховного впливу університету на особистість. К.Ясперс та Д.Ньюмен відстоюють єдину ідею, яка полягала в тому, що виховання в університеті повинно забезпечити кожному студенту свободу в пошуках істини [6].

У середині XX століття зміст університетського навчання було дещо змінено. Це було викликане посиленням уваги до майбутньої спеціальності. В

цих умовах іспанський філософ, професор вищої педагогічної школи в Мадриді Хосе Ортега-і-Гассет (1883 – 1955) ставить питання про виховання професіоналу у стінах університету. На його думку, професіонал – це культурна людина, яка визначила для себе власне професійне та життєве кредо. Професор переконаний, що зміст університетської освіти повинен бути спрямований на визначення поняття «якісного спеціаліста» у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Ортега-і-Гассет зазначає, що наукові дослідження повинні проводити викладачі, а не студенти. Він переконаний, що для забезпечення якісної освіти в університетах потрібно розвивати новий тип наукового таланту – таланту інтегрування, здатного поєднати дослідження та викладання [3].

На відміну від іспанського філософа Ортега-і-Гассета, французький вчений Жак Дерріда (1930 – 2004) вважає, що моральна відповідальність за інтелектуальний розвиток студента належить університету, а не самому студентові. Жак Дерріда переконаний, що університетську освіту потрібно негайно відсторонити від професіоналізації, тому що ідея університету може перетворитися на технічну компетенцію держави [1].

На сучасному етапі ідея університету знаходить відображення в програмному документі Європейської комісії, який отримав назву «Роль університетів у Європі знань» (The role of universities in the Europe of knowledge – Brussels: Commission of the Communities, 05.02.2003). У документі підкреслено, що університети представляють собою ключовий компонент у побудові суспільства знань, оскільки їх діяльність спрямована на створення, розвиток та реалізацію всіх чотирьох компонентів, характерних для сучасного суспільства, а саме: 1) виробництво знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; 2) їх засвоєння в процесі освіти і професійної підготовки; 3) поширення знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; 4) використання знань в інноваційних процесах [9].

Українська дослідниця В. М. Солощенко зазначає, що істотним доповненням до первинних установок Болонської декларації було рішення, прийняте міністрами освіти країн ЄС, що підписали у вересні 2003 року Берлінське комюніке (Bergen Communiqué: Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003) про включення до переліку завдань вищої школи підготовки на рівні доктора філософії як третього ступеня вищої освіти. Це рішення було зумовлене усвідомленням внутрішньої особливої значущості дослідницької складової для повноцінного функціонування вищої школи, єдності вищої освіти та сучасної науки загалом. Згаданими документами визначено стратегічні цілі модернізації вітчизняних освітніх установ, окреслено напрями руху до європейського освітнього про-

стору, встановлено преференційні напрями адаптації діяльності вищих навчальних закладів регіону до Болонського процесу [4].

У 2002 році у Лісабоні відбувся семінар із взаємного визнання кваліфікацій, який відпрацював низку рекомендацій, того ж року схвалених Комітетом Ради Європи з освіти і науки (від. англ. Council of Europe's Steering Committee for Higher Education and Research). Було рекомендовано приділяти основну увагу результатам освіти і компетенції, а не термінам навчання і назвам курсів; розвивати співпрацю між вищими навчальними закладами, що спрямована на здобуття сумісних ступенів та інших форм автоматичного визнання, підвищення рівня довіри між ВНЗ, сприяння взаємному визнанню кваліфікацій; забезпечувати максимальну та правдиву інформованість громадськості про зміст освіти в країнах і конкретних ВНЗ; інформувати професорсько-викладацький склад, адміністративно-управлінський персонал, студентів про визнання кваліфікацій і відповідних документів про вищу освіту [7].

Європейський Союз запропонував створити єдину «Європейську структуру кваліфікацій» (European Qualifications Framework) та запровадити вісім рівнів кваліфікації, починаючи з базової середньої освіти і завершуючи трьома циклами вищої освіти, яким відповідають три найвищих рівня освітньої кваліфікації за EQF. Перший цикл вищої освіти (шостий рівень освітньої кваліфікації за EQF) – це рівень бакалавра; другий цикл (сьомий рівень за EQF) – рівень магістра, третій цикл (восьмий рівень за EQF) – докторський рівень [8].

Варто зазначити, що проблему визнання наукових ступенів, включених в академічний освітній процес, доцільно розглядати як проблему процедур акредитації вищих навчальних закладів у країнах Болонського процесу та їх освітніх системах. Якщо освітня програма певного ВНЗ акредитована відповідними органами не тільки своєї країни, а й іншої, то з цього автоматично виходить визнання ВНЗ всіма країнами Болонської конвенції. Ця процедура визнання поширюється на осіб, які засвоїли ту чи іншу програму навчальною закладу, так само, як і на визнання відповідних документів про освіту.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити наступні висновки. До початку XIX університетське знання мало національний характер і розглядалося як цілісна система навчання і дослідження, реалізація якої була можлива тільки в умовах повної автономії університету. На початку XIX століття університетське знання перетворюється на технічний механізм, головною функцією якого є підготовка професіоналів, при цьому пріоритетна роль у вихованні особистості студента відводилося викладачеві, як наставнику і помічнику у навчанні. У змісті університетського знання XX століття домінує моральна функція (відповідальність за інтелектуальний розвиток та станов-

лення особистості студента). На початку ХХІ століття, на етапі реформування змісту університетської освіти відповідно до вимог Болонського процесу, відбувається посилення ролі університетів як значущих суб'єктів розвитку у формуванні гуманітарного потенціалу держави, складається система інтегруючих функцій університету в цілісній національній освітній системі.

Список використаних джерел:

1. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев. / Ж. Деррида // Трибуна. – 2003. – № 6. – С. 24 – 27.
2. Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М.Зубрицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська; відп.ред. М.Зубрицька. – Л.: Літопис, 2002. – 304 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. / Х. Ортега-и-Гассет // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 14 – 18.
4. Солощенко В. М. Особливості наукових ступенів в Європі: ретроспективний аналіз / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, інновації, педагогічні науки. – 2009. – № 2. – С. 106 – 116.
5. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения. / Ю. Хабермас // Вестник высшей школы (Alma Mater). – 1994. – № 4. – С. 17 – 24.
6. Ясперс К. Идея университета. / К. Ясперс // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 83 – 86.
7. A new start for the Lisbon Strategy. Communication to the Spring European Council: Working together for growth and jobs. Communication from President Barroso in agreement with Vice-President Verheugen, 2005. – 27 p.
8. Teichler U. Changing structures of the higher education systems: the increasing complexity of underlying forces / Ulrich Teichler // Higher Education Policy. – 2006. – № 19. – P. 447 – 461.
9. The role of universities in the Europe of knowledge – Brussels: Commission of the European Communities, 05.02.2003. – 22 p.

ГОЛІВЕР Н. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент

ГОЛІВЕР В. П.,

студент, ДВНЗ «Криворізький

національний університет»,

м. Кривий Ріг

МЕТОДОЛОГІЧНО ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

В статье анализируется и обосновывается системный подход к инженерному образованию. Раскрываются понятия, принципы, аспекты и перспективы разработки и внедрения методологического деятельностного подхода в практику профессиональной подготовки будущих инженеров.

У статті аналізується й обґрунтовується системний підхід до інженерної освіти. Розкриваються засади, принципи, аспекти та перспективи розроблення і впровадження методологічного діяльнісного підходу в практику професійної підготовки майбутніх інженерів.

In the article a systematic approach to engineering education is analyzed and grounded. Grounds, principles, aspects of methodological-active approach, prospects of development and introduction into professional training of future engineers are proved.

Постановка проблеми. Діалектика сучасного суспільного життя висуває нові вимоги до підготовки інженера. Фахівець повинен володіти не тільки значним обсягом технічних знань, бути добре технологічно підготовленим, а й здатним до творчої праці. Він мусить бути методологічно грамотним, мати широкий культурний світогляд, знання в соціальній галузі для успішної орієнтації у складних соціально-економічних і політичних процесах, у новій системі суспільного виробництва, для максимальної реалізації своїх професійних знань і творчих здібностей.

Тому цілком на часі модернізація діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ), інтенсифікація змін навчальних планів, запровадження нових навчальних дисциплін, спецкурсів. Виконання цих завдань підтримується нормативно-правовою базою України – Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), законами України «Про освіту», «Про вищу

освіту», Національною доктриною розвитку освіти тощо. Існує значний світовий досвід застосування в діяльності ВНЗ принципів міжнародної освіти та інтернаціоналізації вищої освіти. Відомі результати впровадження основ міжнародної освіти та інтернаціоналізації вищої освіти для вдосконалення діяльності зарубіжних ВНЗ, підвищення ефективності їхнього навчально-виховного процесу й наукової роботи, підготовки здатних до інтеграції в світове співтовариство фахівців міжнародного рівня.

Удосконалення системи професійної підготовки майбутніх інженерів варто розглядати не лише з позицій безперервності, інтеграції навчання, а й у більш широкому контексті. Системний підхід до інженерної освіти – це спосіб теоретичного уявлення та відтворення об'єкта як системи. Системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта й установ, підтримання її механізмів, на виявлення різноманітних типів зв'язків об'єкта, зведення їх у спільну теоретичну картину.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Поняття та принципи системного підходу зумовлюють нові предмети вивчення, визначаючи структурні й типологічні характеристики цих предметів і сприяючи, таким чином, формуванню конструктивних дослідницьких програм. Теорії системного підходу представлені в роботах Ю. К. Бабанського, І.А. Зазюна, В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна С.Д. Цехмістер й ін.

Інженерна діяльність пов'язана з безліччю різновидових епістемічних одиниць (знань): методик розрахунків, схем, креслень, фактів. Позиція методологічного діяльнісного підходу дає можливість стверджувати, що кваліфікація інженера, зокрема ступінь засвоєння ним професійної діяльності, характеризується не стільки обсягом епістемічних одиниць, скільки розвиненими навичками самостійного здобуття цих одиниць, глибокого розуміння їхньої структури, умінням оцінити їх критично. Методологічний підхід передбачає організацію рефлексії студента, яка дає можливість оволодіти критикою, проектуванням, прогнозуванням розвитку професійної діяльності.

Концепція контекстного підходу вимагає таких форм навчання, у яких представлений предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці. Навчальний матеріал інженерної дисципліни, структурований за модульним принципом, забезпечує поступовий перехід від абстрактних моделей, пов'язаних з фундаментальними знаннями, до більш конкретних моделей з відтворенням реальних професійних ситуацій і системи інтелектуальних і соціальних стосунків фахівців. Таким чином, послугоування концепцією контекстного підходу при модульному навчанні дозволяє студенту уявити межі його майбутньої професійної праці. На професійно значимому матеріалі здійснюється предметно-професійний і соціальний розвиток особистості майбутнього фахівця. У діяльності інженера мають значення не лише технічні

дії; важливі й соціальні дії з ухвалення узгоджених рішень, тому що інженерна праця носить колективний характер. Задаючи соціальний контекст майбутньої професійної діяльності, навчальні елементи модульної програми забезпечують умови розвитку практичного мислення інженера та соціальних якостей його особистості – відповідальності, уміння проявити ініціативу, адаптуватися до роботи в колективі.

Сучасне суспільство веде активний пошук ефективної системи формування високопрофесійних фахівців, здатних до швидкої адаптації на ринку праці. Метою статті є дослідження суттєвих змін у змісті, методах, засобах, організаційних формах навчального середовища, що відповідають індивідуальним особливостям студента й відображають специфіку його майбутньої професійної діяльності. Дослідженням у цій галузі присвячені роботи В.П. Андрущенко, Б.С. Гершунського, І.А.Зазюна, В.Г. Кременя, В.М. Монахова й ін.

Виклад основного матеріалу. У системі освіти найбільш орієнтованою на вирішення сучасних проблем забезпечення конкурентоспроможності української промисловості на світовому ринку є вища інженерна освіта. За ринкової економіки вища інженерна освіта ґрунтується на концепції пошуку потреби у своїх послугах. Ця концепція передбачає створення нових спеціальностей у напрямках розвитку науки й техніки та їх навчально-методичне забезпечення; постійне підвищення ступеня задоволення потреби в освітніх послугах; жваву справедливую конкуренцію з іншими навчальними закладами; активний пошук і розробку ефективних технологій навчання; сприяння науково-технічному розвитку обладнання, інфраструктури й технологій ринкової економіки як елементів прогресу суспільства та сфер трудової діяльності своїх випускників.

Вища інженерна освіта є одним з джерел економічного зростання країни. По перше, вона робить більш продуктивною працю кожної людини. По друге, висококваліфіковані кадри мають підвищену здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних знарядь і методів виробництва й управління, вони працюють з використанням більш складних засобів праці, краще оперують наявними ресурсами. По третє, розвиток науки й техніки неможливий без кваліфікованих інженерних кадрів, які генерують нові ідеї та здійснюють їх практичну реалізацію.

Таким чином, вища інженерна освіта виступає як необхідний елемент, як один з факторів прискорення науково-технічного прогресу та підвищення суспільної продуктивності праці. Зазвичай підготовка інженера містить такі компоненти: загально-професійну підготовку (є специфічною для різних факультетів і спеціальностей), інженерно-гуманітарну підготовку (сприяє гуманізації технічної освіти, розвитку особистісних якостей інженера), спеціальну підготовку.

При підготовці майбутніх інженерів повинні враховуватися актуальні тенденції:

- науково-технічний розвиток як вирішальний фактор розвитку суспільства;
- глибока інтеграція наукового, технічного й виробничого знання, швидкі зміни наукової інформації у виробничих процесах як характеристики інженерної діяльності;
- системна підготовка майбутніх інженерів із орієнтацією студентів на оволодіння методами пізнання;
- оволодіння майбутніх інженерів навичками самостійної пошукової діяльності, умінням вільно орієнтуватися в навколишньому інформаційному просторі;
- творчий характер діяльності інженера.

Проблема якості інженерної освіти й управління нею набуває особливого значення. У нових умовах термін «якість» тлумачиться не як випадковий набір зовнішніх, формальних показників результативності, а як показники, що відображають конкурентні переваги того чи того навчального закладу, включення й інтеграцію в систему освіти району, міста, краю, становлення самостійності.

Пріоритетом діяльності має стати робота не тільки над розумінням якості інженерної освіти, а й над розробкою критеріїв оцінювання. Для кожного освітнього закладу показники якості освіти у вузькому сенсі завжди специфічні, вони відповідають тій моделі випускника, яку визначають цілі, завдання, зміст освіти в певному закладі, його кадровий потенціал, науково-методичне забезпечення й умови утворення. Тому ми припускаємо, що трьома складовими для визначення якості можуть бути: якість результату, якість умов, якість процесу.

Інтенсивність досягнення поставленої мети – це якість результату, що проявляється через зовнішні показники результативності кожної освітньої установи (ОУ), так звані індикатори якості. Узагальнене уявлення про результати діяльності кожної ОУ дає інформація про стан середовища на рівні міста – це якість результату муніципальної освіти.

Якість умов для педагога, що гарантують результат, – наявність внутрішньої мотивації, якість методичного супроводу, методи стимулювання. Для учня – це стартові можливості, особливості освітнього простору, мотивація, соціальні й освітні проби.

Якість результату забезпечує процес, що відображений освітньою програмою. «Якість процесу» для педагога визначає наявність програми професійного розвитку, а для учня – індивідуальної освітньої програми. Для реалізації ідей якості освіти необхідні: зміна змісту й технологій освіти; ство-

рення моделей освітніх установ на основі зміни змісту освіти й технологій навчання; зміна структури змісту та форм освітнього виховного процесу.

Основними проблемами управління якістю інженерної освіти є забезпечення зростання показників навчального процесу та фундаментальності змісту навчальних матеріалів. Одним з важливих напрямків моніторингу технологічної підготовки учнів, бакалаврів, дипломованих інженерів, молодих дослідників, аспірантів вишів є ефективне використання та розвиток творчого потенціалу тих, хто навчає, – професорсько-викладацького складу провідних навчальних і наукових центрів країни. Професійну значимість моніторингу технологічної підготовки технічних фахівців визначають конкурентоспроможністю суб'єктів освіти – тих, хто навчає, і тих, хто навчається, їх професійною компетентністю, відкритістю суб'єктів до безперервного навчання, ефективністю використання суб'єктами інформаційних технологій, результатами творчої діяльності.

Перспективними методами, упровадження яких дозволить підвищити компетентність і професійну значущість підготовки технічних фахівців, є системно-орієнтовані методи підвищення рівня професійних та освітніх технологій, які сприяють активізації самопідготовки й самовдосконалення тих, хто навчається, у систематичному діалозі з тими, хто навчають, для створення системних функціонально завершених об'єктів творчої діяльності.

Істотний внесок у галузі управління якістю освіти внесли вчені В. П. Беспалько, А. А. Вербицький, А. Л. Гавриков, І. Г. Галямін, Н. С. Губонін, І. І. Дзегеленок, А. А. Добряг, І. А. Зимова, З. Д. Жуковська, В. І. Євдокімов, В. Г. Казановіч, Крижко В. В., Л. В. Кондрашова, Мамаєва І. О., тощо.

У результаті досліджень виділено безліч підходів щодо стратегій, методів підвищення якості освіти, які реалізуються на стадіях проектування, апробації, супроводу та розвитку навчальних процесів. Однак розробники використовували, в основному, описовий характер можливостей і напрямків, що підвищують рівень технології підготовки технічних фахівців у ВНЗ. Невизначеність взаємозв'язків безлічі цільових функцій і змісту технічних дисциплін, невідповідність теоретичних і науково-дослідних, виробничих даних ускладнюють досягнення суб'єктами загальних цілей навчання.

Для формування об'єктів інтелектуальної діяльності майбутні фахівці вузів повинні бути орієнтовані на самонавчання, самовиховання, саморозвиток. Актуальною проблемою моніторингу технології підготовки технічних фахівців є розробка науково-методологічних принципів, стратегій, методів, що сприяють систематичному підвищенню рівня самопідготовки, навчанню із застосуванням міждисциплінарних зв'язків, електронних мережевих навчальних матеріалів, можливостей ефективного використання знань, умінь, навичок, компетенцій для створення, супроводу та розвитку функціо-

нально-завершених об'єктів творчої діяльності з кожної навчальної дисципліни. Управління якістю навчання повинне здійснюватися із застосуванням управлінських рішень підвищення рівня технології саморозвитку фахівців вищих технічних навчальних закладів з урахуванням перспектив інтеграції освіти, науки, виробництва.

Ці ідеї, розвинені А. А. Вербицьким, довели необхідність побудови професійної освіти з орієнтацією не стільки на передачу готових знань, скільки на навчання студента знаходити ці знання і застосовувати їх у ситуаціях, що імітують реальні професійні ситуації [1]. На переконання вітчизняних дослідників, основним напрямком оновлення професійної освіти в сучасному світі є пошук шляхів формування в майбутнього фахівця діяльної позиції у процесі навчання, а це сприяє становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, системної дії в ній, вирішення нових проблем і завдань.

Як слушно зазначає С. А. Баляєва [2], традиційна освіта спрямована насамперед на оволодіння аналітичними й інтелектуальними знаннями, і це можна назвати парадигмою навчання. Нова освітня парадигма як пріоритет вищої освіти орієнтована на інтереси особистості, на становлення її ерудиції, компетентності, розвитку загальної культури. І в цьому сенсі нова парадигма виступає саме як парадигма освіти.

В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн [6] аналізуючи сучасний стан системи вищої освіти, відзначають її кризовість, причиною якої є недостатнє усвідомлення необхідності з'єднання практики й дослідження в умовах, коли наукові знання відіграють потужнішу роль у багатьох царинах соціальної практики.

При розгляді питань удосконалення процесу підготовки фахівців Крижко В.В., Мамаєва І.О [5] акцентують на тому, що творче становлення фахівця вимагає не лише включення в процес підготовки системи певних ґрунтовних знань, але, у першу чергу, методологію аналізу отримання нових знань, а це може бути досягнуто при проблемному характері організації навчального процесу. Велика увага повинна приділятися організації самостійного дослідження та творчої роботи студентів, студентським дослідженням разом із фахівцями. У сучасних умовах, на наш погляд, такий підхід до майбутніх спеціалістів є основним.

Вимоги до обов'язкового мінімуму змісту та до рівня підготовки включені в Державні освітні стандарти за напрямками й спеціальностями вищої професійної освіти. Вони поділені на загальні вимоги та вимоги по циклах дисциплін: гуманітарних і соціально-економічних, математичних і загальних природничо-наукових, загальноінженерних і спеціальних, а також факультативних. Спеціальні та загально-професійні дисципліни безпосеред-

ньо орієнтуються на поле професійної діяльності та її підструктури.

Результатом якісної професійної підготовки є професійна компетентність. Наразі в освіті виникла проблемна ситуація, спричинена протиріччям між необхідністю забезпечити сучасну якість освіти й неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню. На думку О.В. Овчарук [4], своєрідною відповіддю на таку проблему є орієнтація на здобуття випускниками компетентності.

Висновки й перспективи дослідження:

1. Інженерна діяльність характеризується потужною інтеграцією наукового, технічного й виробничого знання, високими темпами зміни наукової інформації у виробничих процесах.

2. Інженерна діяльність тісно пов'язана з технікою й технологією, розробкою та безпосереднім створенням технічних систем, їх функціонуванням і управлінням.

3. Особливість інженерного мислення пояснюється тим, що інженерне знання одночасно виступає синтезом різних галузей знання. Це впливає на організацію процесу навчання інженерів у вузі.

4. Система підготовка майбутніх інженерів повинна орієнтувати студентів не на отримання певної сукупності знань, а на оволодіння методами пізнання, на вміння знаходити ці знання та застосовувати їх у ситуаціях, що імітують реальні професійні.

Список використаних джерел:

1. Ю.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Баляева С.А. Теоретические основы фундаментализации общенаучной подготовки в системе высшего технического образования // дис.: д-ра пед.н. – Москва, 1999.- 458 с.
3. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод, пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 191 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В. Овчарук. -К.: "К.І.С. ", 2004.- 112 с.
5. Крижко В.В., Мамаєва І.О. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005 – 217 с.
6. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Цехмістер, О.В. Чилин) За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003.- 853 с.

ДАНИЛОВА Г. С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент, Міжнародна
Академія Акмеологічних наук,
м. Київ

ТВОРЧИСТЬ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЇ: СУЧАСНИЙ РЕСУРС САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

В статті розглянуто сучасні проблеми про феномен творчості, як важливого способу реалізації потенціалу людини, основних механізмів становлення індивідуальності та формування професіоналізму суб'єкта діяльності з позицій акмеології. Мотивується необхідність використання акмеологічного підходу в системі освіти, який зумовлює викладача здійснювати саморух до вершин професіоналізму в процесі самовдосконалення до рівня досягнення власного "Акме". Представлено модель внутрішньої якості та модель творчої індивідуальності викладача.

Ключові слова: акмеологія, професіоналізм особистості, професіоналізм діяльності, творчість, професіоналізм викладача.

В статье рассмотрены современные проблемы о феномене творчества как важного средства реализации потенциала человека, основных механизмов становления индивидуальности и формирования профессионализма субъекта деятельности с позиции акмеологии. Мотивируется необходимость использования акмеологического подхода в системе образования, который обуславливает преподавателя осуществлять самодвижение к вершинам профессионализма в процессе самосовершенствования к уровню достижения собственного "Акме". Предоставлено модель внутреннего качества и модель творческой индивидуальности преподавателя.

Ключевые слова: акмеология, профессионализм личности, профессионализм деятельности, творчество, профессионализм преподавателя.

The article deals with the modern problems of the creation phenomenon as an important method of people's achieving, the basic mechanisms of becoming individuality and forming the professionalism of

individual activity, from position of akmeology are considered. The necessity of using akmeologico approach is explained for the educational system, which predetermines a teacher to carry out self-moving to the tops of professionalism in the process of self-reflection to the level of achievement of own "Akme". The model of internal quality and the model of creative individuality of teacher is presented.

Key words: *akmeology, professionalism of personality, professionalism activity, creation, professionalism of teacher.*

Цивілізація ХХІ століття характеризується інтегративними процесами, взаємодією різних культур і видів людської діяльності: прискоренням темпів суспільного, економічного, наукового і культурного розвитку; підсиленням вірогідного стану соціальних перспектив, що визначають новий тип освіти й новий тип професіонала. Традиційна парадигма освіти, орієнтована на засвоєння готових висновків, зразків діянь, об'єму знань призводить до послаблення розвитку розумових здібностей особистості. Тому вона призвана поступитися місцем «проектній» парадигмі, стратегічна сутність якої відображає духовно – перетворюючий характер людської праці, її спрямованість на створення образу, моделі майбутнього, проекту самореалізації творчого потенціалу фахівця в перспективі. «Проектна» парадигма базується на основні складові людської потреби: бути продуктивним і соціально затребуваним, реалізувати себе в цьому динамічному світі. Особливо нова парадигма орієнтує на методологічний тип вищої освіти, який приходить на зміну інформаційно – накопичуваному типу. Методологічність освіти (як отримати нові знання, створити проект) нерозривно пов'язана з його інтегративно–міжпредметною суттю (В.Н.Максимова).

Безперечно, на сучасному етапі необхідний новий тип викладача, якому притаманні інтелектуальні та ділові якості, що сприятимуть його високопродуктивній професійній діяльності в системі освіти. Нові ідеї і парадигми несуть в освіту нові метанауки в системі людинознавства, що виникли в минулому столітті. До їх числа відноситься акмеологія. Це інтегративна наука, що узагальнює знання із різних суміжних галузей розвитку людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Homo sapiens – людина розумна – це людина рефлексивна, здібна до саморозвитку на засадах осмислення своєї мети, своїх діянь, усвідомлення відповідних схем і правил. Така людина виступає як суб'єкт своєї життєдіяльності, яка розуміє істину свого життя, вірить у своє унікальне призначення творця, а не руйнівника духовних і матеріальних цінностей, знає шляхи найбільш повної життєвої самореалізації.

Акмеологія в сучасній трактовці її предмета розуміється як теорія вищих досягнень людини і цивілізації, а методологічна категорія “акме” розглядається як універсальний феномен, як можливість вищих досягнень людини в різних просторах її буття, видах діяльності, в різних формах (акмеформах) їх здійснення у всі вікові періоди людини (О.О.Бодальов, А.О.Деркач, Н.В.Кузьміна, В.Г.Ганжин, Н.Ф.Вишнякова, Ю.О.Гагін, В.Г.Зазикін, В.М.Максимова, А.К.Маркова, Л.Е.Паутова, О.П.Ситніков, С.Д.Пожарський, В.М.Тарасова та інші). Враховуючи перспективність акмеології в умовах сучасної глобалізації, поширенням стає такий атрибут як «акмеологічність» соціокультурного і соціополітичного буття людини. Наведемо окремі вислови провідних науковців-акмеологів про акмеологічну освіченість людини. «Людина акмеологічна» – це образ людини майбутнього, здібної до розвитку «інтелектно-інформаційної цивілізації» ХХІ століття [А.І.Субетто]

А.О.Деркач в своїх дослідженнях акмеологічну освіченість людини характеризує наступним змістом. «Людина акмеологічна» ніколи не зупиняється на досягнутому, вона перебуває у постійному пошуку, в процесі самовдосконалення, в творчості. Це її органічна проблема, стратегія, філософія і суть життя. Така людина здібна створювати кращі світові зразки досягнень – у всіх сферах людської життєдіяльності, забезпечувати науково – технічний прогрес, культурні цінності й шедеври творчості, випереджаючи масову практику. Вищі Акме форми творчої діяльності людини, включаючи професійну, управлінську і педагогічну «що підлягають дальшій трансляції в культурі» [13, с.61].

Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей, досягнення вершин у людській життєдіяльності та розвитку цивілізації й інтегрує знання багатьох наук про людину (психології, філософії, педагогіки, культурології, управління, синергетики, генетики, валеології, екології, фізіології тощо). Акмеологічний підхід до освіти, спрямований на вдосконалення людини в освітньому середовищі від однієї вершини до іншої, на досягнення “акме” у різних видах зрілості людини, в її творчості і здоров’ї, у розвитку всіх її життєвих сил. Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання.

Вченими-акмеологами доведено, що фундаментом самовдосконалення професіоналізму суб’єкта діяльності виступає феномен творчості. Творчість – головний спосіб формування професіоналізму, майстерності і є основним їх критерієм. Творчість – найважливіший спосіб сходження людини до індивідуальності, реалізації її творчого потенціалу. Вагома роль у розвитку творчого потенціалу належить самому суб’єкту, у наших дослідженнях – викладачеві ВНЗ.

Г.І. Хозяїнов розглядає творчість у такому сприйнятті: “Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Творчість має особистісний, процесуальний і результативний аспекти. Вона реалізується у виробництві, науці, мистецтві, політиці, педагогіці і т. д.” [18]. Ю.О.Гагін пояснює суть цього феномена так: “Творчість – це спеціальна людська діяльність, яка поєднує в собі значення як іманентної властивості людини, такі ознаки її як способу існування, дійсності, й виявляється у примноженні матеріальних і духовних цінностей, характерних новими авторськими системами. Творчість є чинником і передумовою свободи людини” [5]. Своєрідним є також міркування В.Г.Онушкіна: “Творчість – персоніфікований процес опредмечування діяльнісних здібностей індивіда, орієнтований на збагачення наявного соціального досвіду власним вкладом” [15].

Потенціал (лат. *potentia* – сила, міцність) – сукупність засобів, прихованих можливостей, сил, які можуть проявитися при певних умовах. В акмеології пріоритет надається реалізації потенційного і потенціал особистості розглядається з власних позицій. Потенціал – це не тільки те, що дано суб’єкту генетично, але і постійно індивідуально поповнюється й удосконалюється система знань та умінь, характерологічних властивостей, що безпосередньо пов’язані з особистісним й особистісно-професійним розвитком. Як відомо, особистісний розвиток відбувається перш за все тоді, коли поповнюються знання, розширюється кругозір, удосконалюються інтелектуальні вміння (що здійснюються у навчальному процесі, а особливо – в процесі самовдосконалення). В акмеології в законі самовираження особистості описуються процеси і механізми професійного образу “Я” й особистісно-професійного росту в контексті самовираження особистості в професії.

У складі та структурі потенціалу людини виділяються: рухові, фізіологічні, психічні, духовні потенціали. Оскільки людина завжди перебуває на різних ступенях сходження до більш високих рівнів свого розвитку, то є сенс оцінювати не тільки її відповідний потенціал, але і різницю потенціалів різних рівнів, тобто резерв. Чим більша ця різниця, резерв, тим вища напруженість у конкретній точці живої речовини космосу і тим напруженіше відчуття життя конкретно людиною. Досить своєрідно визначив О.А.Деркач місію особистості, наголошуючи, що місія особистості – смислова стратегічна мета, яка реалізується через життєвий і професійний шлях. Тут же вчений поглиблює сказане і коментує пріоритетність потенціалу особистості в процесії самореалізації та обґрунтовує його специфіку, зазначаючи при цьому, що особистісний потенціал в акмеологічному розумінні включає в себе не тільки здібності, природно обумовленні, професійно важливі якості, позитивні спадкові фактори тощо, але й систему постійно поновлюваних ресурсів – інтелектуальних, психологічних, вольових та інших, які примножу-

ються і сприяють прогресивному особистісному і професійному розвитку [2,с.225-226].

На думку Г.І.Хозяїнова, основними елементами виявлення творчого потенціалу вважаються: рівень продуктивності; інтегративні схеми; психологічні передумови у вирішенні творчих завдань; здібності; структура компетентності; когнітивні, емоційні, вольові властивості суб'єкта, вирішення творчих завдань; структура умілості; соціальний вплив на досягнення творчого результату; психологічна готовність до перебудови в діяльності; способи обліку обмежень і розпоряджень у вирішенні творчих завдань, які диктуються професією, виробництвом і моральними принципами [18]. А.О.Деркач результати своїх досліджень у цьому аспекті обґрунтовує з таких позицій. Він вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні та нестандартні рішення, прямо пов'язані з рівнем професіоналізму особистості та діяльності. Вчений підкреслює, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є: творча спрямованість професійних інтересів; потреба в новаторській діяльності; здібність до новацій; високий рівень загального та деяких спеціальних видів інтелекту; здібність до формування асоціативних зв'язків; розвинена увага; сильна вольова регуляція поведінки і діяльності; самостійність; уміння керувати своїм станом, в тому числі стимулювати свою творчу активність [2,с.173].

Н.В.Кузьміна виділяє дванадцять елементів вияву творчого потенціалу спеціалістів, що розкриваються в наших дослідженнях [11,с.84].

Слід пам'ятати, що характер та рівень прояву в людини індивідуальних, особистісних і суб'єктивних якостей протягом ступеня зрілості далеко не завжди проходить по прямій висхідній. Мають місце нерідкі злети і падіння, що зумовлюються як станом здоров'я, так і виявленням людиною себе у різних видах діяльності. Дослідження вчених доводять, що настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадянська зрілість), суб'єкта поведінки (розумова зрілість) і праця (працездатність) у часі не збігаються. Так, наприклад, інтелектуальний розвиток нерозривно пов'язаний з освітою, має свої критерії розумової зрілості, характеризується визначеним обсягом і рівнем знань, властивих певній системі освіти у певну історичну епоху [3,с.109].

Основоположною категорією акмеології на нинішньому етапі її розвитку є категорія “професіоналізм”. У період становлення теорії акмеології стало очевидним, що ця категорія повинна повністю відповідати вимогам важливого методологічного принципу акмеології та психології – єдності особистості та діяльності. Це дві сторони одного і того ж явища, категорії, відображаючої властивості, що перебувають у діалектичній єдності. Однак,

на різних етапах розвитку професіоналізму одна із сторін професіоналізму (особистість чи діяльність) буде домінувати. Вчені вважають, що тон задає діяльнісна сторона. В той же час випереджаючи розвиток однієї з підсистем професіоналізму буде обов'язково стимулювати і розвиток іншої. Результати досліджень показують, що цей процес триває до того часу, поки не буде рівнева відповідність, яка визначається високими критеріями професіоналізму. У дослідженнях, проведених А.О. Деркачем, обґрунтовується, що в акмеологічному розумінні професіоналізм – це така властивість розвиваючої особистості, у якій інтегровані особистісні та діяльнісні сторони явища. Із системних позицій професіоналізм виявляється в інтегрованого розвитку до найвищого рівня складових підструктур психічних властивостей і характеру особистості, її досвіду та спрямованості, до того ж цей рівень розвитку не є “піковим”, завершеним [2, с.60]. Н.В.Кузьміна визначення професіоналізму подає так: “Професіоналізм ми визначаємо як сукупність стійких властивостей в особистості, в діяльності, індивідуальності спеціаліста, що задовольняють вимоги професії ” [14, с.36].

Н.А.Селезньова, А.І.Субетто визначають якість “як складну філософську, системну, економічну і соціальну категорію, яка розкривається через систему визначень, що відображає єдність системно-структурного і ціннісно-прагматичного аспектів” [17]. Якість особистості викладача – це не тільки підсумок освіти, постійний процес його розвитку в освітньому просторі, становлення світогляду системи культури особистості й професіоналізму, але й системний програматор у відношенні до якості діяльності. Модель якості людини має ядерну структуру, внутрішнє ядро є внутрішня якість людини (ВЯЛ), яка за ствердженням вчених-акмеологів структуризується шістьма блоками. Ми приєднуємося до висловів цих вчених і вважаємо доцільним подати модель внутрішньої якості викладача ВНЗ в такому варіанті (рис.1.).

Дослідження вчених доводять, що кожний із названих блоків перебуває під впливом їх об'ємних “сфер якостей”: якість знань, якість діяльності, якість культури [1, с.118]. Особистість в акмеології розглядається одночасно у психологічній і соціально-професійній якості з точки зору оптимальної узгодженості їх один з одним [12]. Тому категорія професіоналізму розглядається в єдності професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності (Н.В.Кузьміна, А.О. Деркач).

Багаторічні дослідження вчених-акмеологів (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, А.К.Маркова, С.Д. Пожарський, П.Е Паутова та ін.) у межах професійної діяльності на основі акмеологічного підходу дали можливість орієнтовно обґрунтувати структуру професіоналізму суб'єкта діяльності [1]. Враховуючи сучасні реалії світової цивілізації та значимість високопродуктивної викладацької праці в системі вищої освіти при формуванні національного

інтелекту нашої держави, вважаємо необхідним здобутки відповідних наукових досягнень у сфері професіоналізму адаптувати до специфіки вдосконалення професійної кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу. Схематично сутність, структура, фактори, акмеологічні методи і умови, мотиви самовдосконалення професіоналізму викладача представляються у наших дослідженнях [11, с.86].



Рис.1. Модель внутрішньої якості викладача ВНЗ.

Пріоритетність в процесі вдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ нами акцентується на особистісно-професійний розвиток, без якого немає руху до вершин майстерності. Це свого роду є внутрішній механізм досягнення професійного акме, формування професійної Я – концепції особистості. Вектором особисто-професійного розвитку стає творче «Я» у структурі особистості, відношення особистості до самої себе як до суб'єкта творчої діяльності.

Самовдосконалення викладацької майстерності супроводжується змінами в його професійній самосвідомості, підсиленням його конструктивно-критичного характеру, змінами ауто психологічної компетентності як адекватної самооцінки своїх реальних можливостей у творчій самореалізації, що лежить в основі професійного самовизначення викладача, вибору ним змісту і методів навчання та виховання. Відсутність адекватної соціальної оцінки творчих ініціатив викладача приводить нерідко до формування пристосованої професійної свідомості, яка не спонукає до самовдосконалення, до активності в роботі, до вирішення складних завдань. Професійна самосвідомість – це процес і результат рефлексії поведінки особистості в професійній діяльності, усвідомлення викладачем себе у своїй професії, в

системі відношень «Я – професія» (мотиви вибору цієї професії, який я працівник, як я досягаю мети, значимість професії в розвитку суспільства і місія моя в цьому процесі, рівень задоволення власною професійною діяльністю та ін.)

Формування професійної самосвідомості будь-якого фахівця, в тому числі і викладача ВНЗ, це процес розвитку його оцінювальної діяльності під впливом соціалізації його трудових відношень. Зазначимо, наукові дослідження свідчать, що творчі, ініціативні викладачі далеко не завжди користуються визначенням і підтримкою в соціальних групах, де вони працюють. Творча діяльність таких викладачів стимулюється суцільно внутрішніми потребами до саморозвитку і досягнення ними професіоналізму як вершини самореалізації та якості діяльності.

У філософських і психологічних дослідженнях (С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва, М.С. Кагана, Г.С. Костюка, В.В. Давидова, А.К. Маркової та ін.) обґрунтовано положення про те, що необхідно розрізняти пізнавальну й оцінювальну діяльність людської свідомості, які хоча і взаємозв'язані, але мають специфічні риси. Оцінювальна діяльність як ідеальна, духовна діяльність людини, нерозривно пов'язана з її практичною діяльністю і виступає як регулятор та результат її розвитку.

Оцінювання – це одна із форм відношення викладача до світу, до знань, до діяльності, людей, до себе. Самооцінка як фактор формування професійної самосвідомості представляє собою виявлення відповідності (невідповідності) способу прийому, результату прийнятих суб'єктом вимогам, еталонам, соціальним нормам і правилам трудової діяльності. Самооцінююча діяльність виступає як внутрішня активність особистості. Професійна самосвідомість є найважливішим показником особистісно-професійного розвитку викладача, коли він стає не тільки суб'єктом педагогічної діяльності, але й суб'єктом свого професійного й особистісного росту і одночасно набуває нові спеціальності, перебудовує свою професійну діяльність з врахуванням нових соціально-економічних умов, завдань, модернізації освіти та потреб практики.

Формування показників якості викладача з акмеологічної точки зору, а також формування характеристик викладача акмеолога (професійної, особистісної і духовної зрілості) – це акмеологічні результати самовдосконалення, що значно підвищують його «коефіцієнт корисного діяння» на практиці. Вищий рівень самовдосконалення викладача виражається у його унікальності, неповторності, в його творчій індивідуальності, що розглядається в акмеології освіти як головна мета і показник цілісного розвитку людини. Численні дослідження науковців дають можливість стверджувати, що для творчої індивідуальності творчість стає найвищою цінністю і смыслом життя, мотивом саморозвитку, самовдосконалення.

Аналізуючи дослідження провідних вчених (Н.В. Кузьміної, В.М. Максимової, Н.М. Політаєвої, К.А. Абульханової-Славської, В.А. Вострова, А.К. Маркової, Ю.О. Гагіна та ін.) вважаємо доцільним виділити певні групи викладачів за рівнем їх акмеологічного розвитку:

- 1) викладач нормативного рівня – «Виконавець»;
- 2) викладач пошукового рівня – «Новатор»;
- 3) викладач творчого рівня – «Акмеолог».

Викладач-акмеолог з яскраво вираженою творчою індивідуальністю стає методологом свого «самобудівництва» і створення навколо себе акмеологічного освітнього середовища, що спонукає до творчості як викладачів, так і студентів.

Викладачі-акмеологи характеризуються високим рівнем творчих досягнень у професійній діяльності, зокрема:

- 1) створення авторських програм, посібників з позицій акмеологічного підходу до освіти;
- 2) впровадження інноваційних технологій забезпечення успіху студента, його саморозвитку і самореалізації, рефлексивного управління творчою діяльністю;
- 3) досягнення студентами високих результатів в освітній і творчій діяльності за інтересами.

Викладач-акмеолог – це інтегральна якісна характеристика особистості і діяльності викладача у його взаємодії з творчим розвитком студентів. Акмеологічний підхід викладача до управління якістю освітнього процесу полягає в проектуванні і реалізації педагогічних систем, спрямованих на розвиток творчої індивідуальності студента на основі принципів індивідуалізації і самореалізації, саморозвитку і рефлексивного управління. Модель творчої індивідуальності, в структуру якої входять відповідні компоненти, зображена на рис. 2.

Процеси самореалізації в професійній сфері (починаючи зі вступу у вищий навчальний заклад), характеризується тим, що на зміну процесам виховання, навчання пріоритетну роль займає самовиховання, самонавчання, самопізнання. Відповідні названі процеси сприяють самовдосконаленню як майбутнього спеціаліста, так вже працюючого викладача. Самовдосконалення, як відомо, завжди пов'язується із усвідомленням необхідності здійснювати успішну діяльність в інтересах суспільства. Оригінально, на нашу думку, процес самовдосконалення обґрунтовують Ю.М. Орлов, Г.І. Хозяїнов [16; 18].

Самовдосконалення людини розглядається вченими як одна з основ досягнення вершин творчого потенціалу. Довготривалі спостереження, тестування підказали доцільність майстерність викладача визначати через кваліметричне вимірювання, так як об'єктивна оцінка стає мотивом форму-

вання потреби у постійному стратегічному самовдосконаленні, тобто досягнення професійного “Акме”.



Рис. 2. Модель творчої індивідуальності викладача

Відомо, що підготовка майбутніх спеціалістів (педагогів, лікарів, інженерів, юристів, менеджерів...) у вищих навчальних закладах повинна бути продуктивною, але для цього необхідно їх озброїти теорією саморуку до вершин професіоналізму і продуктивності. Проте, щоб “озброїти” теорією студентів, вона, по-перше, повинна бути створена. По-друге, відповідна теорія має бути добре засвоєна викладачами ВНЗ і застосована ними в процесі особистого самовдосконалення. Це і стає переконанням в її ефективності. З цією метою Н.В. Кузьміною розроблена оригінальна ідеалізована модель, в якій взаємопов’язана система суб’єктивних ознак, достатній рівень розвитку яких забезпечує творчу готовність викладача до саморуку до вершин професіоналізму і продуктивності творчої діяльності. В ідеалізованій моделі образу результату виділено сім елементів: 1) оціночний; 2) ідеали, цілі, цінності; 3) енерго-потенціали, здібності; 4) відповідальність; 5) мотиви, спрямованість; 6) компетентність; 7) вміння в створенні продукту, що задо-

вольняє вимоги якості (14). Зазначаємо, що прокоментовані нами акмеологічні дослідження проектується в сусідніх країнах, в основному в Російській Федерації, де функціонують акмеологічні кафедри, навчальні заклади, школи, спеціальні Центри тощо.

У нашій країні лише п'ятнадцять років тому (1998р.) розпочався перший етап становлення і розвитку науки «акмеологія» на базі Державної академії керівних кадрів освіти за ініціативою автора статті – Данилової Г.С. Але на науково-дослідних засадах почав реалізуватися мій стратегічний творчий Задум «Акмеологія-наука XXI століття» на базі Київського університету імені Бориса Грінченка (Університет) з 2000 року. Враховуючи сучасні умови глобалізації та перспективність акмеології в системі освіти, нами в цьому контексті здійснено новий підхід щодо методології професіоналізму педагогічних кадрів, розвитку творчого потенціалу студентів.

З цією метою ми з попереднім ректором Університету З.Ф.Сіверс організували вперше в Україні дві міжнародні науково-практичні конференції «Акмеологія-наука XXI століття» (2005р.), «Акмеологія-наука-XXI століття: розвиток професіоналізму» (2007р.) на базі Університету. У конференціях приймали участь відповідно 240 та 320 науковців, а саме: психологи, педагоги, філософи, юристи, військові, менеджери, медики тощо.

Оскільки, в результаті багатогранної, змістовної діяльності акмеологічного характеру «спалахнув» великий інтерес науковців системи науки і освіти в Україні до акмеології, то виникла потреба в створенні та реєстрації в Міністерстві юстиції України ВГО «Українська Академія Акмеологічних наук» (Академія). Що й було успішно зроблено. В склад Академії входить 24 осередки, що розташовані по всій території країни. Сутність окремих акмеологічних досліджень розкривається в наукових працях автора [6-11].

Реалізація вищевикладеного творчого підходу з позицій акмеології в системі підготовки і підвищення професійної майстерності освітянських кадрів уможливорює розвиток в них творчого потенціалу професійної свідомості та рефлексії, самовдосконалення професіоналізму до рівня досягнення власного “Акме”, досягнення власної людської якості у вищому вимірі – духовності та в цілому життєтворчого акмесоціуму. Останнє, як відомо, сприяє формуванню нового мислення, світосприймання та розвитку творчого потенціалу в молоді, а це, в свою чергу, сприяє стабілізації і розвитку суспільства та забезпечує його прогрес у світовому масштабі.

Список використаних джерел:

1. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: Монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт Петербург – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.
2. Акмеология: Учебное пособие// Деркач А., Зазыкин В. – СПб.: Питер, 2003 – 256 с.
3. Ананьев В.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛТУ, 1968. – 338 с.
4. Бодалев А.А., Ганжин В.Т., Деркач А.А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (и акме как центральная формула здоровья, самопознание и творческого самоутверждения человека)// Мир психологии, 2000. – № 1. – С. 89-108.
5. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь – справочник по педагогической акмеологии. – Учебное пособие. – СПб., 2000.
6. Данилова Г.С. Професіоналізм суб'єкта діяльності в контексті акмеології// Проблеми освіти: Наук.зб. -К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 54. Спецвип. 2. – С. 32-39.
7. Данилова Г.С. Акмеологічна школа-школа майбутнього // Директор школи, 2010.- №5. –С.18 -32.
8. Данилова Г.С. Акмеологія управління: інноваційний ресурс вдосконалення стратегічного управління кафедрами вищої школи // Проблеми освіти: Наук.зб./Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, -К., 2013. Випуск №77.- Ч.1.-С.59-75.
9. Данилова Г.С. Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації //Акмеологія – наука XXI століття: Матеріал Міжнародної науково- практичної конференції// Ред. Колегія: З.Ф. Сіверс, Е.В. Белкіна, Г.С. Данилова (упорядник та науковий редактор – Г.С.Данилова). К.: КМТУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С. 81-93.
10. Данилова Г.С. Стратегический методический менеджмент в контексте акмеологии //Акмеология развития. – СПб., 2006. – С. 102-107.
11. Данилова С.Г. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ // Проблеми освіти: Наук.зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. Випуск №63. Частина 1. –С.82-90.
12. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологического исследования. – М., 2000.
13. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. –М.: Изд-во РАГС, 1999.- 309.
14. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002.-189с.
15. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., Воронеж., 1995.
16. Орлов Ю.М. Восхождение к акмеологии. – М., Просвещение, 1991.
17. Селезнева Н.А., Субетто А.И. Новое качество высшего образования в современной России. – М., 1995.
18. Хазяинов Г.И. – Основы акмеологии. – М., 2000.

ДРАБ Н. Л.,

кандидат педагогических наук, доцент

ЛОБЕЦКАЯ И. М.,

старший преподаватель

КОСТЮК Т. А.,

преподаватель,

кафедра иностранных языков,

Киевский национальный

экономический университета

им. В. Гетьмана,

г. Киев

МОНОЛОГ-ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ЭКОНОМИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Статья посвящена определению монолога-презентации с целью разработки эффективной методики обучения ее в экономических университетах. Ключевые слова: монолог-презентация, монологическая речь, критерии эффективной профессиональной коммуникации.

Стаття присвячена визначенню монолога-презентації з метою розробки ефективної методики навчання їй в економічних університетах. Ключові слова: монолог-презентація, монологічне мовлення, критерії ефективної професійної комунікації.

The article is dedicated to defining the monologue-presentation with a view to developing effective methods of teaching it at economic universities. Key words: monologue-presentation, monologue speech, criteria of effective professional communication.

Евроинтеграционные процессы, охватывающие многие сферы жизнедеятельности нашего государства, глобализация бизнеса, увеличение числа европейских компаний на рынке Украины требуют использования иностранного языка как средства профессионального общения. Поэтому практической целью преподавания иностранных языков в экономических университетах является достижение студентами такого уровня владения иностранным языком, который позволил бы им эффективно использовать

иностранный язык в профессионально ориентированных ситуациях. В соответствии с проектом программы English for Specific Purposes (ESP) [6], подготовленному согласно рекомендациям Совета Европы, целью профессионально направленной монологической речи (ПНМР) является проведение подготовленной индивидуальной презентации на широкое количество тем/проблем в академической или профессиональной сфере [6:27].

Поэтому целью нашей статьи является определение профессионально направленного монолога-презентации с целью разработки эффективной методики его обучения.

Проблема типологии профессионально направленных монологических высказываний изучалась и исследовалась отечественными и зарубежными учеными (О.С.Большакова, Н.Ф.Бориско, Л.А.Емельянова, А.Л.Мирзоян, Р.А.Латышев, С.И.Титов, С.В.Тимонина, V.Benson, D.Coffey, T.Hutchinson, C. Kennedy, P.Stevens, A.Waters, R.Bolitho). Большинство исследователей решают проблемы, связанные с обучением видов профессиональной монологической речи в пределах научной или узкопрофессиональной сферы общения, а именно: монолога-сообщения, монолога-рассуждения, монолога-описания и т.д. (Н.Р.Петранговская, Н.А.Новградская-Морская).

В нашем исследовании мы рассматриваем отдельный вид ПНМР монолог-презентацию, который по содержанию, функциональной направленности и структуре является сложной устно-речевой деятельностью, предусматривающей передачу профессионально важной информации коллегам, клиентам, партнерам в бизнес среде с помощью различных формул устно-речевой деятельности (сообщение, убеждение, оценка).

Для определения монолога-презентации необходимо рассмотреть критерии успешного общения в бизнес среде и основные категории профессионально направленной коммуникативной деятельности.

Монолог – это форма активной речевой деятельности, имеющая определенное логико-композиционное построение и обладающая содержательно-смысловой завершенностью. Вслед за Хоффманом [10:57] мы понимаем профессиональную коммуникацию как внешне и внутренне мотивированную, направленную на профессиональные результаты экстериоризацию и интериоризацию систем знаний и когнитивных процессов, ведущих к изменениям систем знаний определенных специалистов и целых сообществ специалистов. В литературе называют три критерия успешной профессиональной коммуникации, а именно: реализация намерения, наличие знаний и использование кода [8], как признаки, на основе которых происходит ее оценка [3].

Вышеупомянутые критерии успешной профессиональной коммуникации, на наш взгляд, важны для поиска убедительного распределения категорий

професійно направленої комунікативної діяльності, так як вони зв'язують відповідну ситуацію діяльності з відповідним рівнем професійних знань.

1. Критерій реалізації намерення. По критерію реалізації намерення, користувач мови повинен висловити своє намерення таким чином, щоб слухач міг правильно зрозуміти його висловлювання.

2. Критерій наявності знань. За критерієм наявності знань користувач мови і слухач повинні діяти в межах одного з підрозділів знань. Щоб впливати на слухача, презентатор повинен або мати попередню інформацію про стан знань слухача, або зробити правильні висновки стосовно цього в процесі професійної комунікації.

3. Критерій використання коду. По критерію використання професійного коду, користувач мови повинен вибрати такий код, яким, як він знає або припускає, володіє слухач, і який здатен забезпечити точну передачу інформації. Слухач повинен розпізнати код і користуватися ним аналітично.

Визначив категорії реалізації професійно направленої комунікативної діяльності, розглянемо сутність монолога – презентації. В останнє час все частіше зустрічається термін “устна презентація”, як форма публічного ПНМР, однак, незважаючи на поширеність терміна в сучасній лінгвістическій і методическій літературі, нам не вдалося знайти його виснажливуї дефінїції. На наш погляд, визначення усного монолога-презентації буде повним, якщо воно буде містити інформацію про те, на чому вона базується, як побудована і яку має мету.

З цією метою ми проаналізували існуючі дефінїції монолога-презентації. Згідно W. Bennis презентація – це спосіб передачі ідеї і інформації групам [4]. Але в цій дефінїції відсутня мету монолога-презентації і залишаються невизначеними характер змісту і структура. В економіческій енциклопедії презентація визначається як офіційне представлення товарів, проєктів, а також підприємств і компаній з метою їх реклами [3]. Ми вважаємо, що таке визначення недостатньо охоплює все різноманітність комунікативних цілей монолога-презентації, концентруючись тільки на цілях «рекламувати». В ньому також не вказані і не враховані особливості змісту логіко-композиційного побудови висловлювання. Визначення монолога-презентації, запропоноване P.Evans, містить характеристики по цілі і структурі висловлювання. Згідно P.Evans презентація – це формальний розмова з одним людиною або більше, “представляючий” ідеї або

інформацію чітко і структуровано, но в нем не сказано, на чем именно оно базируется [7]. Для выяснения сущности устной монолога – презентации, ее роли мы обратились к English for Specific Purposes [6], действующей программе для экономических вузов, образовательно-квалификационным характеристикам бакалавра, специалиста и магистра специальности “Международная экономика” направления подготовки 0562.

В программе English for Specific Purposes [6] отмечается важность определения специальных коммуникативных умений, ситуаций и сфер, связанных с профессиональной деятельностью, в которых студенты должны их использовать. Так во время работы над монологической речью в центре внимания должны быть умение реферировать прочитанные или услышанные оригинальные учебные материалы в профессиональной сфере, умение доказательно аргументировать с учетом адресата и сферы общения на предложенную тему, проблему, ситуацию с использованием усвоенных речевых форм, а также умение готовить и проводить презентации на профессиональную тему [6]. В образовательно-квалификационных характеристиках бакалавра, специалиста и магистра специальности также отмечается, что будущие экономисты должны уметь осуществлять эффективное деловое общение, одним из важнейших умений которого называется умение готовить публичные выступления в производственных условиях. Вслед за исследованиями британских ученых [5] мы считаем, что на эффективность профессионально направленного монолога-презентации влияют следующие факторы: профессиональный уровень, умение менеджмента и культурологическая осведомленность. Рассмотрим каждый из этих факторов в отдельности.

Профессиональное содержание обеспечивает диапазон тем и ситуаций, связанных с профессиональными областями, такими как маркетинг, международная торговля. Для эффективного освоения таких тем или ситуаций в коммуникативном аспекте необходима специальная подготовка, проведение аналитического исследования определенной экономической проблемы, на результатах которых и будет базироваться ПНМР.

Монолог-презентация, будучи сложным видом устной речевой деятельности, представляет собой не только процесс передачи информации, но и процесс воздействия на аудиторию, поэтому монолог-презентация должен иметь структуру, включающую два обязательных элемента: информативную часть и компонент убеждения, то есть ситуативно-дескриптивный пропозициональный компонент, в котором имплицитно или эксплицитно присутствует стимул к выражению эмоций, оценок и отношения говорящего к теме. (Р.А.Латышев). Монолог-презентация является коммуникативной моделью, соединяющей презентатора и аудиторию вокруг

профессиональной задачи. Активную позицию в процессе монологического общения занимает презентатор, который во время монолога-презентации демонстрирует свое отношение к основной проблеме, излагаемой им перед определенной аудиторией, а результат деловой презентации зависит от того, насколько говорящему удалось передать слушателям собственное видение поставленной проблемы.

Функция воздействия презентатора на аудиторию реализуется эффективно, если все участники презентации предстают во взаимодействии, поскольку во время презентации целью говорящего является не просто передать информацию, но и оказать воздействие на аудиторию. Для этого презентатор должен учитывать интересы целевой аудитории, что находит проявление в прослеживании обратной связи со слушателями.

Необходимо учитывать тот факт, что воздействие презентатора на аудиторию осуществляется в два этапа: 1) подготовка к выступлению, состоящая из определения цели презентации, определения собственного отношения к поставленной проблеме, логического представления предмета презентации, выбора необходимых вербальных и невербальных средств воздействия; 2) презентация перед аудиторией (вступление, основная часть, наведение примеров, заключительная часть, каждая из которых имеет свои особенности и задачи).

Таким образом, умения менеджмента в ПНМР состоят из четырех компонентов: 1) мотивационного компонента (осознание потребности воздействия на аудиторию); 2) когнитивного компонента (знание средств и способов эффективного воздействия на аудиторию); 3) функционального компонента (рациональное и эмоциональное воздействие на аудиторию с использованием паралингвистических средств); 4) рефлексивного компонента (анализ воздействия на аудиторию и совершенствование презентации).

Во время презентации воздействие говорящего на аудиторию осуществляется по двум основным каналам: а) внешнему, к нему относятся паралингвистические средства: фонационные (тембр речи, ее темп, громкость); кинетические (жесты, тип выбираемой позы, мимика); и б) внутреннему (логико-композиционное построение речи и вербальные средства). Так для убедительности в монологе-презентации используются: 1) сильная эмотивная лексика: лексемы эмотивного характера могут быть представлены существительными, прилагательными, глаголами (эмотивными, модальными), наречиями, словами-усилителями; 2) стилистические средства (метафоры, метонимия), 3) такие синтаксические средства выражения убеждения как повтор, сравнительные обороты, параллелизм, эмфатические конструкции.

Таким образом, профессионально ориентированное монологическое высказывание – это устное публичное выступление в бизнес сфере, носящее непрерывный, связный, развернутый, активный, произвольный, организованный, последовательный, запрограммированный характер, отвечающее таким требованиям, как точность, ясность, логичность, простота, объективность, абстрактность, понятность, имеющий заданность материала и строгий отбор вербальных и невербальных средств и обращенный к одному или нескольким лицам с целью воздействия на них.

Немаловажную роль в межкультурной профессиональной коммуникации играет культурологическая осведомленность (B.B.Сафонова, Е.И.Пассов, О.Б.Тарнопольский, A.S.Balachanov, J.Beneke, S.Blum-Kulka, J.House, G.Kasper). Именно она способна обеспечить понимание собеседников в бизнесе с разным культурным опытом и знаниями, что влияет на интерпретацию иностранных вербальных средств коммуникации (J.J.Gumperz, K.D.Baumann, S.Bensmann, A.Blom, H.Kalverkämpfer). По результатам широкого контрастивного коммуникативно-когнитивного анализа профессиональных текстов (K.D.Baumann, L.Hoffman) можно увидеть, что культурные конвенции определяют все сферы как продукции, так и рецепции профессионального текста.

Рассмотрев факторы, влияющие на эффективность ПНМР, и учитывая отсутствие какого-либо исчерпывающего определения устной презентации в проанализированных публикациях, мы предлагаем в рамках нашего исследования понимать устную монолог-презентацию как подготовленное, профессионально-направленное монологическое высказывание, основанное на результатах аналитического исследования определенной экономической проблемы, имеющее четкое логико-композиционное оформление и нацеленное на эффективное информирование с элементами убеждения определенной аудитории с учетом ее основных культурологических характеристик.

На основании предложенного нами определения можно сказать, что основной целью обучения монолога-презентации является формирование умения: 1) реализации коммуникативного намерения соответственно с заданиями и условиями профессиональной ситуации; 2) структурно-композиционного оформления монолога-презентации; 3) реализации тактики публичной речи (использование вербальных и невербальных способов коммуникации).

При определении видов упражнений для обучения монолога-презентации речи необходимо учитывать следующие критерии: 1) коммуникативное намерение монолога-презентации (информирование с элементами убеждения); 2) связность и логичность изложения мыслей; 3) лексико-

грамматическая и синтаксическая правильность; 4) использование вербальных и невербальных средств убеждения.

Итак, в результате анализа профессионально направленной коммуникативной деятельности в бизнес среде нами были рассмотрены общие характеристики ПНМР, определены условия успешного профессионально направленного общения, факторы, влияющие на эффективность ПНМР, и суть монолога-презентации, что необходимо использовать при разработке методики обучения продуцирования и проведения монолога-презентации в профессиональной ситуации.

Список використаних джерел:

1. Колесникова И.Л., Долгина А.О. Англо-российский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – Санкт-Петербург: BLITZ, 2001. – 223 с.
2. Латышев Р.А. Обучение иноязычным эмотивным монологическим высказываниям на основе профессионально-ориентированных текстов будущих специалистов в области информационных технологий (на материале английского языка) (<http://inf.yspu.org/documents-open/dis/531/>)
3. Универсальный энциклопедический словарь. – М.: научное издательство «Большая российская энциклопедия». – 1999. – 1551 с.
4. Bennis W. (<http://www.nwlink.com/~donclark/leader/leadpres.html>)
5. Ellis M., Johnson C. Teaching Business Language. Oxford Handbook for Language Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 233 p.
6. English for Specific Purposes (ESP), National Curriculum for Ukrainian Universities (DRAFT) / Bakayeva G. and others. – 2004. – 94 p.
7. Evans P. (<http://speaking.englishclub.com/presentations.htm>)
8. Sager J.C., Dungworth D., McDonald P.F. English Special Languages. Principles and practice in science and technology. – Wiesbaden. – 1980. – 392 S.
9. Hall E.T., Hall M.R. Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Amerikanern. – Santa Fe, 1983. – p. 61-93.
10. Hoffmann L. Fachsprachen. Instrument und Objekt. – Leipzig. – 1987. – 155 S.

ЗОРІЙ Н. І.,

кандидат філософських наук,
завідувач кафедри психології та
соціології, Буковинський державний
медичний університет,
м. Чернівці

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті визначено філософські проблеми сучасної кризи освіти; виокремлено критерії гуманістичного виховання у вищій школі; проаналізовано особливості формування освітнього простору сучасного українського суспільства в контексті виховання; обґрунтовано психологічне вчення Адлера про роль суспільного ідеалу у формуванні особистості; проведено аналіз емпіричного дослідження щодо розвитку творчого потенціалу особистості та його роль у вихованні.

Ключові слова: освіта, навчання, виховання, творчий потенціал, свобода, відповідальність, мораль, духовність.

В статье определены философские проблемы современного кризиса образования; выделены критерии гуманистического воспитания в высшей школе; проанализированы особенности формирования образовательного пространства современного украинского общества в контексте воспитания; обосновано психологическое учение Адлера о роли общественного идеала в формировании личности; проведено анализ эмпирического исследования относительно развития творческого потенциала личности и его воспитания в образовании.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, творческий потенциал, свобода, ответственность, моральность, духовность.

The philosophical problems of modern crisis in education are defined in the article; criteria for humanistic education in the high school are distinguished; peculiarities of educational space formation of modern Ukrainian society within education are analyzed; Adler's psychological theory on social ideal role in the personality's formation is justified; the empiric research of personal creativity and

its role in education is analyzed.

Key words: *education, teaching, training, creativity, freedom, responsibility, morality, spirituality.*

Зростаючі темпи суспільного прогресу наприкінці XX ст. зробили освітні кризи перманентними, тобто кризовість перетворилась в майже атрибутивну ознаку сучасної освіти на всіх її рівнях і у всіх без винятку країнах. Мова йде про глобальну суперечність між прискоренням соціального прогресу і відомою консервативністю педагогіки. Освіта не тільки не відповідає життєвим запитам, але й, забезпечуючи необхідними знаннями, не гарантує застосування знань на практиці. Можна сказати більше: знання стають в певній мірі «зброєю», що можуть призвести людство до катастрофи, самознищення.

Ілюзія, яка весь період Нового часу і особливо, починаючи з епохи Просвітництва, супроводжувала людство і яка зводилась до того, що науково-технічний прогрес приведе людину до безконфліктного «світлого майбутнього», швидко розвіялася. І це відчутно насамперед в освіті. Твердження, що гуманного або антигуманного змісту науково-технічна діяльність набуває лише залежно від соціально-економічної структури суспільства, виглядають сьогодні наївно спрощеними. Наука і освіта мають не тільки соціально-економічний контекст, але й властиві їм відносно автономні внутрішні закони функціонування та розвитку, свої специфічні, лише їм притаманні уявлення про людські цінності та їх ієрархію (етос науки та освіти).

Суперечливий характер відносин між культурою, з одного боку, та наукою і освітою, з іншого, постійно осмислювався філософами. Якщо свого часу Сократ стверджував, що істинно мисляча людина не може не бути водночас людиною моральною, то до абсолютно протилежного висновку дійшов Сократ XX ст. лікар-філософ А. Швейцер. На його думку, щоб стати істинно мислячим, треба спочатку стати людиною моралі [5,6].

Причиною більшості антропотехногенних глобальних та локальних катаклізмів, підкреслював А. Швейцер, є суттєве відставання морально-етичного прогресу від прогресу науково-технічного. Якщо перший, вважав він, зупинився на рівні Середньовіччя з властивим для цієї епохи домінуванням християнської моральності, то другий якраз і бере свій відлік від закінчення цієї епохи [5,6].

Коментуючи філософське твердження А. Швейцера, зауважимо, що дистанція, яка утворилась між двома формами суспільного прогресу якраз і характеризує освіту в якості перманентно-кризової. Адже ця дистанція тому й утворилася, що освіта не справилася з основним покладеним на неї завданням формування морально-духовного світу людини, а між двома головними функціями освіти навчання та виховання утворилась не просто прогалина, до

цих пір ні чим не заповнена, а й склався паралелізм цих функцій. Суб'єктивні наміри окремо взятих педагогів не можуть врятувати ситуацію в цілому: навчання не є виховуючим, а виховання відбувається незалежно від навчання. Це означає, що людина повинна насамперед керуватися своїми вищими духовними потребами, які ми розуміємо як прагнення індивіда до засвоєння духовних цінностей та їх формування в процесі духовних видів діяльності. Духовний тип поведінки виявляється у утвердженні людиною в своїй життєдіяльності гуманістичних ідеалів, через позитивне ставлення до внутрішнього світу інших людей, формувати в собі вищі духовні цінності. Духовність не завжди ототожнюється з духовним життям суспільства. Якщо світогляд передбачає вибір образу життя, то духовність пов'язана з особистісним вибором, пов'язаного з внутрішніми потребами. Неповторність, всебічність, гармонійність, творчо-моральна цілісність – це найвищі суспільні орієнтири формування духовності людини. Вони є складовими гуманізму.

Якщо на етапі накопичення засобів науково-технічного прогресу ця ідея працювала на людину, то на сучасному етапі вона наситившись елементарними умовами, вбачає хибність та недосконалість прагматичного гуманізму. Оскільки за збереженням та дотриманням матеріальних умов існування, людина поступово втрачає моральне задоволення від життя та продуктів своєї життєдіяльності. Темп життя досяг такого прискорення, яке породжує шок. Як наслідок – масова дезадаптація з усіма її наслідками – депресіями, психічними розладами, насильством, апатією, ворожістю тощо.

Зауважимо насамперед, що гуманістичне виховання не ставить за мету вузько-прагматичні цілі та завдання, оскільки мова не йде про підготовку функціонально-корисного в певній соціально-професійній ролі члена суспільства, а передбачає насамперед виховання особистості.

Гуманітарно-гуманістичне навчання та виховання впливає на соціальну активність людини опосередковано, а не безпосередньо. Саме тому, що воно є вирішальним для формування особистості і поза його впливом особистість повноцінно сформуватися не може. В суспільстві ринкових відносин люди втрачають здатність до розуміння внутрішнього світу іншої людини, до співпереживання та співчуття (емпатія), їхні емоції направлені на задоволення життєво важливих потреб, потреб, пов'язаних з накопиченням матеріальних цінностей.

Небезпідставно зазначає А. Оболонський, який ще в 90-ті роки XX ст. писав, що виник лад, де все визначається імітаціями, підробками під нормальні суспільні інститути. На думку згаданого автора механізм цих «імітацій» включає цілий ряд рис та якостей людського характеру, які можна описувати з префіксом «псевдо»- псевдоділовитість, тобто імітація кипучої діяльності бюрократичним апаратом; псевдодіяльність, тобто імітація раціо-

нальної напруженої праці; псевдоідейність, тобто імітація щирої відданості офіційній ідеології, що насправді прикриває цинічну безпринципність; псевдо-демократизм, тобто імітація демократичної форми авторитарно-бюрократичним діям; псевдоколективізм, тобто імітація масової згуртованості, що маскує насправді новий владно-примусовий спосіб соціальної організації; псевдоініціативність, тобто активність, що насправді є пристосовництвом, гіперконформізмом; панування псевдоеліти [4, с.121].

Можна у зв'язку з цим сформулювати питання: чи з тих пір суттєво щось змінилося? Скоріше ні, аніж так. І основною причиною є відсутність цілісності навчально-виховного процесу в освіті, зокрема, у вищій школі. Відсутність виховання у вищій школі і призвела до формування вищезгаданої «псевдоеліти». Сьогоднішня еліта, позиціонує себе гаслами, які не суперечать принципам гуманізму (мова йде не про що інше як про систему спотворених цінностей, які за формою виглядають, як правильні, хоча й не є такими за змістом). В сьогоднішньому українському суспільстві спостерігається деформована система освіти, позбавлена виховних ідеалів особистісного плану. Результатом тут якраз і виступає самовдоволена напівосвіченість, одним з проявів якої є, зокрема, фетишизація держави та державних інститутів і як наслідок, відсутність справжніх громадянських якостей.

Людина – насамперед духовна особа, яка повинна реалізувати себе як особистість. Найвищою атрибутивною ознакою особистості є свобода. Хвороба та страждання – це відплата за нереалізовану особистість, за зловживання своєю свободою. Кінцевою метою педагогіки антитоталітарного типу, тобто педагогіки гуманістичної, є зорієнтованість на формування людської особистості. Що є провідною ідеєю такої педагогіки? Безумовно – розвиток в людині індивідуальної свободи.

Таким чином, проблеми, які виникли ще з початку незалежності України в освіті не тільки не зникають, але й трансформуються у формі нових суспільних явищ та психоемоційних збочень. Очевидним є той факт, що відсутність виховання на всіх рівнях освіти призвела не тільки до кризи в освіті, але й до загальної, в тому числі й світової кризи. І перше, що необхідно зробити – ґрунтовний філософсько-методологічний та психолого-педагогічний аналіз категорії виховання відповідно до освітніх реалій.

В даному контексті варто зазначити, що відомий психолог Адлер відзначає позитивну роль особистісного ідеалу. Останній є «антиципація», передбачення, «маршальський жезл у ранці маленького солдата», «кредит, що затребуваний примітивним почуттям неповноцінності, з метою будівництва соціального житла». Особистість виробляє риси характеру, відповідно до ідеалу, завдяки «фіктивній меті». Соціальність, за Адлером, природна форма життя людини. Всі люди почувають себе неадекватними в певних ситуаціях, кожен

може переживати певні життєві труднощі і не в змозі впоратися з ними «один на один». Тому найбільшим прагненням людини завжди було єднання в групі, бути членом суспільства. Друга причина соціальності – нерівність людей, оскільки багато хто неспроможний вижити в ізоляції. Тільки завдяки постійній корекції зі сторони суспільства особистість розвивається нормально, а всяка «депривація», тобто позбавлення людини можливості користуватися суспільними благами, веде до посилення почуття неповноцінності й невротизму. Виховання в людях соціального почуття – першорядне завдання педагога. Воно досить складне. Щоб його вирішити, потрібно з'ясувати структуру соціального почуття, етапи й механізми його розвитку, домогтися того, щоб різні соціальні інститути, все культурне середовище діяли узгоджено, цілеспрямовано, щоб справа виховання дітей і молодого покоління перебувало в руках відповідальних, компетентних людей. До цього, на думку Адлера нам ще дуже далеко [1].

Слово «виховання», яке є адекватним плеканню, в нашому українському суспільстві асоціюється з маніпуляцією, догматизмом, застарілим відношенням до розвитку та становлення особистості. Ми ігноруємо систему виховного впливу, тим самим провокуємо ізольованість та самотність людини, залишаємо людину напризволяще серед надмірного арсеналу засобів досягнення життєвої мети, які спокушають її доступними і швидкими перспективами досягнення чуттєвої насолоди.

Соціальне почуття або соціальний інтерес, Адлер розуміє як інстинктивну й у той же час усвідомлену і керовану здатність «бачити очима іншого, чути вухами іншого, почувати серцем іншого». Ця здатність ґрунтується на почутті приналежності до групи, народу; на прагненні до глибокої емоційної комунікабельності; на інтересі до процесів, що відбуваються у суспільстві; вірі в людей, здатності довіряти, бути відвертим, щирим й вільним у діалозі; на оптимізмі й історичному почутті, готовності вислухати критику, тверезо оцінювати свої здібності, визнавати свою недосконалість, готовності проявляти добropорядність, ініціативність [1].

Здоровий, нормальний стиль життя, за Адлером, відрізняється тим, що людина адаптована до суспільства й суспільство користується плодами її діяльності. У здорової людини достатньо енергії й сміливості, щоб відкрито зустрічати нові проблеми. Розвиваючи свою концепцію стилю життя, Адлер прагнув вирішувати завдання виховання, соціальної педагогіки, боротьби із усякого роду соціальними відхиленнями. Наприклад, поведінку повій, самогубців, злочинців він пояснював почуттям неповноцінності, яке не було в них компенсоване соціальним почуттям. Єдності людства він мріяв досягти шляхом виховання у всіх людей соціального почуття. Робота заради цієї мети була змістом його життя.

Відзначаючи схильність Адлера до спрощення, недостатню увагу до наукового методу й бажання проповідувати кожному, хто тільки погоджувався слухати, не можна й не визнати позитивних моментів адлеріанства. Це – утвердження активності, непохитності та автономності розуму, почуття відповідальності, уваги до питань соціальної інженерії, організації розумного, ефективного спілкування людей різних соціальних груп і поколінь, демократизації соціальних спільнот та рухів [1,2]. Безперечно треба визнати – найбільшу увагу до виховання з усіх відомих психологів належить Адлеру. Так зване «проповідництво» Адлера не є простим моралізаторством, воно є першою спробою методологічно обґрунтувати формування соціального почуття в людині.

Насамперед, очевидною є проблема, цілісності навчально-виховного процесу. Утворилася штучна прірва між завданнями виховання та навчання в освіті, зокрема у вищій освіті. Причому, виховання у вищій школі оцінюється учасниками навчально-виховного процесу як «школярство», як «пережиток» вже нині «далекого радянського минулого». Хоча насправді, беззаперечною є хрестоматійна істина, що виховання у вищій школі насамперед передбачає формування фахівця, глибоко відданого громадянина держави, в якій він живе, з високими професійними та моральними якостями, працездатного, психічно і фізично здорового, в якого сформовано екологічне та економічне мислення. До цього переліку можна додати ще багато завдань, які не суперечать основним напрямкам виховання. Варто зазначити, що виховання є ціленаправленим процесом соціалізації особистості. Виховання – це інтерактивний процес, що передбачає взаємодію вихователя і вихованця. В даній ситуації важливим є те, що нинішні вихователі в переважній більшості, виросли і сформувалися в 90-ті, в епоху «псевдо». Парадоксальною ситуація є в тому, що вихованці опановуючи знання основних моральних цінностей, глибоко розчаровуються, оскільки в реальності застосування цих знань практично неможливе, причому вихованці вже не можуть жити з псевдо ідеалами, як їхні вчителі, для них моральніше жити без ідеалів. Чи можна звинувачувати вихователів за втрату ідеалів, мабуть ні, оскільки педагогіка реалізує завдання суспільства на формування громадянина цього суспільства і різноманітні соціальні інститути мають надати освітянам взірець, ідеал.

Тим часом, людина все більше перетворюється в деталь соціальної мега-машини. Життя стає одноманітним, позбавленим змісту. Людиною тонко й уміло маніпулюють, не даючи їй реалізувати свої творчі здібності. Справжнє життя, що ґрунтується на розумі, любові й відповідальності, стає все менш можливим. Потрібна педагогіка і психологія, які б не тільки досліджували психіку людину та формування особистості, етапи соціалізації, але й

допомагали будувати здорове суспільство й виховувати творчу, життєлюбну, гуманістично орієнтовану особистість. Підвищена потреба до реалізації творчих здібностей і високого ступеню свободи особистості та її вибору свідчать і дослідження, які проводилися на базі Буковинського державного медичного університету зі студентами, зокрема, на запитання «Чи можна на Вашу думку, змінити світ на краще?» з 80 студентів 24 відповіли ствердно, але тільки двоє сумніваються в досконалості світу. Більшість студентів констатує, що тільки в деяких аспектах світ недосконалий. На запитання про особисту участь в перетворенні світу 16 студентів взяли на себе революційну місію перетворення світу, інша половина береться його кардинально змінювати в окремих випадках. Генераторами ідей є більша частина респондентів, але відігравати важливу роль в перетворенні світу вони можуть за сприятливих умов. Студенти не впевнені в своєму успіху. Ствердною є відповідь переважної більшості респондентів на запитання: «Чи вважаєте Ви, що професію варто обирати залежно від своїх можливостей і подальших перспектив для себе». Вражає те, що тільки одна людина з усіх опитаних вважає вибір професії залежним від привілеїв, які вона забезпечує.

Таким чином, можна констатувати, що наша молодь не є «безнадійною», а навпаки безпорадною є ситуація відсутності наукового підходу у реалізації виховання у вищій школі.

Виховання у вищій школі має базуватися на тому, що особистість є унікальною, неповторною цілісністю, що реалізує себе в соціумі і яка формується в процесі виховання на всіх етапах вікового розвитку. Виховання забезпечує механізм, який розглядає особистість не тільки з точки зору її основних досягнень, але й творчого потенціалу, ступеню її свободи і відповідальності за вибір, стратегії життя. Ефективність виховного впливу буде значно вищою в умовах не прямого, а опосередкованого впливу.

Досвід всього революційного і визвольного руху народів світу показав, що моральна стійкість доступна саме тим людям, чиї погляди набули характеру переконань. Кожна людина сприймає життя через призму певного світогляду і лише виховання забезпечить в умовах високотехнологічного суспільства формування особистості, що забезпечить успіх держави і розвиток суспільства на істинних, а не псевдо цінностях.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов/ А. Адлер / Пер с англ, А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Ростов н/Д, изд-во «Феникс», 1998. – 448с.
2. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию

человека [Електронний ресурс] // А. Адлер [режим доступу] <http://lib.ru/PSIHO/ADLER/Adler-3.txt>

3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1997. – 304с.

4. Огурцов А. П. Этика жизни или биоэтика: аксиологические альтернативы / А. П. Огурцов // Вопросы философии. – 1994. – 3. –С. 49-61.

5. Швейцер А. Жизнь и мысли / А. Швейцер – М.: Республика, 1996. – 528 с.

6. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер – М., Прогресс, 1973. – 305с.

ІЛЬНИЦЬКА Л. В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ СПОСІБ
РОЗУМІННЯ ПРИРОДИ ВЗАЄМОДІЇ
ОСВІТИ ТА МИСТЕЦТВА:
ВІТЧИЗНЯНІ АСПЕКТИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПОШУКІВ**

Стаття присвячена розкриттю сутності та значення функціонально-змістовного рівня своєрідності вітчизняних авторських методологічних пошуків стосовно навчально-виховного способу розуміння природи взаємодії освіти та мистецтва.

Ключові слова: вітчизняні аспекти методологічних пошуків, природа освітньо-мистецької взаємодії, педагогіка мистецтва.

Статья раскрывает сущностные значения функционально-содержательного уровня своеобразия отечественных авторских методологических поисков относительно учебно-воспитательного способа понимания природы взаимодействия образования и искусства.

Ключевые слова: отечественные аспекты методологических поисков, природа арт-воспитательного взаимодействия, педагогика искусства.

Article opens intrinsic values of is functional-substantial level of an originality of the Ukrainian author's methodological searches concerning a teaching and educational way of understanding of the nature of interaction of pedagogic and art.

Key words: Ukrainian aspects of methodological searches, the nature of interaction of art and pedagogic.

Постановка проблеми. Автором статті здійснюється спроба встановити своєрідність вітчизняних авторських методологічних пошуків стосовно навчально-виховного способу розуміння природи взаємодії освіти та мистецтва, яка і є базовою площиною до вияву принципових сутнісних положень предмету педагогіки мистецтва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Не дивлячись на нагальність зазначеного кола питань і на багатоаспектність методологічного вирішення, все ж таки існує обмежена кількість наукових праць. Теоретичні дослідження

Падалки Г. М. “Педагогіка мистецтва” [1] та Рудницької О. П. “Педагогіка: загальна та мистецька” [2], вказують на необхідність зважено окреслити та порівняти ті пріоритетні можливості вітчизняних авторських розробок, які вже в найближчому майбутньому будуть слугувати базовим підґрунтям для застосування їх програмних положень на практичному рівні.

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. В першу чергу, автор статті звертає увагу на малодосліджуваний простір педагогіки мистецтва, предмет якої встановлюється у працях вітчизняних авторів Г. Падалки та О. Рудницької.

Формування мети. Сутність мети зазначеної статті полягає у намаганнях автором виявити головні положення навчально-виховного способу розуміння природи освітньо-мистецької взаємодії при безпосередньому врахуванні значень функціонально-змістовного рівня своєрідності вітчизняних авторських методологічних пошуків.

Виклад основного матеріалу. Методологічний пошук функціональних перетинів навчально-виховного процесу в межах розуміння внутрішньої природи контекстної сутності первинних значень всебічного розвитку та подальшого становлення, передусім, дитячих здібностей, а також усвідомлення впливу мистецької розмови на формування життєво-ціннісних категорій, виявляє себе, в першу чергу, в межах теоретичних пошуків, пов’язаних з особливим авторським способом аргументації при актуалізації дієво-творчих програм застосування та впровадження різнорівневих ступенів специфіки взаємодії освіти і мистецтва. Вітчизняна наукова школа досліджує предметний простір зазначеної проблематики, спираючись на “гуманістичні парадигми мистецької освіти” [1]. Ідейне становлення парадигми взаємодоповнюючих циклів планування об’ємної структури внутрішнього діалогу освіти та мистецтва, сполучники якої занурюючись у специфіку дидактичного спрямування виявляють багатоступеневі комплекси навчально-виховного ступеню розуміння дотичних до цього проблемних сфер:

- видової специфіки мистецтва;
- розкриття способу та чинників формування творчої особистості, з цим також взаємопов’язаний методологічний супровід проблематики вияву індивідуальних здібностей учнів мистецьких закладів та додаткової освіти – шкіл естетичного виховання.
- спілкування з творами мистецтва в системі загальноосвітнього способу шкільного буття.

Отже, характер наукового розгляду первинності цих зазначених проблемних сфер досліджується супровадами, знову ж таки, загальних комплексів – естетичного та художнього виховання, де занурення у простір мистецтва надає якщо не відповіді, то потужний арсенал життєвих можливо-

стей щодо вдосконалення принципів транскрипції ідейного та особливого способу буття справжнього художника в сучасному світі. Не підлягає сумніву і те висловлювання, що будь-яким чином організований рівень внутрішньої культури людини дозволяє сприймати бездоганність гармонійного шляху, який і демонструє повсякчасний мистецький супровід. Зрозуміти природу людського захоплення світом художньої краси прагнули теретики неодного покоління.

Варто підкреслити, що картина сьогодення ускладнюється міждисциплінарними поглибленнями, тому і спосіб наукової аргументації з приводу пошуку нових та актуальних методологічних чинників систематизації знань про мистецтво, вже на рівні науково-педагогічних засад навчально-виховного способу розуміння життєвості споконвічних ідей визнання впливу світових надбань людства на формування гармонійно розвиненої, всебічно обдарованої особистості, дозволяє ретельніше розглянути межі запропонованої вітчизняними дослідниками наукової ефективності тих принципів і методологічних настанов, які загалом демонструють поєднання “теорії і методики викладання мистецьких дисциплін” [1], а також вказують на своєрідність та особливості української науково-педагогічної школи.

Українські дослідники Рудницька О. П. та Падалка Г. М., досліджуючи спільний предмет аналізу – педагогіку мистецтва, де безпосередньо і виявляє себе особлива сутність методологічних пошуків стосовно встановлення засадничих чинників навчально-виховного способу розуміння структурних векторів взаємодії освіти та мистецтва, демонструють спільне зосереджене відношення до встановлення характеристик первинності понятійного окреслення внутрішніх структурних рівнів зазначеного підходу – природи освітньо-мистецької взаємодії. В першу чергу, варто співставити головні положення обох науково-теоретичних підходів, саме у межах методологічної кореляції, а це, в свою чергу, і є базовою умовою до чіткого розуміння авторського шляху безпосереднього пошуку задля сформування коцепції всебічного огляду можливостей застосування запропонованого способу розуміння природи взаємодії освіти та мистецтва у навчально-виховному процесі.

Оксана Петрівна Рудницька, якої вже, на жаль, не має серед нас, у своїй останній праці “Педагогіка: загальна та мистецька”, видання датується 2002 роком, вперше на вітчизняних теренах захоплює, науковим чином, розмірковує над системним та комплексним способом обговорення про арсенал педагогічних можливостей дослідження мистецького способу мислення. Звідси і випливає новітнє термінологічне навантаження, якому Оксана Петрівна надає наступну назву: “Методологія мистецької освіти” [2].

До структури системних положень методологічної бази мистецької осві-

ти, за О. П. Рудницькою, відносяться:

- філософські засади мистецької освіти;
- культуровідповідність освіти;
- світоглядна функція мистецтва;
- діалогова природа художнього спілкування.

Зрештою, якщо взяти за основу наукову працю Рудницької О. П., то слід звернути увагу на внутрішньо-методологічні положення зазначеного проблемного кола питань, які виводить Падалка Г. М. у своїй роботі “Педагогіка мистецтва”, 2005 року видання, де вказівний понятійний супровід, відомий за назвою “методологія мистецької освіти” існує вже під термінологічним модусом “методологічні засади мистецької освіти” [1], до якого, за аргументованим твердженням Галини Микитівни Падалки, мають відноситись:

- гуманістична парадигма мистецької освіти;
- національна основа художнього навчання і виховання;
- особистісно-орієнтований підхід в процесі навчання мистецтва;
- єдність раціональних і емоційних, об’єктивних і суб’єктивних, свідомих і підсвідомих способів освоєння мистецтва.

Також окремим шляхом методологічного опанування виступають авторські наративні положення, відомі як “методологічні забезпечення навчального процесу з мистецьких дисциплін” [1], до складу яких, за визначенням Падалки Г. М., входять:

- принципи і педагогічні умови навчання мистецтва;
- методи мистецького навчання.

Як бачимо з вище перерахованого, обидві вітчизняні дослідниці сформували три комплексно-системні спроби методологічного окреслення щодо розуміння контекстної природи освітньо-мистецької взаємодії у вимірах сучасних реалій навчально-виховного способу функціональної належності.

Слід звернути увагу, що якщо Галина Падалка на рівні “методологічних засад мистецької освіти” вводить до наукового обігу такий понятійний супровід як “особистісно-орієнтований підхід в процесі навчання мистецтва”, то О. Рудницька звертає увагу на цю домінуючу позицію педагогіки мистецтва, обговорюючи, передусім, загальні еквівалентні площини освіти і мистецтва, і вже, в свою чергу, надає цьому підходу не загальнометодологічні характеристики, а особливі сутніснокодіфікаційні, саме які у системі Оксани Петрівни отримали назву “особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу” [2]. Понятійний супровід щодо розуміння “особистісної орієнтації освіти” встановлюється Рудницькою О. П. як “спрямованість на послідовне формування соціально значущих якостей особистості як самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку”

[2, с. 35]. Цей парадигмальний ключ базується, як наголошує Оксана Рудницька, на яскравому твердженні, де і акумулюються головні теоретичні положення відомого американського психолога Абрахама Маслоу – в першу чергу, стосовно самоактуалізації людських можливостей при всебічному розвитку здібностей та вмінь. “Задовольнивши основні потреби нижчого рівня, особистість починає усвідомлювати для себе актуальність потреб більш вищого рівня і застосовує великі зусилля задля їх реалізації” [3, с. 123]. Вже згідно з цього положення українська дослідниця Оксана Рудницька і виводить низку найхарактерніших ознак особливостей мистецької освіти, які, в свою чергу, – в цьому і полягають пріоритетно-динамічні механізми порівняння – перехрещуються з базовим комплексом Галини Падалки – “методологічні засади мистецької освіти”. Отже, як зазначає О. Рудницька, до загального методологічного комплексу, де відбувається багатофункціональний перетин навчально-виховного способу розуміння взаємодії освіти та мистецтва, мають відноситись наступні чинники [2]:

- взаємодія емоційного та розумового розвитку;
- суб’єктивний чинник осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об’єктивної інформації про мистецтво;
- взаємодія образного та логічного типів мислення;
- підсвідомий процес “осягання”, який супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору;
- задоволення духовних потреб, а не прагматичне споживання мистецтва.

Продемонстровані Оксаною Петрівною Рудницькою переваги запропонованої внутрішньої різнопланової “взаємодії”, навіть вже на понятійному рівні стверджують науковий характер рівноцінного поєднання навчально-виховного способу входження до розуміння пізнавальних підходів предметної сутності педагогіки мистецтва. Зрештою, не приділяючи особливої уваги навчальній частині взаємодіючого ресурсу освітніх настанов над виховною функцією педагогічного способу осмислення дійсності, у авторському концептуальному зосередженні, здійсненому саме Оксаною Рудницькою, виокремлюються рубіжні ознаки, за якими надається дослідницьке право розробляти та стверджувати саме ті можливості загального, а не особливого характеру відкриття духовних значень взірцевої мови мистецтва задля становлення, а також і розкриття індивідуальних можливостей успішного особистісного розвитку дитини. Цей умовивід в найбільшій мірі розгалужено самовизначається при встановленні термінологічного наголосу на такій теоретичній структурі, як “особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу” [2]. Доречно також звернути увагу, що характеристика “використання особистісного підходу передбачає розуміння особистості як взаємопов’язаної сукупності внутрішніх умов (структури її властивостей), які

відображають усі зонішні впливи” [4, с. 149]. В свою чергу, належним чином і цей, вказаний взаємозв'язок педагогічної психології, дозволяє, на рівні творчодослідницьких висновків, обговорювати важливість обґрунтованого Оксаною Рудницькою методологічного зразка залучення об'єднуючої дії освітньовиховного способу використання усього багатства прикладів мистецтва, як еквівалента загального твердження про повсякчасний розвиток дитячих здібностей. Все ж таки, навчаючись безпосередньо і оволодіваючи тими навичками, які допомагають згодом розкрити в собі внутрішньо-природні якості та властивості творчого обдарування, в той же час, опрацьовуючи, споглядаючи, та варто зазначити, створюючи певний мистецький матеріал на рівні дитячого усвідомлення, учні крокують витонченим шляхом геніальних майстрів, формують свій смак і духовно зростають.

Варто зазначити, що системна послідовність викладення “методологічних засад мистецької освіти” в теоретичній розробці Галини Микитівни Падалки акумулюється у об'ємну позицію підкресленого відношення до пріоритетних функцій ефективності навчально-виховного способу розуміння природи взаємодії освіти та мистецтва, де перевага, передусім, надається навчальним принципам, які, в свою чергу, і виявляють свою природу у методологічних спробах систематизації планового дотримання гармонійної програмної розбудови якісних засад входження в коло безперервного всебічного розвитку. Цей факт дієвих переваг, наданих процесу навчання в обговоренні природи освітньо-мистецької взаємодії, підтверджується і вже вище згаданою третьою комплексно-системною спробою методологічного окреслення – “методологічне забезпечення навчального процесу з мистецьких дисциплін” [1]. Тому слід звернути увагу, що і безпосередня структура “особистісно-орієнтованого підходу в процесі навчання мистецтва”, який на фахову думку Галини Падалки “в контексті мистецької освіти ґрунтується на трьох провідних позиціях” [1, с. 72]:

- втілення особистісно-орієнтованого підходу в мистецькій освіті;
- спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості учня;
- ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання.

Якщо перша вказана позиція демонструє концептуальне узгодження авторського налаштування на систематизацію в середовищі методологічних зв'язків особистісного-орієнтованого підходу, то останні дві виявляють детермінантну сутність, де саме пріоритетний ступінь до вказівних та позиційних значень принципів навчання, яким, як зазначає Г. М. Падалка, рівні внутрішнього сприйняття не підпорядковуються, а врешті-решт спрямовуються на субстанціональний розвиток, який акумулює у себе простір абсолютності нероз'єднувальної цілісності стосовно розуміння всезагальності процесу

навчально-виховного способу дослідження природи взаємодії освіти та мистецтва. Узгоджуючи цю динамічно структуровану площину, характер якої розкриває функціональну багатоаспектність запропонованого підходу, Галина Падалка у монографії “Педагогіка мистецтва” вказує на теоретичну значимість процесів трансформації, своєрідність якої – не дублювати навіть похідні нерозривні значення процесів навчання та виховання, а на методологічному рівні виявити лінію їхнього сутнісного сполучення. Тому понятійне середовище педагогіки мистецтва, природа якої прагне до освітньо-мистецької взаємодії насичується термінологічним супроводом, де методологічні межі впливової обопільності навчально-виховного способу розуміння укорінюються та тяжіють, на думку Г. Падалки, до методологічних настанов саме мистецького навчання. Таким чином, Галина Микитівна Падалка стверджує, що “під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань” [1, с. 177]. Отже, поглиблений комплекс авторських наративних методологічних настанов, де навіть у суміжних та похідних формах систематизації, таких, як художньо-навчальні та художньо-виховні завдання, дієвим чином проявляються риси понятійно-термінологічної чіткості, які, зрештою, і враховують загальні аспекти навчально-виховного супроводу педагогічного занурення у джерела творчості мистецького шляху опанування програмних сполучень навчання та виховання щодо освітньо-мистецької взаємодії.

Висновки. Продемонстровані дві авторські вітчизняні концептуально-теоретичні системи – “педагогіка мистецтва” Галини Микитівни Падалки та “мистецька педагогіка” Оксани Петрівни Рудницької – вказують на сучасність та нагальність саме того комплексу методологічних пошуків, відповідно до якого відбувається входження у предметний простір навчально-виховного способу розуміння природи взаємодії освіти та мистецтва, шляхом налаштування учнів до вишуканого світу прекрасного позиційними підходами та навичками педагогічної майстерності.

Список використаних джерел:

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
3. Бачинин В. А. Психология. – Спб.: Изд-во. Михайлова В. А., 2005. – 272 с.
4. Петрів О. П. Словник-довідник з вікової та педагогічної психології. – Львів: ЛА “Піраміда”, 2008 – 272 с.

ІСАЄВА С. Д.,

викладач, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ТОМАС ГОРДОН ЯК ПРИХИЛЬНИК АМЕРИКАНСЬКОЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

В статті розглядається розвиток зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. Вивчаються риси реформаторської педагогіки та її основні наукові напрямки. Особлива увага приділяється американському вченому-реформатору Томасу Гордону і його моделі чуттєвої комунікації.

Ключові слова: Томас Гордон, зарубіжна реформаторська педагогіка, модель чуттєвої комунікації

В статье рассматривается развитие зарубежной реформаторской педагогики конца XIX – начала XX ст. Изучаются характерные черты реформаторской педагогики и ее основные научные направления. Особенное внимание уделяется американскому ученому-реформатору Томасу Гордону и его модели чувственной коммуникации.

Ключевые слова: Томас Гордон, зарубежная реформаторская педагогика, модель чувственной коммуникации

Development of foreign reformatory pedagogics since XIX century is examined in the article. The features of reformatory pedagogics and its main scientific directions are studied. Special consideration is given to American scientist-reformer Thomas Gordon and his model of sensual communication.

Key words: Thomas Gordon, foreign reformatory pedagogics, model of sensual communication

У наростаючих світових процесах глобалізації знання та інновації набувають неабиякого значення. Для України одним із найважливіших напрямів є навчання підростаючого покоління принципів свободи й одночасно відповідальності за свій вибір, так як тільки внутрішньо вільна людина, володіючи мистецтвом прийняття рішень і готова нести відповідальність за них, може вважатися світовим громадянином суспільства.

Необхідною умовою розвитку і становлення особистості, підготовки до життя та до професійної діяльності, являється формування як у молоді, так і в учасників взаємодії загалом, широкого діапазону комунікативних навичок,

тобто здатності до спілкування.

Для знаходження оптимальних шляхів запровадження зарубіжного досвіду у нашій державі, велике значення відіграє вивчення і запозичення подібного досвіду з інших країн.

Аналіз історії зарубіжної реформаторської педагогіки показав, що наприкінці XIX ст. у провідних країнах Західної Європи помітно виявилася проблема невідповідності традиційної педагогіки і нових суспільно-економічних умов. Через стрімкий розвиток виробництва, викликаний прогресом науки і техніки, з'явилася потреба у нових підходах до теорії і практики освітньої і виховної справи, збільшився також попит на всебічно розвинутого, мислячого, самостійного, ініціативного і винахідливого працівника.

Традиційна школа, будучи за своєю суттю школою учіння, орієнтувалась на виховання слухняних і виконавчих працівників. Загальноосвітні знання, що давались такою школою, були вкрай обмеженими і догматичними. Методи навчання і виховання не сприяли розвитку у дітей активності та самостійності мислення. [4]

Слід відмітити, що величезний інтерес ця проблематика викликала у американських теоретиків і практиків, серед яких є маловідомий, на жаль, в Україні педагог-реформатор Томас Гордон.

Таким чином, мета статті полягає у дослідженні та вивченні розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки з кінця XIX століття до наших днів, та знайомстві з її представниками, зокрема з визначним вченим-реформатором Сполучених Штатів Америки Томасом Гордоном.

Розпочнемо з того, що на рубежі XIX – XX ст. педагогіка опинилася перед необхідністю пошуку нових шляхів формування людської особистості, який проходив в атмосфері дискусій з проблем людини, її виховання та освіти. У сферу суспільного інтересу поряд з традиційними об'єктами вивчення школи та сім'ї почали включатися дослідження трудової діяльності учнів, проведення вільного часу, міжособистісні стосунки. Цікавими були пошуки педагогів-реформаторів в галузі морального та громадянського виховання.

У Західній Європі та США з'явився цілий ряд нових концепцій освіти і виховання, зокрема таких, як теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва та ін. [8] Провідними чинниками розвитку педагогічної думки у той період вважалися: а) невідповідність школи вимогам часу, перш за все, потребам промислового виробництва у кваліфікованих робітниках, що стала не тільки освітньою, а й державною проблемою; б) розвиток науково-технічного про-

гресу, який вимагав надання учням значно більшого обсягу знань, умінь та навичок; в) накопичення педагогікою та психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси. [8]

Для того, щоб краще зрозуміти суть реформаторської педагогіки, розглянемо її основні риси:

1) Педагогіка повертається лицем до дитини: підвищується увага до її особистості. На зміну активному вчителю і пасивному учню приходять активний учень і вчитель-консультант. Характерним моментом є врахування у процесі навчання і виховання вікових і індивідуальних особливостей дітей.

2) Підвищується соціальна функція теорії виховання. Виховна проблематика висувається на передній план і відмежовується у самостійний комплекс питань.

3) По-новому ставляться питання дидактики. Всі педагоги-реформатори одностайні у тому, що школа не стільки повинна повідомляти знання, скільки турбуватися про загальний розвиток дітей, про формування в них умінь спостерігати за фактами і робити узагальнення та самостійно набувати знання.

4) Одержують нове трактування методи навчання. Вони розглядаються як шлях учня до знань через роботу власної думки. На зміну пасивним пропонуються активні методи навчання.

5) Нові педагогічні висновки і положення знаходять експериментальну перевірку. [4]

Відмітимо, що серед основних наукових напрямків у зарубіжній реформаторській педагогіці кін. XIX – поч. XX ст. виокремлено наступні: педагогіка “вільного виховання”, експериментальна педагогіка і педологія, педагогіка прагматизму, педагогіка “громадянського виховання” і “трудової школи”, теорія “нового” виховання і “нових шкіл”.

Однією з найзагальніших концепцій реформаторської педагогіки являється “педагогіка вільного виховання”, так як елементи цієї концепції проникають практично в усі інші педагогічні напрямки. Представники “педагогіки вільного виховання” своїм ідейним джерелом вважали ідеї Руссо та Дістервега про природовідповідність виховання. Девізом “педагогіки вільного виховання” був німецький вислів “все для дитини, що навколо дитини”. Найвідоміші представники цього напрямку – М.Монтессорі та Г. Шаррельман. Засновником “вільного виховання” у педагогіці є шведська письменниця і педагог Е.Кей. Загалом представники “вільного виховання” виступали за зміну педагогічних традицій, обмежували свободу та ініціативу дитини і пропонували створювати для них такі умови, які б надавали їм можливість самовиховуватися.

На рубежі XIX – XX ст. у деяких європейських країнах (в Німеччині, Англії, Франції і ін.) та у США почали створюватися спеціальні центри психологічних і педагогічних досліджень, поява яких ознаменувала виникнення ще одного нового напрямку – експериментальної педагогіки, головне завдання якої полягало у тому, щоб за допомогою експериментів віднайти нові методи вивчення дитини та науково обґрунтувати процес навчання і виховання.

Засновником експериментальної педагогіки і психології у Франції був Альфред Біне, який стверджував, що експериментальні дослідження дають змогу вивчати психологію дитини, завдяки чому з'являється можливість з математичною точністю зобразити виховання, яке повинно бути надане самій дитині. [7]

Заслугою педагогів-експериментаторів є те, що вони намагались знайти ефективні методи і засоби навчання учнів, знайти закономірності їх фізичного і розумового розвитку на різних вікових етапах, вивчити розвиток психічних якостей і процесів тощо. Однак, у їх діяльності були і недоліки, найголовнішими з яких вважаються наступні:

1) наявність “кабінетних експериментів”, які проводились у штучних лабораторних умовах у відриві від соціальних умов і педагогічної практики;

2) хоч експериментаторами і, особливо, педологами було запропоновано цілий арсенал методів психолого-педагогічних досліджень, але більшою мірою їх діяльність зводилась до використання тестів на вивчення розумового розвитку дітей. Негативним було й те, що методологічною основою такого тестування у ряді країн (США, Англія) виявилась теорія вроджених здібностей. Тому тестування за певних умов виступало там засобом соціальної селекції населення. [5]

На базі експериментальної педагогіки та у якості її напрямку, наприкінці XIX ст. у США, виникла наука педологія, основоположником якої вважається американський психолог Е.Торндайк. Педагоги-експериментатори намагались знайти ефективні методи і засоби навчання учнів та дослідити закономірності їх фізичного і розумового розвитку на різних вікових етапах. [4]

Щодо педагогіки прагматизму, вона являється локальним педагогічним напрямком, який виник у США і Англії. Засновником педагогіки прагматизму був американський філософ і педагог Джон Дьюї.

Педагогіка прагматизму була педоцентричною, а центральною фігурою у процесі навчання вважалася дитина. Саме через це зміст навчання будувався строго виходячи з інтересів дитини, при чому вчитель виступав лише як консультант, а не керівник. Творчість Дж. Дьюї зумовила багато праць його послідовників у різних країнах, а в США його ідеологія панувала майже півстоліття. Вплив Дж. Дьюї відчув на собі англійський психолог Карл Роджерс, ідеї якого суттєво вплинули на педагогів, в результаті чого з'явився

цілий потік літератури з проблем навчання, у центрі якого – учні. Карл Роджерс наголошував на тому, що жодну людину не можна нічому навчити, але можна створити середовище, у якому вона зможе вчитися. Карл Роджерс розумів навчання не лише як засвоєння знань або розвиток умінь, а як розуміння життя в цілому та орієнтацію в ньому. Він був переконаний, що середовище обов'язково повинно було бути дружнім і гуманним для людини. [4]

Послідовником Карла Роджерса був Томас Гордон (1918 – 2002), американський вчений про якого ми згадували раніше. [1, 2, 3]

Зазначимо, що основу поглядів Томаса Гордона з питань сімейного виховання складала теорія особи Карла Роджерса, яка з'явилася в результаті осмислення його клінічної практики, його терапії та способів роботи з пацієнтами.

Погляд Карла Роджерса на людину був завжди оптимістичним. Він вірив у первинну здатність людини нести добро і мінятися в кращу сторону. На його думку, мотивом поведінки людини завжди являється лише потреба самовираження. Терапія Карла Роджерса зводилася до створення умов для самовираження особи, яке досягається саме згладжуванням різниці між “Я” ідеальним і “Я” дійсним.

Карл Роджерс зосереджував увагу на двох потребах, властивих кожній людині: потребі позитивного відношення, яка задовольняється, коли дитина випробовує схвалення і любов з боку оточення, та потребі самоповаги, яка розвивається у міру задоволення першої потреби. Умовою здорового розвитку дитини, на думку Карла Роджерса, саме і є відсутність протиріччя між “Я” ідеальним (уявлення про те, як дитину люблять) і “Я” дійсним (рівнем любові).

Що стосується моделі Томаса Гордона, в ній особлива увага приділяється комунікаційним стосункам і навичкам спілкування. У центрі цієї моделі міститься передача почуттів від людини до людини, через що вона називається моделлю чуттєвої комунікації.

Томас Гордон розділяв погляди Карла Роджерса відносно того, що

- дуже важлива двостороння комунікація, спілкування, в якому людина знаходить розуміння і сама розуміє партнера;
- позитивні і негативні почуття потребують розкріпачення, вони повинні проявлятися відкрито;
- прояв істинних почуттів призводить до глибокого внутрішнього задоволення;
- найтісніші взаємовідносини між людьми можуть бути побудовані лише на основі щирих почуттів і ніколи на лицемірстві;
- кожна людина є особою зі своїми почуттями, тому кожен може довірятися своїм почуттям і почуттям своїх близьких і приймати їх такими, якими вони є. [1, 2, 3]

На переконання Карла Роджерса, у міру розкріпачення, негативні почуття втрачають риси агресивності і набагато доброзичливішими стають прояви інших людей.

Саме до такого розвитку чуттєвої комунікації, а через неї і до самовираження кожної людини, прагнув за своєю моделлю Томас Гордон.

Згідно цієї моделі, під час спілкування всім належить засвоїти три основні уміння:

- активно слухати, тобто вміти чути, що хоче сказати співрозмовник;
- довести до свідомості співрозмовника власні слова, тобто вміти виразити власні почуття так, щоб це було доступно для розуміння іншою людиною;
- вміти розмовляти зі співрозмовником так, щоб результатами розмови були задоволені обидві людини.

З точки зору Томаса Гордона, будь-яка проблема повинна вирішуватися за наступними напрямками:

- 1) пізнається і визначається сама проблема;
- 2) обмірковуються варіанти її вирішення;
- 3) зважується кожен варіант;
- 4) підшуковуються способи вирішення проблеми;
- 5) робиться оцінка можливого успіху. [1, 2, 3]

У моделі, яку запропонував Томас Гордон, знаходить відображення основний принцип роджерівської терапії: людина, відповідальна за свій вибір, може змінювати себе, в результаті чого вона відчуває себе відповідальною за свої власні вчинки та свій вибір. Лише тепла, відкрита атмосфера сприяє вільному самовираженню та виховує уміння самостійно вирішувати життєві проблеми. На думку вченого, щирість є набагато важливішою за терплячість, готовність до самопожертвування або послідовність у вираженні своїх почуттів.

Ще одним науковим напрямом у зарубіжній реформаторській педагогіці була педагогіка “громадянського виховання” і “трудової школи”, яка користувалася популярністю у Німеччині та інших країнах на початку ХХ ст. Засновником цього напрямку виступив німецький педагог Георг Кершенштейнер, який був переконаний, що “громадянське виховання” повинно бути реалізоване через народну, масову “трудову” школу, “суть якої полягала у тому, щоб дати мінімум знань і максимум умінь, навичок, працьовитості, а також відповідні громадянські переконання”. [7]

На межі століть на Заході розвивалися також ідеї гуманної педагогіки. В Німеччині найвиразнішим представником педагогіки особистості був Г. Шаррельман, який вважав, що лише на основі співпраці з дітьми в умовах вільної і радісної творчості вчителя й учнів, можливий справжній успіх виховання.

Ідеї гуманної педагогіки і саморозвитку дітей за допомогою педагогів усе своє довге життя проповідував Р. Кузіне, французький педагог, один із представників нового виховання, який також вважав, що для ефективного розвитку дітей вирішальне значення має їх взаємодія з дорослими, оскільки під час панування диктатури вчителя, складається дитяча солідарність як свідомо або стихійна форма протесту проти нього.

У ХХ ст. в різних країнах з'явилася ще багато інших імен, які можна було пов'язати з цією ідеєю. П. П. Блонський ще у 1917 р., використовуючи термін “педагогіка співробітництва”, наголошував на тому, що майбутня школа повинна бути гуманітарною, основа якої мала полягати у діяльності самої дитини, поступового її саморозвитку за допомогою вчителя. [6]

Після революції до створення нової школи залучилися такі відомі педагоги як С. Т. Шацький і О. П. Пінкевич, однак вже з середини 20-х років в життя була запроваджена адміністративно-командна система, пригнічувався вияв свободи, ініціативи, самостійності, а такі загальнолюдські цінності, як співпереживання, співчуття, милосердя або доброта, оголошувалися буржуазними. [6]

Ідеї нового виховання на початку ХХ ст. розвивав С. Френе, найголовнішим для якого був розвиток індивідуальності дитини у вільній діяльності, не стисненій школою й особливо шкільними підручниками. [4]

Значний вклад у розвиток реформаторської педагогіки зробили Д. Брандес і П. Гінніс з Великобританії, запропонували наступну систему засобів щодо гуманізації відносин у школі: мотивація учіння, довіра між учнями і вчителями, позитивне сприйняття учня незалежно від його особливостей, взаєморозуміння, спільне розв'язання проблем навчання і виховання. [6]

Висновок. Проаналізувавши ідеї реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст., ми відмітили, що саме у той період суттєво розширилася сфера педагогічних знань. Що стосується поглядів Томаса Гордона про необхідність зміни світогляду людей відносно комунікаційних стосунків, ми дійшли висновку, що цей визначний педагог-реформатор запропонував достатньо ефективні навички міжособистісного спілкування та визначив умови для успішного їх використання; обґрунтував необхідність індивідуального підходу до кожної людини і доцільність відкритої і щирої взаємної передачі ними своїх почуттів.

Вивчення досвіду Томаса Гордона як представника зарубіжної реформаторської педагогіки заслуговує на особливу увагу, так як може значно збагатити сучасну українську педагогічну теорію й практику. Водночас дана стаття не претендує на вичерпне дослідження даної проблеми, а тому потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел:

1. Gordon Th. L.E.T. Leader effectiveness training. / Th. Gordon. – New York: A Perigee Book, 2001. – 306p. – ISBN 0-399-52713-3
2. Gordon Th. P.E.T. Parent effectiveness training. / Th. Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2000, 365p. – ISBN 0-609-80693-9
3. Gordon Th. T.E.T. Teacher effectiveness training. / Th. Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2003. – 365 p. – ISBN 0-609-80932-6
4. Історія педагогіки: курс лекцій. Навчальний посібник / Історія педагогіки: курс лекцій – К., 2004.- 171 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://pulib.if.ua/part/12027> – Назва з екрана
5. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. / Кравець В. П. – Тернопіль, 1996. – 290 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ukrknnya.at.ua/load/kravets_v_p_zarubizhna_shkola_i_pedagogika_khkh_stolitja/41-1-0-2166
6. Максимюк С.П. Педагогіка [Електронний ресурс]/ С.П. Максимюк. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/16400221/pedagogika/vidatni_zarubizhni_predstavniki_gumannoji_pedagogiki_hviii_stolitja – Назва з екрана
7. Поліщук В.А., Янкович О.І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи / В.А. Поліщук, О.І. Янкович. – Тернопіль: ТДПУ, 2009.- 256 с.
8. Характеристика реформаторських течій в зарубіжній педагогіці кінця 19 – поч. 20 століть (В. Лай, О. Біне, Е. Мейман, Д. Дьюї, Е. Кершенштейнер) [Електронний ресурс]/ Режим доступу: <http://gospedag.ru/xarakteristika-reformatorskix-techij-v-zarubizhnij-pedagogici-kincy-a-19-poch-20-stolit-v-laj-o-bine-e-mejman-d-dyui-e-kershenshtejner/> Назва з екрана

ІСАЄВА О.С.,

кандидат філологічних наук, доцент,
Львівський національний медичний
університет імені Данила Галицького,
м. Львів

ІДЕЇ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Зміст сучасного морально-етичного виховання майбутнього медичного спеціаліста зумовлений потребами й вимогами сьогодення. Ідеї морально-етичного виховання становлять визначальний критерій підготовки фахівців сфери охорони здоров'я. Основний зміст процесу виховання при вивченні гуманітарних дисциплін передбачає залучення особистості до створеної людством системи гуманістичних й моральних цінностей, сприяння становленню її сутнісних характеристик, творчої активності, власного високоморального стилю життя крізь призму вивчення іноземних мов. Одна з вимог щодо особистості лікаря – це висока загальна культура, а це передбачає, насамперед, чутливе, уважне, доброзичливе, турботливе, чуйне, спокійне і врівноважене ставлення до пацієнта, хороші манери, вміння знайти спільну мову.

Ключові слова: морально-етичне виховання, гуманітарні дисципліни, вивчення іноземних мов, особистість лікаря, соціально значущі якості лікаря.

Содержание современного морально-нравственного воспитания будущего медицинского специалиста обусловлено потребностями и требованиями современности. Идеи морально-нравственного воспитания составляют определяющий критерий подготовки специалистов сферы здравоохранения. Основное содержание процесса воспитания при изучении гуманитарных дисциплин предусматривает привлечение личности к созданной человечеством системы гуманистических и нравственных ценностей, содействие становлению его сущностных характеристик, творческой активности, собственного высоко-нравственного образа жизни через изучение иностранных языков. Одно из требований к личности врача – это высокая общая культура, что предполагает, прежде всего,

чувствительное, внимательное, доброжелательное, заботливое, чуткое, спокойное и уравновешенное отношение к пациенту, хорошие манеры, умение найти общий язык.

Ключевые слова: морально-этическое воспитание, гуманитарные дисциплины, изучение иностранных языков, личность врача, социально значимые качества врача.

Content of contemporary moral and ethical education of future medical specialist is influenced by current needs and requirements. Ideas of moral and ethical education constitute determinant criterion in training healthcare specialists. The main content of educational process in the study of humanities implies individual's involvement in principles of the system of humanistic and moral values created by mankind, promoting the formation of essential characteristics, creative activity, personal high moral lifestyle through the prism of learning foreign languages. One of the requirements regarding the identity of the doctor is profound general culture, and this requires, first of all, sensitive, attentive, friendly, caring, calm and balanced attitude to the patient, good manners, the ability to understand.

Key words: moral and ethical education, humanities, foreign language, physician's personality, socially significant physician's qualities.

Постановка проблеми. В Україні зміст сучасного виховання майбутніх медичних фахівців у вищій школі включає науково-обґрунтовану систему національних і загальнолюдських цінностей, які передбачають сукупність соціально значущих якостей лікаря як особистості, а саме його ставлення до людей, колег, пацієнтів й до себе самого, відображаючись у моральних якостях особистості високої культури, у проявах толерантності, терпимості, чуйності, милосердя, правдивості та гідності й основних етичних, деонтологічних і біоетичних норм. Отож, зміст сучасного морально-етичного виховання майбутнього медичного спеціаліста зумовлений потребами й вимогами сьогодення щодо формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем культури, моральності, етики та інтелекту. З огляду на ці чинники, завданням сучасного морально-етичного виховання вищої медичної школи є формування у студентів-медиків національної свідомості й самосвідомості, обов'язку та відповідальності, поваги і терпимості тощо. Як відомо, проблема всебічного гармонійного розвитку особистості, яка вважається значимою метою навчання і виховання в процесі викладання блоку гуманітарних дисциплін, постійно видозмінюється відповідно до еволюції поглядів політичної, історичної та соціальної системи держави. Тому

в умовах зростаючої інтеграції та розвитку міжнаціональних відносин гуманістичні орієнтири вищої медичної освіти послужили необхідною передумовою узгодження національних, міжнародних і загальнолюдських цінностей, які передбачають становлення майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я.

Мотиви гуманізму, що виникають насамперед у суспільно-політичній сфері, відображаються у філософських, освітніх та релігійних концепціях, тобто гуманітаризація навчального процесу передбачає, насамперед, залучення молодого людини до гуманітарної культури й законів моралі. Це закономірний, цілеспрямований вплив на емоційний та моральний розвиток особистості через організацію умов навчання у ВНМЗ, в яких формуються духовна, емоційна, світоглядна сфери та поведінка студента-медика відповідно до загальнолюдських та національних морально-етичних цінностей. Отже, морально-етичне виховання спрямоване на прищеплення потреби поводити себе згідно з моральними нормами, прийнятими в суспільстві, виховання патріотизму, колективізму, свідомої дисципліни та організованості, громадянської і соціальної відповідальності.

Основний зміст процесу виховання при вивченні блоку гуманітарних дисциплін передбачає залучення особистості до створеної людством системи гуманістичних моральних цінностей, сприяння становленню її сутнісних характеристик, творчої активності, власного високоморального стилю життя крізь призму вивчення іноземних мов. Визнання пріоритету морально-духовного розвитку майбутнього медичного працівника як особистості спрямовує виховні системи вищих навчальних закладів на пошук удосконалення шляхів оновлення змісту освіти і запровадження новітніх технологій виховання студентів-медиків, що і вважається метою даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст і ціль освіти характеризує людину у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонію її відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб вища медична освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини. [8, с. 14]. Тому в сучасній вітчизняній системі виховання обґрунтовані сутність та структура етично-моральних цінностей у дослідженнях Т. Аболіної, О. Вишневецького, Е. Корнієнко, М. Красовицького, О. Сухомлинської. Дослідник В. Костів вивчав моральні цінності як компонент системи внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції особистості. Також процес становлення і розвитку моральних цінностей студентської молоді став пред-

метом дослідження Г. Іванової, О. Рудіної, а особливості морального розвитку особистості та механізми формування моральних цінностей і ціннісних орієнтирів розкрито у працях І. Бега, В. Галузяка, А. Донцова, В. Тюріної, Є. Научитель. Дослідженням даного питання займалися і займається багато вчених, проте в розумінні вищезазначених понять існують певні розбіжності. Це визначається, головним чином, складністю і багатогранністю досліджуваних феноменів, внаслідок чого вони розкриваються і пояснюються різними авторами через використання різних понятійних одиниць.

Необхідно зазначити, що ідеї морально-етичного виховання становлять визначальний критерій у підготовці фахівців сфери охорони здоров'я. Тому поділяємо думку дослідника щодо виховання студентів-медиків як стратегічного напрямку, де наголошується на його особистісно орієнтованій спрямованості, яка повинна «суттєво гуманізувати виховний процес, наповнити високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості й поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості» [1]. Вважаємо, що морально-етичне виховання відбувається при засвоєнні гуманітарних дисциплін і взаємопов'язане з вивченням блоку тем іноземною мовою культурологічного характеру, оскільки культурологічний потенціал – це первинні моральні-аморальні, естетичні-неестетичні, пізнавальні-непізнавальні, психорегулятивні-непсихорегулятивні, тілесно регулятивні-нетілесно регулятивні стосунки особистості. На їх основі утворюються цінності, у тому числі і духовні [7]. Також слід детермінувати, що морально-етичне виховання передбачає виховання стійких цінностей у студентів вищих медичних навчальних закладів, оскільки асертивна поведінка спирається на чітке усвідомлення своїх власних цілей і цінностей. Опора на цінності взагалі надає додаткову стійкість особистості. Причому, чим більше ці цінності співпадають з вічними, тим міцнішим є внутрішній каркас людини [6]. А майбутнім медичним фахівцям необхідно буде впроваджувати й користуватися ними впродовж практичної діяльності. Поділяємо думку науковця І.М. Сеченова, який стверджує, що ідеали, світогляд, етичні установки формуються в процесі виховання, інші (наприклад, типологічні особливості властивостей нервової системи), як генетично зумовлені, не залежать від виховних дій, і у дорослих людей практично не змінюються. Тому розвиток тієї або іншої вольової якості в значній мірі залежить від того, в якому співвідношенні у структурі цієї якості знаходяться вказані компоненти [9].

Таким чином, філософсько-педагогічні ідеї гуманізму та морально-етичного виховання тісно переплітаються й залежать від політичних та соціально-економічних умов держави, історично сформованого типу освіти й характеру гуманітарних і наукових знань. Культура як системоутворююче

поняття є за своєю соціальною природою гуманістичною, що в свою чергу, відбивається на освітній системі як репрезентанти морально-етичних цінностей культурних імперативів. Отож, виховання молодого покоління, молоді, на думку О. Вишневського, має забезпечити формування в них системи морально-етичних цінностей [3, с. 134-178.]. й розвиток таких моральних якостей, як доброзичливість, чуйність, чесність, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, милосердя та виховання стійкого емоційного ставлення і особистісного осмислення моральних цінностей. Вважаємо, що дана характеристика ціннісного становлення повинна виховуватися у патріотизмі, культурі та національній свідомості, які формують самооцінку особистості, почуття власної гідності, відповідальності та усвідомлення відповідальності за інших й прийняття швидких рішень щодо діагностики й тактики лікування хворого. Як відомо, виховна функція невіддільна від освітньої і спрямована на забезпечення єдності навчально-виховного процесу у різних освітньо-виховних системах, на його гуманізацію, тому й підтримуємо ідею вченого, що «навчання й виховання тісно пов'язані одне з одним, доповнюють одне одного, переплітаються одне з одним», – підкреслює академік М.Д. Ярмаченко [10].

Виклад основного матеріалу дослідження. Завданням вищих медичних закладів освіти є формування такої особистості, яка б притримувалася високих моральних принципів і законів, була взірцем високої духовної культури, вміла та хотіла впродовж своєї лікарської діяльності дотримуватися й пропагувати вічні істини християнської моралі та загальнолюдського виміру духовності. Усі ці норми моралі й поведінки вважаються базовими якостями майбутнього медика, які закладалися нашими предками тисячоліттями й тим самим забезпечують основи морального кодексу медика щодо засвоєння загальнолюдських цінностей. Як відомо, проблеми етичних аспектів медицини вважаються особливо актуальними у сучасній медичній практиці, адже лікарі повинні завжди пам'ятати, що людське життя може бути лише ціллю, але жодним чином не засобом. Саме медицина проникає в усі сфери життя людини: сімейні стосунки та виховання дітей, у відносини між родиною тощо.

Тому сучасне бачення професійного майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я потребує ставлення до пацієнта не лише як до хворого, а й як до неповторної та виключної особистості і вимагає великої відповідальності за його подальшу долю та життя. Як відомо, гуманне ставлення до хворого – закон для лікаря. Одна з вимог щодо особистості лікаря – це висока загальна культура, а це передбачає, насамперед, чутливе, уважне, доброзичливе, турботливе і чуйне, спокійне і зрівноважене ставлення до пацієнта, хороші манери, вміння знайти спільну мову тощо. Як сказав професор С.С. Вайль [2], «людина може звикнути до свого страждання, але йому не дано права звика-

ти до страждань інших». Тобто такий лікар зуміє встановити потрібний контакт з будь-яким хворим, привернути його до себе й добитися довіри. Зазначимо, що процес морального розвитку студента-медика трактується як результат педагогічного впливу при викладанні саме блоку гуманітарних дисциплін, а зміст морально-етичного виховання медиків передбачає закладення ключових принципів загальнолюдської моралі – конфіденційності, толерантності, тактовності, терпимості, поваги й шанобливого ставлення до інших, гуманного ставлення до пацієнтів. У переважній більшості випадків хворому повідомляється діагноз, результати безпосереднього і додаткових досліджень, характер лікувальних заходів та роль хворого в лікувальному процесі. Однак, сприйняття інформації хворим значно залежить від того, як саме повідомляється дана інформація. Отож за влучним висловом відомого лікаря й академіка Б.С. Преображенського, необхідно постійно думати про те, що говориш, кому говориш і як зрозуміють тебе хворий та його родичі.

Вважаємо, що протягом першого курсу при вивченні іноземної мови студентам-медикам необхідно розвивати основні морально-етичні якості й закладати основи культури, а на другому курсі впроваджувати комунікативну спрямованість і культуру дискурсу з морально-етичними засадами щодо практичної підготовки спеціаліста сфери охорони здоров'я. Щоб засвоїти базові норми моралі студенти-медики повинні обговорювати й ретельно аналізувати моральність лікарських вчинків у медичній сфері, дискутувати щодо питання цінності життя людини, за яке вони будуть відповідальні й покликані його охороняти від моменту запліднення аж до біологічної смерті, зберігаючи гідність людини та її розвиток.

Необхідно зазначити, що блок гуманітарних дисциплін акцентує увагу на цінності життя людини, його неповторності, святості, гідності й недоторканості та підкреслює безпосередню відповідальність медиків за життя іншої людини. Отож, в процесі вивчення гуманітарних дисциплін студентам-медикам необхідно не лише набувати наукових знань, вмінь і практичних навичок, але й формувати морально-етичні засади медичних фахівців, які ґрунтуються на цінностях, що несе в собі християнська мораль. Беручи до уваги ґрунтовні вимоги МОН щодо викладання блоку гуманітарних дисциплін у ВМНЗ, зусилля педагогів повинні орієнтуватися на певну систему цінностей, які відповідають професії медика, а саме милосердя, співчуття, терпимість, делікатність, комунікативність та вміння зберігати лікарську таємницю. Лише високоморальні педагоги зможуть скерувати студента на вдосконалення рис характеру, догматичних понять і принципів за допомогою гуманітарних знань, які дозволяють змінювати, формувати та розвивати внутрішні й духовні мотивації особистості впродовж навчання.

Таким чином, повинно відбуватися оздоровлення сучасного стану

суспільства та виведення його з кризи моралі. За допомогою сучасних технологій викладання й зацікавлення студента інтерактивними методиками в процесі вивчення іноземної мови можна позитивно впливати на якість професійної підготовки майбутніх медиків, формуючи духовну й інтелектуальну еліту нації. Отож, від педагога вимагається створення відповідного соціального простору для розвитку особистості студента-медика, умовою якого є забезпечення свободи, тобто створення умов для розвитку й самореалізації, можливостей взаємодопомоги й інтерперсональних навичок або вмінь таких як емпатія, асертивність, моральність, прийняття рішень у критичній ситуації, вміння зарадити собі у стресовій ситуації.

На нашу думку, соціальний простір студента передбачає вироблення навичок до самостійного пошуку та творчого підходу в конструюванні своєї професійної діяльності. Таким чином, на систему вищої медичної освіти покладається пошук основних механізмів передачі досвіду від покоління до покоління, без якого неможливе саме існування і розвиток медицини як науки. Тому прерогативою сучасного викладача іноземної мови вважається оволодіння двома видами компетенції: власною соціокультурною та професійною компетенцією й поетапне впровадження їх у навчальний процес. Беручи до уваги емоційний стан сучасної молоді, в процесі викладання блоку гуманітарних дисциплін, а саме при вивченні іноземної мови, студентів-медиків необхідно навчити вмінню окреслювати мету, контролювати власні емоції й не піддаватися емоційному тиску та маніпуляціям інших осіб, а саме:

- представляти власну думку, потреби і бажання;
- приймати критику, похвалу та оцінку;
- поводитися гнучко;
- бути непорушним щодо моральності та етики лікувального процесу;
- бути свідомим своїх вчинків і дій;
- відмовляти так, щоб не образити й не ранили відчуттів хворого.

Лише системний міждисциплінарний підхід щодо вивчення блоку гуманітарних дисциплін дає можливість підготувати сучасного лікаря з якісно новим рівнем мислення, здатного всесторонньо осмислити й оцінити стан хворого. Завдання сучасного лікаря – це уважне ставлення до кожного пацієнта, індивідуальний підхід, розсудливість, прагнення допомогти, вселити надію на покращення здоров'я й оправдати сподівання пацієнта і його родини. Адже, як говорив Вольтер: «Надія одужати – половина одужання». Тому однією з основних умов є органічне поєднання виховних аспектів із змістом теми практичного заняття, де відбувається виховання самоповаги й поваги до різних думок, переживань, вчинків; розвиток умінь та навичок партнерського спілкування, тобто побудови відносин на основі моральних норм поведінки. Отож, студентам-медикам необхідно систематично виражати свою думку й

безпосередньо показувати свої емоції та поведінку в межах, які не порушують прав і території інших людей, а також власних.

На нашу думку, основні засади навчання іноземній мові у вищій школі повинні базуватися на комунікативній спрямованості, особистій творчості та наступності студента у навчальному процесі, тобто здатність орієнтуватися у соціокультурних аспектах країни, мова якої вивчається, використовуючи вміння, набуті під час навчання, відповідно до комунікативної ситуації; вміння використовувати навчальний досвід, набутий у ВНМЗ, для подальшої самостійної роботи з метою самовдосконалення; здатність використовувати автентичний іншомовний матеріал з метою самоосвіти і в особистих цілях. Цікавим є погляд дослідника І.А. Зязюна, який вважає компетентність першоосновою професійності. В останній на перше місце ставить комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії. Якщо спроектувати зазначені вченим характеристики на навчальний процес, що здійснюється іноземною мовою, то стає зрозумілою необхідність як теоретичних (declarative), так і діяльнісних (procedural) знань [8]. Щоб досягти належного результату необхідно запроваджувати новітні освітні технології, які базуються на когнітивному розвитку студентів, стимулюючи їх навчальну діяльність й адаптуючи її до європейських стандартів, що створить умови для входження у сучасний світовий соціум. Таким чином, система виховання у вищому медичному навчальному закладі спрямована на формування цілісної моральної особистості, яка детермінується такими гуманістичними рисами як доброта, чуйність, милосердя, увага, толерантність, совість, чесність, справедливість, людська гідність, повага і любов до людей, правдивість, скромність, сміливість, мужність тощо. Стародавні лікарі вважали, що авторитет лікаря залежить також і від того, наскільки здоровий сам лікар. «Medice, cura te ipsum» – така вимога пред'являлася до лікаря ще в давнину. Дане твердження абсолютно правильне, оскільки фізичне, психічне і моральне здоров'я лікаря повинно бути прикладом для хворих, а етичні вимоги до лікаря настільки високі й багатогранні, що дотриматися їх під силу лише особі, яка володіє певною спільною культурою, вирізняється гуманізмом і милосердям й самовіддано служить своїй справі.

Як відомо, основні види діяльності практичного заняття повинні вмотивовувати навчання студентів медичного профілю, надаючи йому більшої прагматичності, ілюструючи студентам можливі реальні ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує усталених традицій і законів життєдіяльності, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Отже, навчання іноземній мові повинно спрямовуватися на [5]:

- розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіти студентів,

що дає змогу їм бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою в побутовій, культурній та навчально-професійній сферах;

- навчання етики дискусійного спілкування іноземною мовою під час обговорення культури, стилю та способу життя людей;
- розвиток загальнонавчальних умінь збирати, систематизувати та узагальнювати культурознавчу й іншу інформацію, що викликає інтерес;
- ознайомлення студентів із технологіями самоконтролю та самооцінки рівня володіння мовою;
- розвиток умінь представляти рідну культуру, країну, стиль життя людей у процесі іншомовного культурного спілкування;
- використання іноземної мови в професійно-орієнтованій освіті, тобто професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови.

Отож, спеціальні практичні заняття повинні базуватися на етичних бесідах, відвертих розмовах, диспутах, лекціях, благочинних заходах, святах національного та державного характеру, тобто повинен існувати комплексний підхід щодо формування морально-етичних цінностей в процесі викладання блоку гуманітарних дисциплін для студентів медичного спрямування. Зміст морального виховання в процесі викладання блоку гуманітарних дисциплін включає принципи, норми, правила моралі та прогресивні традиції держави, які становлять частину духовного життя нації, а саме народні традиції, шанобливе ставлення до Батьківщини, суспільства, праці, до людей і самих себе. Відповідно до основних вимог програми щодо вивчення іноземної мови визначено морально-етичні якості особистості: гуманність, справедливість, відповідальність, культура мовлення та спілкування. Відповідно моральне виховання виступає основним чинником всебічного гармонійного розвитку особистості майбутнього медичного спеціаліста. Морально-духовні цінності особистості є її найбільшим надбанням, тому й цінувати людину необхідно, передусім, за рівнем сформованості моральних цінностей. Про людинолюбство як обов'язковий атрибут особистості лікаря говорив Гіппократ, вважаючи, що нехай він (лікар) також буде за своєю вдачею людиною, прекрасним і добрим і як такий значним і людинолюбним. Щоб детермінувати систему моральних цінностей у вищому медичному навчальному закладі, необхідно враховувати і вікові характеристики студентів, адже саме в процесі викладання гуманітарних дисциплін найяскравіше відбувається вплив на їх характер, оскільки дана вікова категорія ще піддається впливу та поглинає морально-духовні установки, культуру й традиції.

Висновок. Моральне виховання – це спільна виховна діяльність навчального закладу, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній

діяльності медика. На основі загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей можна окреслити коло якостей особистості, які становлять зміст морального виховання майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я: гуманізм, доброта, чесність, працелюбність, повага до батьків і людей, чуйність, милосердя, дисциплінованість, совісність, доброзичливість, національна гідність, скромність, справедливість, інтелігентність, почуття патріотизму, материнства, екологічна й правова культура. Як стверджує науковець, досвід розвинених країн дозволяє зробити висновок, що профільне навчання скеровує студентів у русло можливостей успішного працевлаштування або продовження освіти задля набуття професії. Воно виробляє у молоді прагнення до об'єктивної оцінки власних можливостей, здібностей і знань, до формування уміння приймати оптимальні рішення щодо здобуття освіти та майбутньої професійної діяльності, до формування початкових професійних якостей та вмінь, прагнення до знань і правил працевлаштування [4, с. 32-36].

Таким чином, професіоналізм праці лікаря тісно переплітається з морально-етичними засадами, пов'язуючи поняття професіоналізм і компетентність, які характеризуються як сукупність психофізіологічних, психологічних і особистісних змін, що відбуваються у фахівця в процесі оволодіння і тривалого виконання своєї діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах лікарської діяльності. Лише органічне поєднання навчання та виховання надає можливість забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів, виховати свідомо діючу, морально зрілу та соціально небайдужу молодь. Узагальнюючи вищесказане, необхідно підсумувати, що викликаний високий інтерес наукової спільноти до проблем морального й етичного виховання підкріплюється потребами вирішення практичних завдань, з одного боку, й відсутністю єдиного понятійного апарату – з іншого, що дає нам можливість стверджувати про актуальність і необхідність проведення подальших досліджень в межах вивчення гуманістичного конструкту відповідальності при викладанні іноземної мови студентам-медикам й передбачається перспективою подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні / І.Д. Бех // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 331-350.

2. Вайль С.С. Деякі питання лікарської деонтології / С.С. Вайль – Л.: Медицина, 1969.
3. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О.І. Вишневський. – Львів, 1996. – 238 с.
4. Егоров О. Профильное образование: проблемы и перспективы / О. Егоров // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 32-36.
5. Ємельянова О., Нагорнова І. Іншомовна освіта в умовах профільного навчання / О. Ємельянова, І. Нагорнова / Інформаційно-аналітичний методичний центр Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Запорізької міської ради. – Режим доступу: <http://www.znmtc.ucoz.ru>
6. Каппони В. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 1995. – 186 с.
7. Мотков О.И. О парадоксах процесса самоактуализации личности [Электронный ресурс] / О.И. Мотков // Магистр. –1995 – № 6. С. 84-95. – Режим доступа: <http://www.hpsy.ru/public>
8. Рибалка В.В. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / В.В. Рибалка // За ред. І.А. Зязюна. – К.: Видавництво «Віпол», 2000. – 626 с.
9. Сеченов И.М. Элементы мысли / И.М. Сеченов. – Спб.: Питер, 2001. –416 с.
10. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / М.Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 8.

КОВШАР О. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ “КНУ”, м. Кривий Ріг

ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

В статті автор ставить проблему функціонування освіти в сучасному суспільстві та визначає фактори впливу на формування та розвиток освіти. Проведений також аналіз змісту аспектів поняття освіти.. На основі аналізу літератури визначені напрями модернізації та характер освіти сьогодення. Заслужує уваги визначений соціокультурний, інституціональний феномен сучасної освіти. В статті зазначено важливість неперервного характеру освіти, цілісний та системність.

Ключові слова: зміст освіти, фактори впливу на формування освіти, соціокультурний феномен освіти, напрями модернізації освіти, функції освіти, освітні системи, цілісний та системний аналіз освіти.

В статье автор ставит проблему функционирования образования в современном обществе и определяет факторы влияния на формирование и развитие образования. Проведенный также анализ содержания аспектов понятия образование. На основе анализа литературы определены направления модернизации и характер образования современности. Заслуживает внимания определенный социокультурный, институциональный феномен современного образования. В статье указано необходимость непрерывного характера образования, целостность и системность.

Ключевые слова: содержание образования, факторы влияния на формирование образования, социокультурный феномен образования, направления модернизации образования, функции образования, образовательные системы, целостный и системный анализ образования.

In this article, the author poses the problem for education in contemporary society and determine the factors influencing the formation and development of education. Conducted an analysis of the content aspects of the concept of education.. Based on the analysis of the literature identified areas of modernization and nature of educa-

tion today. Noteworthy defined socio-cultural, institutional phenomenon of modern education. The article noted the importance of the continuous nature of education, holistic and systematic.

Key words: *educational content, influence the formation of education, social and cultural phenomenon educational trends of modernization of education, the function of education, educational systems, and integrated systems analysis education.*

Постановка проблеми. Закон України “Про освіту” проголошує освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства, а також визначає основні принципи освіти в Україні:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність від політичних партій, релігійних організацій;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- єдність і наступність [3,с.34].

XXI ст. висуває нові вимоги до освіти, надає нові можливості для освітньої діяльності. Стан освіти в державі є показником якості життя суспільства, а тому в багатьох економічно розвинutih країнах саме держава лишається головним суб'єктом, який утримує систему освіти і визначає стратегічні напрями її модернізації. Сучасна цивілізація відчуває нагальну необхідність у створенні глобальної системи освіти, яка органічно включала б у себе локальні, регіональні і національні системи освіти при збереженні їх унікального етнокультурного ядра. Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи наступному поколінню ті знання, уміння, навички, які дають змогу молодій людині включатися в структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізовувати себе як в особистісному, так і в професійному напрямках.

З іншого боку, цивілізаційні тенденції розвитку, на думку В.Г.Кременя, ставлять нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості [5,с.3].

Таким чином, існує потреба визначити сучасні функції освіти, її пріоритетні завдання в суспільстві, в становленні особистості.

Аналіз досліджень. Система освіти стала об'єктом вивчення як зарубіж-

них (С. Аронович, У. Бек, П. Бурдье, П. Друкер, Х. Жирокс, К. Манхейм та ін.), так і вітчизняних (В.С. Бакіров, Г.П. Климова, К.В.Астахова, Є.А. Подольська, Л.М. Півнева та ін.) дослідників. Аналізу функцій сучасної освіти приділено досить багато уваги такими українськими педагогами, як Ю.О. Зінковський, З.Н. Курлянд, Г.О. Мірських, Г.В. Семенова, В.О. Тюріна, Р.І. Хмелюк та ін. Філософські інтерпретації функцій освіти з урахуванням сучасної ситуації представлені в працях В.П. Андрущенко, Т.С. Воропай, В.Г. Кременя, І.В.Карпенка та інших учених.

Метою даної статті є погляд на освіту як на глобальну цінність, як на інструмент освоєння світового життя людини, як на один із важливих шляхів і засобів формування інтелектуального потенціалу народу і окремої особистості становить особливий інтерес. У зв'язку із цими обставинами актуалізується завдання визначення функцій сучасної освіти як провідного фактора формування особистості, здатної на основі напрацьованих у ході навчання і виховання професійних і комунікативних компетенцій відповідати на виклики часу.

Виклад основного матеріалу. Модернізація сучасної освіти виявляється у пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем; розробці й експериментальній перевірці моделей випереджувального розвитку навчальних закладів відповідно до розвитку суспільства; знаходженні рівноваги, оптимального співвідношення між «ринковістю» освіти і її головним завданням – навчанням, вихованням, розвитком особистості, підготовкою її до життя в сучасному суспільстві, які неможливо реалізовувати лише за ринковими критеріями.

На розвиток та модернізацію системи освіти в сучасних умовах впливають такі чотири взаємопов'язані фактори:

- швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку;
- соціально-економічні трансформації в суспільстві, які призвели до появи принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища – ринку праці;
- процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в світі;
- інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа.

В умовах ринку освітніх послуг свою результативність показали такі напрямки модернізації освіти, як:

- 1) розширення практики соціального партнерства вищого навчального закладу з роботодавцями, громадянами та їх об'єднаннями і залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з питань вищої освіти;
- 2) оптимізація обсягів підготовки і перепідготовки кадрів з вищою освітою в контексті інноваційного розвитку національної економіки;
- 3) надання державної підтримки для підготовки фахівців з напрямків, які

стимулюють розвиток пріоритетних базових галузей економіки у форматі «наука-освіта-технології», шляхом інтеграції з науковими установами і виробництвом.

На основі аналізу змістових аспектів поняття «освіта» можна визначити:

1) освіту як цінність в єдності особистісної, державної та суспільної складових;

2) освіту як систему, що включає в себе різні за рівнем і профілем державні та недержавні навчально-виховні організації та заклади, дошкільні й позашкільні установи, різні форми самоосвіти та інші ланки соціальної системи суспільства;

3) освіту як процес передачі й засвоєння знань, умінь та навичок і формування різнобічно розвинутої особистості;

4) освіту як результат, що оцінюється на індивідуально-особистісному і суспільно-державному рівнях.

Бурхливі зміни сучасного життя потребують розглядати сьогодні освіту і як соціокультурний феномен який виконує соціокультурні функції. Тому саме освіта стає необхідним і важливим фактором розвитку як окремих сфер (економіки, політики, культури), так і всього суспільства.

Серед характеристик освіти найбільш значущими є наступні :

- соціокультурний феномен, оскільки мета і завдання освіти визначаються суспільством, і одночасно освіта виступає важливим фактором суспільного розвитку, є складовим компонентом культури;

- освіта – відкрита, гнучка і цілісна система спадкоємних освітніх програм, державних стандартів, освітніх установ і органів управління;

- освіта являє собою цілеспрямований та безперервний процес і результат розвитку особистості шляхом наукове-організованого навчання, виховання і самоосвіти ;

- освіта – це досягнутий громадянином певний ценз, який засвідчується відповідним документом.

Сучасна освітня парадигма спрямована на різнобічний особистісний розвиток людини (з урахуванням її індивідуальних здібностей, нахилів і можливостей, загальноосвітніх і професійних освітніх намірів тощо), на формування її готовності до соціалізації в суспільстві. У кінці XX століття – на початку XXI століття стратегією розвитку вітчизняної освіти були визначені особистісно-зорієнтоване навчання і виховання, а механізмами його здійснення – процеси, пов'язані з суб'єктивним аспектом життєтворчості, самовизначенням, самореалізацією, самоаналізом, самоідентифікацією, саморегуляцією. Як ми зазначали вище, зміст освіти визначається освітньою потребою суспільства, а також особистісною потребою в освіті. При цьому слід враховувати, що система освіти створює можливості розвиватися особи-

стість у двох основних напрямках:

1) розвиток соціально значимих якостей: формування інтелектуального, морального і ресурсного потенціалу суспільства і держави; сприяння політичному, економічному і культурно-технологічному розвитку суспільства;

2) формування професійної компетентності: розвиток навчання і виховання особистості в інтересах самої особистості, суспільства і держави; підготовка людини до успішної й безпечної перетворювальної діяльності в сучасному соціумі.

Аналізуючи функції освіти, Л.Н. Коган виділяє наступні :

- освітні (передача знань, умінь, навичок, культурних цінностей) відповідає трансляційній;

- виховні (формування ціннісних орієнтацій у процесі виховання і навчання) – ціннісно-орієнтаційній;

- розвиваючі (формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічних операцій, пізнавальної активності, інтересів, здібностей) – людинотворчій;

- функції соціалізації (набуття досвіду спільної діяльності, оволодіння системою суспільних відносин і соціально прийнятої поведінки) – адаптаційній та ідеологічній функціям освіти [4,с.112-114].

На основі аналізу сучасних досліджень та аналізу літератури [2; 4 ;7] можна виділити наступні функції, які виконує освіта в суспільстві:

- розвиваючу, оскільки в ході освітнього процесу людина розвиває логічне мислення, здобуває необхідні знання, навички й уміння, вдосконалює свої особистісні якості;

- соціологізаторську – засвоєння і відтворення соціального досвіду;

- соціального контролю, тому що в рамках системи освіти здійснюється виховання законслухняних громадян, оскільки рівень функціональної грамотності потрібний не тільки на виробництві, але й у побуті, у користуванні транспортом;

- соціальної мобільності, тому що освіта надає можливості вибору в залежності від схильностей людини до тих або інших форм професійних і соціальних занять;

- соціальної селекції, адже освіта служить механізмом закріплення особистості за певною групою;

- культуротворчу, яка полягає у збереженні, передачі, відтворенні та розвитку культури засобами освіти;

- гуманітарну, оскільки завдяки освіті забезпечується збереження й відновлення екології людини, її тілесного і духовного здоров'я, особистої волі, індивідуальності, духовності, моральності.

Система освіти, виконуючи свою гуманістичну місію, має підготувати

молоду людину до життя в сучасному відкритому світі.

Тому розвиток і функціонування освіти обумовлені всіма факторами і умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними і т. п. Взагалі одним із принципів існування і розвитку освіти є її «культуродоцільність». При цьому освіта розглядається, насамперед, як соціальний інститут з функцією духовного відродження культури людини у суспільстві. Це означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінність культури, на засвоєння її досягнень та її відродження, на засвоєння соціокультурних норм і включення людини в їхній подальший розвиток.

У сучасному суспільстві свою ефективність підтвердила неінституціональна модель освіти [2, с.100-102], що орієнтується на її організацію поза соціальними інститутами, зокрема освітніми. Це освіта «на природі», в умовах паралельних шкіл (радіо, телебачення, преса, які систематично готують спеціальні освітньо-виховні програми), за до-помогою системи Інтернет, «відкритих університетів», дистанційного навчання і т. п.

У контексті реалізації неінституціональної моделі освіти особливої уваги заслуговує позашкільна освіта з різних напрямків: художньо-естетичного, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного, науково-технічного, дослідницько-експериментального, фізкультурно-спортивного, військово-патріотичного та ін. Така розгалужена система позашкільних установ створює додаткові можливості для духовного, інтелектуального і фізичного розвитку дітей та підлітків.

Освіта розглядається як практика соціалізації людини і спадкоємності поколінь, вона є механізмом формування суспільного і духовного життя людини і сферою масового духовного виробництва.

Ядром розбудови сучасної цивілізації фактично є становлення нового типу особистості, де центральною стає можливість самовиявлення її потенціалу та здібностей. Така особистість вступає у соціальні відносини не під зовнішнім тиском, а за власним розсудом, праця ж для неї залишається сферою реалізації її здібностей, а освіта все в більшій мірі виступає раціональною технологією розвитку професійної та загальної культури. Таке сприйняття особистості характерне для сучасного соціокультурного розвитку світової системи, і саме ці моменти повинні закладатися у фундамент концептуального осмислення особливостей освітянської політики та освітніх технологій сучасності [1; 3; 6].

Аналізуючи аспекти функціонування освіти в сучасному суспільстві можна визначити, що розуміння мети освіти полягає у всебічному розвитку людини як особистості й найвищої цінності суспільства, у збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення

його освітнього рівня, а також у забезпеченні народного господарства кваліфікованими фахівцями. Гуманістичну цінність освіти полягає у можливості розвитку пізнавальних і духовних потреб людини [1; 6].

Так, академік В.Кремень у своїй промові «Нові вимоги до освіти та її змісту» зазначає: «...у разі звичної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й найкращому університеті. Тому що здобути в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність» [6, с. 424].

За твердженнями видатних педагогів РФ В.Арнаутова та М.Сергєєва, у 50-60-х роках ХХ ст. виникли передумови для реалізації ідеї безперервної освіти у різних країнах. У своїй праці «Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования» вони зазначають, що безперервна освіта спершу розглядалася як проблема освіти дорослих і призначалася для компенсації недоліків попередньої підготовки або поповнення знань у зв'язку з новими вимогами життя до професії. Однак обмеженість такого підходу була швидко усвідомлена, що призвело до появи нової точки зору на безперервну освіту як на систему, в якій поєднується освіта для дорослих із загальною освітою. Мета її – створення підстави для успішної адаптації до життя в суспільстві, що постійно змінюється. В цій же роботі вони стверджують: «... сам термін «безперервна освіта» вперше вживається в матеріалах ЮНЕСКО у 1968 р., а після публікації доповіді комісії під керівництвом Е.Фора (1972) прийнято рішення ЮНЕСКО, що визнало безперервну освіту основним принципом для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу» [1]. У 1974 р. відомий діяч ЮНЕСКО Р. Даве писав: «... неперервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як із розвитком особистості, так і з соціальним прогресом» [2, с. 84].

До неперервності професійної освіти слід застосовувати системний підхід. Це дає можливість швидко реагувати на зміни потреб суспільства в умовах постійного розвитку інноваційних процесів та технологій.

З погляду системного підходу, освіта – це цілісна система. Це означає, що на рівні освіти індивідуальні дії, зв'язки і відносини утворюють нову системну якість як особливий якісний стан, що не можна розглядати як просту суму елементів.

Важливість вивчення освіти як цілісного соціального феномена в

сукупності всіх його соціальних характеристик і аспектів створює цілісне уявлення про освіту. Саме поняття «цілісність» дає можливість проникнути в сутність освіти як системи, виявити її певну стійкість, органічний взаємозв'язок її частин, її внутрішню єдність. В якості фундаментальної характеристики системи цілісність у той же час виступає критерієм її розвиненості.

Цілком зрозуміло, що при дослідженні освіти у філософському плані на перше місце виходить і її соціальна функція, тобто широке вивчення проблем впливу освіти на всі сторони суспільного життя, а не тільки її вузьке розуміння як впливу на виробничі відносини, соціальну структуру і формування особистості.

Соціокультурний підхід тяжіє до предметно-сутнісного змісту освіти. Цей підхід через змістовний аспект освіти пов'язаний із проблемами соціалізації особистості, ціннісними орієнтаціями суспільства, особистості та освіти, збереженням, відтворенням і розвитком культури.

Інституціональний підхід звернений до аналізу освітніх систем, до опису структур, функцій навчальних закладів, їх залежності від зовнішнього середовища, вивчення системи освіти як об'єктів управління. Через проблеми інституціоналізації освіти, тобто з нормами існування індивіда і самого інституту освіти.

Висновки. Таким чином, освіта як система виконує наступні функції: передача підростаючому поколінню накопичених людством знань, участь у процесах соціалізації особистості, забезпечення спадкоємності соціального досвіду, засвоєння цінності людської культури. Саме ці функції, на наш погляд, складають функціональну основу сучасного розуміння освіти, що виступає як сукупність ціннісно-сформованих уявлень про освітню теорію, політику та практику і забезпечує цілісність бачення й розв'язання проблем в освіті.

Список використаних джерел:

1. Арнаутів В.В., Сергеев Н.К. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования // Педагог, наука, технология, практика. – 2001. – №2(11). – С. 5-15.
2. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассерон: пер. с франц. Н.А.Шматко. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» II Відомості Верховної Ради України. – 1999 – № 28.
4. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.

5. Кремень В.Г. Нові вимоги до освіти та її змісту // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту загальної середньої освіти для 21 століття: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26-27 червня 2007 р., м. Київ. – К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3-10.
6. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
7. Ламанаускас В. Современная философия образования в университете: системный подход // Наука и образование в условиях социально-экономической трансформации общества: Сборник статей VII Международной научно-методической конференции. – Брест, 2004. – Ч. 1. – С. 179-182.

КУЗЬМЕНКО О. М.,

молодший науковий співробітник
НДЛ освітології, аспірант, кафедра
філософії, Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ІСТОРИЧНІ ТИПИ УНІВЕРСИТЕТУ: СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ

У статті розглянуто основні етапи розвитку ідеї Університету; обґрунтовано теоретичні підходи до дослідження історичних типів Університету; проаналізовано поняття неklasичний, постісторичний, постмодерний, постнеklasичний та постklasичний Університет.

Ключові слова: середньовічний, класичний, посткласичний Університет, ідея Університету, концептуальна модель.

В статье рассмотрено основные этапы развития идеи Университета; обосновано теоретические подходы к исследованию исторических типов Университета; проанализировано понятия неклассический, постисторический, постмодерный, постнеклассический и постклассический Университет.

Ключевые слова: средневековый, классический, постклассический Университет, идея Университета, концептуальная модель.

The article deals with the main stages of the University's idea development; it is grounded the theoretical approaches to the study of the historical types of the University; it is analyzed the notions such as "non-classical, posthistorical, postmodern, post non-classical, post-classical University".

Key words: medieval, classical, postclassical University, idea of the University, conceptual model.

У людині із самого початку її існування закладено непереборне прагнення пізнавати багатоманітний оточуючий світ і себе саму як одну із найбільших загадок Всесвіту. Стимулами до пізнання могли бути різні потреби: від необхідності вижити – до бажання отримати вище духовне й інтелектуальне задоволення, але завжди вони стимулювали освіту кожної окремої особистості й еволюційний поступ усього людства загалом. Саме освіта забезпечувала

відтворення суспільства через процеси трансляції культури і реалізацію культурних норм. Цей процес відбувався безперервно – спочатку стихійно, а згодом, із розвитком суспільних відносин, – цілеспрямовано, за рахунок становлення спеціальних інституцій, що стали втіленням ідей Школи та Університету.

Мета даної статті визначити основні етапи розвитку ідеї Університету та обґрунтувати методологічні підходи до їх дослідження.

Зародження різних аспектів ідеї Університету почалося в добу Античності. Зокрема, сам Дж. Ньюмен назвав Атени інтелектуальним центром, «звідки і тягнеться коріння того, що ми називаємо Університетом» [8, с. 46]. Сформовані у межах перших філософських шкіл, освітні цілі, цінності та ідеали стали відображенням античного типу раціональності і були нерозривно пов'язані з існуючими у зазначені часи концепціями пізнання та самопізнання. Поступово різні аспекти ідеї майбутнього Університету складалися в образи/моделі інституцій вищого рівня, які завдячують своєму практичному втіленню середньовічній Європі.

У своїй ідеї перший історичний тип Університету, на думку Н. С. Ладижец, постає як «universitas», що був спільнотою осіб зі спільними інтересами та незалежним легальним статусом, і в цьому його схожість із середньовічними гільдіями та муніципальними корпораціями [5, с. 10]. Поступово сформувався і романтичний зміст поняття «universitas», який полягав у розумінні університетів як вищих навчальних закладів, що продукують універсальне еталонне знання. Середньовічний університет осмислюється і як «studium generale», або, рідше, «studium privilegiatum», що відзначалися інтернаціональністю, автономією, академічними свободами та універсальністю підготовки.

Соціально-філософська рефлексія над першим історичним типом Університету, на нашу думку, має відбуватися через аналіз болонської, паризької (як основних) та оксфордської моделей, які при своєму зародженні не виходили із якоїсь теорії, проте з часом набули яскраво виражених якісних характеристик і стали архетипами для всіх університетів Середньовіччя та початку Нового часу. Ці моделі є єдиними можливими для наукової рефлексії ідеальними типами Університету аж до XIX ст. Їх аналізу присвячені дослідження В.А. Бадіна, П.А. Вандермеша, Ж. Верже, А. Гештора, І.В. Ахарова, Г. Деніфле, Е. Дюркгейма, Н.С. Ладижец, Є.С. Ляховича, П. Морау, О. Петерсена, В. Роуга, Г. Решдола, М.С. Суворова, В. Фрийхофа, Н. Хаммерштейна та ін.

Перехід Університету до свого другого історичного типу відбувся не відразу, так як, починаючи з XV ст., він переживав свою першу глобальну кризу. Вона була пов'язана з тим, що почавши слугувати різним політичним силам, університети втратили свою ідентичність і авторитет у суспільстві. Так, у період Відродження була порушена гармонія між триєдиною функцією

Університету – навчальною, виховною та дослідницькою за рахунок акценту на патріотичному вихованні, що було зумовлено виходом на історичну арену окремих держав і потребою формування національної самосвідомості. Із настанням епохи Просвітництва Університет остаточно втратив монополію на наукову діяльність і був визнаним архаїчною інституцією, яка неспроможна адекватно реагувати на цивілізаційні виклики. Як результат, у період з XV до XIX ст. так і не відбулося утвердження нового історичного типу Університету. У тій чи іншій формі продовжувала функціонувати трансформована під потреби держави паризька модель.

Для розвитку ідеї Університету даний період є дуже важливим, його осмислення дає розуміння тих тенденцій, що передували формуванню другого історичного типу Університету та утвердженню його класичних моделей.

Другий історичний тип Університету з'явився і розвивався в межах класичного типу раціональності, а відтак в його основу було закладено ідею вищості й автономності Розуму. Як зазначає М. А. Гусаковський, раціоналізм наукового типу, іншими словами, класичний тип раціональності, був тою вихідною основою, із якої Університет XIX ст. черпав всі свої конструктиви і легітимізації [3]. Підстави існування класичного Університету розглядалися у його тісному зв'язку із суспільством, його ідея полягала у нерозривній єдності з національною ідеєю, а місія вбачалася в тому, щоб бути критиком сучасності, пред'являти претензії порядку, що існував з позиції універсального розуму.

Університет періоду Модерну, або ж, класичний Університет, традиційно асоціюють із інтелектуальною та дослідницькою моделями Дж. Ньюмена та В. фон Гумбольдта. Їх обґрунтування на рівні концепцій у XIX ст. забезпечило вироблення комплексного підходу для подальшого розвитку Університету, що зумовило активну реалізацію даних моделей на практиці та повернення Університету суспільного значення й авторитету.

Дж. Ньюмен обґрунтував інтелектуальну модель ідеального Університету на засадах універсальності ліберальних знань, культивувавши інтелекту та органічної цілісності з теологією. Продовжуючи традиції ліберальної освіти, він відстоював ідею плекання еліти та заперечував необхідність здійснення професійної підготовки в межах Університету. Ідея дослідницького Університету завдячує своїй появі німецькому ідеалізму, відповідно до якого інституційні порядки є формами об'єктивного духу (Г. Гегель, І. Кант). Сутність такого Університету визначається за єдністю трьох функцій: дослідницької, навчальної та культурної з принциповою перевагою першої та місією, яка полягає у формуванні національно-свідомої еліти. Ідею дослідницького Університету всебічно і ґрунтовно осмислено блискучою плеядою німецьких філософів, таких, як перший ректор Берлінського університету Й. Г. Фіхте, а також Ф. Шляєрмахер, Ф.-В. Шеллінг, К. Ясперс, Ю.

Хабермас та ін. Основне обґрунтування даної концепції належить

В. фон Гумбольдту, за яким Університет постає як місце пошуку істини науковою спільнотою викладачів та студентів, який здійснюється за умови надання академічних свобод та реалізації університетської автономії.

Починаючи з ХХ ст. Університет знову потрапляє у трансформаційний етап, що засвідчив необхідність формування нового історичного типу, який би якісно відрізнявся від попередніх. В. Лепеніс пов'язує другу глобальну кризу Університету з кризою усталеного розуміння науки. І справді, багато інтелектуалів ХХ ст. констатують гіпертрофію засобів і атрофію цілей науки (Г. Арендт, Я. Буркгардт, М. Вебер, Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Ж. Дерріда, В. Лепеніс, Ф. Ніцше, Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс та ін.), у результаті чого утворився ціннісний вакуум та загальне розчарування в науці, яка виявилася нездатною сформувати цілісний світогляд, та в Університеті як осередку, де вона мала б інституалізуватися.

Упродовж ХХ ст. відбувався пошук нових, раціонально та ірраціонально виведених, життєвих істин, що зумовило зміну типів раціональності із відповідним утвердженням, спочатку, неklasичного, а потім постнеklasичного типу. Під їх впливом були розроблені нові концепції Університету (Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс, Т. Веблен, А. Флекснер, Р. М. Хатчінс та ін.), кожна з яких тією чи іншою мірою апелювала до моделей В. фон Гумбольдта та

Дж. Ньюмена, що за суспільних реалій ХХ ст. виявилося неконструктивним способом реформування вищої освіти та засвідчило кризу другого історичного типу Університету.

У той же час, кожна із запропонованих моделей вже втілювала якісно нові ознаки, за якими можна констатувати початок формування третього історичного типу Університету. У науковому обігу все частіше зустрічаються такі поняття, як «постмодерний університет» (А. Сміт, Ф. Вебстер, П. Скотт, О. В. Долженко, Т. В. Сохраняєва), «постісторичний» (Б. Рідінгс), «посткласичний» (В. О. Огнев'юк, В. А. Бадін), «неklasичний» (М. А. Гусаковський, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич), «постнеklasичний» (С. А. Степанова) тощо.

Аналіз даних понять засвідчив той факт, що в англomовному науковому дискурсі найбільш поширеними стали терміни «постмодерний» та «постісторичний університет». Найчастіше їх вживають для підкреслення невизначеності статусу сучасного Університету і тих проблем та протиріч, що загрожують його існуванню. Термін «постісторичний університет» введений у науковий обіг американським дослідником Б. Рідінгсом, який такою назвою підкреслює, що даний інститут пережив себе, що тепер це лише «руїни епохи», впродовж якої він визначав себе у термінах історичного розвитку, укріплення та поширення національної культури [11, с. 27]. У своїй праці

«Університет в руїнах» Б. Рідінгс обґрунтовує думку, що Університет ХХІ ст., пройшовши етапи існування на основі Розуму і Культури (що відповідає середньовічному та класичному етапам його розвитку), пережив себе. Ідеологічні схеми перестали працювати, актуальним стає прагматизм з його показниками ефективності та досконалості. На ринку освітніх послуг все більший вплив здобувають освітні корпорації, пріоритетною задачею яких є відкриття нових можливостей розвитку.

Аналізуючи кризу «постмодерного університету», А. Сміт та Ф. Вебстер у своїх працях також підкреслюють, що відбувся трансформаційний відхід від його модерної/класичної форми. На їхню думку, сучасний Університет більше не відповідає своїй традиційній сутності. Під впливом провідних культурних тенденцій він перестав бути місцем пошуку істини, національною інституцією та рушієм досліджень, що загрожує його існуванню як інституції. Постмодерний Університет відтак у концепції мислителів постає глибоко суперечливою і розколотою формацією, як інституція без місії, у якій утверджується єдина ідея – «досконалості» [13].

Зовсім іншого смислу набуває поняття «постмодерний університет» в авторських дослідженнях, орієнтованих не на кризове теперішнє, а на перспективне майбутнє. Так, Дж. Скотт використовує цей термін для позначення нових типів вищих навчальних закладів, які мають бути схожими на гнучку глобальну павутину; їх характерною ознакою стає нова соціальна місія, що полягає в інтернаціоналізації [12, с. 32 – 33]. У концепції російського дослідника О. В. Долженка «постмодерний університет» – це також принципово нова, «соціально орієнтована» на розвиток людини інституція. Префікс «пост», на думку дослідника, означає, що нині відбувається лише становлення нового типу, «це те нове, що сприймається через призму старого» [4]. Постмодерний Університет, як зазначає О. В. Долженко, має стати, перш за все, Університетом Людини, яка вміє читати текст життя, розуміти те, що відбувається, здатна бачити і чути нове, відчувати гармонію і прекрасне.

Одночасно рефлексію над минулим і футурологічні прогнози щодо розвитку Університету здійснює у своїх дослідженнях Р. Барнетт. Він наголошує, що основною загрозою для Університету постмодерну є відкидання універсалій, на які він традиційно опирався. Іншими словами, у межах постнекласичного типу раціональності Університету, який прагне обґрунтувати підстави свого існування на раціональних засадах минулого, загрожує зникнення. Дослідник пропонує нові терміни, за допомогою яких Університет ХХІ ст. зможе себе описати – це, перш за все, «незнання», «непередбачуваність», «сумнівність», «суперечливість», «нестабільність», «ризикованість», «непостійність» та ін. Щоб вижити у постмодерній реальності, Університет має стати місцем, де народжується надскладність і

одночасно створюються умови для виживання у цьому крихкому і непередбачуваному світі [2].

Схожі думки відстоюють і білоруські дослідники (М. А. Гусаковський, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич та ін.), використовуючи при цьому термін «некласичний університет». На їхню думку характерною ознакою класичного Університету було «засвоєння» певних культурних предметів (визначених за зразком науковості). На зміну йому у ХХІ ст. повинен прийти некласичний Університет – як місце, простір, або сукупність умов, у яких індивід набуде потенційний досвід проектування та конструювання різних типів цілісностей і релевантних їм суб'єктивностей (форм ідентичності). Історична місія некласичного Університету, на думку дослідників, полягає у тому, щоб стати місцем, де суспільство виробляє нові відношення людини з культурою і безпрецедентні форми людського існування. С. Н. Степанова у своєму дисертаційному дослідженні, аналізуючи зв'язок між розвитком науки та освіти, запропонувала ще одну назву – «постнекласичний Університет», пов'язуючи її із сучасним типом наукової раціональності [10, с. 8].

Аналіз інтерпретації поняття «посткласичний університет», як, власне, і попередніх, засвідчив існування різних авторських поглядів на його зміст. Так, наприклад, Т. В. Сохраняєва обмежує існування посткласичного Університету ХХ-им століття. У своєму спецкурсі дослідниця виокремлює три етапи розвитку Університету: класичний (моделі Дж. Ньюмена та В. фон Гумбольдта), посткласичний (моделі Х. Ортега-і-Гассета, К. Ясперса, Р. Хатчинса, Ю. Хабермаса та ін.) та Університет постмодерну ХХІ ст. [9].

На нашу думку, більш обґрунтованою є позиція іншого російського дослідника В. А. Бадіна, який пов'язує класичний етап розвитку Університету з його ліберальними моделями ХІХ-ХХ ст., а посткласичний – із прагматичними моделями, що утвердилися у другій половині ХХ ст. і залишаються основними й донині [1, с. 10].

Підводячи підсумки, зазначаємо, що поставши як ідея в епоху Античності і як інституція у період Середньовіччя, Університет став надбанням європейської культури, потужним інтелектуальним осередком, що, з одного боку, відображав, а з іншого, – зумовлював суспільні трансформації. Розвиваючись у логіці культури, він періодично змінював свої основні засади, причиною чого була переконфігурація сприйняття людиною себе і світу. Відтак шлях конструктивної рефлексії щодо Університету як ідеї передбачає соціально-філософський аналіз основних характерних ознак кожного з трьох історичних типів Університету (середньовічного, класичного та посткласичного) та визначення особливостей його розвитку у трансформаційні періоди (Відродження, Просвітництво, Модерн) із врахуванням суспільних тенденцій та впливу відповідного типу раціональності.

Список використаних джерел:

1. Бадин В. А. Концептуализация университетского образования: социально-философский аспект: дис. ...канд. філос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / В. А. Бадин. – Кемерово, 2007. – 146 с.
2. Барнетт Р. Осмысление университета [Электронный ресурс] / Р. Барнетт; пер. Р. Гайлевича // Альманах «Образование в современной культуре». – Мн.: ПроPILEI, 2001. – [Серия «Университет в перспективе развития»]. – № 1 – 128 с. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>
3. Гусаковський М. А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковський, Л. А. Костюкевич и др.; под. ред. М. А. Гусаковського. – Мн.; БГУ, 2004. – 279 с. – [Universitas].
4. Долженко О. В. Университет постмодерна: предпосылки становления и развития / О. В. Долженко // Alma-mater. Вестник высшей школы. – 2009. – № 6. – С.9 – 14.
5. Ладыжец Н. С. Университетское образование. Идеалы, цели, ценностные ориентации: [монография] / Н. С. Ладыжец. – Ижевск: Филиал издательства Нижегородского университета при УдГУ, 1992. – 236 с.
6. Лепеніз В. Ідея німецького Університету – погляд ззовні / В. Лепеніз // Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М.Зубрицька, Н. Бабалік, З. Рибчинська; відп. ред. М.Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – 304с.: іл. – С.211 – 235.
7. Моргунова А. Г. Институционализация образовательного пространства: феномен университаризма: дис. ...докт. філос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / А. Г. Моргунова. – Самара, 2006. – 324 с.
8. Ньюмен Дж. Г. Ідея Університету/ Дж. Г. Ньюмен // Ідея Університету: Антологія / / Упоряд.: М.Зубрицька, Н. Бабалік, З. Рибчинська; відп. ред. М.Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – 304с.: іл. – С.35 – 64.
9. Пелікан Я. Ідея Університету / Я. Пелікан: пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – 306 с.
10. Сохраняева Т. В. Спецкурс «Идея университета в философской мысли» [Электронный ресурс] / Т. В. Сохраняева. – Московский государственный университет имени Ломоносова. – Режим доступа: http://new.philos.msu.ru/kaf/phedu/courses/ideja_universiteta_v_istorii_filosofskoi_mysli/
11. Степанова С. Н. Трансформация «идеи университета» в пространстве в эволюционирующем образовательном пространстве: дис. ...канд. філос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / С. Н. Степанова. – Томск,

2010. – 152 с.

12. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; пер. с англ.

А. М. Корбута; под. общ. ред. М. А. Гусуковского. – Минск: БГУ, 2009. – 248 с.

13. Scott, C. John. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations // The Journal of Higher Education. – Published by The Ohio State University. – Vol. 77, No. 1 (January/February 2006). – P. 32 – 33.

14. Smith, A. and Webster, F. The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society // Higher education. – Buckingham, Open University Press, 1997. – Volume 37, Issue 4, pp. 405 – 407.

ЛЯКІШЕВА А. В.,

доцент, кафедра соціальної педагогіки
і педагогіки вищої школи,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,
докторант Інституту проблем
виховання НАПН України,
м. Луцьк

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СТУДЕНТСТВО»: СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

У статті розкрито теоретичні засади визначення поняття „студент”, „студентство”, зроблено аналіз тлумачення характеру і специфіки цих термінів у соціології, віковій і соціальній психології та педагогіки вищої школи. Подано основні характеристики студентства за науковими напрямками.

Ключові слова: студент, студентство, студентський вік.

В статье раскрыты теоретические основы определения понятия “студент”, “студентство”, сделан анализ толкования характера и специфики этих терминов в социологии, возрастной и социальной психологии и педагогике высшей школы. Представлены основные характеристики студенчества по научным направлениям.

Ключевые слова: студент, студенчество, студенческий возраст.

This article deals with theoretical background definition of “student”, “students”, the analysis and interpretation of the specific nature of these terms in sociology, age and social psychology and pedagogy of higher education. The basic characteristics of students per academic areas.

Key words: student, students, student age.

Постановка проблеми. У процесі демократизації та гуманізації громадського життя, утвердження свободи особистості і нації, розвитку просвітницької діяльності, національної системи освіти і виховання складаються сприятливі умови для формування у молоді наукового, гуманістичного світогляду. З іншого боку, наше суспільство переживає період, коли виявляється ілюзорність відживших переконань, ідеалів, світо-

глядних позицій. Руйнація останніх спричиняє бродіння умів, почуттів, переконань і принципів. У моду входить своєрідна безпринципність особистості. Науково-технічний прогрес, який домінує в сучасному світі надає вищий освіті масового характеру. Кількість студентів постійно зростає. Студентство перетворилось в найкультурнішу частину молоді в усіх країнах і є важливим джерелом поповнення інтелектуального потенціалу будь-якого суспільства. Особливої уваги держави і громадськості потребує студентська молодь, яка через кілька років становитиме “ядро” української національної інтелігенції. Сьогоднішні студенти – це майбутні працівники владних структур, державні діячі, організатори виробництва, керівники колективів, фахівці, від професійної компетенції, моральності і громадянської позиції яких багато в чому буде залежати вигляд того суспільства, в якому ми маємо жити вже через 10-15 років. Ми бачимо його ринково орієнтованим, забезпеченим, демократичним, громадянським, миротворчим, морально і духовно-культурно багатим.

„Студент” (з лат. *studens* – що старанно працює, займається; лат. *studiosus* – що цікавиться) в „Українському педагогічному словнику” трактується як учень вищого навчального закладу. У Стародавньому Римі та в часи середньовіччя студентом називали кожного зайнятого процесом пізнання. З появою у XII ст. університетів термін „студент” застосовували до тих, хто навчався (спочатку і до тих, хто викладав) в університетах. Після введення в університетах вчених звань для викладачів (магістра, професора та ін.) студентами називають лише тих, хто в них навчається [1, с.223].

За законами України студент – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу та навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього й освітньо-кваліфікаційного рівнів. Нині до студентів відноситься численна група молоді 18-24 років, що навчається. На цей вік припадають головні соціальні події в житті людини: вибір професії і здобуття професійної освіти та соціального статусу.

Аналіз наукових досліджень. Сутність і особливості студентства вивчають такі галузі науки як: соціологія, вікова і соціальна психологія, педагогіка вищої школи, соціальна педагогіка та ін. Зокрема ці проблеми досліджували безпосередньо та опосередковано такі науковці як: В.Аридін, Г. Атанов, С. Гончаренко, Л.Даниш, К.Делікатний, М.Машовець, Г.Мешко, В.Нагаєв, Ф.Рейс, І.Шайдур та ін.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У наш час в науковій літературі ще немає повного визначення поняття „студент”, „студентство”, як і немає одностайності щодо тлумачення характеру і специфіки провідної діяльності студентів. Кожна з галузей має свої підходи до уявлення про сутність поняття „студентство”. Виділяються три

підходи до визначення основних ознак студентства, що власне відображено на схемі рис. 1.

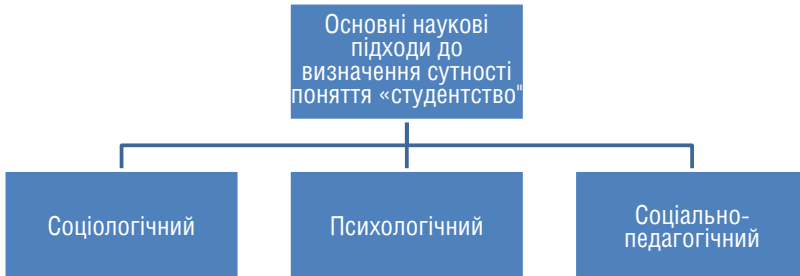


Рис. 1. Наукові підходи до визначення сутності поняття «студентство»

Соціологи роблять акценти на соціальних характеристиках студентів. Наведемо декілька визначень поняття «студентство».

Поширені в соціології погляди на сутність студентства відображені в працях А. Власенко, Т. Іщенко, Б. Рубін, Ю. Колесников, О. М. Семашко. Вони переважно вважають, що «Студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних прошарків суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка до майбутньої професійної праці у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям» [3, с.395].

Таким чином, соціологи дійшли висновку, що студентство є особливою соціальною групою, наділеною певними ознаками автономії, воно виконує особливу роль у системі суспільного розподілу праці, яка полягає у підготовці до виконання функцій інтелігенції. Не беручи безпосередньої участі у виробництві матеріальних і духовних цінностей, студентство проте бере участь в продуктивній і непродуктивній праці у формі навчання, роль якої в суспільстві постійно зростає.

Значний інтерес до основних ознак студентства приділяють психологи. Вчені називають вік від 17 до 25 років доленосним періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки поклику, вибір пріоритету, перехід від романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, любов, становлення сім'ї. Спеціалісти в галузі вікової психології і фізіології відзначають, що студентство – це:

- період найбільш інтенсивного дозрівання особистості; саме на нього припадає досягнення стабільності більшості психічних функцій;
- вік переоцінки цінностей і мотивації поведінки, посилення свідомих

мотивів поведінки;

- період коли здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки розвинена не повною мірою (невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви);

- центральний період формування якостей характеру та інтелекту;

- вік, коли припадає досягнення стабільності та піку більшості психічних функцій (пік розвитку уваги, пам'яті, мислення), посилюється роль практичного мислення, високий розвиток пізнавальних процесів;

- вік, коли бажання і прагнення розвиваються раніше, ніж воля і характер;

- пора самоаналізу і самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Проте разом з тим ідеальне «Я» ще не вивірено і може бути випадковим, а реальне «Я» може бути ілюзорним. Це викликає невпевненість в собі, або ж різкість, агресивність, розв'язаність;

- вік різкого переходу від захоплюючого очікування при вступі до вищого навчального закладу і в перші місяці навчання в ньому до скептичного, критичного та іронічного ставлення до викладачів, вишівського режиму;

- вік широких інтересів, які поширюється на мистецтво, спорт, громадську діяльність, організацію особистого життя, всіяких новинок;

- вік посилення свідомих мотивів поведінки. Закріплюються такі якості як: цілеспрямованість, рішучість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою;

- пора особливого прояву емоцій та почуттів, які активізуючи організм можуть прискорити розтрату ресурсів та енергії людини. [2, с.223-225].

Існує ще одна особливість психічного розвитку студентів: якщо в середній школі дуже часто навчання і виховання випереджували розвиток, то в студентському віці найчастіше розвиток випереджує навчання і виховання.

Отже, психологи вважають, що студентський вік співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистих рис. Він характеризується тим, що в цей період досягаються багато оптимумів розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Але нерідко одночасно проявляються “ножиці” між цими можливостями і їх дійсною реалізацією.

Основні характеристики студентства за науковими напрямками соціологічним, психологічним, соціально-педагогічним узагальнені в таблиці 1.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій.

Таблиця 1.

Наукові напрями дослідження		
соціологічний	психологічний	соціально-педагогічний
Соціальна група	Пізня юність (18 – 25 р.)	Соціальна зрілість
Соціально-демографічна група	Розумова і моральна зрілість	Відповідальність, толерантність, саморозвиток
Особлива фаза	Впевненість, стійкий світогляд	Позитивне ставлення до світу
Особлива соціальна група з різних соціальних прошарків суспільства	Почуття нового	Цілеспрямованість, рішучість, настирливість, самостійність, індивідуальність, ініціативність
Особливі умови життя, праці, побуту	Рішучість	Вміння володіти собою
Набуття знань	Здатність до захоплення	Оволодіння різноманітними соціальними ролями дорослої людини
Підготовка до майбутньої професійної праці	Оптимізм	Соціалізація особистості
Резерв інтелігенції	Самостійність	Професійно-рольова ідентифікація
Молоді люди приблизно однакового віку	Прямолінійність	Наслідкування
Основні соціальні ролі	Критичність і самокритичність	Інтеріоризація оцінних ставлень
Мобільна соціальна група	Протирічлива самооцінка, невпевненість, різкість та розв'язність	Соціальні очікування
Соціальна група функціонує в системі вищої освіти	Скептичне, критичне, іронічне ставлення до викладачів і ВНЗ	Засвоєння культури людських взаємин
Певна цілісність і самостійність по відношенню до інших соціальних груп	Несприйняття ханжества, грубості	Формування індивідуального стилю
Специфічні соціально-психологічні риси та системи цінностей	Вершина інтелектуальних можливостей	Здатність навчатися самостійно
	Прийняття відповідальних рішень	Самодисципліна
	Вибір супутника життя, створення своєї власної сім'ї, активність у сексуальній сфері	Інтенсивність спілкування

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид. переробл. і допов. – К.: Знання, 2007. – 496 с.
3. Студенчество // Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. / Руководитель научного проекта Г. Ю. Семигин, глав. ред. В. Н. Иванов. М.: Мысль, 2003. – 606 с.

НІМИЧ Г. М.,

аспірант,
Херсонський державний університет,
директор,
Херсонська дитячо-юнацька
спортивна школа з шахів і шашок
Херсонської міської ради,
м. Херсон

ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ У 50-х – 70-х рр. XX ст.

Дана стаття присвячена викладу матеріалу щодо стану нормативних та правових документів, відповідно яких відбувалось становлення та розвиток освіти в Україні у 50-70-х роках XX століття. Розкрито роль та значення, яку відіграють цих документів у розвитку освіти зазначеного періоду. Показано роль та значення для одержання додаткової освіти й формування творчої ініціативності. Проаналізована невідповідність проблем практичної діяльності навчальних закладів освіти.

Ключові слова: освіта, навчальний заклад, нормативно-правовий документ, система освіти, навчально-виховний процес.

Данная статья посвящена изложению материала о состоянии нормативных и правовых документов, в соответствии с которыми происходило становление и развитие образования на Украине в 50-70-х годах XX века. Раскрыта роль и значение, которую играют эти документы в развитии образования указанного периода. Показана роль и значение для получения дополнительного образования и формирования творческой инициативности. Проанализирована несоответствие проблем практической деятельности учебных заведений.

Ключевые слова образование, учебное заведение, нормативно-правовой документ, система образования, учебно-воспитательный процесс.

This article focuses on presentation of normative and legal documents under which happened formation and development of education in Ukraine in the 50-70s of the twentieth century. The role and importance played by these instruments in the development of edu-

cation given period. The role and importance for further education and the formation of creative initiative. Analyzed the discrepancy problems of practice schools education. Special attention was paid to the learning of the aspects of the education and their creative adaptation to the educational and social conditions of the contemporaneity.

Key words: *education institution, a legal document, the system of education, the educational process.*

Сучасний ринок праці постійно змінюється, що зумовлює необхідність реформування та покращення системи вищої освіти в Україні, а світові інтеграційні процеси, зокрема в освітній галузі, сприяють широкому використанню європейський досвіду у цій галузі. Саме це і зумовлює актуальність та важливість усього комплексу проблем пов'язаних з реформуванням і покращенням вищої школи в Україні в сучасному суспільстві.

Ступенева освіта є подібною як в Україні, так і в Європі. Відмінності полягають у термінах підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, наявність ступеня –докторант у швейцарській системі освіти, а також у вимогах, що ставляться до післядипломної освіти. Зокрема Європа робить акцент на професіоналізмі абітурієнта, коли зараховує його до закладу післядипломної освіти. Це є досить суттєвим, оскільки маючи стаж, тобто відпрацьовані прийоми роботи і поєднуючи їх з новими знаннями в процесі навчання, студент переходить на якісно новий рівень, аналогів якому в Україні не має, бо принцип безперервності освіти в нашій державі сприяє накопиченню теоретичної бази, навіть при паралельній роботі студента. Систему акредитації присутню в Україні можна ототожнити з європейською, хоча такого терміну там і не використовують. Функції багатопланової підготовки у Європі має лише університет, інші ж заклади розвивають спеціальності одного-двох напрямів, а в Україні студентів готують за всіма напрямками одразу, навіть на рівні технікумів. Це не дає змогу надавати глибоку підготовку у конкретній спеціальності, від чого і якість у деяких ВНЗ в Україні не відповідає європейському рівню. Про якісні та кількісні характеристики можна сказати, що і в Україні,

Болонський процес спрямований на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти, впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців в межах європейського регіону, спрощення процедури визначення кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці.

Особлива роль освіти полягає у вихованні й розвитку підростаючого покоління. Вона є невід'ємною частиною освітнього процесу, яка сприяє реалізації індивідуальних психофізичних і соціальних потреб особистості, розкриттю її творчого потенціалу, формуванню соціально значущих якостей.

Заклади системи освіти у 50-70-х рр. XX ст. відігравали важливу роль у системі безперервної освіти учнівської молоді і значною мірою сприяли соціалізації особистості, формуванню її ціннісних і моральних орієнтацій [3]. Об'єктивний історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку освітніх закладів, теоретичне узагальнення цінного досвіду, що створили педагоги минулого, а також вивчення досягнень світової педагогічної думки є важливим напрямом сучасних науково-педагогічних досліджень.

За останні роки в педагогічній науці значно посилилась увага до висвітлення проблем освіти. Найбільш вагомий внесок у розробку теоретичної бази роботи внесли праці педагогів минулого і сучасності Л. Балясної, О. Киричука, Б. Кобзаря, М. Ковалю, Н. Круської, А. Макаренка, Н. Ничкало, К. Сокольнікова, Ю. Столярова, В. Сухомлинського, Т. Сущенко, Н. Харінко, В. Якубовського та інші.

У розробку питань теорії позашкільного педагогічного процесу зробили свій внесок українські дослідники А. Алексюк, О. Біляєв, С. Гончаренко, М. Грищенко, К. Демкатний, О. Кондратюк, Г. Костюк, О. Мазуркевич, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Ярмаченко.

Вивчення цієї спадщини та адаптація її до умов українського сьогодення – актуальні завдання й нині. Адже саме в той період їх законодавча база була найбільш досконалою та розвинутою.

Метою цієї статті є аналіз та спроба систематизації нормативно-правових документів, які регулювали роботу закладів освіти Української РСР у 50-70-х роках XX ст.

Для вирішення вказаної мети були поставлені такі завдання:

- проаналізувати архівні справи цього періоду стосовно нормативно-правового забезпечення навчальних закладів;
- розкрити роль нормативно-правових документів у діяльності закладів освіти у 50-70-х роках XX ст. в Україні.

Стрімкий розвиток мережі закладів освіти був характерною ознакою навчально-виховного процесу у 50-70-х роках XX ст. Основними законами, за якими жила та розвивалася держава в той час були п'ятирічні плани. Тому дуже показовим моментом було те, що саме в цих документах проблемам функціонування та розвитку навчальних закладів приділялась опосередкована увага. Наприклад, у пункті 4-му «Директив з п'ятого п'ятирічного плану розвитку СРСР на 1951-1955 роки», затвердженого XIX з'їздом ВКП(б) у 1952 р. зазначалося, що в 1955 році порівняно з 1950 мережа бібліотек має зрости

на 30 %, а клубів на 15 %. У тому ж році вийшла постанова Ради Міністрів СРСР «Про упорядкування мережі, введення типових штатів та встановлення посадових окладів робітникам позашкільних закладів», що свідчило про певну недосконалість організації цієї складової в системі освіти та намагання її впорядкувати.

У шостому п'ятирічному плані розвитку народного господарства СРСР на 1956-1960 рр. планувалось «розширити мережу закладів освіти у місті та селі. Забезпечити ширше залучення клубів, палаців та будинків культури, будинків техніки та інших культурно-просвітницьких закладів до проведення виховної роботи серед школярів» [4]. Така політика пояснювалася тим, що робота з ліквідації дитячої бездоглядності проводилась на той час проводилась невідповідно того часу. При «наявності великої кількості дітей і підлітків, які перебували у позанавчальний час без догляду батьків, школи, позашкільні заклади не вживають належних заходів для охоплення дітей усіма видами позакласної та позашкільної роботи», – наголошувалось у документі [6].

Значним поштовхом для подальшого розвитку освіти став закон «Про укріплення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток народної освіти», виданий у 1958 р., у якому зазначалася необхідність розвивати дитину різнобічно, розвивати її творчі можливості та здібності. Крім того планувалось розвивати «різноманітні форми самодіяльності молоді в галузі техніки, мистецтва, натуралістичної роботи, фізкультури, спорту, туризму» [5].

Відповідно даних нормативно-правових документів змінювались форми та методи діяльності освітніх закладів. Щоб переконатися у поліпшенні функціонування закладів освіти, у 1960-1962 рр. було проведено їх огляд, результатом якого стала пропаганда найцікавіших форм і методів роботи.

Розгляд нормативно-правових актів кінця 50-х – початку 70-х років ХХ ст. свідчать, що мережа закладів освіти постійно розширювалась, а для забезпечення її матеріально-технічної бази повсякчас залучалися підприємства, організації, колгоспи тощо. Відповідно до прийнятого закону «Про народну освіту» 1974 р. зазначалося, що колгоспи, профспілки, державні підприємства та організації мають створювати такі позашкільні заклади як будинки та палаци піонерів і школярів, станції юних техніків, станції натуралістів, дитячі бібліотеки, музичні школи, піонерські табори тощо. Ці заклади потрібні були для того, щоб розвивати у дітей творчі здібності та нахили, виховувати в них суспільну активність, інтерес до праці, науки, техніки, мистецтва, спорту, воєнної справи, а також для організації культурного відпочинку та укріплення їх здоров'я. Приділялась увага роботі з дітьми за місцем проживання: створювались численні дитячі майданчики для проведення змістовного дозвілля та піонерські кімнати для виховання дітей у дусі комуністичних ідеалів [2, с. 330].

Також в допомогу закладам освіти працювала мережа позашкільних закладів освіти, яка постійно збільшувалась і потребувала певного впорядкування. З цією метою Рада Міністрів СРСР видала постанову «Про номенклатуру та порядок створення позашкільних закладів». У ній Міністерству просвіти СРСР та Раді Міністрів союзних республік було доручено до 1 січня 1976 р. затвердити точний перелік позашкільних закладів. До затвердженого списку позашкільних закладів освіти входило 12 типів закладів: палаци і будинки піонерів, станції юних натуралістів, станції техніків і туристів, клуби юних техніків, дитячі будинки культури, кімнати школяра, дитячо-юнацькі клуби юних моряків, ДЮСШ, стадіони, дитячі парки, піонерські та інші табори, музичні й художні школи, дитячі бібліотеки. Проте до згаданого реєстру увійшли не всі позашкільні заклади, що функціонували на території СРСР, тому ті, що не потрапили до номенклатури, продовжували працювати в режимі, характерному для них до виходу вищевказаної постанови. В результаті прийняття цього документу мережа позашкільних освітніх закладів стала більш структурованою й регламентованою. Після прийняття базових законодавчо-нормативних актів, що стосувалися освіти, Міністерство освіти перейшло до створення типових положень, згідно з якими працювали заклади освіти [1, с.228].

Для змістовного відпочинку учнів, залучення їх до продуктивної праці, для формування в них трудових умінь і навичок у 1976 р. почали масово будуватися табори праці та відпочинку. У Положенні про табір праці та відпочинку для учнів старших класів та загальноосвітніх шкіл визначались усі аспекти функціонування цього закладу, його місцезосташування, завдання, зміст роботи, кадровий склад, а також матеріально-технічне та фінансове забезпечення [7]. У травні 1976 р. подібне положення було видано Міністерством освіти УРСР [2, с. 393-395].

Дитячі музичні, художні школи та школи мистецтв працювали згідно з Положенням про дитячу музичну та художню школу та школу мистецтв системи Міністерства культури СРСР від 17 липня 1978 р. [2, с. 397-407]. У ньому описано організацію навчально-виховної роботи, права та обов'язки учнів, дирекції, викладачів, класних керівників, навчально-допоміжного персоналу.

Незважаючи на те, що розвитку технічної творчості учнів приділялась в СРСР значна увага, Положення про клуб (будинок) юних техніків профспілок було видано тільки в серпні 1979 р. У ньому висвітлювались порядок створення цього закладу, зміст роботи, структура, організація роботи та обов'язки керівництва і педагогічного складу.

Відтак, розгляд нормативно-правових документів дозволяє стверджувати, що у другій половині 70-х років XX ст. мережа закладів освіти була

впорядкованою, чітко визначеною, а їх робота систематизованою; діяльність закладів регламентувалася спеціальними типовими положеннями та законодавчою базою.

Незважаючи на значні досягнення в організації дозвілля підростаючого покоління в 70-х роках ХХ ст., були й певні недоліки. За даними Міністерства освіти СРСР, для забезпечення нормальної роботи мережі закладів освіти, яка постійно збільшувалася, не вистачало кваліфікованих кадрів. Недостатньо було й закладів, в яких діти могли б проводити вільний час. Для усунення цих прогалин в організації позашкільної освіти ЦК КПРС прийняло постанову «Про заходи з подальшого поліпшення організації відпочинку піонерів та школярів». Вона стосувалася розширення мережі та укріплення матеріальної бази піонерських спортивно-оздоровчих таборів і таборів праці та відпочинку. З метою оздоровлення, заохочення до подальшої плідної роботи було вирішено відправляти в табори спортсменів-розрядників, майстрів спорту, піонерський і комсомольський актив, колективи дитячої художньої самодіяльності та технічної творчості.

Підсумовуючи слід зазначити, що у період 50-х-80-х рр. ХХ ст. нормативно-правова база освітньої системи вдосконалювалася, ставала більш фундаментальною та змістовною. Незважаючи на те, що в перші післявоєнні роки основна увага держави спрямовувалась на економічне відновлення країни, одночасно було опубліковано низку законів і законодавчих актів, які регулювали освітні процеси в закладах освіти в СРСР та Українській РСР, що свідчить про їх вагомий роль у навчально-виховній роботі закладів освіти.

Основною метою цих документів були шляхи розширення мереж освітніх закладів, що зважаючи на тяжке повоєнне становище країни відбувалось повільними темпами. З відновленням країни, зростала й роль освіти в житті суспільства. Підтвердженням цьому є п'ятий і шостий п'ятирічні плани розвитку народного господарства, в яких передбачалось розширення мережі освітніх закладів, діяльність яких ставала більш змістовною й системною. У 60-х рр. ХХ ст. багато законів і нормативних актів стосувалися розвитку в школярів ініціативи, творчості. Особливого значення надавалось атеїстичному вихованню, почали проводитися огляди закладів освіти та самодіяльності. Важливу роль у системі діяльності закладів освіти відігравала робота з дітьми за місцем проживання. Керівні органи держави вважали, що наприкінці 60-х – на початку 70-х років ХХ століття така робота організовувалась недостатньо професійно, а кошти, які виділялися для удосконалення та розширення мережі гуртків і секцій не завжди використовувались ефективно. У 1960-1970-ті роки ХХ ст. було видано велику кількість законів, нормативних актів, постанов, наказів, які регламентували роботу закладів освіти, а отже саме в

цей період органи державної влади мали можливість приділити належну увагу системі освіти.

Національна система освіти формувалася в 50-ті – 70-ті роки XX століття в умовах значних змін у духовному житті суспільства, в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених значним поширенням нових освітніх технологій та істотним розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Реформи були зорієнтовані на створення нової системи освіти в Україні, збереження й примноження здобутого в радянські часи досвіду та одночасно внесення суттєвих коректив у цілі, завдання й зміст освітянського процесу.

Необхідно відзначити, що основні проблеми нормативно-правового забезпечення освітньої системи в Україні, є ще недостатньо дослідженими. У перспективі необхідно розглянути законодавчу базу закладів освіти у довоєнні роки та в період 80-х – на початку 90-х років минулого століття.

Значущість освіти і науки у суспільному розвитку країни визначаються як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і тісно пов'язаними внутрішньодержавними процесами. Соціально-економічні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство, неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, конкурентоспроможності фахівців вищої освіти.

Необхідність реформування системи освіти в Україні, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації і реалізації і світі.

Список використаних джерел:

1. Историко-педагогичный альманах (збірка наукових праць): Збірник праць / – Умань, 2008.- 200 с.
2. Внешкольные учреждения / Под. ред. Л.К. Балясной. – М.: Просвещение, 1978. – 256 с.
3. Законодательство по охране детства / Под. ред. О.Г. Павшукова. – К.: Рад. школа. – 1982. – С. 362-367.
4. Народное образование в СССР: Общеобразоват. шк.: Сб. док. 1917-1973 гг. – С. 46.
5. Народное образование в СССР: Общеобразоват. шк.: Сб. документов 1917-1973 гг. – С. 50.
6. Народное образование, наука и культура в СССР: Статист. сб. – М., 1971. – С. 181.

7. Основні документи про школу / Упор. Є.С. Березняк. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 315-319.
8. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании: Закон СССР от 19 июля 1973 г. в ред. закона от 27 ноября 1985 г. // Народ. образование в СССР: Сб. нормат. актов. – М.: Юрид. лит, 1987. – С. 26-53.
9. Постанова Верховної Ради Української РСР «Про стан і заходи подальшого поліпшення навчально-виховної роботи в загальноосвітніх школах Української РСР» // Основні док. про шк. Упор. Є.С.Березняк. – К.: Рад. шк., 1973. – С. 29.

ПРИЙМА С. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики
і кібернетики Мелітопольського
державного педагогічного
університету імені Богдана
Хмельницького,
м. Мелітополь

СИНЕРГІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК ПОСТНЕКЛАСИЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті здійснено аналіз сучасного філософсько-методологічного інструментарію з метою вибору методології для дослідження феномену відкритої освіти дорослих. Показано, що панівний у філософії раціоналізму системний підхід має низку обмежень у плані вивчення таких складних динамічних і нелінійних феноменів, як відкритий світ і відкрита освіта. Дійдено висновку про те, що найбільш адекватною постнекласичною методологією для розробки теоретико-методологічних засад відкритої освіти дорослих є синергійно-інформаційний підхід. Доведено, що саме цей підхід дає змогу повно та всебічно відобразити сучасне світорозуміння й концептуалізувати в рамках феномену відкритої освіти дорослих такі категорії, як «відкритість» та «інформація».

Ключові слова: відкритість, інформація, відкрита освіта дорослих, системний підхід, синергійно-інформаційний підхід

В статье осуществлен анализ современного философско-методологического инструментария с целью выбора методологии для изучения феномена открытого образования взрослых. Показано, что доминирующий в философии рационализма системный подход имеет ряд ограничений с точки зрения исследования таких сложных динамических и нелинейных явлений, как открытый мир и открытое образование. Сделан вывод о том, что наиболее адекватной постнеклассической методологией для разработки теоретико-методологических основ открытого образования взрослых является синергично-информационный подход. Доказано, что

именно этот подход позволяет нам полно и всесторонне отражать современное миропонимание и концептуализировать в рамках феномена открытого образования взрослых такие категории, как «открытость» и «информация».

Ключевые слова: открытость, информация, открытое образование взрослых, системный подход, синергично-информационный подход.

The publication represents the analysis of contemporary philosophical and methodological tools aiming at the choice of methodology for studying the phenomenon of the open education for adults. It has been demonstrated that the system approach being the dominant one in the philosophy of rationalism has a range of restrictions when it deals with the research of such complicated, dynamic and non-linear phenomena as the open world and open education. The conclusion has been drawn that the most adequate postnonclassical methodology for working out theoretical and methodological grounds of the open education for adults is the synergetic and informative approach. It has been proved that it is the synergetic and informative approach which allows reflecting modern world outlook completely and thoroughly and gives a possibility for conceptualizing in terms of the open education for adults such categories as openness and information.

Key words: openness, information, open education for adults, system approach, synergetic and informative approach.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Природним еволюційним етапом розвитку людської цивілізації є побудова інформаційного суспільства, де основним стратегічним ресурсом є інформація та знання. Як зазначає дослідник В. Пожуєв, в умовах глобалізації світового розвитку й безпрецедентної інформаційної відкритості національних кордонів інформація та знання стають головними стратегічними чинниками в міжнародному змаганні її позитивних сторін і мінімізації негативних наслідків глобальної трансформації людства [13, с. 12]. Формування інформаційного суспільства в Україні сьогодні є необхідною умовою сталого розвитку країни, її повноцінного входження до світової економіки й до світового освітнього простору.

Характерною рисою інформаційного суспільства є його відкритість, що проявляється у відкритості світу, відкритості самої людини, відкритості процесів її пізнання й освіти. Тенденція до розширення можливостей особистості

щодо здобуття нею освіти й до підвищення рівня доступності останньої для широких верств населення, особливо в умовах євроінтеграційних прагнень України, зумовлює необхідність створення відкритого освітнього простору, що істотно доповнить структуру наявної системи освіти дорослих і дасть змогу реалізовувати парадигму відкритої освіти. Як слушно зауважує дослідниця Л. Горбунова, пошук відповідної організаційної структури відкритої освіти (особливо у сфері освіти дорослих) і установ, які забезпечили б перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж життя» – найважливіша проблема ХХІ століття [4, с. 40]. Розв'язання вказаної проблеми безпосередньо пов'язане з розробленням теоретико-методологічних засад відкритої освіти дорослих, зокрема й із вибором методологічного інструментарію її дослідження.

Зазначимо, що на сьогодні у вивченні таких феноменів, як відкритий світ, відкрите суспільство й відкрита освіта спостерігається домінування класичних методологічних підходів, в основі яких – класична наука і філософія раціоналізму, а закритість і замкненість розглядаються як вихідні та фундаментальні категорії. Адекватне й усебічне ж розуміння такого феномену, як відкритість, не можливе без залучення постнекласичної методологічної парадигми, що задає орієнтири нелінійності, ймовірнісної зумовленості, самоорганізації такого роду явищ і процесів. Дослідження відкритого інформаційного суспільства взагалі й відкритої освіти зокрема, повинні вестися з використанням новітніх, удосконалених теорій, що охоплюють постнекласичні постулати, які відкривають перспективи всебічного та цілісного пізнання й світорозуміння.

Отже, аналіз проблеми вибору методологічного інструментарію дослідження феномену відкритої освіти дорослих є актуальним і вчасним науковим завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми. На сьогодні в розпорядженні науковців – значний арсенал методологічного інструментарію. У наукових розвідках дослідники використовують феноменологічний, історико-генетичний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний та інші філософсько-методологічні підходи. Найбільшої популярності наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття набув системний підхід, який де-факто став панівним у філософії раціональності. Проте цей підхід має низку обмежень у плані дослідження такого динамічного нелінійного та складного явища, як відкрита освіта.

Останнім часом активізувалися спроби модернізувати системний підхід, зокрема за допомогою різноманітних доповнень і модифікацій системного підходу, якими можна вважати метасистемний (А. Карпов, Т. Клімонта, В. Песков, Н. Яковлева) і системно-синергійний підходи (В. Аршинов, Ю.

Данилов, Б. Кадомцев, С. Капіца, О. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен, І. Хашанський). Дійсно, прихильниками зазначених підходів справді вдалося розкрити окремі, до цього часу невідомі, аспекти потенціалу системного підходу. Проте ці доповнення й модифікації не дають змоги адекватно досліджувати динамічні, змінювані в часі структури, явища та події, зокрема такі, що характеризуються відкритістю, нескінченністю, нелінійністю, як відкритий світ, відкрите суспільство, відкрита освіта.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, наукове завдання цієї статті полягає у здійсненні аналізу філософсько-методологічного інструментарію та вибору постнекласичної методології для дослідження феномену відкритої освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення будь-якого феномену, явища чи події повинно розпочинатися з вибору філософської методології, на яку спирається дослідник. У цьому контексті справедливою вбачається думка науковця В. Шаповала стосовно того, що у визначенні філософського інструментарію, за допомогою якого можна досліджувати певний феномен, можливе використання трьох принципово різних варіантів: 1) для пізнання феномену достатньо одного, конкретно визначеного методу, за допомогою якого можна отримати досить повно обґрунтований результат; 2) потрібно застосовувати цілий комплекс різних методологій, кожна з яких оптимально сприяла б розкриттю тих або тих сторін об'єкта, що пізнається; 3) філософський розгляд досліджуваного об'єкта не потребує спеціальної методології в чистому вигляді й проводиться з використанням логічних прийомів, що демонструють індивідуальну позицію автора [18, с. 31–32]. Якщо виходити з того, що пізнавальна діяльність має базуватись на певних, заздалегідь обумовлених принципах, то для дослідження того чи іншого феномену необхідно обрати якусь єдину методологію, за допомогою якої можна було б найкоротшим шляхом досягнути гіпостазованих цілей. Такий підхід має свої переваги: його застосування свідчитиме про єдність і цілісність теоретичної позиції автора, дасть змогу з великою часткою вірогідності отримати позитивний науковий результат. Цей підхід широко використовується в науці, але навіть тут лише для дослідження відносно простих об'єктів, яким властива порівняно невелика кількість зовнішніх і внутрішніх зв'язків. Проте, коли йдеться про об'єкти, що мають складну, багаторівневу структуру й різноманітні зв'язки та відносини, до того ж, коли досліджуються об'єкти, які належать до нематеріальної сфери, говорити про застосування якоїсь «єдино правильної» методології навряд чи було б коректним. Якщо до пізнання феномену підходити з різних методологічних позицій, то такий підхід враховував би, по-перше, різноманітний досвід досліджень феномену в історії філософської думки, по-друге, плюралізм сучасного філософського дис-

курсу, що маніфестує неймовірну багатовекторність і багатогранність підходів. Звичайно, за справедливим зауваженням дослідника В. Шаповала, у подібного підходу також є свої слабкі сторони. Аналізуючи різні сторони об'єкта дослідження за допомогою різних методологічних прийомів, що відрізняються один від одного, зрештою, необхідно провести кінцевий синтез, побудувати цілісну теоретичну модель, оскільки будь-який об'єкт реально є певною цілісністю. Дослідник постає перед проблемою синтезу отриманих результатів і змушений буде або вдатися до запозичення якоїсь методології, або переконливо продемонструвати власну, відмінну від усіх інших методологічну позицію, що забезпечить такий синтез [18, с. 31–32].

Досліджуючи феномен відкритої освіти, можна скористатися феноменологічним, історико-генетичним, особистісним, діяльнісним, компетентнісним та іншими філософсько-методологічними підходами. Проте найбільшій популярності останнім часом набув системний підхід, який де-факто став домінувати у філософії раціональності. У рамках системного підходу, в основі якого – класична наука і філософія раціоналізму, закритість, замкненість, системність розглядаються як вихідні та фундаментальні категорії. Із цими категоріями безпосередньо пов'язані такі категорії, як детермінізм, лінійність, рівновага, стабільність, зворотність тощо. Все це дає право визначити системний підхід як методологічну основу філософії закритості. Введення в рамках системного підходу таких категорій, як відкрита система, індетерміналізм, нерівновага, нестабільність продиктовано необхідністю подолання вихідної закритості. Натомість, як справедливо зазначає дослідник В. Єгоров, сучасне світорозуміння, що відповідає постнекласичній науці, базується на відкритості як на вихідній категорії відкритого світу [6, с. 34]. Світ у граничному світоглядному значенні представлений світовиявом. Поняття світовияву означає світоглядний підхід із позицій відкритості світу, тобто з об'єктивних позицій. Це той абстрактний граничний світоглядний рівень, що виражає відсутність початку світу та його нескінченність.

Таке сучасне розуміння світу пов'язане з відкритістю й лежить в основі відповідного світорозуміння, що є протилежним раціоналізму як світоглядному підходу. Це і є філософія відкритого світу, філософія відкритості, що базується на новому розумінні відкритості й нескінченності світу, порядку й хаосу, детермінізму та індетермінізму, організації та самоорганізації, лінійності та нелінійності, стабільності й нестабільності, односпрямованості та багатовекторності природних процесів, флуктуації, біфуркації, інформаційної природи людини, її пізнавальних здібностей і потреб.

На обмеженість системного підходу на сучасному постнекласичному етапі розвитку науки вказують такі дослідники, як А. Абдулаєв, В. Василькова, І. Добронравова, І. Новик та інші. Зокрема дослідниця В. Василькова вказує

на наявність у давніх індійських і китайських філософіях системи поглядів, відповідно до яких природа є не атомарною сукупністю предметів, а єдиною неподільною, живою та органічною, ідеальною й матеріальною реальністю, що залучена до руху [1, с. 18]. Науковець І. Добронравова відзначає, що системний підхід не тільки не відповідає еволюційному підходу нової парадигми, а й суперечить квантовим і релятивістським принципам як таким [5, с. 347]. На думку дослідників А. Абдулаєва та І. Новика, увесь розроблений концептуальний арсенал класичної загальної теорії систем і кібернетики виявився достатнім тільки для того, щоб здійснити опис систем, що не змінюються в часі, лінійні за структурою організації та детерміновані [10, с. 4].

Спроба подолання обмежень системного підходу в дослідженні феноменів, що характеризуються відкритістю, висвітлена у працях А. Карпова [7], Т. Клімонтової [8], В. Пескова [12], Н. Яковлевої [18], які є прихильниками метасистемного підходу.

У логіці метасистемного підходу будь-яка система розглядається як така, що взаємодіє з певною, зовнішньою щодо неї, системою. Саме в цій взаємодії вона набуває своєї якісної визначеності та специфічності й тільки з її урахуванням може бути адекватно зрозумілою та дослідженою. У рамках метасистемного підходу постулюється, що будь-яка система залучена до метасистеми та взаємодіє з нею через метасистемний рівень. Згідно з класичним уявленням про системний підхід, об'єкт, узятий у відносно самостійному вигляді, знаходить свою якісну визначеність. Проте взятий у контексті тієї реальної метасистеми, до якої залучений, він набуває свого істинного «внутрішньо системного буття», своєї якісної специфічності [8, с. 158–159].

За визначенням фундатора метасистемного підходу А. Карпова, саме цей підхід дає можливість найбільш адекватно й повно дослідити складні й специфічні системи. Найважливішою і, по суті, унікальною серед особливостей систем такого класу є набуття ними принципово нової та специфічної якості – здатності до функціонального залучення до них змістовних характеристик і особливостей тієї метасистеми, «складниками» якої вони є [7, с. 55].

Як свідчить проведений аналіз, адепти метасистемного підходу у своїх намаганнях вдосконалити системний підхід справедливо зосереджують увагу на особливого виду взаємодії між об'єктом і навколишнім середовищем, об'єктом і метасистемою на метарівні.

Іншою модифікацією системної методології є підхід, в основі якого поєднані ідеї системності й синергії. Потенціал використання ідей синергетики в рамках системно-синергійного підходу розкрито в роботах В. Аршинова, Ю. Данилова, Б. Кадомцева, С. Капіци, О. Князевої і С. Курдюмова [9], І. Пригожина та І. Стенгерс [15], Г. Хакена, І. Хашанського [16]. Системно-

синергійний підхід, за визначенням дослідника І. Хащанського, це сукупність принципів, що визначають мету і стратегію розв'язання складних проблем; метод, заснований на уявленні про об'єкт як систему, що передбачає розкладання проблем на складники та аналіз цих складників з одного боку, а з іншого – утримання зазначених складників у їх нерозривній єдності. Основний принцип системно-синергійного підходу – принцип кінцевої мети, який передбачає, що функціонування системи спрямоване на досягнення нею глобальної мети, а цілі її підсистем розглядаються як проміжні результати цього процесу [16, с. 490].

Витоки системно-синергійного підходу є досить давніми, численними; їх можна віднайти в дослідженнях П. Рікєрта, І. Канта, К. Яспєрса, Д. Белла та інших. Синергетика І. Пригожина, який звернувся до проблем самоорганізації нелінійних відкритих систем, поставила під сумнів усілякі прогресистські концепції суспільного розвитку й висунула основною ідеєю стохастизм, тобто непередбачуваність розвитку в будь-якій з біфуркаційних точок історії [16, с. 490].

Зазначені особливості системно-синергійного підходу сприяють більш глибокому пізнанню таких складних нелінійних, недетермінованих феноменів, як відкритий світ взагалі й відкрита освіта зокрема. Так, у роботах В. Андрєєва, Л. Зоріної та Н. Таланчука розкриваються синергійні закономірності навчально-дослідницької діяльності учнів, доводиться, що системно-синергійний підхід базується на панівній у цьому виді діяльності самоорганізації, самоосвіті й полягає у стимулювальній дії на суб'єкта з метою його самореалізації та самовдосконалення у процесі співробітництва з собою та іншими людьми.

Однак найбільш адекватним видається нам синергійно-інформаційний підхід. Синергійно-інформаційний підхід, як і системно-синергійний, передбачає нелінійний розвиток за біфуркаційним сценарієм, коли нова якість людини чи суспільства не є результатом закономірного поступового розвитку, а є наслідком вибору одного з можливих варіантів розвитку під впливом колективних та індивідуальних взаємодій, які докорінно змінюють напрям не тільки суспільних перетворень, а й саму сутність людини. Синергійно-інформаційний підхід як сучасне світорозуміння, що нерозривно поєднане зі світовиявом, спрямоване від об'єктивного – природи, а не суб'єктивного – людини. У такому сенсі світорозуміння, за М. Шелєром, вбирає в себе чисту сутність фізичних, психічних та ідеальних речей, незалежно від того, як відбувається їх усвідомлення.

Саме синергійно-інформаційний підхід надає можливість адекватної концептуалізації в рамках відкритої освіти таких інтегральних категорій, як відкритість, інформація, відповідальність, свобода. Для пояснення скориста-

емося дослідженням співвідношень таких категорій, як системність і відкритість, системність та інформація.

Зазначимо, що в нашому розумінні категорії «системність» і «відкритість» є такими, що взаємовиключають одна одну, тобто є логічним протиріччям. Системність як категорія пов'язана з тією чи іншою граничністю, скінченністю, замкненістю, упорядкованістю. При цьому відкритість, яка, на думку адептів системного підходу, виражається в обміні між системою та іншими системами чи навколишнім середовищем речовиною чи енергією, є не вихідною відкритістю, а лише похідним явищем. Насправді ж вихідна відкритість – це відкритий світ і уявлення про матеріальне та ідеальне як вихідну єдність. При цьому вихідна закритість – це замкненість, субординованість матеріального (природа) та ідеального (людина, її розум, свідомість). Отже, відкритість, що безпосередньо пов'язана з вихідною відкритістю та вихідною закритістю, не може характеризувати поняття системи. Її фундаментальним принципом є вихідна синергія матеріального й ідеального начал природи, що виражає досягнутий людиною рівень світорозуміння. Людина, як природна істота, у якій на макрорівні виявляються сутнісні основи світу, також є відкритою за сутністю та має інформаційну природу.

Значні обмеження системного підходу вбачаються нами й у поясненні інформаційної природи людини. Інформація, на відміну від енергії, не зводиться ні до матерії, ні до ідеї як до природних сутностей більш загального рівня. Вона являє собою самостійну, більш глибоку природну сутність. Саме за таких умов, на думку В. Пожуєва, пріоритетним виступає поняття інформації, що розглядається як глобальний дискурс природи, який має в кожному конкретному випадку особливий спосіб виявлення й сприйняття [14, с. 7]. Як слушно зауважує дослідник В. Єгоров, природа інформації позбавлена системної замкненості, а тому є загальною мовою природи, що характерна для космосу взагалі, а не тільки для розуміння його як Сонячної системи чи нашої галактики [6, с. 7]. Інформація не має меж, не пов'язана зі швидкістю світла у вакуумі, поширюється миттєво, загальнодоступна та універсальна. Саме такі якості інформації перетворюють енергетичну людину на інформаційну, а інформацію – на основний стратегічний ресурс сучасного суспільства.

За Н. Вінером, інформація є «змістом, що надходить із зовнішнього світу» [3, с. 31]. Саме інформація транслює ідеальні значення природних зв'язків і відносин до найбільш глибоких і загальних, зокрема й до принципово недоступних людському розумінню. Таке осмислення інформації було сформульоване Н. Вінером, К. Шенноном, У. Ешбі в середині ХХ ст., і на його підставі дійдено висновку про необхідність перетворення інформації на основний стратегічний ресурс постіндустріального, інформаційного суспільства.

Інформація, як нематеріальна сутність, має несистемний характер. На відміну від матеріальних систем різного рівня, для яких характерні зв'язки між структурними елементами та силова взаємодія між ними, для інформації поняття системності неадекватне. Інформація характеризує принципово новий спосіб взаємодії – несиловий. Отже, інформація перетворюється на фундаментальне поняття, яке більш адекватно виражає нескінченність світу. Інформація не є ні матерією, ні енергією, не обмежена пов'язаною з ними дискретністю, а значить, і системним скінченим уявленням про світ. Інформація є новою самостійною сутністю, що виражає принципово новий світоглядний рівень, порівняно з матеріально-ідеальним.

Світовий виває реалізується через інформацію. Людина, отримавши та опрацювавши інформацію, що надходить із зовнішнього світу, отримує об'єктивне уявлення про сутність процесів, що відбуваються на рівні більш конкретних явищ і систем. Недаремно В. Вернадський у праці «Два синтеза Космоса» писав, що явище життя та мертвої природи є проявом єдиного процесу [2, с. 12]. Дійсно, відкриття інформації виявило єдину інформаційну природу неорганічного та органічного, неживого й живого, матеріальної природи та людини. На підтвердження цього дослідник Р. Пасе зазначає, що «інформація прийшла на зміну енергії як основна рушійна сила розвитку. Сьогодні людство перебуває на такому етапі, коли рушійна сила розвитку змістилася з енергетичної сфери у сферу інформації. Це гігантська революція» [11, с. 61–62]. Вищесказане дає змогу дійти висновку про інформаційну природу людини. Саме інформаційна природа людини зумовлює постійний розвиток її пізнавальних здібностей, «приріст її розумності». Адже уявлення про розвиток людини як розвиток її розуму не вписується ні в матеріальну концепцію, оскільки виходить з ідеального, ні в ідеалістичну, тому, що розвиток людського розуму розглядається як функція розвитку природи, її самопізнання і самоусвідомлення, а не як результат божественного творіння. До речі, саме нематеріальний характер інформації дає змогу висунути припущення щодо безмежного розвитку пізнавальних здібностей людини, що набуває особливого значення для розроблення теоретико-методологічних засад відкритої освіти дорослих. І саме синергійно-інформаційний підхід дає можливість найбільш повно й адекватно розкрити сутність інформації, її роль і потенціал у становленні відкритого інформаційного суспільства.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На підставі викладеного вище зазначимо, що відкрита освіта дорослих – це феномен, що базується на відкритості як вихідній категорії відкритого світу та на інформаційній природі людини. Адекватне й усебічне розуміння феномену відкритої освіти дорослих вимагає залучення постнекласичної методологічної парадигми, що відповідає тиме філософії відкритості. Такою методологією вбачається синергійно-ін-

формаційний підхід. Саме синергійно-інформаційний підхід дає змогу адекватно відобразити сучасне світорозуміння, що є протилежним раціоналізму як світоглядному підходу й надає можливість концептуалізувати в рамках феномену відкритої освіти дорослих такі категорії, як «відкритість» та «інформація».

У подальших дослідженнях планується розробити теоретико-методологічні засади відкритої освіти дорослих на основі синергійно-інформаційного підходу.

Список використаних джерел:

1. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации / В. В. Василькова. — СПб.: Издательство «Лань». — 1999. — 478 с.
2. Вернадский В. И. Живое вещество / В. И. Вернадский. — М.: Наука, 1978. — 358 с.
3. Винер Н. Кибернетика и общество / пер. с англ. Е. Г. Панфилова; общ. ред. и предисловие Э. Я. Кольмана. — М.: Издательство иностранной литературы, 1958. — 199 с.
4. Горбунова Л. Л. Модель открытого образования молодежи и взрослых / Л. Л. Горбунова // Человек и образование. — 2008. — № 1 (14). — С. 40-44.
5. Добронравова И. С. На каких основаниях возможно единство современной науки ? / И. С. Добронравова // Синергетическая парадигма. — М.: Прогресс — Традиция, 2000. — С. 343-353.
6. Егоров В. С. Философия открытого мира / В. С. Егоров. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. — 320 с.
7. Карпов А. В. Метасистемный подход к изучению функциональных закономерностей организации личности / А. В. Карпов // Вестник ЯрГУ. — Серия: Гуманитарные науки. — 2013. — № 2 (24). — С. 55-61.
8. Климонтова Т. А. Метасистемный подход как основа изучения внутреннего мира человека / Т. А. Климонтова // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 10. — С. 158-160.
9. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетическая парадигма. Основные понятия в контексте истории культуры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Живая этика и наука. — 2008. — № 1. — С. 379-443.
10. Новик И. Б., Абдуллаев А. Ш. Введение в информационный мир / И. Б. Новик, А. Ш. Абдуллаев. — М.: Наука, 1991. — 232 с.
11. Пассе Р. Информационная революция / Р. Пассе // Мировая экономика и международные отношения. — 1989. — № 2. — С. 61-62.

12. Песков В. П. Метасистемный подход к исследованию структуры представления / В.Песков // Ярославский педагогический вестник, Том II (Психолого- педагогические науки). – 2010. – № 3. – С. 192-202.
13. Пожуєв В. І. Глобальне інформаційне суспільство як новий соціальний та економічний феномен ХХІ століття / В. І. Пожуєв // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя: ЗДІА, 2013. – Вип. 52. – С. 5-14.
14. Пожуєв В. І. Осмислення місця і ролі інформації у сучасному суспільстві / В. І. Пожуєв // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя: ЗДІА, 2010. – Вип. 42. – С. 4-13.
15. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: пер. с англ. / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
16. Хашанский И. В. О системно-синергетическом подходе в решении проблем развивающего обучения / И. В. Хашанский // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 61. – С. 487-492.
17. Шаповал В. М. Трансцендентальні виміри свободи: філософсько-антропологічний аналіз: дис. ... доктора філософських наук: 09.00.04 / Шаповал Володимир Миколайович. – Харків, 2010. – 419 с.
18. Яковлева Н. В. Метажизнедеятельность: метасистемный подход к анализу жизнедеятельности человека / Н. В. Яковлева // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 2. – С. 18-22.

РУДЕНКО В. М.,

доктор педагогічних наук, професор,
декан українсько-польського
відділення Рівненського інституту
слов'янознавства
Київського славистичного
університету,
м. Рівне

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Пропонується концепція проектування навчальних дисциплін на основі базових узагальнених понять технічного знання.

Ключові слова: *техніка, технологія, речовина, морфологія, функція, принцип, спосіб, конструкція, властивості, параметри.*

Предлагается концепция проектирования учебных дисциплин на основе базовых обобщенных понятий технического знания.

Ключевые слова: *техника, технология, вещество, морфология, функция, принцип, способ, конструкция.*

Conception is offered to planning of educational disciplines on the basis of the generalized concepts of technical knowledge.

Key words: *technic, technology, matter, morphology, function, principle, method, construction, properties, parameters.*

Розкриття специфіки пізнавальної діяльності в сфері технічного знання, взаємодії природничих і технічних наук, пошук нових шляхів проектування відповідних навчальних дисциплін є одним з напрямків адекватного відбиття у змісті освіти системно-структурної організації та особливостей техніки, удосконалення методики її вивчення.

Технічні знання, як відомо, виробляються науками, об'єктом вивчення яких є техніка. У поняття техніки, однак, у деяких випадках вкладається неоднаковий зміст. Так, Г.В. Осипов [1] у техніку включає «речі та комплекси речей», тобто пристрої, Ю.С. Мелешенко [2] додає й технологічні процеси, тобто способи, Б.І. Іванов і В.В. Чешев [3] сюди приєднують ще й матеріали, тобто речовини. Таким чином, поняття техніки може розглядатися у вузькому й широкому сенсі. Аналіз підготовки студентів вищих навчальних закладів дозволяє виділяти в змісті загальнотехнічного і професійного блоків освіти ті ж самі понятійні в широкому сенсі сукупності техніки.

Кожна сукупність може вивчатися окремою технічною наукою, а в навчальних закладах – відповідною дисципліною, але в людській практиці (особливо у виробництві) техніка, технологія й матеріали тісно взаємозв'язані між собою. Тому й у навчальний предмет вони рідко входять у «чистому вигляді», найчастіше присутні всі, хоча не однаковою мірою. Наприклад, у курсах електротехніки професійних училищ, загальної електротехніки вищих навчальних закладів переважно представлені питання саме техніки (ланцюги, прилади, машини) і набагато менш – питання технології (пов'язані з використанням теплової й хімічної дії електричного струму) і матеріалів (деякі властивості діелектриків, провідників і магнітних матеріалів).

Отже, технічна підготовка повинна являти собою систему, що формує у певному співвідношенні поняття техніки, технології й матеріалів. Багатооб'єктність технічного знання необхідно враховувати при розкритті у навчаному процесі зв'язків між об'єктами техніки і цілями створення кожного з них. Наприклад, технологічний процес визначає вибір необхідних для його здійснення машин, устаткувань і приладів, параметри яких у свою чергу накладають певні вимоги на властивості застосовуваних для їхнього виготовлення матеріалів. Такий підхід дає можливість сприйняти цілісну картину світу техніки, а не окремі ізольовані її частини й фрагменти, усвідомити їхню взаємозалежність і зрозуміти, що вивчення будь-якого об'єкта або групи об'єктів викликано діяльністю людини, потребами виробництва, технічним прогресом.

Технічне знання поліпредметне, тобто містить неоднорідні теоретичні побудови. Наприклад, деякі електровимірювальні прилади діють за принципом виміру електричних величин механічним способом, тому на технічний опис роботи таких приладів накладаються висновки і з електродинаміки, і з механіки, тобто виникає поліпредметний комплекс знань. Тому доречно у відповідних темах розкривати не тільки пропорційну залежність обертаючого моменту від значення величини, що має бути виміряна, але й те, що протидіючий момент, який створюється механічним способом за допомогою спіральних пружин, пропорційний куту відхилення стрілки й рухливої частини приладу. В цих умовах учні (студенти) можуть повною мірою засвоїти принцип пристрою і дію подібних вимірювальних приладів, зрозуміти, чому в аналітичне рівняння шкали приладу входять і електричні, і механічні величини. Поліпредметність типова особливість технічного знання – властивості технічних об'єктів, як правило, описуються за допомогою поліпредметних характеристик: електромеханічних, електротермічних, електрохімічних, термохімічних і т.п. Проте у поліпредметний комплекс завжди входить провідна дисципліна (у нашому прикладі електродинаміка), що визначає основні властивості об'єктів техніки і основний предмет вивчення.

Технічне знання має двоїсту природу: воно виникло на основі природничонаукових знань, але спрямовано на штучні об'єкти – техніку. Будь-який технічний об'єкт (простий чи складний) може бути розглянутий і вивчений і як природне явище, і як штучна побудова, що виникла в результаті цілеспрямованої людської діяльності. Тому в загальному плані методика технічної дисципліни повинна сприяти розкриттю (або актуалізації) як знань фізичної (хімічної) природи явищ і закономірностей, покладених в основу функціонування сучасних технічних об'єктів, так і знань стосовно їх соціальної сутності. Задоволення соціальних потреб вимагає від технічних об'єктів відповідних властивостей: ергономічності, економічності, екологічності, експлуатаційної безпеки тощо.

При вивченні техніки на всіх рівнях професійної освіти істотне значення має використання навчального експерименту. Найбільш поширеними його видами вважаються демонстраційні досліди і лабораторно-практичні роботи, які дають можливість вирішувати широке коло різноманітних методичних завдань, виступаючи в ролі джерела знань, методу навчання, виду наочності й засобу формування професіональних умінь і навичок. Тому подальший системно-структурний аналіз технічного знання з метою пошуку шляхів і підходів удосконалення методики технічних дисциплін, на нашу думку, доцільно ілюструвати і наочно супроводжувати розкриттям нових дидактичних функцій і можливостей саме навчального експерименту, наприклад, з електротехніки.

Так, з приводу розкриття природничих властивостей техніки в електротехнічний експеримент варто включати деякі основні досліди з електродинаміки курсу фізики (закони Ома, явища електромагнітної індукції, гістеризису й т.п.), які можуть проводитися у видозміненому варіанті в порівнянні із традиційними фізичними. За допомогою експерименту, наприклад, у вигляді короточасних демонстрацій, можна домагатися в навчальному процесі логічного переходу від фізики до техніки. Якщо фізичне явище вивчалось давно, то зазначені досліди дозволять наочно, доступно й відносно швидко повторити відповідні положення, якщо ж фізична основа техніки студентам зрозуміла, необхідність проведення подібної групи навчального експерименту може відпасти.

Плануючи використання навчального експерименту, важливо мати ясне уявлення щодо специфіки технічного знання, що гарантує його адекватне засвоєння. Згідно з методологією кожна сукупність технічних об'єктів (техніка, технологія, матеріали) характеризується різним морфологічним описом (описом будови), що включає набір предметних елементів, форму елементів, їхні властивості і конструктивні зв'язки, а також функціональним описом (описом дії), що включає дії окремих елементів і сукупності в цілому.

Технічне знання являє собою єдність цих видів опису, виражена в системі понять тієї або іншої науки. Причому, для знання, що сформоване на емпіричному рівні, досить мати співвідношення тільки морфологічних і функціональних показників, теоретичний же рівень вимагає, щоб ці співвідношення були доповнені природничонауковим описом, тобто описом відповідного природничого процесу, на підставі якого побудований технічний об'єкт.

Природничонауковий опис виділяє низку фізичних величин і зв'язків між ними й характеризує безпосередньо процес, у якому морфологічні й функціональні особливості об'єкта включені опосередковано й неоднозначно.

Морфологічний і функціональний описи об'єкта в технічному знанні є базовими, до них пристосовуються теоретичні схеми природознавства, у них вони як би розчиняються. Технічне знання в цьому сенсі використовує природничонаукове знання як засіб для рішення своїх завдань. І це є додатковим аргументом рекомендувати включати до методики технічних дисциплін додаткові дидактичні і методичні засоби, що розкривають (актуалізують) сутність природничих процесів, хоча вони і не є основними. Визначальними для технічних дисциплін варто вважати ті, за допомогою яких у студентів формуються поняття морфологічної та функціональної структури технічних об'єктів, відповідні технічні вміння та навички. Склад, зміст і взаємозв'язок понять, що відбивають категорії «морфологія» і «функція», розкриємо на особливостях будови й дії конкретного технічного об'єкта, наприклад, асинхронного електродвигуна.

У науковій літературі використовується достатня кількість термінів для опису структури технічних об'єктів, проте багато з яких визначені неоднозначно. Наприклад, «принцип», «принцип дії», «принцип роботи» застосовуються для узагальненого опису будови об'єкта. При описі дії об'єкта вживаються такі поняття, як «галузь призначення», частіше – «призначення», інколи – «технічна функція» [4]. У даному підході використовуються запропоновані В.В. Чешевим узагальнені базові поняття «принцип дії», «спосіб дії», «конструкція», що відбивають три рівні морфологічного опису, а також «технічна функція», «технічні властивості» і «технічні характеристики», що відповідають трьом рівням функціональних можливостей технічного об'єкта.

Принцип дії характеризує технічний об'єкт найбільш узагальнено. Опис принципу дії асинхронного двигуна приводиться, наприклад, у такий спосіб: в обмотці статора при проходженні змінного струму створюється обертове магнітне поле, що, перетинаючи провідники обмотки ротора, наводить у них (на підставі закону електромагнітної індукції) змінну ЕРС; оскільки обмотка ротора замкнена, то ця ЕРС викликає в роторі струм, що взаємодіє з обертовим

магнітним полем, у результаті чого виникає сила, що діє на провідник ротора; сила створює момент, під дією якого ротор обертається в тому ж напрямку, що й магнітне поле, але із трохи меншою швидкістю, ніж поле [5].

Звідси характерними ознаками поняття «принцип дії» є:

- форма прояву закону природи, що вказує на фізичні складові (обертове магнітне поле й замкнений контур у ній);
- вказівка на закон природи, що визначає хід процесу (закон електромагнітної індукції);
- узагальнена структура технічного об'єкта (статор – нерухома частина, що створює обертове магнітне поле, і ротор – рухлива частина, що представляє замкнений контур).

Для розкриття в навчальному процесі принципу дії асинхронного електродвигуна, потрібно привести, всі три зазначені характерні ознаки поняття. При цьому використати максимально спрощену технічну модель, а не реальний двигун. У моделі статор необхідно представити у вигляді найпростіших котушок індуктивності, що створюють обертове магнітне поле (наприклад, три котушки, що живляться трифазним струмом), а ротор – у вигляді витка, замкненого, наприклад, на лампочку (щоб присутнім при досліді було видно виникнення індукованого струму) і розташованого в обертове магнітне поле статора.

Спосіб дії вказує на предметні комбінації елементів, за допомогою яких може бути реалізований принцип дії. Для асинхронного електродвигуна можна вказати декілька розповсюджених способів створення обертового магнітного поля: за допомогою трифазного струму й системи відповідних обмоток статора; за допомогою однофазного струму й двох обмоток (основної робочої й додаткової фазоздвигуючої); за допомогою явно виражених розщеплених полюсів з короткозамкненим витком на одній його половині; а також декілька способів створення провідного контуру ротора: короткозамкнений ротор і фазний (здатний замикатися на який-небудь опір). Розходження в будові технічних об'єктів на рівні «спосіб дії» можуть бути досить істотними. У досліді необхідно показувати тільки найбільш типові способи, причому, це краще робити на моделях, що мають подібні риси з реальними об'єктами.

Конкретизація морфології технічних об'єктів здійснюється на рівні поняття «конструкція» – сукупність всіх елементів, що становлять даний пристрій. Як «принцип» може бути реалізований декількома «способами», так і «спосіб» може бути реалізований у декількох «конструкціях». Розгляд технічного об'єкта на цьому рівні означатиме, що всі елементи, що визначені певним принципом і способом, виконані в конкретній формі, причому, елементи, що виконують одне й те саме призначення в різних пристроях,

можуть мати різні конструктивні рішення, розміри і т.п. Останнє обмежує можливості навчального експерименту. Конструктивні особливості доцільно проілюструвати за допомогою, наприклад, аудіовізуальних засобів, або організувати екскурсію на підприємство.

Функціональна структура, тобто структура дії, технічного об'єкта також може бути описана на різних рівнях конкретизації. Найбільш загальною характеристикою є поняття «технічна функція», що відбиває привнесений об'єктом корисний ефект. Наприклад, технічна функція асинхронного електродвигуна – перетворення електричної енергії в механічну. Функція об'єкта розкривається при взаємодії самого об'єкта з навколишнім середовищем. У нашому прикладі в експерименті електродвигун повинен бути, з одного боку, пов'язаний із джерелом електроенергії, а, з іншого, – з насосом, верстатом і т.п., тоді він буде виконувати певну роботу й у такий спосіб проявляти свою функцію. Технічну функцію можна розкривати в досліді паралельно із принципом дії.

Конкретизація технічної функції, тобто облік особливостей взаємодії об'єкта із середовищем, є другим шаблоном опису функціональної структури об'єкта – виділення «технічних властивостей», які дозволяють якісно охарактеризувати об'єкт у процесі здійснення технічної функції. При роботі асинхронного двигуна спостерігаються такі його властивості: залежність споживаної електроенергії й швидкості обертання від механічного навантаження, залежність обертаючого моменту від величини підведеної напруги та ін. Навчальний експеримент має великі можливості для розкриття технічних властивостей об'єктів, необхідно лише раціонально вибрати форму його здійснення. Якщо виявлення властивостей припускає придбання учнями важливих професійних і загальнотрудових умінь і навичок (зборка схем, проведення вимірів з наступними розрахунками й т.д.) і займає досить багато часу, то дослід краще проводити у вигляді лабораторно-практичних занять. Якщо ж дослід складний, то нетривалий, якщо потрібно сформулювати важливе технічне поняття (наприклад, ковзання), то експеримент варто виконувати у вигляді демонстрації.

Кількісна оцінка властивостей об'єкта відбивається в «технічних характеристиках», які можуть бути представлені у вигляді графіків, таблиць, числових коефіцієнтів і т.д. Для асинхронних двигунів це: номінальні значення напруги й потужності, швидкості синхронного обертання, таблиці робочих характеристик та ін. Кількісну оцінку тих або інших властивостей об'єктів доцільно проводити за допомогою лабораторних дослідів.

Отже, технічне знання, що виникло на основі природничонаукових знань, але спрямоване на опис різноманітних об'єктів людської діяльності, які можна об'єднати в великі групи техніки, технології й матеріалів, має складну

структуру і ряд особливостей, що відрізняють його від інших видів знання. Зміст технічного знання розгортається в категоріях «процес», «морфологія» і «функція», серед яких дві останні є базовими, реалізуються в поняттях певної науки на різних рівнях конкретизації. Отже, логічно, щоб навчально-методична система відбивати загальну структуру й зміст опису об'єктів техніки. Разом з тим для загальнотехнічної підготовки студентів засвоєння технічного знання може бути обмеженим до рівня «спосіб дії – технічні властивості» включно. Опис будови й дії до рівня «конструкція – технічні характеристики» є завданням спеціальних курсів, що мають вузький і детальний зміст і безпосередньо призначені для професійної підготовки конкретних фахівців.

Таким чином, урахування системи технічних об'єктів (техніка, технологія, матеріали), ієрархічної структури базових узагальнених понять (по різних рівнях конкретизації), складного змісту (єдність природничонаукового, морфологічного і функціонального опису), а також особливостей (поліпредметність, енциклопедичність тощо) технічного знання дає можливість педагогам переглянути кваліфікаційні характеристики фахівців, зосередити увагу на вузлових положеннях професійної підготовки, досягти стрункої логічної організації навчальної дисципліни і відповідної методики її викладання з пріоритетами дедуктивних способів навчального пізнання. Це допоможе визначити умови ефективного застосування різноманітних методів, зокрема, знайти оптимальну форму проведення навчального експерименту, раціонально підібрати необхідне обладнання, тобто підвищити якість навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Осипов Г.В. Роль техники в современном обществе. – М., 1960. – 198 с.
2. Мелещенко Ю. С. Техника и закономерности ее развития. – Л., 1970. – 248 с.
3. Иванов Б.И., Чешев В.В. Становление и развитие технических наук. – Л.: Наука, 1977. – 264 с.
4. Латинін Ю.М., Лупиков В.С. Спадкоємність підручників з електротехніки від школи до ВНЗ і ефективність навчання // Вісник Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”. Збірник наукових праць. Тематичний випуск: Проблеми удосконалення електричних машин і апаратів. – Харків: НТУ “ХПІ”. – 2008. – № 45. – С. 97-109.
5. Гуржій А.М., Сільвестров А.М., Поворзнюк Н.І. Електротехніка з основами промислової електроніки. – Київ: Форум, 2002. – 382 с.

ЧЕРКАССКИЙ А. В.,

кандидат исторических наук,
руководитель «Центра
психологической поддержки»,
доцент кафедры социологии,
философии и права, Одесская
национальная академия
пищевых технологий

АНГЕЛОВ Г. В.,

доктор исторических наук,
профессор, заведующий кафедрой
социологии, философии и права,
Одесская национальная академия
пищевых технологий
г. Одесса

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании, а также раскрываются проблемы практического внедрения инновационных процессов, даются рекомендации в области инновационного развития.

Ключевые слова: инновации, инновационный процесс, социокультурное пространство, педагогическая инноватика.

У статті розглядаються теоретико-методологічні підстави інноваційних процесів в освіті, а також розкриваються проблеми практичного впровадження інноваційних процесів, даються рекомендації в області інноваційного розвитку.

Ключові слова: інновації, інноваційний процес, соціокультурний простір, педагогічна інноватика.

In the article the theoretical grounds of innovative processes are examined in education, and also the problems of practical introduction of innovative processes open up, given to recommendation in area of innovative development.

Keywords: innovations, innovative process, sociocultural space, pedagogical innovations.

Социальные инновации являются специфической областью деятельности человека, они тесно взаимодействуют с внешней средой, объективной реальностью. Установление приоритета человека «целостного», думающего и чувствующего, раскрепощение личности, создание для каждого человека условий к свободному проявлению всех своих способностей – вот одна из основных задач переустройства современного украинского общества. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит гуманизации образования, как фундамента развития общества в новых условиях. В связи с этим определяют следующие приоритеты развития образования:

Гуманизация образования как поворот его от обеспечения кадрами, их приспособления нуждам производства, к гуманистическим идеям становления личности, создания условий для ее самореализации.

Демократизация образования как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого учителя, преподавателя и учащегося, студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

Уровень общего и профессионального образования людей в аспекте инновационного образования, уровень развития их личности должен опережать уровень развития производства, техники и технологии. Помимо всего вышеперечисленного остро стоит необходимость непрерывного образования. Значительное влияние на характер и динамику инновационных процессов имеет система образования. Социальные институты общества в целом и, в частности, институт образования, находятся на этапе значительных преобразований. Необходимость обновления высшей школы Украины, ее направление и характер зафиксированы в Национальной доктрине развития образования в XXI столетии [5, с. 86].

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и др.

Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования.

На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень отражена в роботах М.М. Поташника, А. В. Хуторського, Н. Б. Пугачёвой, В.С. Лазарева, В.И. Загвязинського з позицій системно-діяльнісного підходу, що дає можливість аналізувати не тільки окремі стадії інноваційного процесу, але й перейти до комплексному вивченню нововведень.

Серед авторів публікацій з інноваційної проблематики сучасного освіти слід відзначити також А.А. Вербицького, Г.А. Празднікова, С.Д. Смирнова, В. Шукшинову, Д.В. Чернилевського, А.И. Навроцького, Л.Г. Сокур'янську, І.Е. Смирнову, В.И. Астахову.

Мета даної статті – виявити теоретико-методологічні основи інноваційних процесів в освіті й розкрити проблеми практичного впровадження інноваційних процесів.

В наші часи в нашій країні відбуваються суттєві зміни в національній політиці освіти. Це пов'язано з переходом на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Однією з актуальних завдань стає розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей. Розв'язання цих завдань неможливо без здійснення варіативності освітніх процесів, в зв'язі з чим з'являються різні інноваційні типи й форми освітніх установ, які потребують глибокого наукового й практичного осмислення.

Зміна ролі освіти в суспільстві обумовила більшу частину інноваційних процесів. Раніше безумовними орієнтирами освіти були формування знань, навичок, інформаційних й соціальних умінь (якостей), забезпечуючих «готовність до життя», в свою чергу, зрозуміту як здатність пристосування особистості до суспільних умов. Тепер освіта все більше орієнтується на створення таких технологій й способів впливу на особистість, в яких забезпечується баланс між соціальними й індивідуальними потребами, і, які, запуская механізм саморозвитку (самосовершенствования, самоосвіти), забезпечують готовність особистості до реалізації власної індивідуальності й змін суспільства.

Відповідно до вищесказанного, всі цілеспрямовані зміни (інновації) в освіті як соціальному інституті тим чи іншим чином повинні сприяти реалізації цих ідей. Інноваційні процеси є комплексною діяльністю по реалізації цілеспрямованих змін в певний час, в певних соціально-економічних й соціально-культурних умовах даної території. При цьому інноваційний процес взаємодіє з оточуючим його середовищем, як соціальним, так

и вещественной. Реализация новшества, в том числе в образовании, воздействует на внешнюю среду инновации, поскольку изменяет потребности, решая в той или иной степени одни значимые проблемы, способствуя выявлению других. Проникновение в среду нововведений способствует изменению самих социальных систем разного уровня, поскольку количественные изменения влекут за собой качественные.

Кроме того, в деятельности любой из социальных систем имеют место как стабильный, так и инновационный процессы. Оба процесса взаимно дополняют друг друга. При этом имеют место существенные различия и противоречия между инновационным и стабильным процессами, протекающими в одной системе. Часть этих различий связана с многочисленностью и неопределенностью путей и высоким риском достижения целей при реализации инновационного процесса, а так же конфликт интересов участников инновационного процесса. Указанные особенности касаются не только внутренней среды образовательного учреждения, но и внешней – социума. В результате различные идеи развития образования оказываются тесно переплетены, а механизм реализации инновационных процессов существенно возрастает.

Целью развития любых инновационных систем разного уровня иерархии является создание базы для долгосрочного социально-экономического роста организации и обеспечения конкурентных преимуществ высшего порядка. Именно инновационный потенциал развития науки и внедрения нового создает такие конкурентные преимущества.

В собственно инновационной деятельности в настоящее время различают два уровня: операционный и стратегический. Операционная инноватика обслуживает текущие краткосрочные цели организаций – получение текущих результатов за счет стабильно действующего производственного процесса и снижения различного рода издержек в режиме реального времени. Функциональное направление призвано поддерживать, сохранять стабильные условия для производственного процесса и проведения локальных инноваций, нейтрализующих отдельные возмущения среды, а также способствовать снижению издержек.

Стратегическая инноватика призвана решать глобальные цели организаций по их выживанию в долгосрочной перспективе, способствовать достижению целей, направленных на удовлетворение потребностей потребителей. Результат инновационного процесса в целом определяется как его научной, так и экономической составляющей. Еще важнее социальный результат, поскольку он является, в конечном счете, важнейшим среди равноценных эффектов, определяющим будущее самих социальных систем различных уровней.

В этой связи безусловным требованием развивающего образовательного пространства является организация коммуникативного взаимодействия всех заинтересованных в инновационной деятельности участников. Социокультурное пространство создается во времени, в процессе взаимопроникновения намерений, стремлений и жизненных стратегий людей, решающих проблемные ситуации с помощью собственных жизненных ресурсов и встречных стремлений, институционально подкрепляемых стратегий лиц, участвующих в совместной инновационной деятельности.

Вопросы научной поддержки инновационной деятельности в образовании относятся к области педагогической инноватики. Педагогическая инноватика – молодая наука, о ней начали говорить только в конце 80-х гг. прошлого века, т.е. немногим более 15 лет назад. Сегодня как сама педагогическая инноватика, так и её методология находятся в стадии научной разработки и построения [2,3]. Рассмотрим понятийный аппарат и теоретические основания инновационных процессов в образовании.

Новшества в образовании представляют собой творческую проработку новых идей, принципов, технологий, в отдельных случаях доведение их до типовых проектов, содержащих условия их адаптации и применения. Следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим новшеством понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то нововведением в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. Понятие «нововведение» мы считаем синонимом понятия «инновация». Исследователь Д.В.Чернилевский, на наш взгляд, представил наиболее приемлемую в образовательной сфере трактовку категории «инновация» (нововведение) – это процесс создания, освоения и практической реализации педагогических научно-технических достижений [8,с.418].

С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем: как на уровне образовательного учреждения, так и на уровне региона, страны. Обоснование типологии педагогических нововведений позволяет изучать специфику и закономерности развития нововведений, выявлять и анализировать факторы, способствующие и препятствующие нововведениям.

Ключевое понятие в инноватике – инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый. Введение новшеств – это, прежде всего, функция

управления искусственными и естественными процессами изменений.

Подчеркнём единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трёхсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения [6].

Другое системное понятие – инновационная деятельность – комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Инноватика пришла в педагогику из культурологии, лингвистики, экономики. В инноватике заложен внедренческий вектор, характеризующий традиционное и часто критикуемое соотношение науки и практики (наука разрабатывает и внедряет в практику). Такое понимание противоречит получившей в последние годы развитие личностно-ориентированной педагогической парадигме, определяющей повышение роли субъекта в проектировании своего образования.

Считается не целесообразным механически переносить в область педагогики аппарат инноватики, который действует в экономике, предпринимательстве или производстве. Учитывая человекоориентированную сущность педагогики, мы определяем объект и предмет педагогической инноватики не в традиционном ключе «внешних воздействий» на обучаемых, а с позиции условий обновления их образования, происходящего с их участием. Это главный принцип, который используют в качестве ориентира для построении теоретико-методологических оснований педагогической инноватики.

Инновационные изменения идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ, вузов.

Исследования инновационных процессов в образовании выявили ряд теоретико-методологических проблем: соотношение традиций и инноваций, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, управление инновациями, подготовка кадров, основания для критериев оценки нового в образовании и др. Эти проблемы нуж-

даются в осмыслении уже другого уровня – методологического. Обоснование методологических основ педагогической инноватики не менее актуально, чем создание самой инноватики. Педагогическая инноватика является особым направлением методологических исследований.

В сферу методологии педагогической инноватики входит система знаний и соответствующих им деятельности, которые изучают, объясняют, обосновывают педагогическую инноватику, её собственные принципы, закономерности, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений.

Педагогическая инноватика и её методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования модернизации образования. Научное обеспечение этого глобального инновационного процесса нуждается в разработке. Растёт потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в образовательном учреждении, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Немаловажно и то, что инновационные процессы нуждаются в специальной подготовке кадров – педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций.

Выводы: Инновации являются необходимым и неизбежным процессом в любой организации, и непременно влекут за собой определенные изменения во внутренней среде организации.

В результате проведенного анализа можно сделать ряд рекомендаций, необходимых для правильной организации системы управленческих действий в области инновационного развития:

Управление инновационным развитием необходимо сделать максимально демократичным, системным, целевым;

Главное внимание в инновационном менеджменте следует уделять выработке стратегии инновации и мер, направленных на её реализацию.

Разработка и внедрение новых образовательных стандартов и программ становится приоритетным направлением стратегии любого учебного заведения.

Создание условий для развития образовательного учреждения, достижение им, особенно в условиях перемен, конкурентных преимуществ способствуют переоценке взглядов на содержание, роль и значение управления инновациями.

Образование, как социокультурный феномен, а система образования как социальный институт должны обеспечивать устойчивое развитие страны через расширенное воспроизводство квалифицированных и компетентных трудовых ресурсов, конкуренцию на рынке труда, воспитание и

развитие всего социума. В этом институте реализуется формирование личности, закладывается фундамент управленческой, интеллектуальной и производственной элиты, обеспечивается необходимый уровень знаний, умений и компетенций трудовых ресурсов. Поэтому инновационная направленность развития общества поддерживается инновационной деятельностью в образовании, осуществляемой в рамках научно-методического и технологического сопровождения, а также реальной педагогической практики, ориентированных на информационное равенство, информационную экологию образовательных ресурсов, динамичный теоретический базис, адаптивные интегрированные технологии [1].

Список використаних джерел:

1. Гунин В.Н., Баранчев, В.П., Устинов В.А., Ляпина С.Ю. Управление инновациями / В.Н. Гунин и др. - М.: Издательство «ИНФРА-М», 1999.
2. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие / М. Н. Гуслова. – М.: Академия, 2010. – 286 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя: монография / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
5. Нагорний Б.Г., Яковенко М.Л., Яковенко А.В. Студентство і сучасність / Б.Г. Нагорний та ін. – К.: Арістей, 2005. – 164с.
6. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2007. – 176 с.
7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. изд. / А. В. Хуторской. – М.: УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

ШТЕПА О. С.,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології, Львівський
національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів

ОБҐРУНТУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ РЕСУРСНО-СПРЯМОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано проблему професійної підготовки майбутніх психологів. Охарактеризовано головні принципи авторської концепції ресурсно-спрямованого навчання, що дає змогу оптимально поєднати вимоги професійної підготовки та особистісного саморозвитку студентів-психологів.

Ключові слова: концепція навчання, особистісна готовність до професійної діяльності, ресурси

В статье проанализирована проблема профессиональной подготовки будущих психологов. Охарактеризованы главные принципы авторской концепции личностно-ориентированного обучения, которая дает возможность оптимально совместить требования профессиональной подготовки и личностного саморазвития студентов-психологов.

Ключевые слова: концепция обучения, личностная готовность к профессиональной деятельности, ресурсы

In the article is analyzed the problem of the teaching for future psychologists. Described the main principles of the author's concept of student-centered learning, which makes it possible to optimally combine the requirements of training and personal self-development of students-psychologist.

Key words: the concept of learning, personal readiness for professional activity, resources

Постановка проблеми

У ефективній підготовці майбутніх спеціалістів важливими є дві складових – наявність спеціальних знань та особистісна готовність до професійної діяльності. Філософський погляд на феномен готовності фахівця вказує на те, що означена двокомпонентність може зумовлювати у навчанні проблему пріоритетності між високим рівнем обізнаності та сформованістю

певних особистісних якостей майбутнього професіонала. Проблема співвідношення професійної обізнаності та особистісної готовності набуває специфічного заломлення у контексті підготовки психологів, для яких особистість є головним професійним інструментом. Водночас, на погляд одного з корифеїв сучасної української психології Т. С. Яценко, «підготовка психологів <...> характеризується розривом психологічного пізнання й самопізнання [15,С.6].

Питання співвідношення знань та особистих якостей майбутнього професіонала доцільно аналізувати у площині педагогічної психології, адже саме її предметом є вивчення особистісних змін у процесі й результаті навчання й виховання, що відбуваються внаслідок впливу на становлення людини значущих інших [4,С.11].

На наш погляд, проблема може бути розв'язана за знайдення оптимального співвідношення між набуттям спеціальних знань та формуванням особистісної готовності психологів до майбутньої професійної діяльності. Вважаємо, що характер співвідношення двох важливих компонент ефективної підготовки майбутніх спеціалістів зумовлений особливостями їх навчання, а саме – концепцією навчання, що зорієнтована на формування певних особистісних якостей.

Для обґрунтування ефективної для підготовки психологів концепції навчання необхідний системний аналіз очікуваних особистісних змін в процесі й результаті їх навчання.

Метою теоретичного дослідження було здійснення аналізу сучасних концепцій навчання та виокремлення принципів ресурсно-спрямованої концепції навчання. Метою статті є аналітичне обґрунтування авторської ресурсно-спрямованої концепції навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Аналіз літературних джерел дав нам змогу виокремити такі сучасні концепції навчання: концепція програмованого навчання, концепція проблемного навчання, концепція евристичного навчання, концепція розвивального навчання, концепція медіа-освіти, концепція інтерактивного навчання, концепція активного соціально-психологічного навчання, концепція особистісно орієнтованого навчання, концепція експеріентного навчання. У кожній з концепцій ми проінтерпретували характер співвідношення між обізнаністю та особистісними змінами, а також сформулювали припущення щодо очікуваних особистісних змін. При цьому ми керувалися акмеологічним тлумаченням принципу розвитку [2, С.32], що характеризує розвиток виключно як прогрес. Тому очікувані особисті зміни ми інтерпретували як позитивні.

Головними принципами програмованого навчання є алгоритмізованість

навчання, встановлення завдань для моніторингу правильності засвоєння знань, надання вказівок учневі щодо подальшого кроку навчання, залежно від правильності його відповіді [14]. За цієї концепції навчання характер співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю відзначається збільшенням обсягу знань учнів/студентів. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів готовності довіряти вчителю/викладачу керування процесом навчання.

Концепція проблемного навчання за головне вбачає формування творчості, інтересу до учіння, самостійності у розв'язанні різного типу «проблемних» навчальних завдань [14]. За цієї концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистісною набуває характеру зв'язку між базовими знаннями та автономності особистості у навчанні. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів самотивації та внутрішньоорганізованої мотивації.

У концепції медіа-освіти головними завданнями є такі: навчання теорії та практичних умінь з оволодіння сучасними засобами масової комунікації, формування в учнів/студентів компетенції медіа грамотності, оцінкової компетенції, розвиток естетичного сприйняття та смаку [8, С.285-293]. За цієї концепції навчання характер співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю розкривається у каталізаційній дії інформації на прийняття рішень особистістю. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів критичного мислення.

Концепція розвивального навчання спирається на принципи домінування теоретичних знань, навчання на високому рівні складності, рефлексії навчання, швидкому темпі вивчення матеріалу [13, С.234]. За цієї концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю має акордний характер, а саме: важливим є резонування пізнавальної та особистісної активності. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів самодетермінації.

Концепція евристичного навчання ставить за мету створення учнем суб'єктивно нового знання, конструювання власного сенсу, цілей та змісту навчання [13, С.244-245]. За цієї концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю має характер зумовленості результату навчання чуттям особистого впливу. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів загальної компетентності та внутрішнього локусу контролю.

Концепція інтерактивного навчання відзначається принципом навчання у діалогічній взаємодії. Причому головною умовою ефективності взаємодії є паритетність взаємин між вчителем та учням та між самими учнями [3, С.30-32]. За цієї концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистіс-

ною готовністю має характер зумовленості ефективності навчання сформованістю в учнів/студентів уміння співпрацювати. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів комунікативної компетентності й толерантності.

Концепція активного соціально-психологічного навчання розроблена для навчання психологів-фахівців, зокрема студентів. Сутність цієї концепції розкривається у тому, що вона дає змогу майбутньому фахівцю оволодіти здатністю об'єктивно сприймати соціально-перцептивний матеріал у ситуації спілкування, дає змогу навчатися приймати чи відхиляти без конфлікту запропоновані іншими рішення, досліджувати існуючі проблеми та відрізнити їх від проблем уявних, допомагати одне одному в царині взаєморозуміння й особистісного розвитку [15, С.5-12]. За цієї концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю є на користь особистісних змін, які можливі за сформованості здатності студентів до рефлексії й самоаналізу. Очікуваними особистісними змінами може бути формування у студентів самоприйняття та готовності до саморозкриття, що в авторському погляді Т. Яценко означено як «особиста відкритість» [15, С.31].

Головними принципами концепції особистісно зорієнтованого навчання є такі: самоусвідомлення учнем/студентом власного досвіду, вияв особистої позиції учня/студента щодо фундаментальних досягнень людства, визнання вчителем/викладачем та учнями/студентами унікальності й індивідуально самоцінності кожної людини [13, С.257]. За цієї концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю є на користь особистісних змін, які можливі за ініціювання вчителем/викладачем самоінтересу учнів/студентів та актуалізування у них суб'єктного досвіду. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів гуманістичних життєвих принципів та мотивації особистісного саморозвитку.

Визначальними аспектами експеріентного навчання є особистий досвід, рефлексія життєвого досвіду, і, як її результат, трансформація знань і уявлень людини. Особі надається змога проаналізувати власний негативний та позитивний життєвий досвід і серед свого досвіду й досвіду інших відшукати найефективніші для себе способи дій [1, С.26-27]. За цієї концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю є на користь особистісних змін, які можливі за актуалізування вчителем/викладачем мотивації до самопізнання та самозміни. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів готовності до самовдосконалення.

Кожна із означених концепцій може бути ефективною за застосування у навчанні студентів-психологів. Втім більшу увагу привертають ті концепції, що забезпечують пріоритет особистісної готовності. Тому можемо резюмувати,

що найефективнішими для застосування до студентів-психологів є концепції активного соціально-психологічного навчання, особистісно зорієнтованого навчання та експерієнтного навчання.

Основний матеріал

Водночас ефективність фахової підготовки психологів не може бути забезпечена акордним застосуванням означеної тріади концепцій навчання, оскільки їх результативність зумовлена різними формами навчання. Так формою реалізування концепцій активного соціально-психологічного та експерієнтного навчання є соціально-психологічний тренінг (у навчальних та психотерапевтичних групах), а особистісно орієнтованого навчання – навчальне заняття (урок, лекція, семінар), індивідуально-дослідне завдання (індивідуальний проект, наукова робота) або індивідуальна робота з учнем/студентом (бесіда). Поєднання академічних форм навчання й тренінгів особистісного розвитку для студентів-психологів є по-своєму ефективним, але за такого підходу проблема розбіжності професійної обізнаності й особистісної готовності зостається, оскільки принцип системності у підготовці фахівця є необґрунтованим.

Відтак слід визнати необхідність розробки такої концепції навчання, за якої студенти-психологи зможуть здійснити рефлексію власної професійної підготовленості, наслідком чого, на погляд Н. Михальчук та Н. Хупавцевої, має бути формування індивідуального досвіду психолога [9]. Дослідники інтерпретують особистісний досвід психолога згідно з ідеєю К. Роджерса, а саме: «Це досвід бути собою. <...> людина відчуває себе здатною через прийняття власної індивідуальності, – більшою мірою реалізувати власну унікальність, свій потенціал» (К. Роджерс за Р. Трачем, Г. Баллом [11, С. 38-39]). Можливість набуття психологом специфічного досвіду пов'язують з актуалізованістю психологічних ресурсів саморозвитку [6].

На основі аналізу літератури [5], [10], [12, С.868] ми зінтегрували характеристику ресурсу як «внутрішнього фонду» особистості, тобто духовні можливості, що переживаються як міра здійсненності її запитів.

Відтак, ресурс можна припускати тим концептом, що визначатиме атрибути ефективної для психологів концепції навчання, яку ми означили як концепцію ресурсно-спрямованого навчання.

З метою охарактеризувати концепцію ресурсно-спрямованого навчання як результативну для психологів систему підготовки, ми вирішили за доцільне систематизувати сучасні концепції навчання за критеріями особливостей суб'єктів навчання та процесу навчання. Векторами типологізування концепцій навчання ми визначили «центрованість на особистості вчителя/учня» та «директивність – дискурсивність знання» (рис.1).

У характеристиці вектора «центрованість на особистості вчителя/учня» ми спиралися на погляд американського аналітика педагогічної психології Гі Лефрансуа, який розглядає директивну та конструктивістську моделі навчання. Для директивної моделі навчання властиве очікування, що перевага інформування, оцінювання та визначення цілей навчання надано вчителю. У конструктивістській моделі навчання відповідальність за навчання покладається на учня [7, С.26].

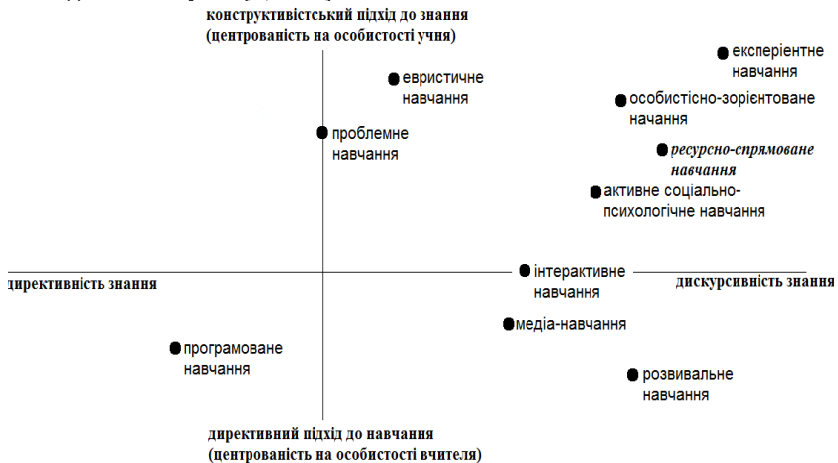


**Рис. 1. Типологія сучасних концепції навчання
у координатах «центрованість на особистості вчителя/учня»
та «директивність – дискурсивність знання»**

Навчання, у якому результат навченості учня є заздалегідь визначеним та відомим, можливе оцінювання правильності його відповіді, не припускається вільного тлумачення фактів, а суб'єктивний погляд на інформацію вважається за недостовірний, важелі контролювання та стимулювання належать вчителю, ми означили як «директивність знання». Навчання, що передбачає дворівневу систему знань – факти та їх інтерпретація, у якому важливим є мотивування учнів до створення суб'єктивного нового знання, визнається значущість авторської позиції щодо навчальної інформації, ми вважаємо дискурсивним. «Дискурсивність знання» характеризується наданням високої цінності особистості, яка створює знання.

На наш погляд, що особистісної готовності студентів-психологів можна досягти за їх підготовки із застосуванням концепцій навчання конструктивістсько-дискурсивного напрямку. Саме тому концепцію ресурс-

Таблиця 1
Особливості ресурсно-спрямованої концепції навчання
у порівнянні з концепціями навчання
конструктивістсько-дискурсивного напрямку

Критерій порівняння	Концепції навчання конструктивістсько-дискурсивного напрямку				Концепція активного соціально-психологічного навчання
	Концепція ресурсно-спрямованого навчання	Концепція особистісно орієнтованого навчання	Концепція експеріментального навчання	Концепція	
Головний концепт	Ресурс	Суб'єктний досвід			Самопізнання у спонтанно породжуваній моделі взаємин
Головні принципи	Особистісне саморегування, а також:				
	уміння формувати життєві завдання; ставлення до життєвих та навчальних завдань як до можливостей; значущість співпраці з іншими	визнання суб'єктного досвіду особисто значущим і унікальним; виявлення особливостей суб'єктного досвіду й використання у навчанні; перетворення й систематизування суб'єктного досвіду	наявність особистого життєвого досвіду з певної проблеми; рефлексія власного досвіду; самозміна	наявність особистого життєвого досвіду з певної проблеми; рефлексія власного досвіду; самозміна	рефлексивне самопізнання; взаємодопомога; об'єктивне сприймання соціальної реальності
Критерій особистої готовності студента до навчання за концепцією	Рефлексивні уміння, а також: уміння самоаналізу й самоорганізування				толерантність до інших та уміння співпрацювати
Характер очікуваних особистісних	Уміння використати власний життєвий досвід для допомоги іншим	Особистісний саморозвиток	Самовдосконалення	Особиста відкритість	Особиста відкритість

но-спрямованого навчання ми позиціонуємо у цьому сегменті. Водночас вважаємо за необхідне докладніше показати особливості позиціювання концепції ресурсно-спрямованого навчання відносно близьких до неї концепцій конструктивістсько-дискурсивного напрямку, а саме: концепції особистісно орієнтованого навчання, концепції експерієнтного навчання та концепції активного соціально-психологічного навчання (табл.1).

Концепції зближає принцип особистісного самокорегування, а також зумовленість ефективності навчання за ними сформованістю рефлексивних умінь у студентів. Головна відмінність між означеними концепціями є концептуальною, що своєю чергою зумовлює різний характер очікуваних особистісних змін. Саме у концепції ресурсно-спрямованого навчання студенти-психологи мають змогу не лише самоудосконалюватися, а й навчатися застосовувати власні ресурси як інструмент у професійній діяльності, тобто набути психологічної ресурсності.

Для досягнення очікуваного результату навчання за ресурсно-спрямованою концепцією, важливим є застосування певних конструктивістських принципів. Нами схарактеризовано такі положення ресурсно-спрямованого навчання.

1. Формування у студентів чуття можливостей. Для цього слід заохочувати творче, авторське розв'язання ними навчальних завдань, тобто мотивувати до виходу за межі передвизначеності, сприяти формуванню у них умінь обґрунтовувати власне рішення чи відповідь не лише отриманими знаннями, а й з позиції власного життєвого досвіду. Ініціювати розуміння студентами того, як саме прийняте ними рішення може вплинути на їх життєвий досвід.

2. Формувати й актуалізовувати психологічну, комунікативну та загальну компетентність студентів. З цією метою за характеристики та оцінюванні результату роботи студента акцентувати на унікальних якостях її автора та здійсненого ним саморозвитку й самоорганізування для досягнення навчальної мети. Продемонструвати студенту, як саме сформувалася його компетентність: що йому стало відомо завдяки іншим авторам та колегам по навчанню, а що є результатом його власного досвіду

3. Формування у студентів умінь самоменеджменту. Для цього доцільно навчити студентів прийомам самоменеджменту та заохочувати їх застосування у виконанні ними навчальних завдань. Варто показати, як саме знання та застосування прийомів самоорганізування дає змогу досягати успіху та реалізувати життєві цілі.

4. Формування у студентів умінь аналізувати власний досвід успіхів та неуспіхів. Для цього за вивчення наукових теорій, акцентувати увагу студентів на особистості авторів цих ідей, на тому, у який саме спосіб науковці досягли успіху, як пережили поразки, зуміли самоорганізуватися. Важливо

охарактеризувати вплив та аксіологічне значення ідей науковців для розвитку науки та історії людства. Сприяти формуванню моральної інтенції у студентів, що дасть їм змогу поставитися до успіхів та неуспіхів відносно головних цінностей.

5. Формування у студентів позиції співпраці у ставленні до інших. Важливо продемонструвати, що співпраця є способом навчання в інших. Доцільно підвести студентів до думки, що характер впливу інших на особистість може бути різним, але лише сама людина вирішує, чому саме вона у них навчається. Мотивувати студентів цінувати досвід спілкування з іншими. Звернути їх увагу на персональну відповідальність людини за те, які впливи з боку інших вона приймає, та як сама впливає на оточення. Важливо підкреслювати унікальні, а не конкурентні якості студентів. Це важливо для того, щоб показати, як досягнення навчальних цілей та цілей саморозвитку може впливати на саму особистість та її взаємини з іншими, а саме: чи готова вона до співпраці з іншими або будує конкурентні відносини, чи може бути альтруїстичною або виявляє макіавеллізм.

6. Формування у студентів прагнення саморозвитку. Важливо організувати психологічний супровід студентів за формулювання ними навчальних та наукових «викликів» як життєвих завдань, тобто завдань саморозвитку. Заохочувати студентів за вибору способу розв'язання завдання чи досягнення (навчальної) цілі приймати рішення на основі моральних принципів. Спонукаати студентів до формулювання ними життєвих завдань як завдань саморозвитку. Заохочувати їх прагнення та уміння здійснювати самостійний вибір та брати на себе відповідальність за нього. Допомогти студентам побачити різні шляхи досягнення цілі, виходячи з моральних принципів.

На наш погляд, можливість застосування концепції ресурсно-спрямованого навчання викладачем зумовлена його умінням саморозвиватися, готовністю до саморозкриття й умінням мотивувати студентів.

Висновки та перспективи дослідження: 1) обґрунтовано концепт та головні принципи ресурсно-спрямованої концепції навчання, 2) доцільно експериментально перевірити результативність авторської концепції.

Список використаних джерел:

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
2. Деркач А. Акмеология [учеб. пос.] / А. Деркач, В. Зазікин. – СПб.: Питер, 2003. – 356 с.
3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання [упоряд. Л. Галіцина]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

4. Казанская В. Г. Педагогическая психология / В. Казанская. – СПб.: Питер, 2003. – 366с.
5. Калашникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. – 2011. – №2(26). – С.185-189.
6. Кузікова С. Б. Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності / С. Кузікова // Психологічні науки: проблеми і здобутки – Додаток 1 до №1, Том IV, – 2012р. – Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології» – Вип. 6. – С.132-139.
7. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа [пер. с англ.]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416с.
8. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід [навч. посіб.] / За ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Боришпольця. – К.: Міленіум, 2010. – 440с.
9. Михальчук Н. Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі / Н. Михальчук, Н. Хупавцева // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. Університет “Україна”. – №3. – 2011. – С.385-389.
10. Петровский В. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов / Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – Т.5. – №1. – С.77-100.
11. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // У кн.: Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. [упоряд. й наук. ред. Р. Трач (США) та Г. Балл (Україна)]. – К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252с.
12. Франк С. Предмет знания. Душа человека. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 992с.
13. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541с.
14. Ягупов В.В. Педагогіка / В. Ягупов // Доступно з: < http://eduknigi.com/red_view.php?id=153>
15. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика [навч. посіб.] / Т. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382с.

**2. Психолого-педагогічні
та організаційні умови
запровадження європейських
стандартів вищої освіти
в Україні**

БАЙБЕКОВА Л.О.,
викладач,
ХНУ імені В.Н. Каразіна,
м. Харків

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО ПОДАЛЬШОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті надається визначення поняття адаптації, визначено зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на неї, аспекти та зміст адаптації під час початкового періоду навчання у ВНЗ.

Ключові слова: адаптація, гуманістичний підхід, мотивація, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)

В статье дается определение понятия адаптации, определены внешние и внутренние факторы, влияющие на неё, аспекты и содержание адаптации во время начального периода обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: адаптация, гуманистический подход, мотивация, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)

The article provides a definition of adaptation, defines external and internal factors that affect it, aspects and the content of adaptation during the initial training period in universities.

Key words: adaptation, humanistic approach, motivation, information and communication technologies (ICT)

Вступ. Модернізація української освіти сприяє активному пошуку нових форм, методів та засобів навчання, направлених на інтенсифікацію навчального процесу студентів та його вдосконалення. В сучасних умовах навчально-виховний процес повинен бути направлений на формування самостійної, ініціативної, творчої та здорової особистості студента.

Необхідно зазначити, що надзвичайно важливим для студента є саме початковий період навчання, бо саме в цей час у нього відбувається багато когнітивних та емоційно-особистісних змін – кількість цих змін здебільшого перевищує ту, яка припадає на подальший період навчання у ВНЗ. Вони обумовлені ситуацією нових і незвичних вимог для студента. Навчальний процес у вищому навчальному закладі має ряд суттєвих відмінностей порівняно зі шкільним та багато в чому являється специфічним за своєю

методикою. Тому не всі вміння і навички навчальної роботи, засвоєні у школі, можуть бути застосовані під час отримання вищої освіти і потребують корекції і вдосконалення.

Для студента адаптація означає пристосування до умов функціонування в нових обставинах навчально-виховного середовища.

Після вступу до ВНЗ першокурсники передусім отримують нову соціальну роль студента. Методом спроб та помилок вони намагаються засвоїти певну поведінку, на базі якої будуються взаємовідносини з однолітками та викладачами.

Успішність адаптації студентів молодших курсів вищого навчального закладу до подальшого навчання залежить здебільшого від методики роботи викладачів, стимулювання творчих здібностей студентів, їх мотивації, розвитку особистості студента та інди-відуального підходу до кожного з них.

Оскільки адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі – складний і багатогранний процес, то одним з головних шляхів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу на початковому етапі являється дослідження процесу адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання, бо саме в результаті адаптації до навчального процесу формуються перші професійні якості особистості.

У зв'язку з вищевикладеним, слід зазначити, що проблема адаптації до навчання (зокрема у ВНЗ) є актуальною, а отже перебуває в центрі уваги багатьох вчених.

Саме тому метою даного дослідження є характеристика педагогічних основ адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання.

Завдання даної статті полягають в тому, щоб визначити: 1) аспекти процесу адаптації студентів до навчального процесу; 2) етапи процесу адаптації під час навчання у ВНЗ; 3) зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на адаптацію.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі адаптації студентів до подальшого навчання присвятили праці А.А. Ахапкін, В.И. Білов, С.О. Гура, Л.В. Зданевич, І.Ю. Зубков, М.А. Кузнецов, М. М. Ржецький, С.І. Сільвестров. Етапи процесу адаптації досліджували А.Е. Ашералієва, А.П. Боярський, Н.Ш. Валєєва, А.В. Варєжнікова, С.А. Гапонова, А.Г. Глуценко, Б.В. Задорожний, С.С. Ісранлова, Н.І. Козловський, В.Б. Ластовченко, Р.С. Нізамутдінов, В.С. Новіков, Н.М. Пейсахов, М.С. Симоненко, П.Н. Чернобров, Х.С. Хамітов та інші.

Опрацювавши праці вищеназваних вчених, визначено, що поняття адаптації в педагогічному розумінні визначається як засвоєння змісту і способів діяльності у певній галузі. Проте таке визначення є недостатнім, тому що воно не виявляє сутності адаптації і не охоплює динаміку процесу, бо

адаптація означає передусім засвоєння нових видів навчальної діяльності. Невирішеною раніше частиною є дослідження педагогічних основ адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Л. В. Зданевич визначає поняття “адаптація” як термін для визначення процесу, в ході якого відбувається пристосування суб’єкта до нового середовища (розвиток явища у часі, накопичення його елементів); рівноваги, котра встановлюється між суб’єктом і середовищем; результату пристосування (адаптованість як якісний етап в даному процесі); мети, що ставить перед собою суб’єкт (адаптування до нових умов). Авторка вважає, що складність вивчення проблеми адаптації зумовлена відсутністю єдності в інтерпретації цього поняття, оскільки аналіз наукової літератури дозволяє виділити лише загальні підходи до визначення поняття адаптації. Адаптацією прийнято вважати: а) процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища; б) результат цього процесу; в) один із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості [3, с. 10].

М. М. Ржецький вважає, що в педагогічному аспекті адаптацію можна уявити як процес зміни структури якостей її практичної, інтелектуальної та емоційної сфери активності, відповідно до особливостей педагогічного середовища. Він вважає, що специфіка адаптації полягає в її індивідуальному характері [6, с. 10-18].

С.О. Гура розуміє адаптацію як процес включення особистості в певне середовище під час будь-якої діяльності, інтеграції з цим середовищем і самовизначення в ньому на основі найхарактерніших її особливостей, і, розділяючи думку С.І. Сільверстова, С.О. Гура вважає, що компонентами процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ є: макросередовище (соціально-економічна система у її динамічному розвитку); мікросередовище (вищий навчальний заклад, в стінах якого протікає адаптація); елемент, який адаптується (студент); адаптивна ситуація (зміна основного, провідного виду діяльності індивіда (студента) та середовища спілкування); адаптивна потреба, що, усвідомлена студентом, перетворює його в суб’єкт адаптації; умови адаптації; фактори адаптації; види адаптації; типи адаптації. Сукупність усіх компонентів складає зміст адаптації, який орієнтовано на засвоєння нових способів навчальної діяльності, притаманних для ВНЗ, опанування нових соціальних ролей та формування повного й адекватного уявлення про майбутню професійну діяльність на підставі засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок [2, с. 7].

Особливості організації та змісту діяльності з адаптації студентів вивчали такі науковці як А.А. Ахапкін, В.І. Блінов, М.А. Кузнецов, але серед них немає спільної думки, що пов’язано з багатоплановістю та складністю самого

феномена адаптації. На їх думку, адаптація студентів до навчання у ВНЗ являється багаторівневим процесом, який сприяє розвитку інтелектуальних та особистісних можливостей студентів.

Адаптація студентів до навчального процесу у вищому навчальному закладі – складний процес, що вимагає мобілізації вольових якостей, які характеризують прагнення особистості до досягнення поставленої мети.

Ми будемо розглядати адаптацію як процес активного пристосування та вольової реалізації засвоєних норм та цінностей в умовах навчального процесу. При відсутності цих умов (норм та цінностей) замість адаптації, ми маємо справу з зовнішнім пристосуванням, що призводить до конформної поведінки, лжеадаптації [1, с. 13].

Також під адаптацією студентів молодших курсів ми розуміємо процес пристосування на початковому етапі навчального процесу до особливостей організації та змісту нових видів навчальної діяльності, в результаті якого відбувається повне оволодіння специфікою отримання та засвоєння нової інформації в умовах вищого навчального закладу.

В процесі адаптації студентів молодших курсів до навчального процесу загальноприйнятими є такі напрями: 1) фізіологічний (зміна усталених динамічних, дидактичних, соціально-педагогічних та професійних стереотипів), бо деякі шкільні стереотипи навчальної діяльності не підходять до навчання у ВНЗ і в деяких випадках є перешкодою для нього. У цьому випадку проявляється явище інтерференції, коли раніше засвоєні вміння та навички перешкоджають успішному здійсненню послідувочої діяльності і потребують певної перебудови; 2) дидактичний (забезпечення єдності в системі “школа-вищий навчальний заклад”); 3) соціально-педагогічний (пов’язаний зі складнощами засвоєння нових норм, встановлення і підтримання студентом соціального статусу в новому колективі); 4) професійний (спрямованість на формування загальних уявлень про характер вимог до особистості та готовності студентів до успішного оволодіння обраною професійною діяльністю); 5) мотиваційно-особистісний (пов’язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів та особистісних якостей майбутнього спеціаліста).

На сьогоднішній день існують різноманітні думки щодо початкового етапу процесу адаптації та його завершення: Р.С. Нізамутдінов і В.С. Новіков вважають, що процес адаптації завершується після закінчення першого семестру; А.Е. Ашералієва, С.С. Ісранлова, Н.І. Козловський, М.С. Симоненко вважають, що адаптація завершується після закінчення першого курсу; завершення процесу адаптації після закінчення другого курсу відмітили такі вчені, як А.П. Боярський, А.Г. Глущенко, Б.В. Задорожний, Н.М. Пейсахов; Н.Ш. Валєєва, С.А. Гапонова вважають, що адаптація завершується по

закінченні третього курсу. А.В. Варезникова, В.Б. Ластовченко, Х.С. Хамітов П.Н. Чернобров та інші вивчали процес адаптації протягом всього періоду навчання у ВНЗ.

Заключний етап адаптації передбачає підбиття підсумків роботи студента, який дає можливість виявити рівень його підготовки до подальшого навчання.

Завершення процесу адаптації до подальшого навчання характеризує саме рівень включеності, на якому студент не залишається осторонь від спільних суперечок, вирішення спільних колективних завдань.

Специфіка адаптації студентів молодших курсів визначається тим, що їх життєві орієнтації та інтереси зосереджуються здебільшого на навчанні, або залишаються тісно з ним пов'язаними. Слід також зазначити, що адаптація студентів на різних курсах має певні особливості, зокрема:

На I курсі вчорашній абітурієнт залучається до студентських форм колективного життя, поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму, у першокурсників ще відсутній диференційований підхід до своїх ролей. II курс – це період найбільш напруженої навчальної діяльності. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їх широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації в даному середовищі в основному завершено. III курс – початок спеціалізації, укріплення інтересу до навчальної діяльності як відображення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Часто необхідність у спеціалізації призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. З цього часу форми становлення особистості у вищому навчальному закладі в основних рисах визначається фактором спеціалізації [5, с. 186]. Чи буде процес адаптації студентів успішним, залежить від швидкості його протікання: адаптації до студентського колективу, пристосування до організаційних умов вищого навчального закладу, адаптації до змісту студентської діяльності та від ставлення студентів до нових обов'язків.

Швидкість і ступінь адаптації студентів неоднакові і залежать від низки зовнішніх та внутрішніх факторів, які впливають на адаптацію.

Серед зовнішніх факторів загальноприйнято виділяти: побутові умови; взаємовідносини в студентській групі; взаємовідносини з викладачами. Серед внутрішніх факторів, які впливають на адаптацію, ми виділяють: мотивацію діяльності; пізнавальні інтереси; індивідуальні особливості студента.

Протягом періоду навчання у вищому навчальному закладі посилюється навчальна функція студента через розвиток його творчої самостійності. При цьому студентам необхідно навчитися застосовувати знання, набуті під час навчання у школі та пристосуватися до нових методів навчання.

Для оптимізації процесу адаптації до подальшого навчання за обраною спеціальністю під час навчально-виховного процесу студентів молодших курсів, на думку І.Ю. Зубкова, необхідно:

1) Застосовувати гуманістичний підхід. Кожен студент – це особистість, яка має свій темперамент і характер. Темперамент вважається найбільш стійкою та малозмінюваною характеристикою людини, яка виявляється в усіх сферах життєдіяльності [4].

2) Формувати зацікавленість та готовність до майбутньої професії, бо потрібно формувати у студентів уявлення про майбутню спеціальність.

3) Стимулювати мотивацію та творчу активність, що сприятиме розвитку відповідальності та самостійності студентів, бо під час процесу становлення особистості майбутнього спеціаліста особливе значення має формування позитивних мотивів та цілей, оскільки саме вони є найважливішими детермінантами діяльності. Вважаємо, що дану засаду можна реалізувати через залучення студентів до виступів на практичних заняттях, організацію періодичних конференцій для студентів та викладачів.

4) Застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) під час навчально-виховного процесу, що є одним із основних шляхів удосконалення змісту освіти. Оскільки процес навчання є за своєю сутністю інформаційним, то закономірним є те, що саме ІКТ можуть стати потужним інструментом викладача. Використання комп'ютера разом з іншими навчально-методичними засобами здійснює підтримку навчального процесу.

Ми вважаємо, що особливу роль в процесі адаптації відіграє застосування ІКТ під час навчального процесу, що дозволяє збільшити об'єм навчального матеріалу, розширити коло завдань, які розв'язуються, посилити їх складність. Впровадження ІКТ позитивно впливає на формування навичок їх використання у фаховій діяльності та на якість засвоєння навчального матеріалу. За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін, інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента. Відповідно до цього, запорукою успішного навчання у ВНЗ є правильна організація самостійної роботи студентів з розширення та заглиблення своїх знань (ми пропонуємо оптимізувати цей процес за допомогою ІКТ), оскільки навчальні заняття, зокрема лекції, мають лише установчий, орієнтуючий характер.

Використання ІКТ та дистанційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу поступово вносить зміни в невід'ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну. Перед викладачами, які працюють на молодших курсах, постає актуальне і складне питання про пошук оптимальної моделі

адаптації студентів до подальшого навчання, побудова якої має відбуватися з урахуванням специфіки ВНЗ або факультету, рівня підготовки студентів, а також їх вікових особливостей.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз підтверджує, що проблема адаптації до навчання у ВНЗ відноситься до найактуальніших і цілком не є вирішеною. Саме адаптація студентів молодших курсів до подальшого навчання відіграє значну роль в організації навчально-виховного процесу в системі вищої освіти в цілому.

У здійсненому дослідженні схарактеризовано загальні педагогічні основи адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання, визначено аспекти процесу адаптації студентів до навчального процесу, етапи процесу адаптації під час навчання у ВНЗ і зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на адаптацію.

Подальшого вивчення потребує визначення і вивчення педагогічних та дидактичних умов, що забезпечать ефективність комбінації застосування інформаційно-комунікаційних технологій та індивідуально-орієнтованого підходу, як засобу оптимізації адаптаційного періоду студентів молодших курсів під час навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Байбекова Л.О. Врахування індивідуальних особливостей студентів під час навчання засобами ІКТ в межах адаптаційного періоду / Л.О. Байбекова // Збірник тез доповідей V Міжнародного наукового форуму “Сучасна англістика і романістика: Перший рубіж нового тисячоліття”. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013 р. – С. 13-15.
2. Гура С.О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.О. Гура; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
3. Зданевич Л.В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Зданевич; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
4. Зубкова І. Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. Ю. Зубкова. – К., 2001. – 20 с.
5. Погоріла І. Особливості адаптації студентів-першокурсників до навчальної і професійної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2008_1/articles/2008/08_01npoipoas.pdf
6. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы/ Н.Н. Ржецкий. – К.: ЧП «ДАН», 2001. – 40с.

БАРАНОВА С. В.,
Інститут соціальної
та політичної психології
НАПН України,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті представлено теоретичний аналіз особливостей створення психолого-педагогічних умов щодо сприяння процесу формування відповідальності студентів. Виявлено, що формування соціальної відповідальності особистості студента пов'язано з впливом комплексу взаємозалежних внутрішніх і зовнішніх, тобто педагогічних і психологічних умов. Доведено, що під час навчання у ВНЗ, якщо існують оптимальні психолого-педагогічні умови, у юнаків та дівчат посилюється спрямованість на творчий пошук у діяльності, у межах якого проявляється відповідальне ставлення до майбутньої діяльності й власного життя взагалі.

Ключові слова: відповідальність, особистісне зростання, навчально-виховний процес, умови формування, особистісна зрілість, творча відповідальність.

В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогических условий, создание которых может содействовать процессу формирования ответственности студентов. Выявлено, что формирование социальной ответственности личности студента связано с влиянием комплекса взаимозависимых внутренних и внешних, то есть педагогических и психологических условий. Доказано, что во время обучения в ВУЗе, если существуют оптимальные психолого-педагогические условия, у юношей и девушек усиливается направленность на творческий поиск в деятельности, в пределах которого проявляется ответственное отношение к будущей деятельности и собственной жизни в целом.

Ключевые слова: ответственность, личностный рост, учебно-воспитательный процесс, условия формирования, личностная зрелость, творческая ответственность.

The article presents the theoretical analyses of peculiarities of pedagogical and psychological conditions necessary for development of responsibility

among students. The study shows that development of social responsibility depends upon interplay of internal and external, psychological and pedagogical conditions. The paper argues that youth during their study at university is in a state of increased creative exploration. So, within this phase the responsibility is manifested as in relation to future professional activities as well as to the personal future life in general.

Key words: *responsibility, personal development, educational process, developmental conditions, personal maturity, creative responsibility*

Актуальність проблеми. Формування відповідальності як професійно значущої якості особистості в процесі навчання у ВНЗ являє собою складний і багатоетапний процес. Якість та успіх цього процесу залежать від умов, які потрібно створити з боку педагогів, психологів, і всіх, хто має відношення до організації й проведення навчального процесу. Якщо звернутися до словників для визначення змісту поняття «умови», ми отримаємо таке пояснення: частіше над усе під умовами розуміють обставини, у яких майже щось буде відбуватися, або обставини, від яких щось залежить; їх розділяють на зовнішні і внутрішні [7]. Зовнішні умови, у нашому випадку, – це педагогічні або психолого-педагогічні, що створюються на кожному рівні навчального середовища: макро-, мезо-, мікро; тобто в соціумі, на рівні прошарку, у ВНЗ, на факультеті, кафедрі, у студентській групі. Внутрішні умови, суто психологічні – це свідомо готовність самої особистості до придбання новітніх особистісних якостей й умінь, і готовність до процесу внутрішньо особистісного зростання.

Особистісне зростання є активним процесом становлення, у якому людина бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях. Усі ми постійно відчуваємо на собі вплив якихось потреб, прагнень, планів, мрій, амбіцій, що генеруються зсередини нашого ества. На різних вікових етапах усі ми бачимо, як змінюється наше життя завдяки сприятливим або, навпаки, руйнівним зовнішнім обставинам, які виступають сприятливими або навпаки умовами особистісного зростання.

У такому вигляді процес особистісного зростання являє собою не просто засвоєння знань і не оволодіння діяльністю, не формування ціннісних орієнтацій чи активної життєвої позиції, і не привласнення дитиною суспільної людської сутності чи оволодіння «образом ідеального дорослого». «Головний психологічний смисл особистісного зростання – визволення, винайдення себе і свого життєвого шляху розв'язання внутрішніх протиріч, самоактуалізація і розвиток усіх основних особистісних атрибутів» [2, с. 43].

Тому проблема виявлення й обговорення умов щодо процесу формування відповідальності студентів у процесі навчання у ВНЗ є актуальною як для психологічної науки й практики, так і для інших фундаментальних наукових

напрямів. Наша мета провести теоретичний аналіз особливостей створення психолого-педагогічних умов щодо сприяння процесу формування відповідальності студентів.

Об'єкт дослідження – процес формування відповідальності студента як майбутнього фахівця.

Предметом дослідження виступають психолого-педагогічні умови, які сприяють процесу формування відповідальності майбутнього фахівця.

У дослідженнях проблеми відповідальності як психологів, так і педагогів, ще за часів Антона Семеновича Макаренка та Василя Олександровича Сухомлинського, які починали ретельно досліджувати особливості формування відповідальності молоді, існують різні підходи до організації умов формування відповідальності особистості. На наш погляд, ці підходи відображають динаміку процесу дослідження формування відповідальності та на сьогодні являють собою симбіоз цих підходів. Наприклад, Антон Семенович і його послідовники вважають головною необхідністю формування відповідальності молодій людині наявність колективу, де існує відповідальна взаємозалежність «кожна окрема особистість повинна погоджувати свої власні прагнення з прагненнями інших (колективу, групи)» [5, с.183]. Василь Олександрович у власних дослідженнях особливостей формування відповідальності особистості вважав головною умовою засвоєння дитиною норм і цінностей та наявність совісті. «Нести відповідальність – це означає тримати її перед власною совістю. Відповідальна людина повинна бути спроможною самостійно вимагати від себе виконання моральних обов'язків, здійснювати самооцінку й самоконтроль» [9, с.163]. Відомий дослідник проблем відповідальності К.К. Муздибаєв, аналізуючи наукову спадщину щодо проблем її формування, робить висновок, що формування соціальної відповідальності особистості пов'язано з комплексом взаємозалежних внутрішніх й зовнішніх умов, а саме:

- а) включенням особистості у взаємозалежні відповідальні відносини;
- б) особистісним розвитком і відповідним та незалежним ставленням особистості до будь-яких проявів;
- в) зовнішнім, а потім внутрішнім контролем поведінки й діяльності особистості [6, с.63].

Сучасні студії, які присвячені різноманітним аспектам проблеми формування відповідальності, базуються на наукових дослідженнях першопроходців цього напрямку. Так окремих аспектів відповідальності у тому або іншому ракурсі у власних наукових дослідженнях торкалися як відомі науковці, так й скромні початківці, серед них: К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, С.В. Баранова, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, О.Є. Гуменюк, О.Г. Івченко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.М. Мясіщев, К.К.

Муздибаєв, О.П. Патинок, А. Петровський, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, Л.О. Славіна, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін. Більшість дослідників сходяться до того, що формування відповідальності пов'язане з процесом становлення особистості в цілому, і з рівнем розвитку її свідомості і самосвідомості; однак, М.В. Савчин особливо підкреслює, що аналіз суб'єктивної сторони відповідальності (наприклад: мотивів, переживань, цілепокладання тощо) є головною психологічною характеристикою досліджуваної якості й одним із показників рівня особистісної зрілості. У цілому М.В. Савчин, коли характеризує загальні та специфічні механізми відповідальності, підкреслює, що «загальними механізмами забезпечення відповідальної поведінки є: саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і моральна самосвідомість як її компоненти» [8, с.2]. Таким чином, основною метою в процесі формування відповідальності студентів є забезпечення таких умов у навчально-виховному процесі ВНЗ, які б сприяли саме розв'язанню протиріч, які виникають у навчально-виховному процесі, і, тим самим, формуванню відповідальності майбутнього фахівця й розвитку особистості.

Особливістю навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є перевага орієнтації на професійну підготовку фахівця, а позааудиторної виховної роботи – на всебічний розвиток особистості. Тому тільки гармонійне поєднання цих двох напрямів діяльності забезпечує створення оптимальних умов щодо розвитку особистості й формування її відповідального ставлення до майбутньої спеціальності.

Навчальний процес є єдністю репродуктивної діяльності, коли знання відтворюються, і перетворювальної – коли в процесі їх засвоєння студент уявляє, комбінує, змінює у будь-якому науковому напрямі. Упровадження активних навчальних технологій – інтерактивні психолого-педагогічні технології, ігри, тренінги, діяльність неформальних об'єднань: студій, творчих колективів, наукових лабораторій, клубів за інтересами, аналітичних чи інформаційних студентських центрів – дозволяє сформувати особистість, здатну творчо засвоювати знання й відповідально ставитися до власного життя.

Однак аналіз ефективності традиційних педагогічних засобів, які використовуються в процесі навчання показав, що вони не завжди відповідають задачам формування відповідальності студента як професійно значущої якості. Часто наукова діяльність студента, де орієнтація йде на теоретичне засвоєння у традиційній лекційній формі, відірваної від практичної діяльності, може мати формальне ставлення до неї. У таких умовах, за словами сучасного російського педагога А.О. Вербіцького, «наукова діяльність студента відірвана від контексту життя й діяльності» [4, с.27], і носить протирічний характер. Розглянемо саме ці традиційні протиріччя, які обумовлюють процес навчання у ВНЗ і з яких сучасному студенту потрібно

вийти ще й особистісно розвиненим:

1. протиріччя між неадекватністю форм навчання студентів та їх майбутньою діяльністю. Народна мудрість красномовно характеризує цю особливість, коли відбувалася така практика: на підприємство приходить молодий фахівець, йому старші товариші кажуть: «Студент, забудь усе, чому тебе навчали в інституті, і слухай сюди...». Класичні форми організації сучасного навчального процесу вже не забезпечують формування практичного навику, і тим самим, відповідального ставлення до практичної діяльності;

2. протиріччя між індивідуальним характером навчальної діяльності й спільною колективною професійною діяльністю, яка передбачає професійні взаємодії, спілкування, особистісний внесок кожного у досягнення спільної мети. У таких умовах небезпека може виникнути з боку можливості спільної так званої «халяви» й проявитися у безвідповідальності особистості, тому що дуже легко сховатися за спини інших і дуже важко побачити власний індивідуальний внесок у досягненнях спільної мети;

3. протиріччя, які обумовлені внутрішньо особистісними особливостями особистості студента: особливості процесу адаптації або дезадаптації до ВНЗ, можливі труднощі в спілкуванні на майбутньому першому робочому місці, відсутність досвіду як професійного так і життєвого, майже перше кохання та ін.;

4. протиріччя, яке обумовлено минулим досвідом соціальної діяльності й спілкування студента та майбутнім змістом професійної діяльності, яка ще являє собою невизначеність. Нинішній час багатий на так звані «модні» спеціальності, на які вступають школярі, тому що «усі вступали». Одного часу спеціальність «психологія» була у рейтингу модних, і на неї йшли навчатися, за своєю більшістю, дівчата, які майже не мали ніякого уявлення про діяльність психолога. Маючи власний досвід роботи у ВНЗ, ми проводили маленьке дослідження: студентам першого курсу навчання спеціальності «психологія» ми ставили питання: «Хто з Вас до навчання у ВНЗ якимось чином мав досвід взаємодії із психологом?» Сучасні студенти вже мають такий досвід через спілкування й діяльність із психологом, наприклад, у шкільному діагностуванні або тренінгах, але зовсім мало індивідуального досвіду співпраці в консультуванні. Але наприкінці 90-х років XX ст. на першому курсі серед 120 осіб цей досвід мали лише 2-3 особи.

Утілення власних особистісних потенцій у проектування й реалізацію власного буття в існуючих умовах є проявом відповідного ставлення людини. За висловленням С.Л. Рубінштейна, існують 2 шляхи здійснення людського життя – існування й усвідомлений та творчо спрямований процес. Перший спосіб – це життя в умовах і відносинах, що склалися. Другий спосіб передбачає розвинуту здатність особистості до рефлексії, до роздумів над

своїм життям, його будувannya на основі власного досвіду й розв'язання протиріч, творчого конструювання та реалізації. Таким чином, коли в процесі навчання особистість поступово розв'язує протиріччя і виступає як суб'єкт свідомих дій, тим самим, вона реалізує об'єктивно покладені на неї обов'язки. Тому що відповідальність – це аспект будь-яких відносин, у яких ретельно перебувають усі люди.

Стандартний студентський вік, а за Б.Г. Ананьєвим – 17-22 роки, нестандартний – від 23 років і далі, – це період, у який відбувається найбільша концентрація позитивних змін, які саме й характеризують цей період. Саме за даними Б. Г. Ананьєва та його співпрацівників пік психофізіологічних, психічних та інтелектуальних функцій припадає на вік 19-20 років, коли спостерігається підвищення рівня психомоторних характеристик, уваги, пам'яті, мислення, а також пік динамічності збуджувального та гальмівного процесів. Разом із тим вік 20 років є піком загальносоматичного розвитку та всіх видів чутливості (за П. П. Лазаревим) цит по [3, с. 43]. До 21 року відбувається завершення формування основних напрямків розвитку вищих емоцій: естетичних, етичних, інтелектуальних.

Ранню дорослість характеризує «стійка концептуальна соціалізація», коли особистість формує власний стійкий характер. У цей час розвиваються теоретичне мислення, уміння абстрагуватися, робити узагальнення. Відбуваються кількісні зміни в пізнавальних можливостях: мова йде не лише про те, скільки та які завдання вирішує молода людина, а про те, яким чином вона це робить (нестандартний підхід до проблем, уміння включати окремі питання до більш загальних та інше). Дуже важливим стають самостійність вибору та свідоме складання професійного плану. Людина покидає батьків, створює власну родину, засвоює професію [1, с.19].

Однак важливо зазначити, що студентство – це такий віковий період, який ще не повністю «відірвався» від підліткового (особливо на перших курсах навчання), і тому йому притаманно все евристичне, є природний потяг до самоактуалізації. Самоактуалізація стає процесом реалізації прагнення до здійснення діяльності з максимально повного розвитку власної особистості в процесі навчання в навчальному закладі. Студент повинен розвивати свій інтелект та свої раціональні сили. Одним із аспектів самоактуалізованої особистості і є відповідальність.

Відповідальність студентів повинна проявлятися в здібності самостійно ставити мету, орієнтуватися на майбутнє, в енергійності, винахідливості та безпосередності, наполегливості в досягненні мети, у подальшому працевлаштуванні. Під час навчання у ВНЗ у юнаків та дівчат посилюється спрямованість на творчий пошук у діяльності, у межах якого проявляється відповідальне ставлення до майбутньої діяльності й власного життя взагалі.

Основними умовами, необхідними для стимуляції саморозвитку студента, є психологічна безпека, прийняття, емпатійне розуміння, свобода від оцінних суджень, а також атмосфера відкритості, гри й спонтанності [1, с.15]. На ефективність формування творчої самостійності й відповідальності особистості впливає: створення атмосфери творчості й співпраці, підтримка й спонукання до ініціативності, застосування особистісно орієнтованого підходу до творчої роботи, диференціація методів і засобів навчання залежно від етапу засвоєння знань. Представимо коротенький огляд деяких етапів взаємодії педагога із студентом у процесі навчальної діяльності з метою формування відповідальності студента. У процесі професійної діяльності перед педагогом ВНЗ стоїть конкретна педагогічна ціль, яка обумовлена соціальним замовленням суспільства – це формування фахівця будь-якої спеціальності. Цей фахівець повинен мати набір якостей, щоб відповідати запиту суспільства й володіти досягненнями розвитку сучасного науково-технічного прогресу. Таким чином, він повинен бути розвинутою людиною, яка в процесі власного життя досягає власних і суспільних цілей. Отже, педагог повинен прогнозувати два результати – навчання студента як фахівця й розвиток його особистості. Результатом навчання взагалі є додання знань студентові, а результатом розвитку особистості може виступати внесок у придбання особистісних якостей студента (наприклад, підвищення рівня відповідальності). Таким чином, педагог повинен створити такі обставини в навчально-виховному процесі, щоб у студента виникла свідомо цільова потреба придбання фахових знань і власного розвитку. Коли педагогічна задача (формування відповідальності майбутнього фахівця) буде свідомо прийнята студентом, вона стане внутрішнім позитивним спонукальним мотивом до діяльності (В.Т. Білоус, Л.І. Горюнова, С.С. Занюк, І.О. Казак, В.А. Козаков, О.Е. Коваленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.В. Цимбалюк і С.Я. Цимбалюк, Є.В. Шматков та ін.). Отже, коли педагогічна задача, яка стає перед студентом як «зовні» потенціальна, буде сприйматися ним як задача, що відповідає власним внутрішнім потребам. Така трансформація завдання із «зовні» до «завдань для себе» являє собою початок цілепокладання в діяльності студента [10, с.11]. Основним засобом досягнення цього, на наш погляд, виступає чарівна майстерність педагога, коли «суспільно-значуще» перетворюється або додається у «особистісно-значуще» і між ними не виникає протиріччя. Досягнення цих перетворень повинні відбуватися завдяки психологічним умовам, а саме:

- активної участі студента як суб'єкта у виявленні й постанови мети й завдань як майбутнього фахівця, так і власного розвитку;
- моделюванні особливостей майбутньої діяльності фахівця з урахуванням власних потенціалів і потреб;

- пошуку засобів досягнення власних цілей і задач через співпрацю з психолого-педагогічними кадрами або самостійно з урахуванням індивідуальних особливостей студента;

- розробка (майже як проект) шляхів досягнення поставленої мети як у засобах, так й у часі.

Таким чином, у процесі формування відповідальності відбувається дія психологічного механізму інтеріоризації й рефлексії, коли на початку діяльності мета надається студентові зовні, а потім, на підставі її усвідомлення, трансформується у особистісно-значущу. Таким чином, на прикладі формування мотиваційного компоненту відповідального ставлення до навчальної діяльності у прояві цілепокладання можливо простежити сприйняття дії психолого-педагогічних умов щодо формування відповідальності студентів як майбутніх фахівців.

Досягнення певного результату діяльності студента повинні контролюватися й корегуватися з боку педагогів. Педагог і студент аналізують отримані результати й порівнюють з наміченою метою, завданнями або з «ідеальною моделлю» для необхідного подальшого корегування. На цьому етапі важливо виявити причини відхилень, якщо вони є, у досягненні мети (формуванні якості відповідально ставлення) і подальші шляхи розвитку. Для студентів це надає можливість отримання навичок самоаналізу власної діяльності, самоконтролю, самооцінювання, прогнозування, проектування, а це вже показники рівня розвитку відповідальності особистості. У спільній колективній діяльності, де робота кожного являє собою частину загальної справи, і від її результатів залежить ефективність усього проекту наявність навичок самоконтролю й корекції власної діяльності відіграють важливу роль у спільній взаємодії й власній професійній діяльності кожного фахівця.

У таких умовах в процесі спільної взаємодії між педагогом і студентом виникають взаємостосунки на підставі творчого ставлення один до одного, взаємоповаги й розуміння. Такі відносини створюють сприятливі умови щодо позитивного ставлення до майбутньої спеціальності, відповідального ставлення до власних обов'язків і сприяють безпеці процесу особистісного зростання.

Висновки. Отже, процес формування відповідальності детерміновано психологічними особливостями юнацького віку, а також специфікою соціального (освітньо-професійного) середовища, яке створюється під час навчально-виховного процесу у ВНЗ. Для того, щоб реалізувати завдання формування відповідальності студента ВНЗ як самостійної зрілої, духовно багатой творчої й відповідальної особистості, необхідні такі складники:

- володіти знаннями щодо структури відповідальності як якості особистості (для конкретизації цілей та завдань підготовки) і механізмів її

формування (для розробки рекомендацій, що формують або підвищують показники відповідальної можливості особистості);

- створення умов щодо включення студентів у цілепокладаючу діяльність із активізації процесу формування відповідальності як майбутнього фахівця;
- моделювання майбутньої професійної діяльності в умовах навчально-виховного процесу й навчальної діяльності студентів.

Реалізація навчально-виховного процесу з урахуванням будь-якої фахової діяльності вимагає, щоб процес професійно-особистісного становлення будувався з урахуванням минулого життєвого досвіду кожного суб'єкта, його особливостей у міжособистісній взаємодії. Процес освоєння теорії й практики повинен здійснюватися через особистість майбутнього фахівця, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи тощо.

Список використаних джерел:

1. Баранова С.В. Развитие креативности как показатель процесса личностного роста в учебной деятельности молодежи // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник научных работ ЧНУ им. В.Даля № 2 (28), 2012. С. 13-22.
2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Психологические проблемы самореализации личности. СПб, 1997. – Режим доступа до : <http://psylib.ukrweb.net/books/brami01/index.htm>
<http://psylib.ukrweb.net/books/brami01/index.htm>
3. Бриль М.М. Соціально-психологічні особливості розвитку креативності у студентської молоді в процесі її професійної підготовки у мистецькому ВНЗі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Бриль М.М. – Луганськ, 2013. – 216 с.
4. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий // Среднее профессиональное образование. – 1998, № 1. – С. 24 – 35.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: (8 т.) / Под ред. М.И. Кондакова. – М.: Педагогика, 1984.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
7. Новый словарь русского языка. – Режим доступа до : www.ciasses.ru/russian-dictionary-Ozhegov-term-36798.htm
8. Патинок О.П. Проблема становления відповідальності як якості особистості майбутнього соціального працівника. – Режим доступа до : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Socrtu/2011_1/9.pdf
9. Сухомлинский В.А. Павлышевская средняя школа // Избр. педагогич. сочинения. Т.2, – М.: Политиздат, 1980. – с.162-165.
10. Шушерина О.А. Формирование ответственности как профессионально значимого качества у студентов ВУЗа / Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Сибирский государственный технологический ун-тет. – Красноярск, 1999. – 18 с.

БОГДАН Т.В.,

кандидат психологічних наук, старший викладач, кафедра психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ГОРОБЕЦЬ Т.В.,

кандидат психологічних наук, доцент, кафедра прикладної психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси

ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАГНОСТИКО-КОРЕКЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПСИХОДРАМИ В НІВЕЛЮВАННІ ВНУТРІШНІХ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА

В статті представлені результати дослідження впливу психокорекційних групових занять за методом АСПН із студентами психологічних факультетів. Кількісний та якісний аналіз отриманого матеріалу дозволяє зробити висновки про позитивний вплив практичних занять на усвідомлення особистісних проблем студентів у процесі оволодіння професійними навичками.

Ключові слова: тривожність, агресивність, інтеграція психіки, особистісна проблематика, система психологічних захистів.

В статье представлены результаты исследования влияния психокоррекционных групповых занятий по методу АСПО со студентами психологических факультетов. Количественный и качественный анализ представленного материала позволяет сделать выводы о позитивном влиянии практических занятий на осознание личностных проблем студентов в процессе овладения профессиональными навыками.

Ключевые слова: тревожность, агрессивность, интеграция психики, личностная проблематика, система психологических защит.

The research has proved the necessity of deep psychological correction of socio-perceptive distortions, successful results of ASPE method for future psychologists. There are recommendations for practical psychologists to prevent destructing their professional

activity. Quantitative and qualitative analysis of the material presented allows to draw conclusions about the positive impact of workshops on awareness of personal problems of students in the mastery of skills.

Key words: *anxiety, aggressiveness, the unconscious, psychological defence system, deep mechanisms of the psyche, active socio-psychological education (ASPE) method, the integration of the psyche, personality problems, conventional values.*

Постановка проблеми. Процес професійної підготовки психологів-практиків у ВНЗ передбачає оволодіння не лише ґрунтовною теоретичною базою, але й відповідними практичними навичками. Цьому сприяють лабораторні заняття з таких дисциплін як «Практикум з психокорекції», «Супервізорська практика: психодрама», «Супервізорська практика: психомалюнок», «Методи роботи з психомалюнком та предметною моделлю» тощо, які проходять у невеликих групах та мають на меті оволодіння практичним інструментарієм та психокорекцію особистості. Метою даної статті є представлення результативності психологічних занять за методом АСПН у психокорекції особистості, зокрема у нівелюванні внутрішніх суперечностей психіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У даній статті увагу зосереджено на дослідженні результативності проходження студентами-психологами цілісного курсу психокорекції за методом АСПН у контексті з'ясування динаміки емоційних змін, зокрема, тривожності. Оскільки дослідження виконано в ракурсі глибинної психології, неможливо прямо об'єктивувати зміни, які відбуваються на несвідомому рівні психіки. У зв'язку з цим, ми обрали опосередковані параметри, наближені до виявів на рівні поведінки суб'єкта, та зміни його емоційних станів. Зокрема, в ракурсі нашого дослідження важливим є визначення показників, які б засвідчували позитивні зміни у психіці людини, яка проходила психокорекційну групу за методом АСПН. У дослідженні ми базуємось на ознаках відкоригованості, сформульованих в наукових студіях А. Маслоу [2] та Т. С. Яценко [1; 5], а саме: соціальна активність, толерантність, доброзичливість, відкритість для нового досвіду, відсутність депресивних виявів, агресивності, високої тривожності, посилення гнучкості й адаптивності поведінки; розвиток здатності до саморефлексії і т. ін., що є ознаками психічного здоров'я.

Одним з основних виявів негативних емоційних станів є підвищений рівень неусвідомленої тривоги. На думку певного кола дослідників [1; 4; 5], тривога виконує адаптивну роль і є необхідною для виживання, тому її варто розглядати як універсальний спосіб реагування на фрустрацію. Природу і ступінь вираження тривожності як правило визначає взаємодія трьох основних

компонентів: біологічного, психосоціального та поведінкового, що відображені у відповідних моделях. Згідно біологічної моделі, тривожні розлади – це генетично обумовлені фізіологічні порушення. Психосоціальна модель трактує тривожність як таку, що залежить від конфліктності і стресогенності в суспільстві. Щодо поведінкової моделі, то вона пояснює причину виникнення тривожності виробленням умовних рефлексів, які й призводять до виникнення симптомів згідно з класичною теорією обумовлення. Однак жодна із зазначених теорій не універсальна. Найбільш вдалою, на нашу думку, є інтегративна модель, що містить у собі всі складові онтогенезу. Проте помічено – що більша генетична обтяженість, то менш значним має бути стресогенний фактор, який викликає тривожний розлад.

Для виявлення рівня тривожності найбільш поширеними є шкали, розроблені Ч. Д. Спілбергером [3]. Згідно концепції Ч. Д. Спілбергера, слід розрізняти тривогу, як стан – реактивну, і тривогу, як властивість – особистісну.

Як свідчать дослідження, тривога – це реакція на небезпеку (реальну чи уявну), що загрожує, тобто емоційний стан дифузного безоб'єктного страху, що характеризується невизначеним відчуттям загрози, на відміну від страху, який представляє собою реакцію на реальну небезпеку. Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється в підвищеній схильності відчувати неспокій в різноманітних життєвих ситуаціях, в тому числі і тих, об'єктивні характеристики яких цього не передбачають. З точки зору Ч. Д. Спілбергера [3], існує можливість виміру відмінностей між двома видами психічного прояву, а саме між тимчасовими швидкоплинними особливостями і відносно постійною схильністю. Розуміння тривоги в теорії автора визначається наступними основними положеннями.

1. Ситуації, що являють для людини особистісно значиму загрозу, яка викликає тривожний стан. Суб'єктивно тривога переживається як неприємне емоційне хвилювання різної інтенсивності.
2. Сила тривоги є пропорційною величині загрози або значимості причини переживання. Від вказаних факторів залежить тривалість хвилювання.
3. Люди з високим рівнем тривожності сприймають обставини, що потенційно припускають ймовірність неуспіху чи загрози, більш інтенсивно.
4. Ситуація тривоги призводить до змін в поведінці та мобілізації захисних механізмів.

Становлення концепції Ч. Д. Спілбергера відбувалось під впливом психоаналізу. У формуванні тривожності як риси, провідну роль автор вбачав у стосунках з батьками на ранніх ступенях розвитку дитини, а також драматичних подіях, що спричиняють фіксацію страхів у дитячому віці.

Для даної тенденції також характерними є депресивні стани, що виявляються у пригніченому настрої, а також бездіяльності, апатії, пасивності, боязливості.

вості, відчуттях безвиході, самотності, неприйняття себе і т. ін. Наявність таких станів засвідчують психомалюнки студентів-психологів, які проходять групи АСПН. Символіка малюнків та діалог з їх авторами дозволяють констатувати наявність таких емоційних станів, як відчуття тривоги, депресивності, безнадії, розпачу і т. ін. У відповідності з зазначеним для перевірки ефективності роботи груп АСПН було обрано тестову Методику визначення рівня тривожності (Ч. Д. Спілбергера, Ю. Л. Ханіна) (STAI), MMPI, а також самоаналізи протагоністів. Означені методики дозволяють об'єктивувати динаміку емоційних станів досліджуваних, які проходять психокорекцію за методом АСПН.

До проведення експерименту було залучено 420 осіб. З них було сформовано репрезентативну групу (396 осіб), на основі якої створено експериментальну та контрольну групи. До їх складу увійшли: 160 осіб з високим рівнем тривожності (з яких 72 – контрольна та 88 – експериментальна групи), 145 осіб з середнім рівнем тривожності (з яких 66 – контрольна і 79 – експериментальна групи), 91 особа з низьким рівнем тривожності (з яких 52 – контрольна і 39 – експериментальна групи). До складу експериментальної групи входили студенти-психологи, що проходили повний курс психокорекційної групи АСПН. Склад контрольної групи становили студенти психологічного факультету, що не проходили курсу психокорекційних занять.

Таблиця 1. Результати описової статистики показника тривожності в експериментальній групі

Рівень тривожності	Середнє	Кількість (N)	Середньоквадратичне відхилення (σ)
Високий	54,43	88	7,777
Середній	39,78	79	3,308
Низький	30,38	39	3,337
Всієї вибірки	44,26	206	10,984

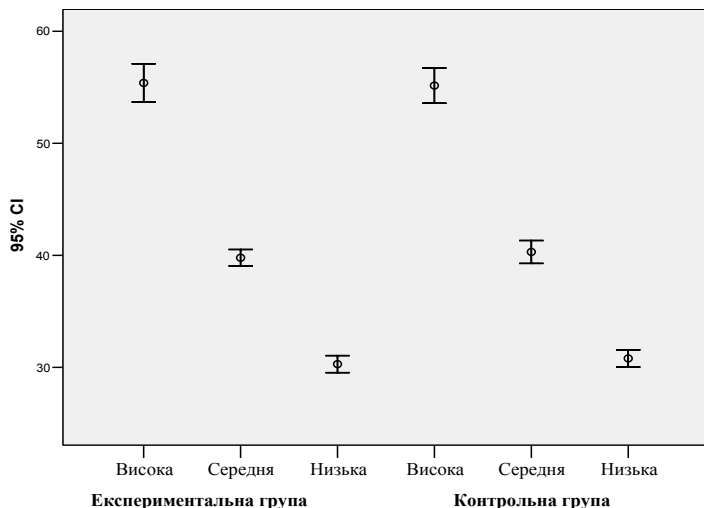
Таблиця 2. Результати описової статистики показника тривожності контрольної групи

Рівень тривожності	Середнє	Кількість (N)	Середньоквадратичне відхилення (σ)
Високий	55,3896	72	7,46070
Середній	39,4444	66	3,24965
Низький	29,5319	52	3,59257
Всієї вибірки	43,3316	190	11,72493

Результати дослідження було обраховано за бальною системою. Для встановлення достовірності різниць між групами досліджуваних нами застосовувалися методи математичної статистики: тест Колмогорова-Смірнова для

перевірки форми розподілу, метод середніх величин, процентильна статистика, порівняння середніх значень за t-критерієм Ст'юдента для незалежних та залежних вибірок та кореляційний аналіз. Обробка комп'ютеризованого аналізу отриманих даних проводилась з використанням програмного комплексу SPSS 13.0.

Рис. 1. Рівень тривожності в експериментальній і контрольній групах на початку експерименту



Результати аналізу перевірки достовірності відмінностей із застосуванням t-критерію для залежних вибірок засвідчили, що у осіб з високим та середнім рівнем тривожності існують достовірні відмінності середніх величин (на рівні значимості $p < 0,001$) на початку і після проведення АСПН (див. Табл. 1 та 2). В групі з низьким рівнем тривожності спостерігається лише тенденція до її зниження в процесі АСПН ($p = 0,369$). У контрольній групі під час експерименту достовірних відмінностей в динаміці змін реактивної тривожності не спостерігалось ($p > 0,05$), що видно з рисунку 4.

Порівняння показників дозволило констатувати, що на початку експерименту в контрольній та експериментальній групах суттєвих різниць у рівні особистісної тривожності не виявлено. Таким чином, у результаті спостереження за динамікою змін тривожності констатовано, що під впливом психокорекційних занять за методом АСПН відбуваються позитивні психологічні зміни, які сприяють підвищенню показників психічного здоров'я особи. Це виражається у зниженні реактивної тривожності. Одержані результати дозволяють констатувати позитивні зміни, що відбуваються на особистісному рівні осіб під впливом психокорекційних занять за методом АСПН.

Рис. 2. Рівень тривожності в експериментальній і контрольній групах в кінці експерименту

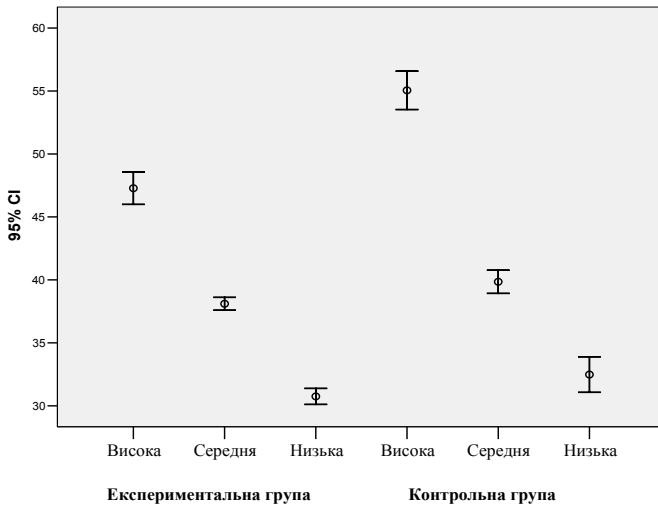


Рис. 3. Динаміка реактивної тривоги у досліджуваних експериментальної групи до і після АСПН

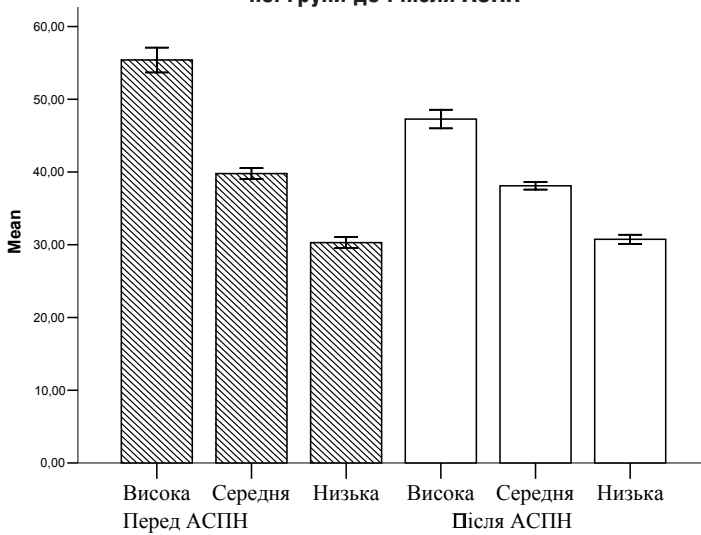
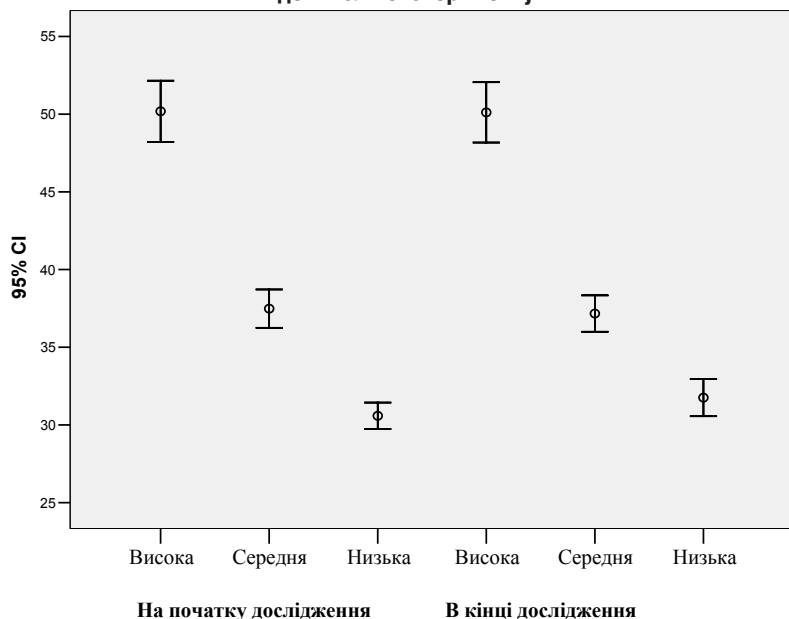


Рис. 4. Динаміка реактивної тривоги у досліджуваних контрольної групи до і після експерименту



По закінченні роботи групи АСПН студентам, які входили до складу експериментальної групи, було запропоновано прокоментувати свої відчуття до проходження групи і зміни, які вони відчули після завершення психокорекційного процесу.

Пропонувалося також пригадати свої враження від психодрами, що застосовувалась у процесі інших видів групової роботи. Нами було здійснено вибірку самозвітів членів групи АСПН, які найбільш рельєфно ілюстрували корекційні можливості психодрами. Зокрема, самозвіт 1 відображає почуття протагоніста під час психодраматичної роботи з іграшками й ілюструє усвідомлення нею суперечності: «дуже хотіла б мати гарні стосунки з оточуючими», однак «можу психологічно подавляти людей, агресивно реагувати на них без видимої на те причини». Як видно з самозвіту, протагоніст констатує зниження рівня агресивності у ставленні до оточуючих («стала менш конфліктною, не так ображаюсь на людей, більше співчую їм»); усвідомлення витоків деструктивної поведінки («коли зустрічаю людей, що нагадують мою бабусю, я внутрішньо насторожують»); розширення можливостей самореалізації через апробування нових форм поведінки («я змогла апробувати нові, більш конструктивні моделі поведінки і сама

здивувалась, як добре це у мене вийшло»); вироблення оптимальних стратегій спілкування («я впевнена, що у мене все вийде і у реальному спілкуванні»); готовність досягнення бажаних цілей («це допоможе мені у моїй майбутній роботі»).

Самозвіт 2 акцентує на ефективності психодрами при роботі з неавторським малюнком та каменями. Психодрама дозволяє об'єктивувати суперечливість у ставленні протагоніста до осіб протилежної статі: «руйную стосунки з чоловіками, хоч мені цього зовсім не хочеться». В якості психокорекційного результату можна відмітити: розуміння протагоністом передумов та наслідків власного почуття провини («давня втрата близької мені людини до цих пір дається мені взнаки: я відчуваюсь винною, а тому не дозволяю собі бути успішною»), неможливості налагодити особисте життя («з цієї причини у мене не налагоджуються стосунки з партнерами, я залишаюсь самотньою»); послаблення негативних емоцій («я відчула полегшення, немов спала нервова напруга, що турбувала мене вже тривалий час»); готовність до подальшої роботи по самовдосконаленню («тепер мені є над чим працювати»).

Самозвіт 3 засвідчує розуміння аналізандом суперечності: «я завжди звинувачував оточуючих у всіх конфліктах», але «сам руйную стосунки з близькими мені людьми» й відображає підвищення професійного інтересу протагоніста («група АСПН для нас як маленька практика, що дає можливість уявити нашу майбутню роботу»); посилення сенситивності до інтересів інших людей («за допомогою цього методу (психодрами) я краще навчився розуміти себе та інших людей»); прагнення налагодити стосунки з близькими («взаємодіючи зі своїми партнерами по грі я зміг зрозуміти, що сам руйную стосунки з... мамою та сестрою»); посилення мотивації до самопізнання та самокорекції («тепер я знаю, що можу змінити лише себе та ставлення до ситуації, а не інших людей»).

У самозвіті 4 протагоніст демонструє розуміння протиріччя: «я весь час сподівалась знайти друзів», проте «очікувала від них (оточуючих) негативу та неприйняття». У процесі психодраматичної роботи І. усвідомила травмівний вплив негативних подій дитинства на своє життя, що не дозволяють виявити її особистий потенціал («покарання батьків, їхній тиск на мене, що я переживала в дитинстві, заблокували мій розвиток як особистості і як жінки»); самостійність у прийнятті життєво важливих рішень та вироблення оптимальних стратегій спілкування («я прийняла свою жіночність, відчула впевненість, а такі відчуття, як самотність, образа на оточуючих, невміння спілкуватись значно послабшали»); готовність до самозмін («я побачила перспективу подальшого розвитку»). Протагоніст констатує, що психодраматична робота в групі допомогла їй зрозуміти власний внесок у руйнування стосунків з оточуючими

(«я була не здатна бачити людей позитивно.., часто буквально провокуючи їх на певну поведінку по відношенню до мене»).

У самозвіті 5 показано динаміку відчуттів протагоніста до і після проходження групи АСПН. Так, висловлювання протагоніста вказує на домінування в неї деструктивних тенденцій психіки до проходження групи («я відчувала себе «колючою», неконтактною, мене ніби не приймали оточуючі люди і я завжди пояснювала це їхніми недоліками») та зменшення деструктивних тенденцій в результаті навчання у психокорекційній групі («усвідомлення дало мені можливість змінити себе, я стала відкритою та почала довіряти людям»). Самозвіт доводить, що позитивні зміни були каталізовані саме психодраматичною взаємодією з учасниками групи («говорячи від імені іграшки, я... немов поглянула на себе та своє життя збоку, змогла оцінити свої помилки, побачити інші варіанти вирішення проблем»). Висловлювання протагоніста засвідчують зниження почуття меншовартості («я неначе «зібрала себе до купи» і почала бачити в собі гарне та неповторне»), що закладає підвалини для подальших самозмін.

Самозвіт 6 засвідчує вплив психодрами на результативність психокорекції («психодраматичне програвання допомогло мені в розумінні самої себе, своїх відчуттів та вчинків»). Так, суб'єкт розповідає про стійкі негативні психологічні стани («я відчувала себе зламаною через подію, що перекреслила все моє життя»; «я докоряла собі за те, в чому не була винною, ці думки боляче ранили мене, забираючи життєву енергію»). Розуміння того, що такі форми поведінки є наслідками минулих драматичних подій, сприятиме гармонізації особистості через інтеграцію раціонального й емоційного аспектів («відразу після психодраматичного програвання я відчула полегкість, якої не відчувала вже багато років»; «я зрозуміла, що карала себе даремно, а життя тим часом тривало, але без мене»), дозволить особі набути емоційної стійкості («я змогла розквітнути як жінка, стати більш психологічно захищеною, сильною та бути опорою для близьких»).

У самозвіті 7 завдяки самоаналізу відчуттів після психодраматичної гри протагоніст змогла побачити суперечність між прагненням досягти успіху та постійною направленістю на чужі проблеми («жертвую власним часом та інтересами заради інших, навіть коли вони мене про це не просять»). Під час виконання психодраматичної вправи (приговорювання монологу від імені персонажу малюнка) протагоніст розуміє, що її деструктивні форми поведінки є інтроектами від матері («я зрозуміла, що у повсякденному житті перейняла роль матері і часто переношу цю роль на стосунки з іншими людьми»). Відбувається усвідомлення неефективності актуальної поведінки, що сприяє покращенню якості життя протагоніста («я почала більше часу приділяти собі і навчилася говорити «ні»).

Самозвіт 8 засвідчує сприяння психодрами в усвідомленні впливу об'єктних відношень на актуальні стосунки протагоніста. М. змогла «побачити збоку» динаміку конфліктів з партнером, що виявило відображення в поведінці протагоніста інфантильного досвіду («я була вкрай здивована..., тому що те, що я побачила, до болю нагадувало сварки між моїми батьками»). Протагоніст змогла усвідомити наявність у себе тенденції до вимушеного повторення («я знову й знову повторювала їх (конфлікти батьків) у своїх стосунках, немов «прокручуючи плівку» старого кіно»), що посприяло корекційному ефекту та оптимізації стосунків з оточуючими («я по-іншому стала дивитись на взаємини з людьми і змогла змінити свою поведінку по відношенню до ближніх»).

Висновки. Емпіричні дані, отримані завдяки самозвітам осіб, що пройшли психокорекцію, дозволяють зробити висновок, що психодрама сприяє об'єктивуванню внутрішніх суперечностей психіки особистості, проясненню їх виявів у поведінці та виявленню глибинно-психологічних передумов формування означених суперечностей. Психодраматичні прийоми в АСПН дозволяють розширити можливості суб'єкта в переорієнтації своїх поглядів, що сприяє подальшому переструктуруванню свідомості. Психодрама допомагає учасникам усвідомити власний внесок у вияв деструктивних тенденцій поведінки, причини яких є неусвідомлюваними. У результаті суб'єкт набуває більшої реалістичності, позбувається викривлень у сприйнятті себе та оточуючих, розвиває у себе навички самопізнання, що сприяє конструктивним особистісним змінам. Це допомагає розвинути професійні здібності майбутнього практичного психолога та забезпечити інструментально-методичним багажем. Отже, результати тестового обстеження та аналіз самозвітів протагоністів, представлені в статті, доводять ефективність психодрами в процесі глибинно-психологічної корекції за методом АСПН.

Список використаних джерел:

1. Концептуальні засади і методика 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 шк., 2008. – 342 с.: іл.
2. Маслоу А. Самоактуалізація / Маслоу А. // Психологія личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 108–117.
3. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983. – С. 12 – 24.
4. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / Фрейд А. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 546 с.
5. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: [Навч. посіб.] / Яценко Т. С. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

БОГІНСЬКА Ю. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
соціальної педагогіки,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет»,
м. Ялта

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ТА СОЦІАЛЬНЕ ЗАГАРТУВАННЯ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ

У статті на основі аналізу досліджень філософської, психолого-педагогічної літератури уточнюються поняття «соціалізація», «соціальна активність», «соціальне загартування», окреслюється коло їх теоретичних питань щодо формування соціальної активності студента.

Ключові слова: соціальна активність, соціалізація особистості, молодь, соціальне загартування, студенти.

В статье на основе анализа исследований философской, психолого-педагогической литературы уточняются понятия «социализация», «социальная активность», конкретизируются теоретические вопросы относительно формирования социальной активности студента.

Ключевые слова: социальная активность, социализация личности, молодежь, социальное закаливание, студенты.

In the article on the basis of analysis of researches of philosophical, social-pedagogical literature specified concepts «socialization», «social activity», «social hardening» the circle of theoretical questions is outlined in relation to forming of social activity of student.

Key words: social activity, socialization of personality, young people, social hardening, students.

Постановка проблеми. Серйозні зміни в соціально-економічному і політичному житті країни, які спостерігаються у зв'язку з євроінтеграційними процесами, висувають нові вимоги до виховання та професійної підготовки молодого покоління. Сьогоднішня ситуація вказує на значущість соціальної активності та відповідальності молоді, її адаптивності, самодисципліни, соці-

альної автономності та мобільності, особистісного зростання та ділової кар'єри, готовності та вміння долати життєві труднощі. У цьому зв'язку для теорії та практики соціальної педагогіки актуальним є вивчення прийомів і методів формування соціальної активності, адаптивності, стійкості. Одним з можливих засобів формування, з одного боку, стійкості, а з іншого – здатності адаптуватися до різних життєвих ситуацій є соціальне загартовування. Соціальне загартовування орієнтоване на включення молоді у такі обставини, які передбачають майбутні життєві ситуації, де можливі різноманітні складнощі, негативні впливи тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку соціальної активності розкривається вітчизняними вченими у контексті теорій соціалізації (О. Безпалько, О. Дікова-Фаворська, Л. Дябел, А. Капська, М. Лукашевич, Л. Міщик, Г. Овчаренко, А. Рижанова, С. Савченко, Л. Сердюк, С. Харченко, С. Шашенко). Вони виділяють соціальну активність як один із критеріїв соціалізації особистості у сукупності з соціальною адаптованістю, соціальною автономністю.

Важливим чинником формування соціально активної та відповідальної поведінки студентів є соціальне загартовування. Педагогічне загартовування вивчали П. Каптерев, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Соціальне загартовування – А. Аніщенко, А. Басов, М. Рожков, Е. Шакірова. Однак, проблема розвитку соціальної активності та формування соціально загартованої особистості висвітлена в соціальній педагогіці вкрай недостатньо.

Мета статті: проаналізувати та розкрити сутність понять «соціальна активність», «соціальне загартовування» у науковій літературі; охарактеризувати методи розвитку соціальної активності та соціального загартовування.

Основний зміст статті. Формування соціально активної, ініціативної, творчої особистості є однією з актуальних проблем психології та педагогіки. Практика досліджень показує, що проблема соціальної активності останнім часом особливо затребувана для студентів. Відкрите соціальне середовище надає не завжди позитивний вплив на своїх суб'єктів, особливо якщо вони юного віку. Для розв'язання даної проблеми в сучасній ситуації затребуваний активний, впевнений у собі фахівець, здатний приймати рішення, брати на себе відповідальність за здійснення вибору.

У сприятливих умовах у здорового індивіда розвиваються три види активності: фізична (біологічна), психічна та соціальна активність, які можна трактувати через призму потреб особистості.

Фізична активність – природна потреба здорового організму в русі, у фізичних навантаженнях і подоланні всіляких перешкод. Вона є передумовою психічного розвитку в онтогенезі.

Психічна активність – це потреба індивіда в пізнанні, з одного боку, навколишньої дійсності, у тому числі суспільних відносин, а з іншого – в

пізнанні індивідом самого себе. Всі види пізнання здійснюються через рефлексію – форму розумової діяльності, спрямовану на осмислення дій інших людей і своїх власних дій.

Соціальна активність – потреба особистості в зміні або підтримці основ людського життя у відповідності зі своїм світоглядом, зі своїми ціннісними орієнтаціями. Істинно соціальна активність полягає в спрямованості на зміну обставин життя людей та на самозміну з користю для себе та інших. Умовою для розвитку соціальної активності виступає комплекс усіх факторів, що впливають на людину [8].

У період навчання у вищому навчальному закладі перед студентами з'являються особистісно та соціально значущі завдання і перспективи, а саме: розвиток соціальної активності, формування соціальної автономності, підготовка до професійної діяльності, визначення подальших життєвих стратегій та планів, створення сім'ї, виконання цивільних обов'язків, працевлаштування за обраною спеціальністю і подальша соціальна мобільність.

Сучасні дослідження дозволяють розглянути проблему формування соціальної активності особистості через співвіднесення її з процесом соціалізації. Так, А. Мудрик розкриває сутність соціалізації через поєднання пристосування і відособлення людини в умовах конкретного суспільства. С. Карпенко акцентує увагу на наступних фазах процесу соціалізації – адаптації та інтеріоризації. Представлені фази соціалізації можна простежити і при формуванні соціальної активності особистості:

- фаза адаптації спостерігається в процесі пізнання соціальної дійсності;
- фаза інтеріоризації простежується в процесі «сутнісного, глибинного включення індивіда» в соціальну життєдіяльність;
- фаза відокремлення (автономізація) характеризує становлення індивідуальності (потреба мати власні погляди, прихильності, потреба в самореалізації тощо).

При цьому остання фаза дозволяє розкрити оціночно-емоційне ставлення до соціальної дійсності, а також побачити прояв соціальної активності в поведінці особистості.

У науковій літературі представлено три основні підходи щодо визначення поняття «соціальна активність»: по-перше, соціальна активність – це наднормативна, ініціативна, творча діяльність, самодіяльність, по-друге, соціальна активність розглядається як поведінка особистості, по-третє, соціальна активність – це риса, властивість, інтегративна якість особистості.

Так, на думку Г. Іванової, Е.Шакірової соціальна активність студентів – це інтегративна якість особистості, що сполучає в собі цілісну систему соціальних знань, оціночних суджень та переживань, світоглядних установок, вчинків, орієнтованих на прояв самостійності, ініціативи; спрямована на взає-

модію з соціальним середовищем і його перетворення через різні види діяльності; проявляється в гуманістичних, ділових і цивільних якостях особистості [3].

Ряд вчених (Г. Іванова, М. Колесникова, С. Потапова, Т. Солонщикова, О. Харланова, Е. Шакірова) виділяють такі загальні характеристики категорії «соціальна активність»: взаємодія суб'єкта з соціальним середовищем в соціальній діяльності; зміна соціального середовища і суб'єкта взаємодії (прийняття ним на себе відповідальності); засвоєння законів суспільства, культури, соціального досвіду та використання їх на практиці; спосіб поведінки соціального суб'єкта; внутрішня готовність до дії; прояв суб'єктом наднормативної діяльності; творче виконання заданих суспільством функцій, створення соціальних інновацій; наявність внутрішніх мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно значущі потреби.

До основних сутнісних характеристик соціальної активності студентів слід віднести:

- наявність соціально орієнтованих мотивів соціально-спрямованої та професійної діяльності;
- спрямованість на розширення соціально значущих форм і сфер діяльності (створення проєктів, участь у волонтерській, громадській, професійній, творчій діяльності тощо);
- ініціювання власної активності в процесі професійного становлення та активності свого оточення;
- здатність аналізувати і оцінювати мотиви своєї практичної діяльності та її результати;
- готовність до отримання соціально-професійних знань;
- здатність прогнозувати і планувати подальшу практичну соціально значущу діяльність на основі отриманих результатів.

Ступінь соціальної активності студентів обумовлюється: мобільністю суб'єкта; різноманітністю сфер і способів його діяльності; усвідомленням суспільної значущості певної діяльності; використанням досвіду інших; креативним підходом до розв'язання поставлених завдань. У студентів соціальна активність проявляється як в участі в суспільному житті вищого навчального закладу, групи, участі у заходах, що проводяться всередині вишу, так і за межами, як пізнавальна активність, що проявляється у виявленні інформації, що виходить за рамки навчальних програм. Методи формування соціальної активності особистості відносяться до групи методів соціального виховання і являють собою способи взаємодії між педагогами та студентами, що сприяють організації життя, діяльності, відносин, спілкування, стимулюючи активність студентів і регулюючи їхню поведінку.

Формування соціальної активності починається з розвитку когнітивної

сфери студентів. Тут виникає необхідність формування обсягу, глибини, дієвості знань про життєві цінності, природу соціальних відносин і поведінки, своїх можливостях в інтелектуальній, трудовій, дозвіллевій та інших сферах спілкування, вміння використовувати наявну інформацію про себе, людей, суспільстві. При впливі на когнітивну сферу використовуються методи впливу на інтелектуальну сферу (переконання і самопереконання) і методи формування свідомості (розповідь, пояснення, роз'яснення, навіювання, етична бесіда, лекція, дискусія, диспут, метод прикладу) [4].

Наступним етапом формування соціальної активності студентів виступає розвиток оціночно-емоційної сфери, тобто необхідних навичок в управлінні своїми емоціями, навчання управлінню конкретними почуттями, розумінню своїх емоційних станів та причин, що їх породжують. Тут застосовують методи навіювання та самонавіювання, методи формування емоційно-вольової сфери (вимога, емоційний вплив, громадська думка, довіра, гра тощо).

Методи впливу на мотиваційну сферу студентів включають методи заохочення та покарання, порівняння, змагання, конкуренції, довіри, гри. Методи стимулювання мають на меті спонукання студента до певної поведінки через задоволення його потреб та інтересів. Вплив на мотиваційну сферу формує вміння правильно оцінювати свою поведінку, що сприяє усвідомленню студентами своїх потреб, тобто розуміння сенсу своєї життєдіяльності, вибору мотивів і відповідних їм цілей.

Важливим етапом у процесі формування соціальної активності студентів є розвиток поведінкової сфери. На даному етапі формуються здібності до спонтанної гнучкої поведінки у нестандартних ситуаціях, засновані на розумінні та прийнятті внутрішніх мотивів, своїх цілей; здатність до сприяння та конструктивної співпраці; відкритість для нового поведінкового досвіду; якості, що допомагають молодій людині реалізувати свою індивідуальність у громадській діяльності тощо [6].

При впливі на поведінкову сферу студентів використовуються методи впливу на предметно-практичну сферу (методи виховних ситуацій, метод соціальної проби); методи організації діяльності та формування досвіду поведінки (вправа і привчання за допомогою гри, праці, використання драматизації, доручення, змагання, методи підтримки, показ зразків, прикладів, створення ситуації успіху).

Всі зазначені методи надають комплексний вплив на формування соціально активної особистості студента. Підходити до величезного арсеналу методів і способів формування соціальної активності студентів слід з позицій необхідності і достатності, з почуттям міри, порядку та зв'язку.

Освоєння соціального досвіду і формування необхідних якостей особи-

стості відбувається швидше і на більш глибокому рівні в процесі спілкування, участі в колективних заходах. У той же час процес формування соціальної активності передбачає урахування індивідуальних особливостей студентів. Тому поєднання індивідуальної, групової та масових форм виховання сприяє ефективній організації позанавчальної діяльності.

Узагальненими критеріями сформованості соціальної активності підлітків більшість науковців визнають:

- зміст і норми діяльності;
- спрямованість соціальної орієнтації молоді;
- мотиви, кількісні та якісні показники суспільно-громадської діяльності підлітків;
- міру її інтенсивності;
- почуття відповідальності [2].

Важливо відзначити, що для успішної соціалізації студентів необхідно враховувати наступні аспекти формування соціально активної особистості:

1) домінування саморозвитку та самовдосконалення особистості, що включає в себе установку на суб'єктну активність, на самоосвіту, самовиховання, самоствердження, саморегуляцію і самоактуалізацію;

2) діалектична єдність соціальної адаптації та соціальної автономізації;

3) розвиток особистості як активного суб'єкта соціальних відносин, що характеризується автономністю;

4) соціальна активність студента визначається ступенем прояву його сил і здібностей як члена групи, суспільства;

5) соціальне загартовування особистості, тобто підготовка її до працездатності в умовах конкурентного середовища, соціальна стійкість до несприятливих впливів оточення.

Важливим чинником формування соціально активної і відповідальної поведінки студентів є соціальне загартовування. Принцип соціального загартовування, визначений М. Рожковим, передбачає формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції шляхом включення молоді у ситуації, які вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, оволодіння певними способами цього подолання, які відповідають індивідуальним особливостям людини. Умовами реалізації принципу соціального загартовування, як зазначає автор принципу, є: «включення дітей у розв'язання різних проблем соціальних відносин у реальних ситуаціях та їх імітації (соціальні проби); діагностування вольової готовності до системи соціальних відносин; стимулювання самопізнання дітей у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції та способу адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги дітям в аналізі проблем соціальних відносин та варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях» [5].

У педагогічній діяльності цей принцип реалізується в наступних правилах:

- проблеми відносин студентів треба вирішувати зі студентами, а не за них;
- студент не завжди повинен легко добиватися успіху в своїх відносинах з людьми: важкий шлях до успіху – запорука успішного життя в подальшому;
- не тільки радість, а й страждання, переживання виховують людини;
- вольових зусиль для подолання труднощів у людини не буде завтра, якщо їх немає сьогодні;
- не можна передбачити всі труднощі життя, але людині треба бути готовою до їх подолання [3].

Як стверджує М.Рожков, соціальне загартовування – це педагогічно обґрунтоване провокування оволодіння певними соціальними діями, що дозволяють людині визначитися зі своїм становищем у соціальному середовищі, навчитися долати перешкоди і реалізовувати себе [5]. Воно забезпечує соціальну стійкість до несприятливих впливів оточення, гнучкість, високий рівень самостійності, адекватність реагування на зміни; сприяє засвоєнню законів взаємин із соціальним середовищем, дозволяє зберігати свій особистий і соціальний статуси в суспільстві, керувати своєю поведінкою, чинити опір негативному впливу ззовні.

Науковці порівнюють соціальне загартування з акупунктурою – технологією дотику до резонансних зон соціального досвіду особистості, яка дозволяє продуктивно реагувати на типові життєві труднощі в спілкуванні з оточуючим середовищем.

Концепція загартування передбачає збільшення стійкості, твердості, витримки особистості до стихійних складових соціального середовища, використовуючи спеціальні вправи. Основне призначення соціального загартування – виховання особистості в такому режимі самостійності, при якому вона може, керуючись знаннями, власними можливостями, загально визнаними нормами соціальної поведінки, власним досвідом, приймати рішення, адекватні соціальній ситуації. Необхідно зазначити, що після закінчення школи збільшується стихійна складова соціалізації, що потребує соціальної загартованості студентів-першокурсників. Успішність соціального загартування залежить від середовища вишу, де відбувається соціальне дорослішання першокурсників. Таким чином, соціальне загартування сприяє формуванню більшої стійкості студентів до стихійних процесів дорослого життя, яка надає змогу не пасувати перед труднощами, гідно витримувати життєві негаразди, знаходити правильні рішення в складних ситуаціях, бути гідним членом територіальної громади, якого не можуть «зламати» будь-які випробування.

Соціальне загартування, за думкою А. Аніщенко, поділяється на три напрями діяльності, що відповідають поставленим завданням: перший напрям присвячено формуванню в молоді соціальної активності, соціальної

відповідальності, толерантності. Другий – забезпечує участь у самоврядуванні навчального закладу та територіальної громади. Третій напрям соціального загартування – волонтерська та фандрайзингова діяльність молоді за місцем проживання [1].

Ми виходимо також з концепції соціального загартування, що припускає включення студентів у ситуації, що вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, адекватних індивідуальним особливостям людини; для вироблення соціального імунітету, рефлексивної позиції.

При цьому соціальне загартування створює умови, необхідні для того, щоб студенти могли проявити свої вольові якості, подолати себе, виробити певний імунітет до негативного впливу соціального середовища, зосередитися на виявленні причин власних невдач і відшукати шляхи їх подолання.

Соціальне загартування може виконувати ряд функцій:

- регулятивну, тобто що дозволяє судити про допустимість міри, про межі дозволеного у взаєминах з навколишньою дійсністю;
- компенсаторну, що забезпечує сприятливі умови для розвитку, примноження сил, здатних звести до мінімуму наявні недоліки, ініціює освоєння тих видів дійсності, які допомагають успішному самовизначенню [3].

В умовах соціальної та педагогічної опіки у особистості формується так зване соціальне очікування сприятливих соціальних відносин як норми. Тому в реальному житті молодь часто не вміє протистояти негативним соціальним чинникам. М. Ганді ввів в обіг термін «соціальні щеплення», під якими розуміє поступове пізнання дитиною негативних сторін життя суспільства і вироблення своєрідного імунітету проти них (пізнання фізичних страждань, духовної спустошеності, подолання страху, непротивлення злу насильством тощо).

Існують різні способи соціального загартування: включення у різні реальні та імітовані ситуації (соціальні проби); діагностування вольової готовності до соціальних відносин; стимулювання самопізнання, визначення особистісної позиції та способу адекватної поведінки в різних ситуаціях; допомога молоді в аналізі проблем соціальних відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки. М. Рожков умовно виділяє три групи засобів соціального загартування [5]:

1) підготовка до розв'язання соціальних проблем. В якості соціальної проблеми розглядається проблема попередження кризових станів особистості, пов'язаних з першим роком навчання. Вектор цієї проблеми має початком відсутність навички спілкування «обличчям до аудиторії».

2) Соціальні проби (випробування). Проба – це частина реальної дійсності, що вимагає від особистості певних соціальних дій, що випробовує особистість з точки зору її готовності до здійснення аналогічних дій самостій-

но (за М. Рожковим) [5]. В якості соціальної проби розглядається питання, пов'язане з підготовкою та проведенням першої екзаменаційної сесії у вищому навчальному закладі.

У реалізації методів соціальних проб, соціального загартовування застосовуються імітаційні ситуації, що створюють умови реального соціального та освітнього середовища, соціально-психологічні тренінги, дискусії, дилеми, в якості засобу виступають установки на подолання перешкод, що виникають на навчальних заняттях і заходах повсякденної діяльності.

3) Імітаційні засоби відтворення умов реальної дійсності, що дозволяють особистості набувати соціальний досвід, розширювати й збагачувати його через зіткнення зі штучно відтвореною реальністю, коли у кожної сторони, зануреної в подію, ситуацію, є право на помилку і можливість її виправлення. Таким чином, імітаційні засоби можуть забезпечувати одночасно мотивування, дію, рефлексію, корекцію.

Метод «соціального загартовування» успішно реалізується в чотирьох напрямках: «спілкування», «організація діяльності», «кризові ситуації», «самопізнання».

Основне призначення соціального загартовування – виховання особистості в такому режимі самостійності, при якому вона може, керуючись знаннями, власними можливостями, загальновизнаними нормами соціальної поведінки, власним досвідом, приймати рішення, адекватні соціальній ситуації. У свою чергу, соціальне загартовування спрямоване на формування у молоді соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності.

Висновки. Отже, розвиток соціальної активності та формування соціального загартовування студентів повинні здійснюватися не стихійно, а за допомогою соціально-педагогічної підтримки, що дозволить молоді стати повноправними членами суспільства і зайняти гідну соціально-громадянську позицію.

Перспективи. Як показало дослідження, в подальшому при розробці даної проблеми необхідно приділити увагу вдосконаленню форм та методів соціального загартовування студентів, а також аналізу і узагальненню передового досвіду розвитку соціальної активності та автономності студентів.

Список використаних джерел:

1. Аніщенко А. П. Територіальна громада – середовище для соціального загартовування старшокласників [Текст] / А. П. Аніщенко // Вісник Харківської державної академії культури. – 2011. – Вип. 32. – С.256-263
2. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому

- об'єднанні / О. В. Безпалько // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 8. – К., 2012. – Режим доступу до збірника: <http://www.psych.kiev.ua/> Збірник_наук._праць._- _Випуск_8
3. Иванова Г. П., Шакирова Э. Ф. Методика формирования социальной активности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности – М.: МПГУ, 2009. – 62 с.
4. Качалова Т. Г. Формування активної соціальної позиції студентів як психолого-педагогічна проблема / Т. Г. Качалова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011. – № 33. – С.16-22
5. Рожков М. И. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи [Текст]: монография / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. – 174 с.
6. Харланова Е. М. Исследование социальной активности студентов // ИСОМ. – 2011. – №5. – С.173-178.

БОРОДИНА І. І.,

викладач, кафедра загальної
психології та психофізіології,
Таврійський національний університет
імені В. І. Вернадського,
м. Сімферополь

УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено дослідженню умов оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості студентів напрямку підготовки «Психологія» як показника якості їх професійної підготовки.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості, якість освіти, процес професійної підготовки, майбутній психолог.

Статью посвящено исследованию условий оптимизации развития мотивационной сферы личности студентов направления подготовки «Психология» как показатели качества их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, качество образования, процесс профессиональной подготовки, будущий психолог.

The article is devoted to the study of conditions to optimize the development of the motivational sphere of the individual students' field of study "Psychology" as indicators of the quality of their training.

Keywords: motivational sphere of personality, quality of education, the training process, the future psychologist.

Постановка проблеми

Розвиток особистості майбутнього фахівця в контексті професійних вимог виступає одним з критеріїв якості професійної підготовки. Пріоритетним у розвитку української держави є досягнення якості освіти відповідно до потреб країни, суспільства і суб'єктів, що навчаються, підтримка досягнутого рівня і його подальшого покращення відповідно до мінливих вимог [1]. Тому набувають актуальності розгляд умови оптимізації розвитку особистості, її складових, у тому числі мотиваційних, у майбутнього психолога в процесі його професійної підготовки.

Аналіз останніх публікацій

Аналіз поняття «якість» показує, що існує безліч підходів до його визначення, вимірювання та оцінки в стандартах Міжнародної організації зі стандартизації серії 9000, в інших зарубіжних і вітчизняних джерелах [2; 3; 4; 5; 6; 9; 10; 11; 12; 16]. Це ускладнює, а часто унеможливорює однакове, уніфіковане тлумачення «якості» настільки складної і багатовимірної діяльності, як освіта. «Сучасна філософія якості освіти розглядає якість освіти як систему, яка має багато вимірів» [14, С. 6].

В останні десятиліття у реформуванні системи вищої професійної освіти можна відзначити істотне посилення вимог до якості освіти і її виміру. Це обумовлює полісуб'єктність вимірювання та оцінки якості освітніх послуг з боку, як внутрішніх споживачів, так і зовнішніх. У той час як суб'єкт надання освітніх послуг один – ВНЗ, об'єктів отримання освітніх послуг (споживачів) і, як наслідок, потенційних суб'єктів оцінки якості – багато. Це і випускники закладів середньої (повної) освіти, середньої професійної освіти, фахівці, що зацікавлені в підвищенні кваліфікації або у перепідготовці, і, звичайно, зовнішні замовники споживачі продукції (фахівців) та експерти (керівники організацій, Міністерство освіти і науки та ін.) [11].

Окрім великого числа суб'єктів, зацікавлених в якості освіти, існує різноманіття критеріїв, за якими вона забезпечується і оцінюється. Рівень якості освіти у ВНЗ пропонується оцінювати за сукупністю показників (критеріїв), що характеризують навчальний процес, результат навчання, а також виховання студентів [4]. Критеріями ефективності при такому підході приймаються показники навчального процесу, навченості студентів, їх вихованості, компетенцій майбутніх професіоналів, оцінки методичного забезпечення. У традиційній системі вищої освіти до теперішнього часу при оцінці якості провідним залишається підхід, що ґрунтується на знанієвої характеристиці, сформульованій в державних освітніх стандартах, а якість освіти розглядається як «системна характеристика освіти, що відображена в показниках і критеріях оцінки процесу і (або) результату освітньої діяльності, у порівнянні із заданою моделлю, освітнім стандартом або очікуваним результатом» [2, с. 35]. Такий підхід містить і систему критеріїв гуманітарної експертизи, тобто «глибинної, особистісно-орієнтованої експертизи, в центрі якої знаходиться людина як особистість, людина в самих сутнісних, найлюдяніших своїх проявах» [3, с. 19].

Розглядаючи навчання у ВНЗ як процес формування не тільки системи професійних знань, а й особистості майбутнього професіонала, критерієм якості підготовки можна розглядати показники мотивації як навчальної діяльності так і професійної праці. Це визначило мету публікації – розгляд умов оптимізації мотиваційної сфери особистості студентів спеціальності

«Психологія» у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу

У структурі моделі мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів у процесі професійної підготовки на основі аналізу літератури [7 ; 8 ; 13; 15] були виділені рівні: середовищної обумовленості, спрямованості в діяльності та спрямованості особистості. На рівні середовищної обумовленості аналізувалася система стимулів професійної підготовки (когнітивна складова), схвалення або осуд оточуючих (емоційно-оцінна складова) і можливості знаходження місця в професійній структурі суспільства (поведінковий аспект цього рівня). У рівень спрямованості в діяльності була віднесена система зовнішніх мотивів або мотивів, що визначають протікання певного виду діяльності – навчальної, практичної наукової – пізнавальні, діяльнісної – процесуальні мотиви, мотиви творчості (когнітивні компоненти мотивації), мотиви престижу професії, позитивного ставлення до пізнання та самопізнання, отримання позитивних емоцій від включення в процес навчання, спілкування, професійної діяльності (емоційно-оцінна складова мотивації), мотиви соціальної співпраці в професії, міжособистісного спілкування, надання допомоги, виконання боргу (поведінкові компоненти). Рівень розвитку спрямованості особистості визначало включення стійких внутрішніх мотивів в особистісні структури, які проявляються в покладанні мети, мотивах розуміння призначення професії психолога, в інтересах, ідеалах, переконаннях, світогляді і часовій перспективі (когнітивні компоненти структури мотивації), в емоційній спрямованості особистості, рівні домагань, ціннісних орієнтаціях (емоційно-оцінний компонент), самоактуалізації і самореалізації, мотивах розвитку індивідуальності в професії (поведінкова складова мотивації).

Дослідження компонентів мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів проводилося у 28 студентів напряму підготовки «Психологія» денної форми навчання, що поступили до вузу в 2003 році і до їх закінчення навчання з використанням методик «Виявлення усвідомленості різних компонентів мотиву» А. В. Єрмоліна і Є. П. Ільїна [15], «Методика граничних смислів» (МПС) Д. О. Леонтьєва [7], методика на виявлення типу емоційної спрямованості особистості Б. І. Додонова і метод мотиваційної індукції Ж. Ньюттена [13]. Студенти також давали розгорнуті письмові відповіді на запитання: «Чому я вчуся у вузі? Чому я вчуся за спеціальністю «Психологія»? Що для мене є найцінніше в житті і в навчанні?». Обробка результатів здійснювалася за допомогою контент-аналізу.

Слід зазначити, що до кінця 5 року навчання з описуваної групи в дослідженні взяло участь тільки 17 студенток. Скорочення чисельності вибірки пов'язано з відрахуваннями студентів за власним бажанням (4 студенти розчарувалися в обраній спеціальності) і за академічні заборговано-

сті (3 особи), 4 студенти перевелися на заочну форму навчання (2 – у зв'язку з народженням дитини та 2 – у зв'язку з працевлаштуванням). Дана статистика також добре ілюструє мотивацію навчальної діяльності студентів. Слід зазначити, що ці мотиви у обстежуваній групі досить різноманітні. На першому курсі студенти демонстрували і зовнішню мотивацію (50%) – необхідність отримати диплом, батьки змушують вчитися далі, друзі вчаться тут. У решти студентів виявлено бажання розібратися в собі, допомогти іншим. Такі результати співвідносяться з виявленими у цієї групи студентів альтруїстичним, комунікативним, практичним і гностичним типами спрямованості особистості, або їх поєднанням. Були виявлені невисокі показники рефлексивності, децентрації і негативізму. Націленість на вивчення і розвиток різних аспектів своєї особистості, пізнання навколишнього, на принесення користі і на створення соціальних контактів характерні для досліджуваних протягом усього періоду навчання ($r = 0,76, 0,65, 0,78, 0,54$ при $p \leq 0,05$ при обстеженні на 1 – 5 курсах відповідно). Повторне обстеження студентів перед державною атестацією дало показники, що дозволили розділити студентів на тих, хто усвідомлює подальшу мету професіоналізації (14 осіб), і тих, у кого вона не актуалізована (3 випускника).

Подальша обробка даних проводилася в системі StatSoft STATISTICA 6.0. В аналіз були включені первинні дані тематичної частоти категорій контент-аналізу методик з використанням алгоритму кластеризації за методом Уорда на основі Евклідових метрик. Кластеризація емпіричних даних дозволила описати типи мотиваційної сфери особистості студентів на заключному етапі професійної підготовки. Зіставляючи результати кластеризації з показниками подальшого працевлаштування можна виявити такі типи мотивації у професійній підготовці майбутніх психологів. Перший тип включає зовнішню мотивацію, поєднується з естетичною емоційною спрямованістю. Респонденти, що демонструють такі показники, надалі не хотіли працювати за фахом, і поступали ще раз до ВНЗ для перекваліфікації. Ці результати ще раз підтверджують необхідність оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки, і актуальність даної проблематики. Другий тип мотивації містить поєднання у випускників інтересів самопізнання з бажанням стати на позицію іншого, внутрішні уподобання альтруїзму і допомоги іншим з прогнозуванням наслідків при виконанні професійних обов'язків. Такі студенти охоче працевлаштувалися на посади психологів, навіть з невисокою оплатою праці. Третій тип мотивації увібрав повинності і декларований моральний контроль у поєднанні з романтичною і практичною емоційною спрямованістю і мотиваційними цілями, що мають релігійну, екзистенціальну або трансцендентальну природу. Через кілька місяців було вкрай важко влаштува-

ти на роботу таких випускників. Вони довго вагалися в прийнятті рішення, іноді відмовлялися від запропонованих вакансій. Четвертий тип характеризує випускників-психологів, що влаштувалися на роботу за фахом, а також продовжили навчання в магістратурі. Працевлаштування респондентів даної групи здійснювалося в ході переддипломної практики. Студенти самі ініціювали проходження практики в установах і організаціях, де надалі хотіли працювати. У них діагностовані актуалізовані потреби – бути психологом і чіткий план, що для цього потрібно робити, що характеризує високу рефлексивність своїх можливостей і перспектив її розвитку в поєднанні з комунікативним типом емоційної спрямованості особистості і вмотивованості на соціальні контакти. Ймовірно, такі особливості мотиваційної сфери особистості можуть забезпечити успішну адаптацію випускника до професійної діяльності та її ефективність, підтвердить якість отриманого професійної освіти.

Враховуючи рівневу організацію мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів у процесі професійної підготовки для оптимізації її розвитку була розроблена система управління мотивацією професіоналізації, що спрямована на забезпечення особистісного розвитку студента, формування мотивації професійної діяльності та саморозвитку в ній. Ця система відображає рівневу і компонентну організацію мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів і зачіпає всіх суб'єктів педагогічного процесу.

На рівні середовищної обумовленості (деканату, кафедри, викладача) вона прописує ситуації породження мотивів-стілулов, що сприяють позитивному відношенню до навчання та професійної діяльності, заохочення в участі у наукових дослідженнях, практичній роботі, волонтерської діяльності.

На рівні навчальної, практичної та науково-дослідної діяльності професійної підготовки апробовано застосування схем професійно-орієнтованих завдань (ПОЗ) [14], що дозволяють моделювати робочі ситуації професійної діяльності психолога і виробляти алгоритми їх вирішення. Застосування ПОЗ в різних формах організації професійної підготовки створює орієнтацію на суб'єкта діяльності – студента, розвиває його професійне мислення і світогляд, рефлексію, самоаналіз, задає утворення мети і часову перспективу, що виступає показником розвитку вищого рівня мотивації – спрямованості особистості – і ефективності розробленої системи оптимізації розвитку мотивацією. Так, застосування ПОЗ показало свою ефективність в організації роботи студента на практиці в дитячих оздоровчих таборах, оскільки ця робота і алгоритм виконання ПОЗ мають спільних характеристики. До них можна віднести практичну спрямованість – усвідомлення того, що і як виконується, структурованості конкретної практичної ситуації за специфікою запиту на надання психологічної допомо-

ги, можливостей вирішення даної виробничої задачі, необхідних засобів її рішення і наслідків, як для суб'єкта надання психологічної допомоги, так і для майбутнього психолога.

Для виявлення ефективності застосування ПОЗ в професійній підготовки майбутніх психологів у нашому дослідженні зіставлялися показники мотиваційної сфери особистості студентів спеціальностей «Психологія» та «Практична психологія» КГФ НПУ імені М. П. Драгоманова, ТНУ імені В. І. Вернадського, КФ ЗНУ. Вибірка була розділена на 4 групи: до першої увійшли 25 студентів 3 курсу, що виконували завдання психодіагностичної практики в дитячих оздоровчих таборах за структурою ПОЗ, в другу – 25 студентів 3 курсу проходили психодіагностическую практику в таборах з традиційною схемою виконання завдання, в третю – 25 студентів 3 та 4 курсів, що проходили психодіагностическую практику в дитячих садках і практику в школі з виконанням завдання за структурою ПОЗ, четверту групу склали 25 студентів 3 та 4 курсів на психодіагностичної практиці та практиці в школі з традиційною схемою виконання завдання.

Аналіз мотивації професійної підготовки студентів зазначених груп дозволив виявити наступні тенденції. У студентів першої і третьої групи більш виражені мотиви престижу професії пізнавальні інтереси в професійній сфері, високо прагнення випробувати і реалізовувати практичні вміння і позитивні емоції від включення в процес професійно- орієнтованого навчання, представлені мотиви соціального співробітництва та міжособистісного спілкування в професії, надання психологічної допомоги та виконання соціального боргу. Мотивація професійної діяльності стає стійкою, переходить від зовнішніх мотивів-стимулів до внутрішньої і інтегрується в особистісних структурах наявністю мотивів розуміння призначення професії психолога, альтруїзмом в емоційній спрямованості особистості, виразністю тенденцій самоактуалізації.

Для студентів 1 і 2 груп, які проходять практику в дитячих таборах, так само виражені мотиви схвалення і осуду від оточуючих, високо задоволення від спілкування з питань професійної діяльності, драйву в субкультурі МДЦ «Артек».

Для студентів четвертої групи значимі мотиви отримання стипендії, відрахування за неуспішність. Вони при виконанні завдань практики посиляються на зовнішні обставини, прагнуть досягти через навчальну діяльність певної гарантії безпеки в суспільстві та захисту від несприятливих життєвих чинників, мати можливість знайти місце в професійній структурі суспільства, яке дозволило б реалізувати мінімум зусиль. Для них, як і для студентів всіх обстежуваних груп, виявлено прагнення поповнювати знання, представленість діяльнісної- процесуальних мотивів і мотивів міжособистіс-

ного спілкування в професії.

Висновки

Таким чином, рівнева сформованість та інтегрованість показників мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів в умовах поєднання навчальної діяльності та практичної роботи зі структурою навчальних завдань за схемою ПОЗ є ефективним методом управління їх мотивацією професійної підготовки, умовою оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця.

Перспективні напрями подальших досліджень

На прикінці можна відзначити, що використання мотивації професіоналізації майбутніх фахівців в якості показників глибинної, особистісно-спрямованої експертизи дозволяє розширити критерії якості освіти. Виявлення мотивації студентів як першого так і випускного курсів дозволить управляти її професійним розвитком, оптимізувати розвиток мотиваційної сфери особистості професіонала, здатного адаптуватися до умов професійної діяльності і бути успішним в ній, отже, підвищити якість і конкурентність вищої школи України до світових стандартів.

Список використаних джерел:

1. 7 % украинских ВУЗов отвечают критериям Европейской сети обеспечения качества образования [електронний ресурс] / — Режим доступу: <http://www.kiev2000.com/news/view.asp?id=148786&Part=17>
2. Андреев, В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Известия РАО, 2001, № 1. С.35-37.
3. Братченко, С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). / С. Л. Братченко — М.: Смысл, 1999, 137 с.
4. Голиков, В. И., Голиков, И. В. Моделирование оценки качества образования в вузе. [електронний ресурс] / В. И. Голиков, И. В. Голиков — Режим доступу: http://www.conference-nuk.mkSAT.net/Golikov_3.doc
5. Куклина, Л. В. К вопросу введения элементов гуманитарной экспертизы в оценку качества образования по программе «Обучение для будущего» [електронний ресурс] / RELARN-2006. Тезисы доклада. — Режим доступу: <http://www.relarn.ru/conf/conf2006>
6. Кулыневич, С. В. Парадигмальный подход к разработке критериев качества педагогического образования [електронний ресурс] / Тезисы конференции «Психолого-педагогические чтения Юга России» Ставрополь, 2001. — Режим доступу: <http://uchebauchenyh.narod.ru>
7. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д. А. Леонтьев — М.: Смысл, 2003. — 438 с.

8. Маркова, А. К. Психология профессионализма. / А. К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 309 с.
9. Меньшова, В. Н., Музыченко, Е. А. Критериальные модели качества образования: состояние и перспективы. [электронный ресурс] / В. Н. Меньшова, Е. А. Музыченко – Режим доступа: http://www.education.rekom.ru/1_2007/36.html
10. Методические рекомендации для эксперта аттестационной комиссии по оценке учебной деятельности высшего учебного заведения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 22 с.
11. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: Изд., 2004. – 24 с.
12. Нуждин, В. Н., Кадамцева, Г. Г. Стратегическое управление качеством образования. Статья первая // Высшее образование сегодня. 2003. № 4. – С. 6.
13. Ньттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
14. Професійно-орієнтовані завдання з психології: Навчальний посібник / За ред. О. Л. Музики. – 3-тє вид. перероб. і доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 566 с.
15. Семиченко, В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
16. Сургунд, Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога: Автореф. дис... к-та психолог. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 22 с.

БОЯРИН Л. В.,

викладач, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, м. Чернівці,
здобувач, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, м. Луганськ

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОКОРЕКЦІЇ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу вивчення проблеми психокорекції соціально дезадаптованої поведінки у психологічній літературі. Представлено аналіз психотерапевтичної практики деяких вітчизняних та зарубіжних науковців щодо соціально-психологічної дезадаптації. Розглянуто той факт, що в останні десятиліття відзначається посилення тенденції до інтеграції різних методів психотерапії.

Ключові слова: підлітковий вік, психокорекція, психоаналіз, біхевіористична терапія, гештальт терапія, еkleктична школа.

Статья посвящена теоретическому анализу изучения проблемы психокоррекции социально дезадаптированного поведения в психологической литературе. Представлен анализ психотерапевтической практики некоторых отечественных и зарубежных ученых по теме социально-психологической дезадаптации. Рассмотрен тот факт, что в последние десятилетия отмечаются усиление тенденции к интеграции различных методов психотерапии.

Ключевые слова: подростковый возраст, психокоррекция, психоанализ, бихевиористическая терапия, гештальт терапия, еkleктическая школа.

The article is devoted to the problem of psychological correction of teen social disadapted behavior in psychological literature. The analysis of some national and foreign scholars' psychotherapeutic practice of social disadapted behavior is presented. The fact that there is an increasing trend to integrate different methods of psychotherapy in recent decades is considered.

Key words: *adolescence, correction, psychoanalysis, behavioral therapy, Gestalt therapy, eclectic school.*

Постановка проблеми. Проблематика корекції особистості учнів з соціально дезадаптованою поведінкою набула суттєвого значення в сучасному суспільстві, тому що завдяки маргіналізації населення, зміні суспільних норм та нестабільності сімейних стосунків значно ускладнюється успішність соціальної адаптації дітей та підлітків. На жаль, в освітніх закладах психокорекційна робота з соціально дезадаптованими дітьми здебільшого здійснюється інтуїтивно, тому проблема з'ясування її закономірностей, факторів ефективності та механізмів впливу є актуальною.

Розуміння етіології адаптаційних розладів як результату дії психодинамічних, генетичних, середовищних чинників потребує використання комплексних методів допомоги. Тому, одним із провідних видів допомоги у цьому комплексі є психокорекція (А. Айхінгер, Л. Бурлачук, А. Елліс, Е. Еріксон, Г. Ісуріна, М. Кляйн, Ф. Перлз, А. Фрейд, Т. Яценко та ін.)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В працях, що присвячені вивченню соціально дезадаптованої поведінки, розглядаються проблеми типологізації дезадаптованих осіб (Ю. Клейберг, Н. Максимова, А. Бандура та ін.), значна увага приділяється акцентуаціям та психічним розладам дитини (О. Лічко, Е. Ейдемільер), визначаються особливості поведінки дезадаптованих підлітків, відповідно до їх ролі у структурі асоціальних угруповань та дефектів розвитку дитини (О. Бандурка, С. Бочарова, Е. Землянська), розроблено класифікацію протиправної поведінки з урахуванням ступеня антигромадської спрямованості особистості (Г. Міньковський, В. Пірожков, А. Глотчкін та ін.), представлено різні види корекційної роботи (С. Болтівець, К. Мілютіна та ін.) [2].

Метою статті є аналіз сучасних підходів до психокорекції соціально дезадаптованої поведінки у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Успішна психокорекція можлива за умов поєднання зусиль психолога та клієнта в пошуку першопричин проблем у спілкуванні і взаєминах між людьми. Успіх, цілісність групової психокорекції залежить і від характерологічних параметрів суб'єкта – таких, як сила волі, психологічна сміливість, наполегливість, послідовність, працелюбність. Без цих якостей «досягнення нових бачень» у результаті психокорекційного впливу недостатньо, оскільки суб'єкт набуває не лише нових знань відносно самого себе, а й формує здатність до аутопсихокорекції, довготривалої роботи над собою поза груповим процесом, яка, безумовно, потребує напруження душевних сил. Стратегія соціальної адаптації являє собою індивідуальний спосіб адаптації особистості до суспільства і його вимог, для якого визначальними є досвід ранніх дитячих переживань, неусвідомлених

рішень, прийнятих відповідно з суб'єктивною схемою сприйняття ситуацій та свідомий вибір поведінки, зроблений відповідно до цілей, прагнень, потреб, систем цінностей особистості. Адаптаційні розлади у підлітковому віці проявляються слабким емоційним контролем під час збільшення числа негативних і зменшення позитивних реакцій, вузьким і незбалансованим колом соціальних відчуттів, тенденцією до узагальнених, максималістичних та амбівалентних емоційних установок [8].

Саме корекція психологічними засобами (С. Бадмаєв, В. Татенко, Д. Фельдштейн та ін.) здійснюється переважно в руслі індивідуального підходу, тобто працюють лише з дезадаптованим учнем, не впливаючи на його оточення. Серед групових видів корекції найбільш поширеною формою є тренінг соціальних навичок (В. Большаков, М. Бітянова та ін.). Видатні педагоги минулого (А. Макаренко, С. Шацький) здійснювали корекцію особистості соціально дезадаптованих підлітків шляхом впливу соціального середовища на особистість дитини. Проте цей цінний досвід важко перенести в сучасність, оскільки корекція відбувалася на базі організації спільної трудової діяльності та в умовах замкнутого простору дитячої колонії.

Отже, виникає необхідність розробити такий підхід до корекції особистості соціально дезадаптованих учнів, що враховує не тільки індивідуальні психологічні особливості дитини, а й вікову специфіку соціальної дезадаптації, позитивно спрямовує взаємини підлітка з учнями класу, динаміку розвитку соціального середовища класу.

Основні напрямки дитячої психотерапії розвивалися на базі психотерапії дорослих, вона є самостійною дисципліною з деякими специфічними особливостями. Такі особливості походять з відмінностей у пізнанні дійсності, у раціональній адаптації, у незрілості соціальної адаптації, товариськості (дитина значно більше залежить від дорослого, ніж навпаки, а обмежений досвід, оцінки ускладнюють її звіт про свій стан). Нарешті, у дитячій психотерапії є особлива атмосфера безпеки, позитивного емоційного ставлення з боку психотерапевта, оскільки була приведена батьками. Окрім професійних знань, дитячому психологові, психотерапевтові необхідно ремобілізувати свій онтогенетичний досвід, бачити конфлікт очима дитини [6, с. 387-389]. Досліджуючи сучасні підходи щодо психотерапії дітей підліткового віку з адаптаційними розладами, варто почати психоаналітичної концепції, яка затвердила психотерапію як метод і поклала початок психотерапії вказаних розладів, потім – досвід у цій галузі дослідників біхевіористичної терапії, гештальттерапії, еклектичної школи тощо. Також, викладаючи даний матеріал, будемо дотримуватись запропонованої Г. Ісуріною класифікації форм психотерапії (індивідуальна, групова, сімейна) та одного з відомих визначень методу психотерапії (як такого, що має

характер техніки), за яким ігрова й арттерапія розцінюються як самостійні засоби психотерапевтичної дії [4, с. 232].

Представники психоаналітичної школи зробили значний внесок до практики психотерапії адаптаційних розладів у галузі індивідуального та групового використання методу психоаналізу. Використання З. Фрейдом символічних значень стимулювало популярність і розповсюдження психоаналізу серед молоді. Практичне використання індивідуальної і групової психотерапії виникало з двох підстав: по-перше, вона зміцнювала у руках психотерапевта класичну техніку психоаналізу – асоціативний експеримент і тлумачення сновидінь; по-друге, вільне повторне відтворення травмуючої ситуації повинне приводити до поступового зменшення нестерпних переживань. Таким чином, психотерапія містить спроби створити ситуації, що дають можливість виявити ті відносини навколо членів сім'ї (і не тільки), на яких фіксований афект [11]. Іноді життєвий досвід підлітка набагато більший, ніж ті мовленнєві конструкти, які він може висловити словами, тому актуально використання гри, щоб висловити і асимілювати те, що він переживає. У той же час гра для підлітка – це й одна з форм «самотерапії», завдяки якій можуть бути відреаговані різні конфлікти і проблеми. У відносно безпечній ситуації можна дозволити собі випробувати різні способи поведінки. Аналогічну функцію образотворчості – як засобу розкриття, розв'язання реакції внутрішнього конфлікту – використала Н. Landgarten, яка у своєму методі арттерапії збила воєдино позиції психоаналізу й неoadлеріанства. Згідно авторки, арттерапія дозволяє соціально прийнятним шляхом відреагувати афект гніву, інсайт, катарсис [12, с. 197].

Найбільш вагомі результати щодо розвитку групової психотерапії підлітків з адаптаційними розладами на підставі теорії психоаналізу належать S. Slavson. На його думку, групова психотерапія є обов'язковою складовою частиною широкого кола емоційних розладів дітей у латентній фазі психосексуального розвитку, вона дозволяє виразити в групі внутрішні конфлікти й агресивні тенденції [13, с. 3]. Груповий катарсис відкриває дорогу більш дружнім відносинам, знімає неспокій, почуття провини і страху. Групова психотерапія має на меті створення унікальної терапевтичної ситуації, що пов'язана з включенням підлітка в реальну та відносно безпечну взаємодію з іншими людьми, в якій створюються умови інтенсивного психологічного впливу на всі площини особистісного функціонування та формування підростаючої особистості. Групова психотерапія з неминучістю підводить до використання прийомів, призначених для дії на когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти особистості. Тактика психотерапевта ситуативна і варіює в залежності від групової динаміки. Виняткова увага приділяється підбору учасників психотерапії. Групи, залежно від мети,

поділяються на закриті (одночасні початок і кінець занять) і відкриті (поступова заміна учасників). У результаті групової психотерапії розвивається здатність прийняття себе та інших, розширюються життєві інтереси, підвищується витривалість до невдач і життєвих труднощів, формуються зрілість особистості і «групова мораль» [13].

На позитивну динаміку групового процесу вказують ослаблення символізму, більшу наявність життєвих ситуацій в висловлюваннях підлітків, а також відсутність страху під час вираження примітивних, регресивних відчуттів, свобода до того, щоб вільно відчувати катартичне полегшення [13, с. 362].

Узагальнюючи практику психоаналітичних груп підлітків з адаптаційними розладами, автори відзначають позитивну можливість розширення самовираження підлітка у контексті аналогічного процесу групи однолітків. У психологічно мініатюрній соціальній структурі він безпосередньо стикається з випробуванням реальністю [13, с. 371].

Поведінкова терапія значуща для корекції дітей підліткового віку з адаптаційними розладами перш за все концентрацією уваги на редукцію окремих симптомів (тривоги, фобій, зниженого настрою) і активним залученням батьків у процес терапії. Цей вид терапії виник як результат застосування теорії навчання до корекції психопатології (принципи навчання для зміни поведінки і мислення). До сучасної поведінкової терапії належить такий підхід як прикладний аналіз поведінки, що є безпосереднім продовженням радикального біхевіоризму Б. Скіннера. У його основі лежать уявлення про оперантне обумовлення, згідно з яким поведінка є функція своїх наслідків. Поведінка підсилюється позитивним чи негативним підкріпленням, послаблюється – покаранням. Відповідно, терапевтичні методи спрямовані на зміну зв'язків між поведінкою та її наслідками. Прикладний аналіз поведінки використовує методи, засновані на підкріпленні, покаранні, згасанні, контролі стимулів та інших механізмах, які були виявлені в ході досліджень. Когнітивні процеси вважаються внутрішніми подіями і аж ніяк не адекватним об'єктом для наукового аналізу. Ще однією відмінною рисою прикладного аналізу поведінки є методологія оцінки ефективності терапії. Її фокус – інтенсивне дослідження індивіда; необіхевіоральна медіаторна модель «стимул-реакція» (S-R) характеризується застосуванням принципів класичного обумовлення і обумовленого уникнення, вона походить від теорій навчання І. Павлова, К. Халла, Н. Міллера та ін. На відміну від оперантного підходу, модель «стимул-реакція» є медіаторною – в ній представлені проміжні змінні і гіпотетичні конструкти [3].

Огляд застосування поведінкової терапії з дітьми за останній час показує, що найчастіше для корекції адаптаційних розладів застосовувалися (індивідуально і у групі) класичні методи біхевіоризму – систематична

десенситизація і тренінг соціальних навичок (за допомогою соціального заохочення, системи токенів, моделюючих процедур, тренінгу самоінструктажу та ін.) [3].

Практика гештальт-терапії, яка вивчає такі явища як фон та фігура, поза сумнівом сприяла розвитку арттерапії як методу корекції адаптаційних розладів у дітей підліткового віку. Фахівець у цій галузі V. Oaklander акцентує автотерапевтичну функцію образотворчості дітей: «... сам акт малювання, навіть без терапевтичного втручання, є могутній вираз себе, що сприяє самоідентифікації і вираженню відчуттів» [14, с. 52]. Представники цього напрямку розглядають особистість як єдине структурне ціле. Проблемним дітям (до них автор відносить тривожних, боязливих, агресивних дітей) властива одна об'єднуюча межа – «якесь порушення, згасання їх засобів спілкування із зовнішнім світом» [14, с. 56]. Розвитком симптомів (адаптаційних розладів зокрема) діти як би охороняють, захищають себе від втраченого відчуття «Я». Процес психотерапії у такому разі починається з визнання, ухвалення і виразу втрачених відчуттів з метою знов відчувати себе цілісністю. У роботі з підлітками з афектом гніву, злості автор виділяє 4 фази: по-перше, необхідно показати дитині практичні засоби виразу агресивних відчуттів; по-друге, з метою наблизити дитину до відчуття актуальної агресії, психотерапевт заохочує безпосередній її вираз прямо у кабінеті; по-третє, дитина вчиться перекладати на мову слів свою агресію, щоб зуміти виражати іншому свою потребу; по-четверте, постає фаза адекватного різностороннього ухвалення, усвідомлення і виразу негативних відчуттів – за допомогою фізичних вправ, бігу, малювання на тему «Що мене злить» тощо, спеціальної техніки у вигляді наприклад, рвання паперу [15, с. 210]. Аналогічні стадії автор відзначає й відносно страхів дітей [15, с. 236]. Хоча сам автор зізнається, що «не знаю, як відбувається відновлення відчуття «Я», зміцнення контактів з оточенням» [15, с. 61]. Ми можемо припустити, що терапевт направляє дитину у бік інтеграції особистості за допомогою глибокого відчуття свого внутрішнього стану в атмосфері повної відмови від інтерпретації, аналізу.

Фахівці школи психодрами вбачають наступні переваги свого методу перед іншими: по-перше, він є привабливою ігровою технікою; по-друге, є простим засобом перевести проблеми підлітка на рівень реальності, таким чином пропонуючи йому активну допомогу; по-третє, саме у підлітковому віці природньо властиво драматизувати свої життєві ситуації [3]. У процесі психодрами підліток знаходиться на рівній позиції з дорослим фахівцем, і цей новий зв'язок з емоційно урівноваженою людиною допомагає йому подолати внутрішні страхи. Р. Гарднер відзначає позитивні результати роботи методом психодрами з дітьми підліткового віку, що мають фобії. У групі дітей кожна дитина по черзі розповідає «свою історію», фахівець повторює її, змінюючи

так, щоб дитина переконалася у можливості вирішення конфлікту і у вагому значенні своєї власної активності у цьому [10, с. 237].

В останні десятиліття відзначається посилення тенденції до інтеграції різних методів психотерапії. Причому в психотерапії ці тенденції простежуються, на думку О. Андреева, краще, ніж в теоретичній психології. Це він пояснює тим, що практикуючі психотерапевти часто приходять до висновку про більшу ефективність психотерапії, що використовує прийоми з різних напрямів, порівняно з психотерапією, що строго дотримується однієї школи чи вчення [1]. На цьому засновані доводи, які приводять на свою користь прихильники еkleктичної психотерапії, в якій прийоми різних шкіл і напрямків поєднуються з міркувань терапевтичної ефективності процесу, але без спроб створення єдиної концептуальної основи для їх спільного застосування. Одним з основних апологетів такого підходу є J. Norcross.

В Україні в якості інтегративних напрямів психології можна виділити генетичну психологію С. Максименка [7], що інтегрує біологічний, соціальний і духовний вимір особистості. Інтегративним напрямком є також раціогуманістична психологія Г. Балла, що об'єднує раціональну об'єктивність досліджень і раціональне сприйняття дійсності зі суб'єктивним світосприйняттям, що значною мірою зумовлене впливом культурного середовища.

Численні сучасні підходи можна розглядати як більш високу ступінь еволюції психотерапії – в них присутні попередні ідеї та концепції. Тому інтегративну тенденцію психотерапії можна розглядати як невід'ємну рису її розвитку, як в недавньому минулому стихійний, а тепер вже цілеспрямований творчий процес на основі накопиченого досвіду попередників. Прикладом у цьому плані може бути гештальт-терапія Ф. Перлза, в якій елементи психоаналізу, психодрами, тілесної терапії і дзен-буддизму складають єдиний сплав, ілюструючи відоме положення гештальт-психології про те, що «ціле не зводиться до суми складових його елементів» [9]. В основних підходах психотерапії (психодинамічному, когнітивно-поведінковому і феноменологічному) іманентно закладені передумови для їх інтеграції в єдину систему, оскільки точкою їх застосування є єдиний об'єкт – людська особистість, хоча кожен з них акцентує її різні аспекти і проблеми, чим і зумовлена відмінність в методах психотерапії. Усередині єдиного психотерапевтичного підходу лежить істотне використання в залежності від конкретних завдань кожного етапу психокорекції певних прийомів впливу на пізнавальні, емоційні та поведінкові стереотипи патологічного реагування дитини. Подібні прийоми, що детально розроблені в основних психотерапевтичних напрямках, можуть успішно доповнювати один одного. Інтеграція когнітивної й поведінкової терапії, виникнення на основі цього

злиття нового підходу – когнітивно-поведінкового – важлива віха на шляху створення інтегративної моделі психотерапії.

М. Богданович відзначає позитивні результати комплексної (інтегративної) терапії дітей підліткового віку з адаптаційними розладами і їх батьків (сімей) у рамках еклектичної школи. Автор використовував індивідуальну, групову, сімейну психотерапію, методи музико- й арттерапії, психодрами, терапії іграшками, елементи поведінкової техніки. Тому після здійсненої роботи спостерігалася наступна динаміка у поведінці підлітка: від пасивності, емоційного невмикання – до активності, зацікавленості, спонтанності під час занять; у міжособистісних стосунках – від слабких взаємних контактів до міцних та довірчих; у мотивації до занять – від зовнішньої до внутрішньої; у поведінці батьків – вони стали активніше співпрацювати один з одним під час занять, їх контроль за поведінкою дитини знайшов риси більшої раціональності.

Також, особливо важливою та необхідною складовою частиною корекції адаптаційних розладів у дітей сучасного суспільства вважається сімейна психотерапія. Роботами Н. Аккермана, О. Баха, Г. Паттерсона, В. Сатір доведено, що сім'я є єдиною структурою, і будь-які зміни у ній зумовлюються і супроводжуються динамікою всіх її рівнів та функцій [9; 212; 262; 271; 297]. Б. Карвасарський вважає, що «... у випадках, коли хто-небудь з членів сім'ї страждає на нервово-психічним захворюванням, порушується цілісне функціонування сім'ї, починають формуватися групові механізми психологічного захисту» [5, с. 113].

Серед шляхів психотерапевтичної дії Б. Драпкін указує на неусвідомлювану зміну відносин особистості (за допомогою методів сугестивної, ігрової терапії), систему емоційного реагування (у процесі групової, ігрової терапії), посилення контролю свідомості над емоційно-інфантильними проявами (за допомоги терапії поведінки).

А. Співаковська та В. Гарбузов відзначають доцільність паралельної сімейної терапії разом з груповою й індивідуальною терапією дитини (зокрема підлітків з адаптаційними розладами). Психолог, дитина й батьки складають повну групу. Психолог зобов'язаний дотримувати емоційний нейтралітет, щоб мимоволі не бути включеним у нерозв'язний сімейний конфлікт.

У моделі внутрішньої динаміки психотерапевтичної групи, створеній Т. Яценко, психокорекційний процес має свої закономірності, завжди неповторний, спрямований на вивчення індивідуального досвіду суб'єкта, особливості психіки якого дають змогу, на думку вченої, відстежувати базові захисти суб'єкта, що в певній мірі можуть гальмувати весь хід психокорекційної роботи.

Висновки. Отже, існує три основні моделі етіології адаптаційного розладу у дітей – психодинамічна, генетична й заснована на впливі чинників

зовнішнього середовища. Перша з них ґрунтується на впливові відносин у сім'ї як на найважливішому джерелі адаптаційного розладу у дітей. Друга модель етіології адаптаційних розладів у дітей має на увазі дію генетичних чинників, тобто акцентуються біологічні передумови обговорюваних розладів. Дія чинників середовища на розвиток адаптаційних розладів у дітей охоплює несприятливий вплив подальшого за сімейним, зовнішнього оточення. У більшості досліджень для корекції адаптаційних розладів пропонують загальні стратегії психотерапії дітей з різними розладами невротичного регістру.

Узагальнюючи вищезазначений матеріал, можна стверджувати, що численні сучасні психотерапевтичні підходи варто розглядати як більш високу ступінь еволюції психотерапії – в них присутні попередні ідеї та концепції а інтегративну тенденцію психотерапії можна розглядати як невід'ємну рису її розвитку, як в недавньому минулому стихійний, а тепер вже цілеспрямований творчий процес на основі накопиченого досвіду попередників.

Список використаних джерел:

1. Андреев А.С. Современные тенденции развития психологии и психотерапии. Интегративные тенденции / А.С. Андреев // Горизонты образования. – 2011. – № 2 (32). – С. 68-74.
2. Бохонкова Ю.О. Возможности коррекции личностных факторов социально-психологической адаптации / Ю.О. Бохонкова // Соціальна психологія. – К. : – 2005. – № 2 (10). – С. 45-54.
3. Гуржий О.В. Система психологической коррекции детей дошкольного возраста с адаптационными расстройствами / О.В. Гуржий // Теоретичні і прикладні проблеми психол.: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 3 (29). – С. 104-111.
4. Исурина Г.Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции / Г.Л. Исурина // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / Под ред. М. М. Кабанова и др. – Л.: Медицина, 1983. – С. 231–254.
5. Карвасарский Б.Д. Групповая психотерапия / Б.Д. Карвасарский, С. Ледер. – М.: Медицина, 1990. – 233 с.
6. Конечный Р. Психология в медицине / Р. Конечный, М. Боухал. – Прага: Авиценум, 1983. – С. 387-389.
7. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 240 с.
8. Несвитене Д.Й. Психологические особенности детей с адаптационными расстройствами и их психологическая коррекция: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 ; 14.00.18 / Несвитене Даля Йено. – СПб., 1994. – 138 с.

9. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
10. Рожнов В.Е. Руководство по психотерапии / В.Е. Рожнов. – Ташкент: Медицина, 1979. – С. 232-240.
11. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд ; [пер. с нем.; сост., вступ. ст. М.А. Блюменкранца]. – М.: ЭКСМО-Пресс; Х.: Фолио, 1998. – 1037, [2] с.
12. Landgarten H. Clinical Art Therapy. A Comprehensive Guide / H. Landgarten. N.-Y.: Bruner ; Mazel Publishers, 1981. – 390 p.
13. Slavson S. Group Psychotherapies for Children / S. Slavson, M. Schiffer. – N.-Y.: International Universities Press, Inc., 1975. – 477 p.
14. Oaklander V. Windows to our Children. A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents / V. Oaklander. – N.-Y.: The Centre for Gestalt Development Inc., 1988. – 339 p.
15. Fahlberg V. Attachment and Separation / V. Fahlberg. – Michigan Dpt. of Social Services, 1979. – 64 p.

БУГАЙЧУК Т.В.,
кандидат психологических наук,
доцент, кафедра общей и социальной
психологии, ФГБОУ ВПО
«Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»,
г. Ярославль, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА И СПЕЦИФИКА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Современный этап развития отечественной науки характеризуется ростом исследовательского интереса к проблеме профессионального развития педагога. Научная статья посвящена исследованию проблемы формирования профессиональной идентичности у будущих педагогов. Автор определяет специфику профессиональной идентичности студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное развитие, профессиональное самосознание.

Сучасний етап розвитку вітчизняної науки характеризується зростанням дослідницького інтересу до проблеми професійного розвитку педагога. Наукова стаття присвячена дослідженню проблеми формування професійної ідентичності у майбутніх педагогів. Автор визначає специфіку професійної ідентичності студентів педагогічного вузу.

Ключові слова: професійна ідентичність, професійний розвиток, професійна самосвідомість.

The contemporary state of domestic science's development is characterized by growth of interest to the problem of the future teacher's professional development. The scientific article is devoted to the research of the of formation future teachers' professional identity in the conditions of a pedagogical university. The author of the article defines specific characteristics of pedagogical university students' professional identity.

Key words: *professional identity, professional development, professional self-consciousness.*

Анализ работ и диссертационных исследований по проблемам профессионального образования свидетельствует о том, что в настоящее время, несмотря на то, что активизируется работа по разработке научно-теоретических основ формирования различных аспектов профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе, профессиональной идентичности современного педагога и специфике ее формирования в условиях педагогического вуза в рамках компетентностного образования должного внимания не уделяется ни в научных исследованиях, ни в практике профессионального образования.

Современность предъявляет все более жесткие и разносторонние требования к педагогической деятельности. Они неизмеримо возрастают при неизбежном возникновении рынка молодых специалистов, развития многоуровневого образования, внутригосударственной и международной аккредитации вузов и специалистов.

Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.).

В.Д. Шадриков рассматривает становление профессионала как процесс освоения профессиональной деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств. Под профессионально значимыми личностными качествами ученый понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально значимым качествам автор также относит способности [4].

С точки зрения компетентностного подхода профессиональное становление педагога рассматривают И.Ю. Алексашина, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская, В.А. Толочек и др. Чаще всего при этом рассматривается становление профессионального самосознания, профессионализма, профессионального мастерства, профессиональной компетентности, профессиональных способностей.

Профессиональное развитие не может рассматриваться в отрыве от личностного развития. Механизмы профессионального самоопределения, формирования профессионального самосознания, психологические основания развития профессионализма, профессиональное долголетие,

способы повышения профессиональной эффективности, профессиональная идентификация и многое другое нашло свое отражение в работах психологов и педагогов.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема изучения особенностей формирования профессиональной идентичности у студентов, которые выбрали педагогическую профессию. Процесс обучения в вузе сопровождается, по мнению многих исследователей, становлением профессиональной идентичности (Ю.А. Кумырина, Т.В. Бугайчук, А.А. Озерина, Ю.П. Поварёнков, А.А. Шатохин, Л.Б. Шнейдер и др.). Обретение профессиональной идентичности является чрезвычайно важной частью профессионального становления педагога, так как адекватное профессиональное самоопределение и достигнутая профессиональная идентичность определяют успешное функционирование в профессии, экономическую и педагогическую эффективность преподавания, а трудности становления профессиональной идентичности приводят сначала к нежеланию адаптироваться к условиям труда, потере личностного смысла в нем, а впоследствии к профессиональной дезадаптации, профессиональному кризису, профессиональным деформациям и невозможности самореализации.

Поэтому, именно в период студенчества, когда происходит целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности, формирование целостных представлений о данной профессиональной общности, развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности, важно развивать профессиональную идентичность студентов.

В своих исследованиях мы опираемся на работы Ю.П. Поваренкова, где профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда [2]. Данный подход является развитием сложившейся в отечественной психологии труда логики осмысления критериев профессионального развития от эффективности деятельности исполнителя до характеристик профессионала. Профессионал как субъект труда в отличие от исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. Он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию.

Профессиональная идентичность рассматривается нами в соответствие с концепцией становления личности профессионала, профессиональная идентичность как критерий профессионального развития и свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком а) себя

как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способ самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности [1].

Таким образом, профессиональная идентичность включает в себя три компонента структуры: когнитивный, мотивационный и ценностный. В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития, возможны ситуации, когда отдельные компоненты играют ведущую роль, а другие второстепенную. Несмотря на преобладание отдельных компонентов, наличие противоречивых отношений между ними, они действуют, как целостное образование, функция которого состоит в том, чтобы помочь человеку разобраться в проблемах своего профессионального становления и реализации.

Первый компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу. В данном случае речь идет о реальной или прогнозируемой профессиональной самооценке. Данная точка зрения на профессиональную идентичность моделирует процесс идентификации, который зафиксирован в рамках когнитивного подхода к развитию идентичности, поэтому данный компонент мы определяем как когнитивный. Действительно, в основе данного подхода лежит представление о формировании профессиональной идентичности, как результате проецирования реальной профессиональной Я-концепции субъекта на идеальную, с последующей перестройкой первой. Принимаемая субъектом близость между идеальной и реальной Я-концепциями является основанием для обретения чувства профессиональной идентичности и основанием для ее последующего развития.

Второй компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. В психологии эти показатели традиционно используются для оценки удовлетворенности человека трудом. Данный подход изучения профессиональной идентичности, в отличие от предыдущего, моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках мотивационного подхода к определению идентичности. Здесь в качестве ведущего элемента профессиональной идентичности выступает не идеальная профессиональная Я-концепция, а представление человека об идеальном мотивационном потенциале профессиональной деятельности. На это представление проецируется представление человека о реальных возможностях конкретной профессиональной деятельности, по удовлетворению потребностей и созданию условий для самореализации. На основании данной процедуры и происходит формирование профессиональной идентичности профессионала. Данный компонент профессиональной идентичности мы определяем как

мотивационный.

Третий компонент структуры профессиональной идентичности связан с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности. Этот аспект оценки профессиональной разработан в меньшей степени. Хотя уже в работах А. Ватермана в большей степени акцентируется ценностно-волевой аспект развития идентичности. Считаем, что данная процедура оценивания моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках ценностного похода к развитию идентичности, а компонент в можно определить как ценностный. Суть развития профессиональной идентичности при таком понимании заключается в проецировании собственной системы профессиональных ценностей и позиций на представление о ценностях и позиция, которые, по мнению субъекта, характерны для конкретной профессиональной общности. На основе сопоставления ценностей происходит принятие решения об уровне профессиональной идентичности. А на основе принятия ценностей профессиональной общности и их сопоставления с индивидуальными, происходит корректировка и развитие последних.

Определяя взаимосвязь трех компонентов структуры профессиональной идентичности (принятия себя как профессионала, принятие профессии, принятие ценностей профессионального сообщества), которые были выявлены в рамках исследования становления профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза, отмечается высокая значимость связи между профессиональной идентичностью и ее компонентом принятие профессии на всех семестрах, то есть мы можем говорить о том, что ведущим компонентом профессиональной идентичности выступает компонент принятие профессии, но влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности все три компонента и механизмы их взаимодействия в период обучения в вузе. В результате проведенного анализа были определены структурные компоненты профессиональной идентичности такие как: когнитивный, мотивационный, ценностный, выявлена взаимосвязь данных компонентов профессиональной идентичности в период обучения в вузе и зафиксирован ведущим компонентом – компонент принятия профессии (мотивационный) [2].

В этом случае, критерием профессиональной идентичности является значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала. Она оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой и требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения принятых и разделяемых членами данной профессиональной

группы (или профессионального сообщества).

Мы считаем, что многие трудности в деятельности преподавателей высшей школы связаны с низким уровнем знаний об особенностях и условиях формирования профессиональной идентичности студентов. Отсюда, для формирования у студента профессиональной идентичности необходима планомерная организация процесса непрерывного образования с использованием всего арсенала средств компетентностного образования: самостоятельное изучение отдельных проблем, индивидуальные собеседования, консультации, деловые и ролевые игры, тренинги, анализ проблемных ситуаций, проведение дискуссий. При этом основными принципами организации образовательной среды обучения являются: коллективное проектирование и осуществление замысла образовательного взаимодействия; многовариативность содержания образования, способов и форм вхождения в него, вплоть до индивидуальных программ; целостность и преемственность в содержании и логике различных организационных форм; стимулирование и поддержка любой активности и т.д.

По результатам проведенных теоретических и эмпирических исследований нами были разработаны рекомендации, направленные на успешное формирование профессиональной идентичности в период профессионального обучения.

Во-первых, необходимо учитывать специфические особенности формирования и развития профессиональной идентичности при составлении учебных и образовательных программ в высшей школе.

Во-вторых, при разработке курса «Введение в специальность» необходимо учитывать особенности развития профессиональной идентичности, при этом знакомство с профессией на практике должно состояться уже на первом курсе.

В-третьих, в период обучения в вузе, особенно на 1 курсе, необходимо формировать причастность к профессиональному сообществу, одним из путей формирования является разработка определенной профессиональной символики: значки, посвящения и т.д.

В-четвертых, использовать в процессе обучения программу тренинговых занятий, направленных на формирование профессиональной идентичности, учитывая специфические особенности развития профессиональной идентичности (кризисы идентичности).

В-пятых, дополнить систему психологического сопровождения студента в вузе, учитывая особенности формирования профессиональной идентичности.

В-шестых, внести изменения в программу прохождения педагогической практики в период обучения в вузе как детерминирующий фактор развития

професійної ідентичності.

І, нарешті, сьомий пункт наших рекомендацій включає в себе просвітлення преподавателів вузу в рамках курсів підвищення кваліфікації об особливостях і умовах формування професійної ідентичності студентів. Проведений аналіз дозволив нам обґрунтувати необхідність організації систематичного досвіду формування професійної ідентичності преподавателів і педагогів в контексті професійного розвитку і саморозвитку в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації в рамках спеціально розроблених курсів і занять, створюючи умови для розуміння і формування професійної ідентичності у студентів, а також власного ставлення до професії і до себе як професіоналу.

Таким чином, в теперішній час перед сучасною вищою школою стоїть завдання забезпечення системи освіти спеціалістами, здатними на високому професійному рівні виконувати своє призначення. Проведений аналіз дозволив нам обґрунтувати необхідність організації систематичного досвіду формування професійної ідентичності у студентів педагогічного вузу в контексті професійного розвитку і саморозвитку в процесі навчання в рамках спеціально розроблених курсів і занять, створюючи умови для розуміння і формування власного ставлення до професії і до себе як професіоналу.

Список використаних джерел:

1. Мищенко, Т.В. Становлення професійної ідентичності у студентів педагогічного вузу [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / Т.В. Мищенко. – Ярославль: [б.и.], 2005.
2. Поваренков, Ю.П. Психологічне зміст професійної ідентичності [Текст] / Ю.П. Поваренков // Сибірський психологічний журнал. – 2006. – № 24 – С.53-58.
3. Шадриков, В.Д. Проблеми системогенезу в професійній діяльності [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982.
4. Шадриков, В.Д. Личнісні якості педагога як складові професійної компетентності [Текст] / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославського державного університету ім. П.Г.Демидова. Серія Психологія. – 2006. – № 1. – С. 15-21.

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я. З.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри соціальної
психології та психотерапії,
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

КРЕАТИВНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті подано емпіричне дослідження особливостей розвитку креативності особистості в умовах закладів освіти інтернатного типу. Здійснено порівняльний аналіз тестової оцінки креативності, самооцінки творчих характеристик особистості та експертної оцінки творчих проявів учнів ліцею-інтернату і загальноосвітньої школи. Отримано результати щодо структурного профілю креативних характеристик порівнюваних вибірок. Виявлено нижчий норми рівень тестової креативності, а також завищені експертну й самооцінку творчих характеристик учнів школи-інтернату.

Ключові слова: тестова оцінка креативності, самооцінка творчих характеристик особистості, експертна оцінка креативності, заклади освіти інтернатного типу.

В статье представлено эмпирическое исследование особенностей развития креативности личности в условиях образовательных учреждений интернатного типа. Осуществлен сравнительный анализ тестовой оценки креативности, самооценки творческих характеристик личности и экспертной оценки творческих проявлений учащихся лицея-интерната и общеобразовательной школы. Получены результаты относительно структурного профиля креативных характеристик сравниваемых выборок. Выявлены ниже нормы уровень тестовой креативности, а также завышенные экспертная и самооценка творческих характеристик учащихся школы-интерната.

Ключевые слова: тестовая оценка креативности, самооценка творческих характеристик личности, экспертная оценка креативности, образовательные учреждения интернатного типа.

In the article empiric research of features of development of creativity of personality in the conditions of establishments of formation of boarding type is given. The comparative analysis of test estimation of creativity, self-appraisal of creative descriptions of personality and expert estimation of creative displays of students of lyceum-boarding-school and general school is carried out. Results are got in relation to the structural type of creativity descriptions of the compared selections. Found out more low norms level of creativity test and overpriced self-appraisal and expert estimation of creative descriptions of students of boarding-school.

Keywords: *test estimation of creativity, self-appraisal of creative descriptions of personality, expert estimation of creativity, establishments of formation of boarding type.*

Постановка проблеми. Актуальність і значущість формування креативності як психологічної властивості в рамках освітньої системи не викликають сумнівів. Освіта в сучасному суспільстві – це полісистемний процес, в який залучено безліч суб'єктів з різними цільовими установками. Ступінь їх гармонізації значною мірою визначає узгодженість роботи різних компонентів освітньої системи та її ефективність загалом. Однією із цільових функцій, які задають загальний вектор спрямованості освітньої системи, є розвиток інтелектуального та творчого потенціалу особистості.

Проблема інтелектуального і креативного розвитку набуває найбільш дискусійного характеру в контексті питання про рушійні сили, детермінанти цього розвитку. Детермінація креативності включає вплив внутрішніх, психологічних, і зовнішніх, соціокультурних факторів. У системі соціокультурних чинників виділяють макро-, мезо- та мікрорівні впливу соціуму на розвиток креативності. Функціонування макро-, мезо- та мікросистем має складний характер. Більш високі рівні системи можуть обмежувати рівні, які знаходяться нижче, але вони не породжують їх прямо та безпосередньо. Вся ця система чинників різного рівня не може бути зведена до навколишнього середовища. Вона відіграє роль важливої складової частини соціальної ситуації, а її різні рівні інтегруються в єдиному процесі взаємодії з внутрішніми психологічними умовами (чинниками особистості) й загалом визначають процес розвитку креативності.

В. Н. Дружинін, Н. В. Хазратова, О. М. Воронін, І. Пуфаль-Струзік, Д. В. Ушаков, Т. А. Баришева, Т. М. Тихомирова, К. В. Петров та ін. у своїх дослідженнях виявили, що безпосереднє соціальне оточення, конкретні соціальні ситуації, в яких опиняється людина, істотно впливають на пізнавальні здібності загалом і креативність зокрема. Проблему розвитку здібностей з

позиції чинників соціальної детермінації розглядає В. Д. Шадріков. Розвиток здібностей проходить через потрібну детермінацію: 1) детермінацію середовищем розвитку; 2) детермінацію вимогами діяльності; 3) детермінацію духовними цінностями [8, с. 33]. Середовищний підхід полягає у вивченні впливу природного або спеціально створеного (формуального експерименту) соціального середовища на різні показники психічного розвитку. Соціальне середовище може сприяти або перешкоджати розвитку творчих здібностей. Одна з основних дослідницьких стратегій вивчення механізмів впливу соціального середовища полягає в оцінці здібностей дітей, які опинилися в різних умовах середовища. Дослідження дітей, які живуть в різних умовах (сімейних і освітніх), враховує довготривалі й глобальні чинники, що впливають на когнітивний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низку досліджень присвячено вивченню особливостей психічного розвитку і становлення особистості в закладах інтернатного типу (Г.М. Бевз, Л.І. Божович, І.В.Дубровіна, М. Донник, Й. Лангмейєр, М.І. Лісіна, З. Матейчек, В.С. Мухіна, І.В. Пеша, А.М. Прихожан, О. Поляновська, А.Г. Рузска, Н.М. Толстих, Bowlby J., Hodges J., Tizard B., Maas H. та ін.).

Виявлено порушення в розвитку особистості дітей-сиріт, які виникають на основі дії несприятливих соціально-психологічних факторів, зумовлених наслідками недосконалої системи виховання в інтернатних закладах. Відзначається комплексний характер недостатнього розвитку і, перш за все, порушення в мотиваційно-потребовій сфері, дисгармонія і несформованість інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, недостатній розвиток провідних видів діяльності, спотворення спілкування з дорослими і однолітками, слабка орієнтованість у часі і просторі, невиразність, а іноді й відсутність кризових віків.

Більшість вчених пояснюють деструктивні тенденції розвитку дітей в першу чергу особливою соціальною ситуацією, обтяженою материнською, комунікативною, емоційною та сенсорною депривацією. Автори виділяють чотири форми психічної депривації: 1) сенсорна (знижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена мінливість і модальність), 2) когнітивна (занадто мінлива, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого упорядкування та сенсу, яка не дає можливості розуміти, передбачати і регулювати те, що відбувається ззовні), 3) емоційна (недостатня можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до будь-якої особи або розрив подібного емоційного зв'язку), 4) соціальна (обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі) [5]. Депривація негативно впливає на процес розвитку, але психологічні механізми і розміри цього впливу остаточно не з'ясовані.

Виклад основного матеріалу. Д. Б. Богоявленська [1] і А. М. Матюшкін [4] визначають творчість як вихід за межі наявної ситуації або наявних знань. В. Н. Дружинін, спираючись на їх дослідження, розглядає креативність як глибинну властивість, що виражається в оригінальному баченні проблеми. Тому, на його думку, необхідно здійснювати системний непрямий формувальний вплив, а такий вимозі відповідає вплив через певний комплекс умов мікросередовища. «Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, має високий ступінь невизначеності й потенційної багатоваріантності (багатство можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, таке середовище повинне містити зразки креативної поведінки та її результати [2, с. 220]».

Виділено фактори зовнішнього середовища, які здійснюють позитивний або негативний вплив на розвиток творчих здібностей. Для розвитку креативності необхідне нерегламентоване середовище з демократичними стосунками та наслідування дитиною творчої особистості. Більший спектр припустимих поведінкових проявів (у тому числі – емоційних), менша однозначність вимог не сприяє ранньому утворенню жорстких соціальних стереотипів і сприяє розвитку креативності. Вимога досягнення успіхів через слухняність не сприяє розвитку незалежності та, як наслідок, креативності [2, с. 213].

Метою нашого емпіричного дослідження було вивчення особливостей розвитку креативності дітей, які виховуються у закладах інтернатного типу.

Методика дослідження та отримані результати. У дослідженні взяли участь 25 дітей-сиріт, які виховуються в Переяслав-Хмельницькому ліцеї-інтернаті (експериментальна група) та 25 старшокласників Глибочкої загальноосвітньої школи Київської області (контрольна група) віком від 15 до 18 років. Експертами виступили 5 вихователів інтернату та 5 вчителів загальноосвітньої школи. Для діагностики креативності використовувався адаптований варіант набору креативних тестів Ф. Вільямса [7], який складається з трьох частин: тесту дивергентного (творчого) мислення для визначення творчого потенціалу особистості; тесту особистісних творчих характеристик (опитувальника для дітей), який визначає самооцінку креативності особистості; шкали Вільямса (опитувальника для вчителів і батьків) для встановлення експертної оцінки креативності.

Для виявлення особливостей креативності дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування, які виховуються в інтернатних закладах, здійснено порівняльний аналіз результатів тестів Ф. Вільямса експериментальної та контрольної груп.

Порівняльний аналіз тестових оцінок (за тестом дивергентного, творчого мислення) двох вибірок показав, що креативність учнів загальноосвітньої

школи вища за всіма основними показниками тесту (табл. 1). Достовірність відмінностей оцінювалася за допомогою *t*-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок.

Таблиця 1.

Порівняння середніх значень креативності експериментальної та контрольної груп за загальним і парціальними показниками

Групи	Загальний показник	Показники креативності				
		Продуктивність	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Назва
ЕГ	63,04	11,7	7,4	22	9,04	12,9
КГ	76,3	11,9	8,2	24,6	14,4	18
<i>t</i> -кр	0,05	-	-	-	0,05	0,05

При порівнянні результатів основних показників тесту творчого мислення статистично значущі відмінності ($p < 0.05$) виявлено за показниками «розробленість» (14,4 і 9,04) і «назва» (18 і 12,9), а також за загальним сумарним показником творчого мислення (76,3 і 63,04). Середні значення показників «продуктивність», «гнучкість» і «оригінальність» також нижчі у вихованців інтернату, проте відмінності незначущі (рис. 1). Тобто, учні загальноосвітньої школи істотно перевершують вихованців інтернату за асиметрією малюнків і творчим використанням мови – вербального засобу для відображення суті образного завдання. Переважання за кількістю малюнків, їх різноманітністю (зміна різних категорій від малюнка до малюнка) і за використанням різних частин наданого для малюнків простору (як всередині, так і зовні стимульної фігури) виявилось незначущим.

Порівнюючи результати самооцінки креативності особистості за опитувальником особистісних творчих характеристик (табл. 2) можна відзначити, що за всіма показниками («допитливість», «уява», «складність», «схильність до ризику» і «сумарний бал») середні значення також нижчі у вихованців інтернату, однак відмінності ці незначущі. Тобто, хоча діти, що виховуються у закладах інтернатного типу, нижче оцінюють свої творчі особистісні характеристики, ніж учні загальноосвітньої школи, результати їх самооцінки близькі.

Шкала Вільямса для вчителів спрямована на з'ясування експертної оцінки креативних проявів дітей. При порівнянні думок педагогів шкіл різного типу потрібно відзначити, що середні значення експертних оцінок вихователів інтернату (59,08) вищі від середніх значень експертних оцінок учителів загальноосвітньої школи (47,36) на рівні статистичної тенденції. Це означає, що вихователі у школі-інтернаті дещо вище оцінюють творчі можливості дітей, ніж учителі в загальноосвітній школі.

Отже, здійснений порівняльний аналіз тестової оцінки креативності, самооцінки творчих характеристик особистості та експертної оцінки творчих проявів учнів ліцею-інтернату і загальноосвітньої школи виявив, що статистично значущі відмінності ($p < 0.05$) виявлено лише за загальним сумарним показником творчого мислення та парціальними показниками «розробленість» і «назва» (тестова оцінка креативності).

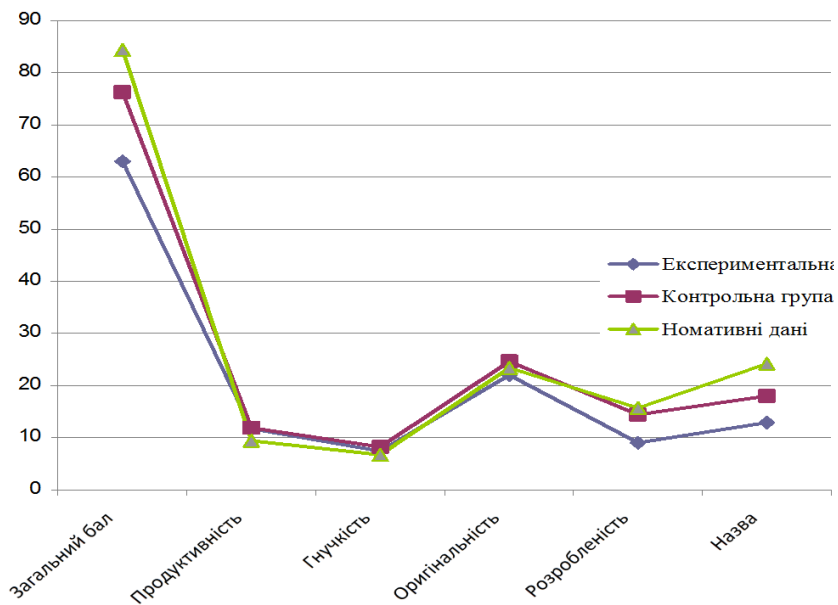


Рис. 1. Нормативні та емпіричні значення загального і основних показників креативності

Отримані результати щодо структурного профілю креативних характеристик порівнюваних вибірок. Структурний профіль експериментальної групи – помірно-неоднорідний: показники знаходяться як нижче норми, в нормі, так і вище норми. Виявлено нижчий норми рівень тестової оцінки креативності, а також завищені експертну й самооцінку творчих характеристик учнів школи-інтернату. Структурний профіль контрольної групи – більш однорідний: всі показники знаходяться в межах норми та дещо вище норми. Тестова оцінка креативності та самооцінка творчих характеристик учнів загальноосвітньої школи узгоджені між собою. Експертна оцінка педагогів – загалом об'єктивна, відповідає нормі, проте дещо занижена, оскільки учні мають більш високий творчий потенціал.

Таблиця 2. Порівняння середніх значень особистісних творчих характеристик експериментальної та контрольної груп

Групи	Загальний показник	Показники креативності				
		Продуктивність	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Назва
ЕГ	63,04	11,7	7,4	22	9,04	12,9
КГ	76,3	11,9	8,2	24,6	14,4	18
t-кр	0,05	-	-	-	0,05	0,05

Примітка:

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група.

Рівнева оцінка індивідуальних результатів і подальший аналіз розподілів представленості індивідуальних рівнів креативності за окремими («гнучкість», «оригінальність», «розробленість» і «назва»), а також загальним сумарним показником показав, що вони зміщені в бік високих рівнів у вибірці учнів загальноосвітньої школи і, навпаки, в бік низьких рівнів – у вибірці вихованців ліцею-інтернату (табл. 3). Це свідчить про те, що серед учнів загальноосвітньої школи більше осіб з високим рівнем загального та парціальних показників креативності, і, навпаки, серед вихованців школи інтернатного типу більше осіб з низьким рівнем цих показників.

Як видно на рис. 2, в експериментальній групі (дітей з інтернату) більш представлені низькі та нижче норми рівні розвитку креативності, тоді як у контрольній групі (домашніх дітей) – високий та дуже високий рівні. Загалом в експериментальній групі 72% дітей мають загальні показники креативності на рівнях, що знаходяться нижче норми, тоді як у контрольній групі – лише 40%. І, навпаки, в контрольній групі 56% дітей мають загальні показники креативності на рівнях, що знаходяться вище норми, тоді як в експериментальній групі вони становлять 24%.

Порівняння представленості індивідуальних рівнів креативності в експериментальній та контрольній групах за різними вимірами (табл. 4 та рис. 3-4) виявило, що самооцінки творчих характеристик та експертні оцінки педагогів за шкалою Вільямса більш наближені, аніж тестові оцінки креативності.

Висновки. Таким чином, поза сім'єю дитина перебуває в неповноцінній соціальній ситуації розвитку. Розвиток дитини йде особливим шляхом, який не може інтерпретуватися як просте відставання в психічному розвитку. Це

порушення є багаторівневим, воно відображає вплив численних несприятливих соціально-психологічних чинників.

Таблиця 3
Порівняння представленості індивідуальних рівнів креативності
в експериментальній та контрольній групах

Загальний	ЕГ	4%	32%	36%	4%	24%	-	-
	КГ	-	12%	28%	4%	24%	12%	20%
Продуктивність	ЕГ	4%	-	-	-	96%	-	-
	КГ	-	-	-	-	100%	-	-
Гнучкість	ЕГ	4%	-	20%	20%	40%	8%	8%
	КГ	4%	-	4%	16%	20%	36%	20%
Оригінальність	ЕГ	16%	28%	24%	12%	16%	4%	-
	КГ	12%	12%	32%	4%	28%	12%	-
Розробленість	ЕГ	24%	24%	12%	20%	4%	16%	-
	КГ	-	16%	16%	4%	16%	16%	32%
Назва	ЕГ	4%	32%	56%	8%	-	-	-
	КГ	-	16%	16%	4%	16%	16%	32%

Примітка:

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група.

Таблиця 4
Порівняння представленості індивідуальних рівнів креативності
в експериментальній та контрольній групах за різними вимірами

Загальні показники	Групи	Рівні креативності						
		Дуже нижче норми	Низький	Нижче норми	Норма	Вище норми	Високий	Дуже високий
Тестова оцінка	ЕГ	4%	32%	36%	4%	24%	-	-
	КГ	-	12%	28%	4%	24%	12%	20%
Само-оцінка	ЕГ	4%	12%	8%	16%	36%	12%	12%
	КГ	4%	12%	24%	12%	40%	8%	-
Експертна оцінка	ЕГ	4%	16%	24%	12%	24%	12%	8%
	КГ	0%	4%	20%	16%	8%	20%	32%

Примітка:

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група.

Рис. 2. Розкид представленості рівнів тестової оцінки.

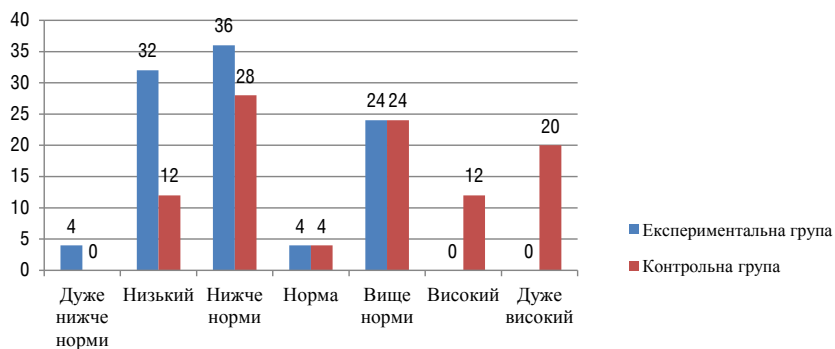


Рис. 3. Розкид представленості рівнів самооцінки.

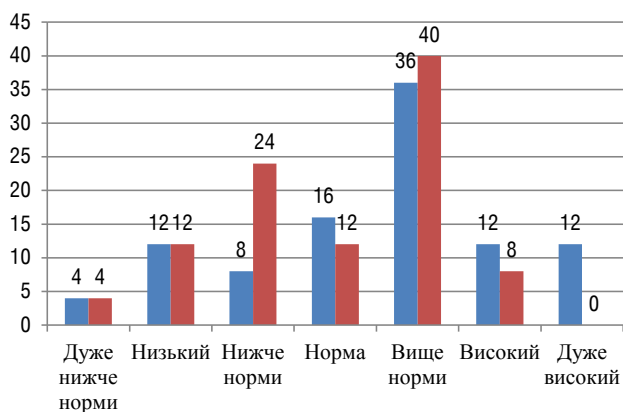
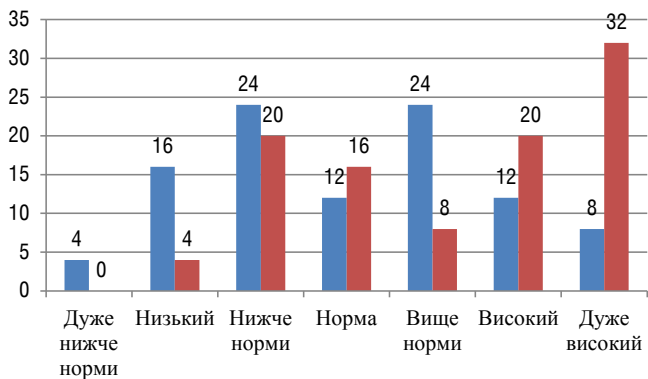


Рис. 4. Розкид представленості рівнів експертної оцінки.



Інтелект і креативність слід розглядати не просто як когнітивний феномен, а в контексті його емоційно-особистісного оточення. Креативність значно легше піддається впливам середовища, ніж інтелект. Проте створення практичних методів розвитку креативності виявилось складним завданням. Ефективний спосіб розвитку креативності та інтелекту полягає зовсім не в удосконаленні процесу розв'язування задач, а у впливі на так звані «некогнітивні» сторони мислення. Необхідне врахування психосоціального принципу, за яким аналіз когнітивних функцій повинен обов'язково здійснюватись у конкретному соціально-психологічному контексті.

Методи підвищення креативності базуються на двох основних принципах: збагачення навколишнього середовища та пред'явлення зразків креативної поведінки. Креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Потрібна емоційна підтримка тих чи інших дій, позитивне або негативне підкріплення, стимулювання допитливості, самовираження і т.д.

Для розвитку креативності найважливіше значення має широта сфери спілкування. Нестача емоційної прихильності до дорослого, «примусовий» характер спілкування дітей з однолітками, регламентація життєдіяльності дитини, обмеження особистісного вибору, придушення самостійності та ініціативності перешкоджають розвитку творчих здібностей дітей в умовах школи-інтернату.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е

- изд. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 176 с.
4. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В.Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
6. Тихомирова Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Тихомирова Т. Н. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.
7. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
8. Шадриков В. Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности / [под ред. Д. Б. Богоявленской]. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 24-38.

ГЕРАИМЧУК И. М.,
преподаватель,
Национальный технический
университет Украины «КПИ»,
г. Киев

ТРЕНИРОВКА НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ, МЫСЛИТЕЛЬНЫХ, ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье рассматривается один из основных методов развития познавательных, мыслительных и творческих способностей индивидуальности. Показано, что наблюдательность есть метод развития сознания и творчества. Тренировка наблюдательности способствует созданию активной модели (мысли) явления.

Ключевые слова: развитие способностей, новые способы обучения, способности, развитие познавательных способностей, наблюдательность, тренировка наблюдательности.

В статті розглядається один із основних методів пізнавальних, інтелектуальних і творчих здібностей особистості. Показано, що спостережливість є метод розвитку свідомості та творчості. Тренування спостережливості сприяє створенню активної моделі (думки) явища.

Ключові слова: здібності, розвиток здібностей, нові засоби навчання, здібності, хист, розвиток пізнавальних здібностей, спостережливість, тренування спостережливості.

The article describes one of the main methods of cognitive, mental and creative abilities of the individual. It is shown that observation is the method of the development of consciousness and creativity. Train observation contributes to the active model (thoughts, ideas) of the phenomenon and system.

Key words: developments of abilities, new methods of education, abilities, development of cognitive abilities, development of creative abilities, observation, training observation.

Введение. Современное время ставит вопрос о тренировке способностей. Причем это должна быть комплексная тренировка ума, включая способность понимания, осознания, творчества. Мало того – такие типы тренировок долж-

ны быть, поскольку они будут применены к детям, абсолютно полезными и неразрушающими. Применение же их в педагогике накладывает дополнительные требования: метод должен быть легко контролируемым со стороны как педагога, так и ученика, быть легко и точно оцениваемым, простым, наглядным, формализуемым, доступным. С одной стороны учителя должны легко научиться его использовать, применять и прилагать к ученикам, метод для массового распространения не должен отличаться педагогической сложностью. С другой стороны он должен быть доступен ВСЕМ ученикам, то есть не требовать запредельного отбора учеников.

Как ни странно, такой метод, словно специально разработанный для учеников и преподавателей, есть. Впрочем, выражение «словно специально разработанный» здесь не корректно – метод был разработан именно для учеников на Востоке и шлифовался на протяжении веков. Этот метод – тренировка наблюдательности.

1. Тренировка наблюдательности. При тренировке наблюдательности объект, чертеж, картина, явление, система воспроизводится в уме со всеми деталями, то есть «отвернувшись» от объекта ученик должен воспроизвести его в уме со всеми мельчайшими мелочами, особенностями, связями, отношениями, подробностями, выявить ничтожнейшие отличия детали.

- Тренировка наблюдательности, развивая способность наблюдать, а следом и воспроизводить в уме объект (субъект) со всеми деталями, отношениями, связями, переходя в навык ума, в бессознательное умение, а при постоянном использовании навыка – в способности ума, развивает научные способности. Наблюдательность – ключевой научный навык, базовая научная способность.

- Тренировка наблюдательности как выработка навыка воспроизводить в уме объект со всеми деталями с одного взгляда, выработка умения создать модель объекта в уме, развивает мыслительные способности. Что есть мысль, как не воспроизведение объекта в уме со всеми деталями, умственная модель? С воспроизведения объекта в уме начинается мышление, без этого мы не можем о нем мыслить. Наблюдательность – ключевой навык мышления, базовая основа мысли.

- Тренировка наблюдательности как навык воспроизвести в уме объект с десятками, а то и сотнями деталей (50 деталей навыка воспроизведения деталей с одного взгляда обычно достигает большинство при годах ежедневной тренировки, часть достигает «охвата» сотен элементов, редкие – тысяч элементов, единицы обретают способность воспроизводить в уме все и т.д. – развитие эйдетизма) – есть тренировка «памяти». Мы имеем скачок воспроизведения в уме, но это не память. То, что мы наблюдали, то есть сумели воспроизвести в уме, то мы и воспроизведем, то есть «помним».

Наблюдательность – основа «памяти» или, точнее, воспроизведения.

В чем отличие тренировки наблюдательности от тренировки памяти? Наблюдательность открывает нечто новое, тогда как память редуцирует и повторяет нечто прошлое. Одно утверждает творчество, другое воспроизводит бывшее, являясь гибелью творчества. Одно является основой науки, другое – кладезь предрассудков. Одно утверждает понимание, другое – попуайничае. Одно – основа творчества и гениальности, другое – синоним плагиата и копирования.

- Тренировка наблюдательности, то есь выработка навыка воспроизведения в уме картины, мелодии, песни, пространственных объектов, а дальше способности это делать постоянно, есь тренировка творчества. Воспроизведя в уме десятки тысяч картин со всеми деталями, мы получаем навык самим творить любые картины в уме. Большинство выдающихся художников первоначально творили картины в уме, и только потом зарисовывали их, иногда даже как бы накладывая на бумагу. Воспроизведя в уме тысячи мелодий, песен, пьес, опер, то есь разбив на партии ударных, гитары, клавишей, вокала, разных инструментов и отдельных мелодий в уме, мы научаемся создавать в уме мелодию. А записать ее при навыке относительно легко. Большинство композиторов, включая Моцарта, Бетховена, Таривердиева и многих других творили сперва в уме, как они и писали об этом. Михаил Чехов, гениальный актер, в своих записях об искусстве писал, что актер сначала должен полностью воспроизвести роль и образ в уме вплоть до мельчайших деталей и действий, эмоций и чувств. А потом воплощать собой. Умение воспроизводить в уме поведение, действия других людей и т.д. – одна из основ актерского искусства: не наблюдая никогда стариков, сложно достоверно будет воспроизвести их поведение. Тренировка наблюдательности охватывает все виды искусств. Она устраняет узкое место искусства. Наблюдательность – основа навыка искусства как такового вообще, это основа основ, база, фундамент и здание.

- Тренировка наблюдательности накапливает творческое богатство, тезаурус искусства. То, что мы наблюдали и воспроизвели в уме, откладывается в нашей сокровищнице сознания. Мы можем потом это использовать в творчестве бездумно. Не только навык творить, но и само творчество. Мы можем воспроизвести то, что наблюдали, а если не можем воспроизвести сразу, то каким образом мы сможем воспроизвести через некое время? То, что мы наблюдали, то мы и «помним», то есь воспроизводим легко. Наблюдательность – основа богатства творчества.

- Тренировка наблюдательности – как ни парадоксально, основа выработки навыка. Если мы с одного взгляда воспроизвели в уме и можем потом воспроизвести все особенности движения, то мы легко воспроизведем

его. А отработать можно легко. Многие Йоги, культивирующие наблюдательность, так же как и многие творцы славились чудовищной быстротой обретения навыков. Навык наблюдательности – одна из основ искусств, связанных с движением, ремесел. Наблюдательность – основа выработки навыка и навыка усваивать навык.

- Тренировка наблюдательности – тренировка скорочтения, ибо выработка навыка воспроизвести в уме объект с несколькими десятками деталей, строить модели, выявлять с одного взгляда отношения и есть для текста скорочтение.

- Тренировка наблюдательности – тренировка понимания, ибо если мы «помним» начало не одного только предложения (семь-десять слов), а начало абзаца со всем абзацем, поскольку в абзаце несколько десятков слов, мы испытываем скачок понимания сложного текста. Именно тренировка наблюдательности с ее выявлением отношений и воспроизведением в уме приводит к развитию способности понимания и восприятия.

- Тренировка наблюдательности – тренировка работы в уме. Ибо умение воспроизводить объекты в уме это и есть начало работы в уме, которая является основой ума. Большинство выдающихся ученых работали «в уме». Ландау вообще ничего никогда не записывал и в основном диктовал Лифшицу, и даже в бесчисленных статьях по физике он смотрел только постановку вопроса и выводы, а вывод формул и все расчеты проводил в уме.

Проблема «памяти» в науке и искусстве в том, что они ведут к репродукции, застою или плагиату и подражанию. В науке абсолютная память на теории и гипотезы это остановка развития. Тогда как навык наблюдательности, перешедший постоянным использованием в способность сознания как навык ума не позволяет остановиться на достигнутом никогда. Выявлять, замечать, анализировать это уже достигнутое свойство.

Какие существуют виды и этапы тренировок наблюдательности? Это прежде всего наблюдательность и построение любых объектов, субъектов, предметов творчества «в уме». В зависимости от их типа, количества, движения, взаимодействия этапы делятся на подразделы. Каждый подраздел и этап доводится до навыка.

2. Стадии развития наблюдательности

Стадии тренировки наблюдательности и развития самой наблюдательности можно обобщенно свести к следующим:

- от отображения статического образа «в уме» со всеми деталями до динамического образа;
- от простого образа к модели «в уме»;
- от статической модели к динамической модели;
- от одной модели к взаимодействию моделей;

- от простой модели к модели во всей полноте чувств;
- от моделей и образов к картинам, мелодиям и творчеству;
- от приблизительной модели к точной по размерам (Тесла представлял у уме с точными размерами);
- от точной модели к математической модели и расчетам;
- от простой математической модели к взаимодействию моделей;
- от моделей к модели вселенной; и т.д.

3. Что есть наблюдательность

Что есть наблюдательность? Смысл ее тренировки в отображении объекта-субъекта и его поведения в уме. Наблюдательность как сложное качество состоит из способности воспроизвести объект(ы) в уме. А для этого воспроизведения нужно:

- выявить все детали, включая неявные, скрытые и малейшие;
- выявить все отношения, взаимоотношения, связи частей объекта между собой, иначе, например, можно нарисовать, как ребенок, большие глаза на лбу – без соотнесений деталей, частей, особенностей и т.д. и т.п. даже простое воспроизведение объекта невозможно;
- выявить все отношения, взаимоотношения, связи и т.д. объекта с внешним миром – без выявления отношений с внешним миром описание большинства объектов будет или невозможным или крайне упрощенным и примитивным, не включающим большинство свойств;
- суметь воспроизвести все эти связи, детали, отношения и т.д. и т.п. в уме, то есть иметь навык;
- суметь осознать все эти связи, детали, отношения, взаимоотношения, части и построить поведение системы – без осознания это не будет наблюдательность.

Наблюдательность как качество есть способность выделить, найти и воспроизвести объект (субъект, модель) при наличии неформализованного и неявного объекта.

4. Навык и способность

Выявить признаки, иметь способность наблюдать их, наблюдать все отношения, связи, иметь способность воспроизвести это все в мысли – основа любой умственной деятельности.

Выявить все это в тексте – основа понимания.

Способность выявить все взаимосвязи в неструктурированном и несвязанном материале, осознать их, а после воспроизвести в уме – основа любой исследовательской деятельности.

Способность строить модели в уме из неструктурированного, несвязанного и произвольного материала – основа науки.

Способность воспроизвести объект в уме – основа конструирования.

Способность воспроизвести объект в уме со всеми деталями, сделав его субъектом, является базовой для тысяч способностей, «узким горлышком» ума, проблемой творчества. Вопрос наблюдательности необычайно сложен отчасти и потому, что наблюдательность является «триггером» множества способностей.

Без воспроизведения в уме большинство видов творчества просто невозможны.

При способности мгновенно выстроить в уме любую сложную детализированную структуру из сотен и тысяч деталей, превратить ее в модель, менять ее, манипулировать ею, держать ее, обдумывать ее, «вращать в уме», улучшать ее, гармонизировать ее, подвергать обработке и т.д. – творчество становится легким, нетрудным, несложным, привычным, обычным, простым и доступным делом. А главное – естественным. По сути дела мышление в этом случае может превратиться в творчество. Творить при таких способностях так же естественно, как мыслить всегда. Именно это умение воспроизвести любой объект в уме со всеми деталями, – причем не важно, будет ли это картина (живописцы), объемная статическая фигура (скульпторы), звуковая фигура (музыканты, композиторы, спичрайтеры), динамическая спортивная фигура (спортсмены), динамическая чувственная и двигательная фигура, как при роли (актеры), запаховая сложная фигура (парфюмеры), вкусовая сложная фигура (повара), синтетическая фигура смены картин, объема, движения объектов, тел, чувств, мыслей (режиссеры и актеры) и т.д. – является обычно «узким местом» творчества [2].

Другое «узкое место» – накопление в сознании творческого тезауруса, – тоже является следствием наблюдательности. Ведь мы можем воспроизвести лишь то, что наблюдали – то есть выявили со всеми деталями, осознали, воспроизвели в уме, то есть сотворили со всеми особенностями, связями, отношениями и т.д. Лишь то, что мы по-настоящему наблюдали, мы можем воспроизвести. И лишь оно входит в «тезаурус».

Творческие способности как целое – по большому счету есть следствие комплексного развития именно наблюдательности, воспроизведения всего в уме, следствие постоянной и ежесекундной работы в уме, вырабатывающей комплексные навыки сознания.

Мы должны выработать навык, сделать его бессознательным и постоянным использованием перевести в способность.

Можно считать способности врожденными, но если возьмем все известные случаи «детей Маугли», то есть детей, бывших среди зверей от рождения до шести лет, то никто из них не смог овладеть языком. О творческих способностях к конструированию, стихосложению, музыке, живописи, скульптуре, актерской игре и т.д. и т.п. вообще в принципе речь не

идет. Более того, если взять как эталон способности «музыкальный слух», то еще А. Н. Леонтьев с последователями (О. В. Овчинникова и др.) с помощью обратной связи обучали людей с полным отсутствием «музыкального слуха» «музыкальному слуху». Оказалось, что достаточно научить человека воспроизводить (петь, воображать) музыкальные ноты с помощью приборов и обратной связи, как он обретает музыкальный слух. То есть надо научиться воспроизводить ноты (мы считаем, что и в уме тоже), выработать навык воспроизведения определенной ноты, некий внутренний эталон, и тогда его можно научить различать ноты.

Более того – «абсолютный музыкальный слух» тоже тренируется и строится. Известный педагог М. П. Щетинин описывает, как за два года тренировок обрел «абсолютный музыкальный слух». То есть экспериментально и фактами доказано, что даже такая «врожденная способность» как «музыкальный слух», вырабатывается как сложный навык, строится тренировкой. Творческие способности, по крайней мере большинство из них, как и мышцы культуристов, строятся, возводятся, формируются, создаются тренировками – осознанными или случайными. Во вьетнамском языке смысл зависит от высоты тона и одно слово в зависимости высоты звука может иметь до пяти значений (так ханойский диалект насчитывает шесть тонов гласных, в большинстве прочих диалектов пять тонов), потому среди вьетнамцев почти невозможно найти людей без хотя бы простейшего музыкального слуха, – они просто не смогут разговаривать.

Д. Дойч исследовала студентов китайской и американской музыкальных школ и влияние знания «тоновых языков» на «музыкальный слух» – при самой строгой проверке слуха с помощью специальных тестов-сольфеджио у китайцев с тоновым диалектом китайского статистически достоверно большее количество обладателей абсолютного слуха (у разных авторов цифра колеблется от 4 до 10 раз до 60% среди студентов для «абсолютного слуха»). Распространенность же «абсолютного слуха» у европейцев, как считают, была порядка 1 человека на 10000, причем до 60 % русских, например, по некоторым исследованиям, вообще не различают никакие ноты, не имеют даже обычного «музыкального слуха».

А. Эриксон с коллегами исследовал, изучал и опрашивал консерваторских скрипачей и пианистов и обнаружил удивительную вещь – названные самыми талантливыми музыканты упражнялись свыше 10 000 часов, будущие середняки – порядка 8000 часов, будущие школьные учителя, не показывающие особых вершин исполнительства – порядка 4000 часов, а любители – порядка 2000 часов [Цит. по 3]. Полученные в других областях искусств цифры могут колебаться, но соотношения сохраняются – мастера обычно на порядок отличаются по времени тренировок и вложенной работы

с усилиями от любителей. То есть «талант», «способности» – следствие часов упражнений, тренировок, самого творчества, погружения в среду искусства.

На сегодняшний момент открыта корреляция между затраченным временем и уровнем мастерства, успеха, «таланта» и т.д. Можно даже приблизительно прикинуть количество часов, нужное для достижения мирового уровня навыков, гениального мастерства. Более того, каждый может оценить сам, сколько приблизительно ему не хватает до начального уровня мирового мастерства-таланта. На данный момент развития науки накоплено достаточное количество данных, на основе которых современная наука может страха безболезненно расстаться с концепцией чисто врожденных способностей.

5. Тренировка озарения и вдохновения

Даже такие парадоксальные состояния как «озарение» и «вдохновение» тренируются. Собственно даже не тренируются, а их учатся проявлять и достигать, а достигнув – управлять и вызывать. Исследования понятия «озарения» и «вдохновения» выявило, что творцы подразумевают под этими состояниями состояние мгновенного охвата множества элементов, когда творец за миг охватывает целые симфонии, проблемы и т.д. [2]. Общепризнанные гении, такие как Моцарт, Бетховен, актер М. Чехов утверждали, что в состоянии «вдохновения» они охватывают всю симфонию, роль или иной объект творчества как целое со всеми деталями, – «весь целиком, как бы велик он ни был, возникает почти полностью заверченный в моей голове, так что я могу одним взглядом обозреть его целиком, подобно прекрасному полотну или изящному изваянию. Все части его не звучат в моем воображении последовательно одна за другой, а, как уже бывало, я слышу их все одновременно...» [Моцарт, цит. по 2]. Но мгновенное осознание множества элементов тренируется наблюдательностью. Это классическая тренировка наблюдательности, доведенная до навыка – с одного взгляда охватывать десятки и сотни признаков [2]. На Востоке и в буддизме в частности наблюдательность называют «медитацией в действии».

Наблюдательность, вырабатывая способность охвата и осознания с одного взгляда, тренирует озарение и вдохновение. Непрестанный навык мгновенного охвата признаков постоянно тренирует и развивает способность охвата признаков и связей.

Постоянная наблюдательность, выработанная как навык и ставшая постоянной способностью, на самом деле непрерывно растет как навык именно его постоянным применением. Выработав навык осознать с одного взгляда множество способностей, сделав его бессознательно применяемым, мы на самом деле будем его беспрерывно наращивать беспрерывным применением. Как навык ума он будет не «константой», а будет непрерывно

расти именно как навык. Ибо любой навык аккумулируется. Постоянным применением осознания множества элементов и деталей количество одновременно осознаваемых элементов будет постепенно расти, сеть наблюдательности будет охватывать больше деталей, наблюдательность будет углубляться.

«Самадхи», переводимая как «целостность», также тренируется, вызывается, ищется и проч. наблюдательностью. Парадоксально, что целостное «мистическое» состояние на самом деле тренируется через здравомыслие. В некоторых течениях буддизма и в некоторых школах йоги ученика долгие годы ждет тренировка наблюдательности. По задумке восточных учителей тренировка наблюдательности как комплекс должна привести к «вдохновению в жизни» и «творчеству во всей жизни», а не только в искусстве. От ученика требуется стать Мастером во всем.

6. Контролируемость метода

Как метод в целом, так и конкретные упражнения легко разбиваются на стадии и шаги. Контроль каждого упражнения обеспечить легко. Проверять достигнутый навык легко. Оценивать выполнение можно объективно вплоть до процента от количества воспроизведенных признаков и деталей. Ученик сам может оценить себя и свой уровень, видит наглядно свой прогресс или недостатки, может подсчитать оценку и свой прогресс в выполнении. Навык оценивать легко. Признаки поддаются счету и учету. Проверять достигнутый уровень сравнительно легко.

В качестве уровня безопасности метод развивает здравомыслие (наблюдательность) и ум. Наблюдательность комплексно развивает научные способности. Метод развивает дисциплину ума.

Список использованных источников:

1. Гераимчук И. М. Гений это просто. Формирование творческой личности. – К.: ТОВ «ВД ЭКМО», 2010. – 144 с.
2. Гераимчук И. М. Теория творческого процесса: Структура разума (интеллекта): монография / И. М. Гераимчук – К.: Издательское предприятие «Эдельвейс», 2012. – 268 с.
3. Гладуэлл М. Гении и аутсайдеры: Почему одним все, а другим ничего? – СПб.: Альпина, 2013. – 264 с.

ДЕМЯНЮК О. Б.,

викладач, кафедра практичної
психології та психотерапії,
Рівненський державний гуманітарний
університет,
м. Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОГО ОБРАЗУ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті здійснений теоретичний аналіз психологічних особливостей формування життєтворчого образу світу студентської молоді як базової індивідуальної характеристики, що відображає суб'єктивну інтерпретацію реальності, є основою для вибору стратегії існування людини у світі, яка сприяє трансформації характеру взаємовідносин людини і світу в напрямку їх гармонізації, що притаманний особистості як носію активної життєтворчої позиції.

Ключові слова: образ світу, життєтворчий образ світу, життєвий простір, життєвий світ, життєва стратегія, життєва орієнтація, життєва програма, модус життя, життєва ситуація, життєва позиція.

Статья посвящена теоретическому анализу психологических особенностей формирования жизнетворческого образа мира студенческой молодежи как базовой индивидуальной характеристики, которая отображает субъективную интерпретацию реальности, является основой для выбора стратегии существования человека в мире, способствует трансформации характера взаимоотношений человека и мира в направлении их гармонизации, свойственный личности как носителю активной жизнетворческой позиции.

Ключевые слова: образ мира, жизнетворческий образ мира, жизненное пространство, жизненный мир, жизненная стратегия, жизненная ориентация, жизненная программа, модус жизни, жизненная ситуация, жизненная позиция.

The article deals with the theoretical analysis of the psychological peculiarities of the students' life-creative image of the world as the basic of the individual characteristic that reflects subjective interpre-

tation of the reality, and is the basis for strategy selection of human existence in the world that contributes to the transformation of the relationship of a human being and the world in the direction of harmonization, inherents a personality as a bearer of an active life-creative position.

Key words: *image of the world, life-creative image of the world, vital space, living world, life strategy, life orientation, life program, mode of life, life situation, life position.*

Постановка наукової проблем та її значення. Динамічні та радикальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, істотно впливають на кожну людину, відображаючись у її свідомості. Суспільство висуває нові вимоги до особистості, що зумовлює постійний рух до нових форм взаємодії та існування в мінливому світі. Адаптація до нових соціокультурних і економічних умов передбачає якісні зміни в способі життя людей, що безпосередньо відображається на їх світосприйнятті та, насамперед, на образі світу студентської молоді як найбільш відкритої і готової до змін частини суспільства. Образ світу студентів є більш мінливим і гнучким на відміну від світосприйняття дорослої людини, яка реалізувала себе в особистісному та професійному плані. Відтак, студентський вік є сенситивним періодом у формуванні та розвитку образу світу, який розуміється як певна «цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе, власну діяльність» [16, 350]. Аналіз способів і критеріїв осмислення світу студентами, можливість проникнути в їх внутрішній світ, відтворити індивідуальну своєрідність є важливим практичним завданням у сучасних умовах гуманізації освіти, основною метою якої є особистісне і професійне самовизначення та самореалізація, де студент насамперед виступає як експерт власного життєвого світу.

Необхідно зазначити, що категорія «образ світу» є однією з основних у сучасній психології. Вивчення суб'єктивного простору особистості було і залишається одним з актуальних завдань психологічної науки. Проблеми становлення і розвитку образу світу представлені в дослідженнях Є. Артем'євої, Г. Берулави, О. Івашкіна, Є. Клімова, О. Леонтьєва, В. Петухова, Дж. Ройса, В. Серкіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін. Розробляється дослідниками також ідея єдності образу світу та образу себе у світі в контексті проблеми буття людини і її відношення зі світом; згідно означеного підходу образ світу є включеним в контекст життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Коржова, О. Кронік, С. Рубінштейн та ін.), в психологію життєвого світу особистості (Ф. Василюк, Т. Титаренко); в систему пізнання нею свого буття у світі (Р. Ахмеров, Є. Вахромов, О. Донченко, Л. Дорфман, В. Ключко, Д. Леонтьєв, Г. Несен, С. Нартова Бочавер,

Л. Сохань, А. Фонарьов та ін.).

Отже, можна констатувати той факт, що в останні десятиліття посилюється інтерес до вивчення життєвого простору особистості, її образу світу та картини власного життєвого шляху. У розвитку сучасної психології найбільш перспективними визнаються ті тенденції, які пов'язані з розумінням людини, по-перше, як «світу людини» (О. Асмолов), а, по-друге, не тільки і не стільки як об'єкта формування зовнішнього впливу, скільки як суб'єкта, включеного в світ через активний, творчий характер своєї життєдіяльності, що створює світ і себе за допомогою власних дій і вчинків. Одним з можливих напрямів конкретизації фундаментального питання «людина і світ» ми бачимо в розробці поняття життєтворчого образу світу.

Мета нашого дослідження — здійснення теоретичного дослідження психологічних особливостей формування життєтворчого образу світу студентської молоді у контексті аналізу життєвих стратегій, життєвих орієнтацій, життєвих програм, модусів життя, життєвих ситуацій, життєвої позиції, життєвого світу, життєтворчості. На нашу думку, життєтворчий образ світу є основою для вибору стратегії існування людини у світі, яка сприяє трансформації характеру взаємовідносин людини і світу в напрямку їх гармонізації, притаманний особистості як носію активної життєтворчої позиції.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Життєтворчий образ світу ми будемо розглядати в межах психології життя особистості, що ґрунтується на парадигмі життєтворчості. Згідно означеного підходу, особистість розглядається як суб'єкт життєтворчості, який творчо розробляє та втілює свій особистий життєвий проект. Психологія життя досліджує першооснову індивідуального існування людини як прояву її соціального буття, розкриває психологічні механізми індивідуального життєздійснення та вивчає шляхи досягнення цілісності й повноти індивідуального буття, умови набуття особистісного статусу суб'єкта життєтворчості. Теоретичним підґрунтям психології життя є екзистенційна психологія (Л. Бінсвангер, В. Франкл, Р. Мей, А. Ленгле та ін.) [10].

Серед психологічних напрямів розробки життєвої проблематики в контексті образу світу можна відзначити: теорію життєвого простору (К. Левін), теорію особистості як суб'єкта життя (С. Рубінштейн), теорії розвитку особистості протягом життя (О. Головаха, О. Коржова, О. Кронік), психологію життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Крайг, С. Рубінштейн та ін.), психологію життєвого світу особистості (Ф. Василюк, Т. Титаренко), дослідження розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький) та ін. Охарактеризуємо окремі дослідження означеного напрямку.

Першим, хто поставив перед психологами питання про те, з яким серед-

овищем взаємодії людина, був К. Левін, який запропонував розглядати людину і її середовище як одну констеляцію взаємозалежних факторів, а сукупність цих факторів отримала назву життєвого простору. Життєвий простір підпорядковується психологічним законам і визначається не так матеріальними благами, якими людина володіє, як знаннями про світ, та можливістю впливу на процеси, які в ньому відбуваються [7].

Школою С. Рубінштейна розроблений підхід до особистості, за якого людина розглядається як суб'єкт життя, що усвідомлює світ (що включає себе) і самого себе. Відтак, внутрішній світ людини організується завдяки єдності людини із зовнішнім світом, який вона пізнає і в якому діє. Саме спосіб здійснення власного життя, спосіб прояву активності і характеризує особистість. Суб'єктний розвиток – це здійснення свого життя, врахування усіх можливостей, а не реалізація життя як даності [12].

Проблема життя особистості у роботах К. Абульханової-Славської постає як проблема активного керування потоком життєвих подій, її дослідження відзначаються цілісним підходом до відношення «життя-особистість». Вона наголошує, що тільки особистість як носій активної життєвої позиції виявляється здатною до свідомого конструювання власного життя. За К. Абульхановою-Славською, основними ознаками життєвої стратегії є: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу-маю» і створення умов для самореалізації, творчий пошук. Всі життєві стратегії поділяються на два загальних типи – активні та пасивні [1].

На думку Т. Резнік, Ю. Резніка [11], життєві стратегії особистості розрізняються між собою за характером провідної орієнтації і поділяються на стратегії благополуччя, успіху та самореалізації. При цьому кожному із зазначених типів стратегічного орієнтування особистості відповідає та чи інша модель життєвої поведінки. Стратегії благополуччя відповідає модель життєзабезпечення, за якою сенсом життя стає придбання і споживання життєвих благ; стратегії успіху – життєбудівництво, за умови реалізації цієї моделі сенс життя полягає у досягненні визнаних результатів своєї суспільно значущої діяльності. Стратегії самореалізації відповідає життєтворчість як реалізація практичного й усвідомленого настановлення особистості на творчу зміну і перетворення життя, при цьому сенсом життя виступають свобода та творчість.

Унікальність людини, за О. Коржовою, полягає в її способі активно брати участь у процесі життєдіяльності й, таким чином, «вибудовувати» власне буття, тобто бути його суб'єктом. Авторкою запропоновано концепцію людини як суб'єкта життєдіяльності, згідно якої людина розглядається як «творець власного життя», наголошується на ролі життєвої ситуації, яка є, на думку О. Коржової, посередником між світом і людиною та сприяє прояву

суб'єктних властивостей. Вибір життєвих орієнтацій як життєве самовизначення розглядається нею як визначальний момент життєвого шляху особистості. Відтак, О. Коржова виділяє чотири базових особистісних типи згідно основних чотирьох типів життєвої позиції: перетворювач, гармонізатор, користувач, споживач життя [5].

В контексті нашого дослідження заслуговують на увагу погляди вітчизняного дослідника О. Кроніка. В його працях основним є питання про умови і способи здобуття людиною щастя, яке розуміється ним як форма переживання повноти буття, пов'язана із самоздійсненням. За словами автора: «це переживання виникає у разі перетворення мотивації людини до світу в нескінченно велику величину» [6; с. 23]. Останнє відбувається за наявності дуже високої оцінки людиною значущості світу і своїх можливостей у цьому світі. Автор виділяє психологічні засоби здобуття щастя, які розуміє як способи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу, вони включають в себе, перш за все, – посилення людиною значущості світу і посилення своїх можливостей. На їх основі утворюється чотири відносно незалежних принципи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу: максимізація корисності, мінімізація потреб, мінімізація складності, максимізація здібностей [6].

Про два типи життя писав А. Маслоу. Його Б-життя і Д-життя – не тільки результат ієрархії потреб, а й вибір людиною певного способу життя на основі певної мотивації і цінностей. Д-життя фокусується на позиції «живи сьогоднішнім днем», на прагненнях людей задовольнити існуючий дефіцит або вимоги оточення. Б-життя – це зусилля або ривок, коли людина використовує всі свої здібності на повну силу. Однак таке життя не є постійним, це момент, період, коли людина буває більш зібраною, безпосередньою, творчою і відкритою для переживань. Ті, хто усвідомив цей період, відчувають вершинні переживання, найкращі у своєму житті. Відповідно і сенс життя у цих людей різний [9].

Близькою до підходу А. Маслоу є типологія життєвих програм, запропонована Р. Ахмеровим, який виділяє дві життєві програми особистості: соціально-психологічну адаптацію до соціуму (заохочувану суспільством) і самореалізацію – що не завжди збігається з програмою соціально-психологічної адаптації особистості до соціуму. Програма самореалізації часто може і не усвідомлюватися особистістю. Життєва активність особистості може знизитися за умови переживання того, що програма адаптації не сприяє самореалізації, і виявлятися в переживанні смислоутрати, в біографічних кризах [2].

А. Фонарьов виділяє три модуси життя, які також можна розглядати як прояви образу світу людини. Перший модус – модус володіння, основний зміст якого полягає у тому, що життя приймається суб'єктом таким, яким

воно є, його не потрібно перетворювати, головне – адаптуватися до певного порядку. Другий модус – це модус соціальних досягнень, який характеризується самореалізацією як прагненням до влади, досягненням соціального статусу, без урахування сутнісних особливостей людини. Третій модус – модус служіння, що може бути описаний таким параметрами як свобода, відповідальність, моральність, любов, творчість. Такий життєвий світ можна назвати трансцендентним, тому що людина може вийти за межі наявного буття, піднятися над обставинами, вона весь час знаходиться в розвитку, здійснює внутрішню роботу за рахунок глибокої рефлексії [14].

Заслуговує на увагу типологія життєвого світу Ф. Василюка. Виділені ним типи життєвого світу (життєвого простору) співвідносяться з так званими центральними життєвими принципами (принципами існування). Тип життєвого світу і відповідний йому життєвий принцип характеризують спрямованість особистості. В основу типологічного аналізу Ф. Василюк поклав виділення в життєвому світі внутрішнього і зовнішнього аспектів (внутрішнього і зовнішнього світу). Внутрішній аспект може бути простим або складним, а зовнішній – легким або важким. У результаті можна виділити чотири типи життєвого світу: простий і легкий (інфантильний); простий і складний (реалістичний); складний і легкий (ціннісний); складний і важкий (творчий) [3].

Центральною категорією, в якій знаходить відображення будь-який життєвий світ, є категорія вибору. І цей вибір буде різним у життєвих світах (образах світу) різного типу. Активність життєвої позиції характеризує здатність особистості керувати подіями свого життя, активно в них втручатися. Д. Леонтьєв виділяє чотири типи життєвої позиції: дієва – характеризується усвідомленістю та активністю, людина усвідомлює плин свого життя, здатна зайняти до нього активну позицію і керувати нею; імпульсивна – за якої виражена активність і відсутня при цьому усвідомленість, в результаті життя стає хаотичним; споглядальна – характеризується усвідомленістю і відсутністю активності; страждальна – відсутність усвідомленості та активності стосовно свого життя, повне пасивне підпорядкування обставинам. Отже, кожний тип життєвої позиції – це своєрідне відображення образу світу, життєвого світу, їх наслідок [8].

Л. Дорфман, аналізуючи полідетермінацію життєвого світу і позицію людини, виділяє три способи мислення залежно від джерела детермінації: соціоцентристське мислення, в якому конкретний життєвий світ окремої людини поглинається загальним, абстрактним; соціодіяльнісне мислення, яке обґрунтовує і виправдовує підпорядкованість активності людини інтересам суспільства; антропоцентристське мислення, яке передбачає, що людина знаходиться у згоді зі своєю природою і з навколишнім світом. Дослідник відзначає, що кожен з трьох потоків детермінації відображає різний характер

існування людини у світі, різну ступінь її волі [4].

Отже, кожній людині притаманний власний образ світу – життєвий світ, що опосередкований цінностями і смислами, в контексті якого людина живе, здійснює вибір, приймає рішення, вибудовує своє життя. Оскільки поєднання цінностей та смислів відбувається індивідуально, можна говорити про певну типологію життєвих світів. З певним типом образу світу (життєвого світу) люди проявляють активність чи пасивність життєвої позиції, і тому в цьому контексті доцільно розглянути таку категорію як життєтворчість особистості.

Життєтворчість як психологічна категорія є предметом дослідження українських та російських вчених, таких Н. Ануфрієва, І. Бех, О. Донченко, М. Кирилова, Ш. Єрмаков, Д. Леонтьєв, Г. Несен, Т. Резник, І. Семенов, Л. Сохань, С. Степанов, А. Сухоруков, Т. Титаренко, В. Ямницький та ін. Узагальнюючи підходи до аналізу життєтворчості В. Ямницький виділяє наступні: філософський, соціально-психологічний підхід; рефлексивно-гуманістичний, акмеологічний підхід та діяльнісний, системний підхід.

Сутність першого підходу (О.Донченко, Г.Несен, Л.Сохань, Т.Титаренко та ін.) полягає у визнанні активності особистості стосовно власного буття як підґрунтя процесів життєтворчості, життєтворчість за цього підходу розуміється як духовно-практична діяльність особистості, яка спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя. Особливістю другого (рефлексивно-гуманістичного) підходу є уявлення щодо унікальності людини як базису її особистісної та життєвої продуктивності. Представники зазначеного підходу (Є.Варламова, С.Степанов, І.Семенов) розуміють життєтворчість як життєву стратегію, особливий тип життєдіяльності, згідно якого кожна мить життя є творчим актом в будь-якій сфері життя людини та культури. Життєтворчість спрямована на постійну реалізацію та розвиток духовних потреб людини, її прагнення до самоактуалізації. Третій (діяльнісний, системний) підхід полягає у баченні творчості як інтегральної характеристики життєвих проявів особистості. За А. Сухоруковим, життєтворчість як «творення життя» – це творчість у трьох проявах: продуктивному (у результатах активності особистості), суб'єктивному (у розвитку суб'єктного світу особистості) та соціальному (відбиття в життєвих світах інших людей). Саме інтеграція цих проявів закладає цілісність творчості особистості, перетворює її на життєтворчість як обрану життєву позицію особистості, динаміку розвитку зрілої, адаптованої особистості, яка орієнтована на власний творчий розвиток і яка є її суб'єктом [15].

В контексті дослідження життєвих стратегій особистості, Ю. Резник і Т. Резник наголошують на складності вивчення життєтворчості як моделі самореалізації, вважають доцільним виокремити два варіанти її реалізації:

стратегію світотворчості (світостворення) та стратегію екзистенційної творчості життя. Особливість світотворчої стратегії полягає в тому, що сенсом життя стає творення світу як життєвого світу, тобто світу структурованих значень, об'єктивувань, символічних уявлень, які особистість створює спільно з іншими людьми. Специфікою стратегії екзистенційної творчості життя автори вважають те, що світ існує для людини винятково як її власне буття [11].

У дослідженнях В. Ямницького представлений новітній підхід до проблеми життєтворчості на рівні аналізу життєтворчої активності особистості. На підставі системного підходу автор розглядає життєтворчість особистості як цілісність вияву її адаптивної, творчої та суб'єктної активності, яка регламентується мотивацією надлишку й спрямована на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя. Теоретико-методологічною парадигмою життєтворчої активності особистості, за В. Ямницьким, є інтегративний підхід в межах екзистенційно-гуманістичного психологічного напрямку. У широкому сенсі життєтворчість в даному контексті розуміється як акмеологічна складова процесу розвитку особистості, її саморозвиток. Провідним напрямом розвитку життєтворчої активності особистості на рівні внутрішніх структур є рух від Его-ідентифікації з «Я-матеріальним», Я-соціальним» за допомогою рефлексії в напрямку до «Я-духовного», що передбачає максимальну реалізацію у соціумі цільового способу буття, його трансценденцію й перехід до реалізації буттєвих смислів [15].

Дано наступне визначення поняття життєтворчий образ світу особистості. Життєтворчий образ світу (ЖОС) – базова індивідуальна характеристика особистості, цілісний особистісний феномен, що відображає суб'єктивну інтерпретацію реальності, основа для вибору стратегії існування людини у світі, яка сприяє досягненню цілісності й повноти буття, що полягає у створенні нового образу себе і життєвого світу, трансформації характеру взаємовідносин людини і світу в напрямку їх гармонізації, притаманний особистості як носію активної життєтворчої позиції.

В контексті існуючих типологій образу світу та близьких йому понять окремі аспекти ЖОС відображені: на рівні життєвих стратегій – у стратегіях успіху та самореалізації (відповідно у життєбудівництві та життєтворчості як моделях життєвої поведінки (Т. Рєзнік, Ю. Рєзнік); на рівні життєвих світів – у ціннісному та творчому (Ф. Василюк), на рівні типів життя за А. Маслоу – у Б-житті; на рівні життєвих позицій – у дієвій та споглядальній (Д. Леонтьєв); на рівні модусів життя – у модусі служіння, у трансцендентному життєвому світі (А. Фонарьов); на рівні життєвих програм – у соціально-психологічній адаптації та самореалізації (Р. Ахмеров); на рівні принципів саморегуляції людиною своєї мотивації щодо світу – у принципі максимізації здібностей (О. Кронік); на рівні детермінації життєвого світу – у соціодіяльнісному та

антропоцентристському мисленні (Л. Дорфман); на рівні типології особистості, в основу якої закладений аналіз специфіки стратегії поведінки людини у світі, носіями ЖОС, певною мірою, є «гармонізатор» (О. Коржова); на рівні життєтворчості – у продуктивному, суб'єктивному та соціальному проявах, у потенційних смислах (А. Сухоруков), у стратегії світотворчості та стратегії екзистенційної творчості життя (Т. Резнік, Ю. Резнік), у життєтворчій активності особистості як активності суб'єкта життєтворчості, що свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття згідно власного творчого задуму (В. Ямницький).

На основі теоретичного аналізу можна виділити наступні властивості ЖОС особистості: ЖОС є суб'єктивним простором особистості, основою життєдіяльності, виконує орієнтувальну та спонукальну функції в практичній діяльності, відображає індивідуальний суб'єктивно-перетворений та структурований досвід людини в її неповторних зв'язках з оточуючим світом. Крім цього, ЖОС є цілісною системно-смисловою дійсністю, має ціннісну орієнтованість, а особистість як носій ЖОС є складною, відкритою світу системою, що самоорганізується.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у межах психології життя особистості, що ґрунтується на парадигмі життєтворчості, використовуються такі категорії психології життя як: життєвий простір, життєвий світ, життєва стратегія, життєва орієнтація, життєві програми, модуси життя, життєва ситуація, життєва позиція тощо. Всі ці поняття є своєрідним відображенням образу світу, вони є за своєю сутністю його наслідком. Кожній людині притаманний власний образ світу, що опосередкований цінностями і смислами, в контексті якого людина живе, здійснює вибір, приймає рішення, вибудовує своє життя. Оскільки поєднання цінностей та смислів відбувається індивідуально, можна говорити про певну типологію життєвих світів. Ми вважаємо доцільним введення поняття життєтворчого образу світу як базової індивідуальної характеристики особистості, цілісного особистісного феномену, що відображає суб'єктивну інтерпретацію реальності, є основою для вибору стратегії існування людини у світі, яка сприяє досягненню цілісності й повноти буття, що полягає у створенні нового образу себе і життєвого світу, трансформації характеру взаємовідносин людини і світу в напрямку їх гармонізації, притаманний особистості як носію активної життєтворчої позиції. Перспективу вбачаємо у експериментальному дослідженні психологічних чинників формування життєтворчого образу світу студентів-психологів.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 247 с.
2. Ахмеров Р. А. Жизненные программы личности // Наука и практика. Диалоги нового века: Материалы междунар. научно-практической конференции. Часть 1. – Наб. Челны: Изд-во Камского гос. политехнич. ин-та, 2003. – С. 3-4.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 250 с.
4. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир / Л.Я. Дорфман. – М.: Изд-во «Смысл», 1993. – 265 с.
5. Коржова Е.Ю. Типология жизненных ориентаций на основе субъектного подхода к личности / Е.Ю. Коржова // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т.1. – С.184-190.
6. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
8. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д.А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100-109.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А.М.Татлыбаевой. – СПб.: Питер, 2003. – 310 с.
10. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-метод. посібник: у 2 ч. / [Ред. рада В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, Ш.Г. Єрмаков та ін.]. – К.: ІСДО, 1997. – Ч.1: Теорії і технологія життєтворчості. – 392 с.
11. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив / Т. Резник, Ю. Резник. – М.: Аграф, 2008. – 150 с.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир /С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
13. Словарь практического психолога / [сост. Головин С.Ю.]. – М.: «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.
14. Фонарев А.П. Психология становления личности профессионала / А.П. Фонарев. – М.: НПО «МОДЭК», 2005. – 248 с.
15. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія і експеримент: Монографія / В.М Ямницький. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.

ДОВГОП'ЯТ О. О.,

викладач,

ТАРАСОВА Т. В.,

викладач,

Науково-навчальний центр

міжнародної освіти Університету

менеджменту освіти НАПН України,

м. Київ

ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У статті розглянуто проблему комунікативної компетентності майбутніх іноземних студентів у психолого-педагогічній теорії, особливості комунікативної компетентності та її компоненти.

Ключові слова: майбутні іноземні студенти, допрофесійна підготовка, комунікативна компетентність, компоненти комунікативної компетентності.

В статье рассматривается проблема коммуникативной компетентности будущих иностранных студентов в психолого-педагогической теории, особенности коммуникативной компетентности и её компоненты.

Ключевые слова: будущие иностранные студенты, допрофессиональная подготовка, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности.

The authors in the article examines a problem of communicative competence of future foreign students in the psychological and pedagogical theory, the features of communicative competence and it's components.

Key words: future foreign students, preuniversity preparation, communicative competence, components of communicative competence.

Постановка проблеми. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») серед шляхів зміцнення та розвитку міжнародних зв'язків нашої держави у сфері освіти вбачає удосконалення підготовки спеціалістів для зарубіжних країн, що навчаються в Україні. Адже це є гарантом зростання рейтингу не лише нашої країни у світовій спільноті, але й

зростання рейтингу вітчизняної освіти, її конкурентоспроможності.

Сьогодні іноземні громадяни, які прибувають в Україну, керуються, як правило, не стільки інтересом до нашої держави, її реалій та української культури, скільки метою отримати тут спеціальність, диплом висококваліфікованого спеціаліста, здобути ґрунтовні професійні знання, що в майбутньому надасть їм можливість професійно реалізуватися. Саме тому допрофесійна підготовка майбутніх іноземних студентів на підготовчих факультетах України передбачає не лише оволодіння останніми іноземною для них мовою як засобом спілкування, але й формування у них здатності здійснювати навчально-пізнавальну діяльність засобами нерідної для них мови у новому матеріальному та соціокультурному середовищі. Тому підготовка майбутніх іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах нашої держави передбачає два взаємопов'язаних компоненти: мовний (комунікативну компетентність) і науковий (професійну компетентність). Як слушно зазначає дослідник О.Іонкіна, процес формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних спеціалістів – дуже довгий процес, який розпочинається на етапі допрофесійної підготовки, та продовжується протягом всієї професійної діяльності особистості [10, 25].

В умовах вивчення української або російської мови з метою здобуття вищої освіти мова є вирішальним чинником успішного здійснення не лише навчальної діяльності майбутніх іноземних студентів, але й їхньої професійної діяльності. Таким чином, провідною метою навчання мови майбутніх студентів-іноземців на підготовчих факультетах України є комунікативність, тобто розвиток і формування у них мовленнєвих навичок і вмінь. Розвиток і формування останніх забезпечить стабільно правильне, автоматизоване, комунікативно мотивоване, ситуативно обумовлене використання майбутніми іноземними студентами мовних явищ у мовленнєвій діяльності.

Проблема комунікативної компетентності студентів, зокрема майбутніх студентів-іноземців, надзвичайно актуальна і знайшла теоретичне обґрунтування в психолого-педагогічних працях сучасних дослідників: М.Н.Вятютнева, О.В.Гриб, Т.І.Демет'євої, І.О.Зимньої, М.Кенела, С.В.Козак, Д.С.Сердюкова, Ю.С.Федоренко, Д.А.Уілкінса та ін.

Отже, метою даної статті є вивчення проблеми комунікативної компетентності майбутніх іноземних студентів у психолого-педагогічній теорії, особливостей комунікативної компетентності та її компонентів.

Викладення основного матеріалу. Перш ніж перейти до розгляду проблеми комунікативної компетентності майбутніх іноземних студентів у процесі допрофесійної підготовки, вважаємо за доцільне розглянути поняття «компетенція» та «компетентність», зважаючи на досить часте синонімічне вживання цих термінів у теорії. Можливо, це зумовлено тим, що в англійській

мові ці два поняття перекладаються одним словом – competence, competency [24, 158]. У перекладі з англійської competence, competency означає: 1) здібність, вміння; 2) компетентність; 3) достаток; 4) компетенція.

Аналіз визначень поняття «компетенція» різними авторами [8, 3; 9, 25; 14, 254 та ін.] дає змогу зробити висновок, що спільним для них є розуміння її як кола питань, в якому компетентна особа володіє ґрунтовними точними знаннями і досвідом практичної діяльності, здібностями, набутими завдяки навчанню.

Деякі з дослідників [16, 595; 17, 874; 20, 613 та ін.] подають більш розширене визначення поняття «компетенції». До вищезазначеної дефініції вони додають, що компетенція – це коло повноважень, наданих законом або статутом певному органу, певній організації, установі, особі. Таким чином, спільним для всіх спроб сформулювати визначення «компетенції» є розуміння її як знань і досвіду, які необхідні певній особі для успішного виконання нею певної роботи (когнітивний аспект), та як кола повноважень, наданих особі чи конкретному органу законом (регулятивний аспект). На відміну від «компетенції», «компетентність» не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [8, 3].

Аналіз визначень поняття «компетентності» різними дослідниками [1, 300-301; 5, 171; 8, 3; 18, 36 та ін.] дає змогу зробити висновок, що спільним для них всіх є розуміння її як набору вузькоспеціальних знань, умінь та навичок, цінностей, поведінкових компонентів, а також уміння аналізувати інформацію, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію, розуміння відповідальності за свої дії.

Зважаючи на це, ми схилиємося до думки, що поняття «компетенції» відноситься до області теорії (володіння ґрунтовними теоретичними знаннями), а поняття «компетентності» – до області практики (вміння використовувати ці знання, уміння, навички у своїй професійній діяльності). Цієї ж думки дотримується дослідник К.Є.Балабанова, яка зазначає, що компетентність – це сукупність знань у дії [1, 300].

Таким чином, вивчення й осмислення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що «компетентність» та «компетенція» не тотожні поняття. Науковець Л.В.Буркова стверджує, що вони утворюють певну ієрархію. «Компетенції – об'єктивно задані ззовні вимоги до діяльності, а компетентність відбиває якісну характеристику здійснення діяльності суб'єктом у відповідності з встановленими вимогами... Освоєння компетенцій суб'єктом ... свідчить про його компетентність як результат підготовки» [2, 347].

У професійно-технічній освіті досить часто поняття «компетентність» ототожнюють з поняттям «кваліфікація». Але дослідник О.С.Чабан наголошує, що перше поняття ширше за друге. Так, компетентність означає не лише про-

фесійні знання, навички та досвід у певній спеціальності, але й ставлення до справи, певні здібності, інтереси та прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння на практиці, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в даній робочій обстановці. Тим часом під кваліфікацією розуміється потенційна здатність виконувати завдання, що відносяться до даної діяльності [1, 301].

Повертаємося до питання комунікативної компетентності. На думку вчених (М.К.Кабардова [12], О.О.Козлова [21], В.Н.Куніциної та Н.В.Казарінової [15], Л.О.Петровської [12] та ін.), комунікативна компетентність – це здатність особистості встановлювати і підтримувати контакти з оточуючими. Вона включає: 1) володіння комунікативними навичками та вміннями; 2) вміння визначати мету комунікації; 3) орієнтуватися у соціальних ситуаціях, оцінювати їх; 4) правильно визначати індивідуальні особливості та емоційний стан партнерів комунікації, враховувати їхні наміри; 5) обирати і реалізувати адекватні стратегії комунікації; 6) знання культурних норм спілкування і поведінки, притаманних соціокультурному середовищу, в якому воно відбувається, знання звичаїв, традицій, етикету, обмежень у сфері спілкування; 7) готовність до усвідомленої зміни власної мовної поведінки; 8) орієнтація у комунікативних засобах у рамках певної професії.

У якості обов'язкових умінь, що забезпечують комунікативність індивіда, вчені називають: вміння задавати питання і чітко формулювати відповіді на них, уважно слухати і активно обговорювати проблеми, що розглядаються, коментувати думки співбесідників і давати їм критичну оцінку, аргументувати свою думку, а також здатність виражати співбесіднику емпатію, адаптувати свої думки до можливостей сприйняття інших учасників комунікації [13].

Як підкреслює О.В.Гриб, комунікативна компетентність є однією із основних характеристик професійної компетентності і професійної підготовки спеціалістів [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що дослідники у структурі комунікативної компетентності виділяють різні її компоненти:

1) лінгвістичну компетентність, тобто знання фонетики, лексики, орфографії та граматичних правил поєднання мовних одиниць (М.М.Вятютнев [4], С.В.Козак [11] і Д.Уїлкінс [26]). Дослідники Т.І.Дементьєва [7], Д.С.Сердюков [19] та Ю.С.Федоренко [22] називають її мовною компетентністю, а М.Кенел [23] – граматичною.

2) соціолінгвістичну компетентність, тобто знання про соціальну роль та функції мови як засобу спілкування, а також знання правил мовної поведінки, вміння користуватися ними у певних комунікативних ситуаціях (М.Кенел [23], Д.С.Сердюков [19] та Д.Уїлкінс [26]).

3) стратегічну компетентність, тобто сукупність знань, вмінь та навичок,

що забезпечують розуміння способів поєднання речень у текст, логічних зв'язків між частинами тексту тощо (С.В.Козак [11]). Вчені ж М.Кенел [23], Д.Уїлкінс і Ван Ек [26] під стратегічною компетентністю розуміють здатність використовувати вербальні і невербальні засоби за умови непорозуміння комунікантів.

4) дискурсивну компетентність, тобто здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення у сукупності з екстралінгвістичними факторами – соціокультурними, психологічними і т.п. (М.Кенел [23], Д.Уїлкінс і Ван Ек [26]).

5) мовленнєву компетентність, тобто вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, мовленні, читанні, письмі) (М.М.Вятютнев [4], Д.С.Сердюков [19], Ю.С.Федоренко [22]).

6) професійну компетентність, тобто сукупність спеціальних знань, вмінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності (С.В.Козак [11], Д.С.Сердюков [19]).

7) предметну компетентність, тобто знання про змістовий бік предмету, вдосконалення лексичних умінь, за допомогою яких особистість зможе наповнювати конструкції відповідною лексикою і будувати самостійні висловлювання (Д.С.Сердюков [19]). Дослідник Т.І.Дементьєва [7] називає її предметно-мовленнєвою компетентністю.

8) соціальну компетентність, тобто бажання й готовність вступати у взаємодію, здатність орієнтуватися у ситуаціях соціального спілкування (Д.Уїлкінс та Ван Ек [26], М.М.Вятютнев [4]).

9) мотиваційну компетентність, тобто формування у індивіда позитивного мотиву, пов'язаного із потребою включитися у спілкування, особливо іноземною мовою (Т.І.Дементьєва [7]).

10) прагматичну компетентність, тобто вміння вживати висловлювання з яскраво вираженою навчально-професійною спрямованістю в конкретних ситуаціях спілкування й умінь використовувати одержані знання творчо (Т.І.Дементьєва [7]).

11) соціокультурну компетентність, тобто знання про культуру країни, її традиції, розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, фразеології з національно-культурною семантикою тощо (М.Л.Вайсбурд [3], С.В.Козак [11], Р.Ладо [25], Д.Уїлкінс [26], Ю.С.Федоренко [22]).

Як бачимо, у структурі комунікативної компетентності вчені виділяють різні компоненти, але найважливішими з них, стосовно майбутніх іноземних студентів, на нашу думку, є лінгвістична компетентність (знання мови, її фонетики, граматики, орфографії), мовленнєва компетентність (мовленнєві вміння та навички особистості), професійна компетентність (мовленнєві вміння та навички особистості у різних професійних ситуаціях), соціальна компетентність (здатність індивіда орієнтуватися у ситуаціях соціального

спілкування), мотиваційна компетентність (формування у індивіда позитивного мотиву включатися у спілкування як особистісне, так і професійне) та соціокультурна компетентність (знання культури нерідної країни, її звичаїв і традицій).

Висновки. Отже, комунікативна компетентність майбутніх іноземних студентів передбачає володіння мовленнєвими навичками та вміннями у навчально-професійній сфері, орієнтацію у соціальних ситуаціях спілкування, реалізацію адекватних стратегій комунікації, знання культурних норм спілкування і поведінки, притаманних соціокультурному середовищу, в якому воно відбувається, знання звичаїв, традицій, етикету, обмежень у спілкуванні. Формування комунікативної компетентності майбутніх іноземних студентів на підготовчих факультетах України ускладнюється тим, що вони навчаються в іншомовному мовленнєвому оточенні. Серед компонентів комунікативної компетентності, які вчені виділяють у її структурі, найважливішими, стосовно комунікативної компетентності майбутніх іноземних студентів, на нашу думку, є наступні: лінгвістична, мовленнєва, професійна, соціальна, мотиваційна та соціокультурна компетентність.

Список використаних джерел:

1. Балабанова К.Є. Формування професійної компетентності студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах / К.Є. Балабанова // Вісник Київ. нац. ун-ту ім.Т.Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Додаток 4, т. II (14) – 2009. – Темат. випуск №3 «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С.299-306.
2. Буркова Л.В. Визначення та обґрунтування загальних професійних компетенцій для соціономічних професій / Л.В.Буркова // Вісник Київ. нац. ун-ту ім.Т.Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Додаток 4, т. II (14) – 2009. – Темат. випуск №3 «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С.346-353.
3. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций / М.Л. Вайсбурд // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранному языку. – М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – С.81-90.
4. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1985. – №5. – С.54-60.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гриб Е.В. Формирование коммуникативной компетентности менеджера [Электронный ресурс] // Е.В.Гриб. – Режим доступа к статье: www.mai.ru/

events/sfiro/articles/sec1/grib.doc

7. Дементьева Т.И. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Дементьева Татьяна Іванівна. – Харків, 2005. – 207 с.
8. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор школи. – 2000. – №39-40. – С.3-8.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 221 с.
10. Ионкина Е. Определение профессионально-языковой компетентности иностранного студента и условия ее формирования на довузовском этапе обучения / Е.Ионкина // Новый коллегіум. Науковий інформаційний журнал. – 2011. – №1(62). – С.24-27.
11. Козак С.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Козак Светлана Васильевна. – Одесса, 2001. – 270 с.
12. Коммуникативная компетентность [Электронный ресурс] // Глоссарий. – Режим доступа к статье: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=283>
13. Компетентность коммуникативная [Электронный ресурс] // Глоссарий. – Режим доступа к статье: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=792>
14. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И.Кондаков. – М.: Изд-во Наука, 1975. – 720 с.
15. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
16. Новейший энциклопедический словарь. – М.: Изд-во АСТ; Изд-во Астрель; Транзиткнига, 2004. – 1424 с.
17. Новый тлумачний словник української мови (у 3 томах). Т.1, А-К / Уклад.: В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.: АКОНІТ, 2006. – 926 с.
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж.Равен. – М.: Академия, 2002. – 412 с.
19. Сердюков Д.С. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Сердюков Д.С. – К., 1997. – 349 с.
20. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
21. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность / Отв. ред. А.А.Козлов. – М., 2005. – С.215.
22. Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю.С.Федоренко // Рідна школа. – 2002. – №1. – С.63-65.

23. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R. Language and Communication / M. Canal // Richards J. and Schmidt R. – London: Longman, 1983. – P.2-27.
24. English-Russian dictionary by Prof. V.K.Müller. 16 stereotype edit. – Moscow: Soviet encyclopaedia, 1971. – 912 p.
25. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. – Michigan, 1990. – 141p.
26. Wilkins D.A. National Syllabuses. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1976. – 208 p.

ДУХАНИНА Н. М.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра англійської мови
гуманітарного спрямування №3,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ

УЗГОДЖЕНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З МЕДІАКУЛЬТУРНИМ РОЗВИТКОМ МАГІСТРАНТІВ

У статті проаналізовано поняття “медіакультура”, розглянуто особливості формування медіакультури магістрантів. Висвітлено зміст та структура навчальної програми спецкурсу “Основи медіакультури” для магістрів комп’ютерних наук.

Ключові слова: медіакультура, формування медіакультури магістрантів, медіаосвітні технології, навчальна програма спецкурсу “Основи медіакультури”.

В статье проанализировано понятие “медиакультура”, рассмотрены особенности формирования медиакультуры магистрантов. Освещены содержание и структура учебной программы спецкурса “Основы медиакультуры” для магистров компьютерных наук.

Ключевые слова: медиакультура, формирование медиакультуры магистрантов, медиаобразовательные технологии, учебная программа спецкурса “Основы медиакультуры”.

The article deals with the problem of preparation of postgraduate students for a media educational activity. The essence, components and methods of formation of media culture of postgraduate students are considered. The contents and structure of the learning program of the special course “The Basics of Media Culture” for postgraduate students of Computer Science are described.

Key words: media culture, formation of media culture of postgraduate students, media educational technologies, the learning program of the special course “The Basics of Media Culture”.

Основними чинниками, що зумовлюють ефективну професійну діяльність фахівця технічної галузі, результативність володіння різними технологіями навчання за допомогою та на матеріалі медіа є його знання, уміння і навички, культура, критичне мислення, творчі здібності. Відсутність будь-якого чинника впливатиме негативно на успіх професійної, навчальної, наукової та іншої діяльності індивіда.

Ми погоджуємося з думкою Н. Кириллової, що фахівець технічної спеціальності – це не „технар” вузькопрофільної спрямованості, а творча особистість, здатна жити і працювати за законами краси та моральності [5, с. 317]. Тому, сьогодні до магістрів комп'ютерних наук висуваються підвищені вимоги щодо їхньої професійної діяльності. Якщо раніше, під час проектування нових технологій фахівець враховував перш за все технічні показники пристрою – енергоємність, матеріалоємність, надійність тощо, то сьогодні, оскільки змінилась сама логіка проектування та конструювання, технічні характеристики об'єкта визначаються з урахуванням можливостей, якостей, потреб і способу життєдіяльності людини [9].

Узагальнюючи результати досліджень щодо формування медіакультури студентів технічних навчальних закладів, зазначимо, що їхня підготовка потребує моделювання та реалізації стратегії розвитку медіаосвіти у вищій технічній школі, органічного поєднання негуманітарної та гуманітарної складових професійної підготовки, застосування медіаосвітніх технологій у навчальному процесі, дотримання відповідних педагогічних умов.

Вивченням проблеми розвитку медіакультури в процесі професійної підготовки займалися Н. Коновалов, Н. Кириллова, В. Мінкіна, Л. Нагорна, Н. Шубенко, О. Федоров та ін.

На думку О. Шарикова, медіакультура виступає складовою загальної культури, що пов'язана із засобами масової комунікації. Її можна розглядати на декількох рівнях – загальносоціальному, як медіакультуру всього суспільства, та на індивідуальному – культуру взаємодії із носіями масової інформації, від традиційних медіа до кіно, шоу тощо [12].

Згідно з Н. Шубенко, медіакультура – це складова загальної культури особистості, яка ґрунтується на знаннях про сутність і специфіку медійних артефактів, дає змогу транслювати соціокультурний досвід засобами медіа і реалізується внаслідок діалогового способу взаємодії людини з медійним суспільством [13].

Для нашого дослідження актуальним є визначення терміну „медіакультура”, запропонованого Н. Кирилловою. Дослідниця розуміє медіакультуру як „знакову систему зі своєю „мовою”, „кодами” передачі реалій дійсності, що виконує поліфункціональну роль у процесі репрезентації. Вона включає як культуру передачі інформації, так і культуру її сприйняття;

вона є одночасно й показником рівнів розвитку особистості, здатної „читати”, аналізувати, оцінювати медіатекст, засвоювати нові знання за допомогою медіа і т.ін. Важлива сторона медіакультури – її транснаціональність, взаємодія в ній різних культур, тобто здатність до діалогу, плюралізм і толерантність” [5, с. 2].

Концепція діалогу культур, основні положення якої розроблені М. Бахтіним, знайшли продовження в працях В. Біблера, є методологічною основою сучасної філософії медіакультури.

Ключовим у філософії М. Бахтіна є пізнання „Іншого” як частини самого себе. Лише у взаємодії з середовищем, у спілкуванні з іншими людьми, особистість починає розуміти себе, по-новому усвідомлювати власний внутрішній світ, з’являється нове відношення до світу. Для особистості культура виступає як „форма самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення...” [1].

За словами В. Біблера, „культура лише в очах іншої культури розкриває себе повніше і глибше”. Науковець допускає діалог культур усередині кожної конкретної культури, здатність її „дивитися на себе з боку...” [2, с. 13]. Процес навчання, на думку В. Біблера, можна розглядати як організацію діалогу культур, коли „вищі” досягнення людського мислення, свідомості, буття вступають у діалогічне спілкування з попередніми формами культури.

Основною одиницею діалогічного спілкування особистостей виступає текст. Згідно з твердженням М. Бахтіна, людину можна вивчати лише через створені нею тексти. Текст віддзеркалює особистість автора, який має своє бачення світу, свої ідеї, погляди, свій внутрішній світ. Текст передбачає наявність спілкування автора з читачем чи автора із собою як з іншим, тобто має комунікативний характер; несе сенс минулих, сучасних та майбутніх культур [1].

Текст може бути представлений у різних формах: як жива мова людини; як мова, збережена на папері або будь-якому іншому носіїві; як будь-яка знакова система (іконографічна, діяльнісна тощо) [1]. Отже, в будь-якій з цих форм текст може інтерпретуватись як форма спілкування культур.

Згідно з концепцією діалогу культур, вважаємо, що медіаосвітні технології повинні бути зорієнтовані на оволодіння особистістю знаннями, уміннями і навичками, необхідних для створення якісних медіатекстів як конструктивної форми міжкультурної комунікації. Діалог як інтерактивний інформаційний зв’язок є джерелом цивілізаційного розвитку інформаційного суспільства, відображає інтелектуальний, культурний та духовний світ людини.

Питання пов’язані з технічним прогресом, розвитком техногенної

цивілізації вимагають переосмислення концепції людини – формування нової системи цінностей, зорієнтованої на цілісний розвиток особистості. У світлі культурологічного підходу епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні і співпраці з іншими людьми, самим собою та культурою [3, с. 59].

Безумовно, в умовах нестримного науково-технічного прогресу з'являється новий тип культурної взаємодії людини з людиною, людини з суспільством, медіа тощо, результативність якої залежить від розумного поєднання досягнень у сфері науки, техніки та мистецтва. Н. Кириллова зазначає, що „медіакультура як феномен епохи модерна, заснований на синтезі техніки та творчості” [5, с. 8]. Завдяки такому синтезу, з'являються нові шляхи подолання кризових явищ у культурі інформаційного суспільства за рахунок передачі соціокультурного досвіду засобами медіа, формування нового типу мислення та діалогової взаємодії особистості з аудиторією медіа.

На думку А. Моля, гармонійне поєднання нових технологій із культурою та освітою є важливим завданням сучасності. Дослідник зазначає, що „культура – це все, що робить людина, включаючи твори мистецтва, слова, поняття, технології тощо. Освіта – процес, за допомогою якого здійснюється вплив на молоде покоління та здобуваються навички користування творами культури. Інакше кажучи, культура – депозит, а освіта – можливість користуватися цим депозитом. І якщо на цьому депозиті сучасні технології, освіта має засвоювати, визначати та використовувати їх з метою виховання нового покоління ...” [7].

Вважаємо, що від рівня сформованості медіакультури магістранта, залежать його медійні вподобання, вибір та рівень володіння різними технологіями навчання за допомогою і на матеріалі медіа. Зауважено тенденцію прямого зв'язку – чим вищий рівень медіакультури особистості, тим ефективніші способи використання засобів масової комунікації в процесі освіти.

На нашу думку, медіакультура визначає політику технологій медіаосвіти. Проте існує і зворотня детермінація, оскільки формування медіакультурних компетенцій особистості закладене в цільових установках застосування медіаосвітніх технологій. Таким чином, медіакультура зумовлена розвитком технологій медіаосвіти, і в той же час, визначає можливі шляхи їхнього використання.

Застосування технологій медіаосвіти в ракурсі медіакультури сприяє не лише здатності критично аналізувати отриману інформацію, обробляти та перетворювати її, а й розширює можливості естетичного, художнього сприйняття медіатекстів, реалізації художньо-мистецького потенціалу та розвитку естетичних здібностей особистості.

О. Мурюкіна вважає, що тільки за умови створення сприятливого

мікроклімату, заснованого на принципах взаємної пошани, гуманізації; розвитку та з урахуванням загальних компетенцій особистості, його готовності до медіаосвітньої діяльності; інтеграції інформаційного, соціалізуючого, релаксаційного та розвиваючого середовищ можливий ефективний розвиток медіакультури [8].

За словами Н. Коновалової, педагогічними умовами, які сприяють формуванню медіакультури є: цілеспрямований розвиток суб'єктної позиції студента в процесі медіаосвіти; технології розвитку медіакультури студентів базуються на засадах особистісно-діяльного підходу; процес формування медіакультури здійснюється поетапно: від загального до професійного рівня медіакультури; діалогова взаємодія студентів і викладача спрямована на вирішення цілей медіаосвітніх завдань [6].

Н. Шубенко, на прикладі формування медіакультури майбутнього вчителя музики, визначає наступні педагогічні умови: мотиваційне забезпечення медіадіяльності студентів на основі ціннісного ставлення до артефактів медіакультури; опора на принципи педагогічної інтеграції з акцентуванням уваги на синестетичних художньо-перцептивних процесах у сучасному мистецтві; оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя музики шляхом упровадження аудіовізуальних медіатекстів у навчальний процес; орієнтація студентів на формування медіакомпетентності в процесі педагогічної практики [13].

Аналіз науково-педагогічних вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчує, що формуванню медіакультури магістрантів сприяє застосування таких методів: проблемний виклад матеріалу, евристичний, інтерактивні та проектні методи, рольові ігри; застосування індивідуальних, групових і командних форм організації діяльності. Важливою ланкою вирішення цієї проблеми виступає правильно побудована система вправ. На нашу думку, доцільно використовувати вправи, що спрямовані на розвиток умінь: пошуку достовірної, коректної, цінної та якісної інформації у медіаджерелах, аналізувати та систематизувати інформацію, розуміти прихований зміст повідомлення, естетичного, художнього сприйняття медіатекстів, представляти, змінювати інформацію (об'єм, формат, форму подачі, носії тощо), чітко та аргументовано формулювати власну думку, ідеї, бачення, створювати власні медіатексти різного виду та жанрів (напр.: стаття, рецензія, інтерв'ю, сценарій тощо).

З метою вдосконалення підготовки магістрів комп'ютерних наук, нами розроблено та апробовано навчальну програму спецкурсу „Основи медіакультури”. Матеріал у програмі розміщено за наступними рубриками: пояснювальна записка, опис спецкурсу, навчально-тематичний план, зміст програми, завдання для самостійної роботи студентів, форми та критерії оцінювання навчальних досягнень слухачів, методи навчання, методичне

забезпечення, рекомендована література. У пояснювальній записці визначено актуальність, ціль, мету та завдання спецкурсу.

Метою вивчення спецкурсу є формування у майбутніх магістрів комп'ютерних наук культури споживання медіа, творчих та комунікативних здібностей, розвиток умінь та навичок сприйняття, обробки, аналізу медіапродукції для підвищення професійного рівня та саморозвитку особистості внаслідок оволодіння теоретичними знаннями з медіаосвіти, медіакультури, технологій медіаосвіти та набуття практичних навичок застосування медіаосвітніх технологій для досягнення бажаних результатів.

Розроблений спецкурс передбачає вирішення завдань трьох блоків.

Перший блок спрямований на формування мотиваційно-ціннісних чинників, переконань та ініціативності, які сприятимуть досягненню успіху в обраному виді діяльності. Цей блок передбачає розв'язання наступних завдань: формування позитивного відношення магістранта до необхідності застосування медіаосвітніх технологій у навчальній, науковій та професійній діяльності; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку за посередництва технологій медіаосвіти.

Другий блок передбачає оволодіння магістрантами теоретичних знань з медіаосвіти, медіакультури, технологій медіаосвіти. При розробці теоретичних основ спецкурсу, ми враховували, що успішність практичної підготовки магістрантів залежить від ефективного опанування ними теоретичної бази, тому приділяли цьому питанню значну увагу. У завданні спецкурсу викладено його основні теоретичні питання, засвоєння яких, стане міцним підґрунтям для здійснення ефективної діяльності із залученням медіаосвітніх технологій.

Третій блок завдань передбачає застосування отриманих знань на практиці, їхнє поглиблення, обмін, трансформацію у власний досвід; спрямований на формування інформаційних, історико-теоретичних, методичних, креативних умінь; охоплює особливості творення медіатекстів різних жанрів.

Не менш важливим у процесі впровадження спецкурсу виявилось питання здійснення контролю знань, оцінювання досягнень та коректування виконаної роботи. Зміст спецкурсу передбачає здійснення поточного контролю, виконання модульних контрольних робіт з цілю перевірки рівня сформованості теоретичної і практичної підготовки магістрантів. На нашу думку, магістранти повинні проводити постійний контроль власних досягнень у межах конкретної теми, модуля тощо. При цьому вони повинні аналізувати труднощі, які виникли у процесі навчання, визначити, що засвоїли/не засвоїли, зробили/не зробили, зацікавило/не зацікавило, пояснити чому не справились із завданнями, виявити недоліки, прогалини своєї діяльності та запропонувати варіанти вирішення проблем. Вважаємо, що така самооцінка суттєво вплине на результативність та ефективність їхньої підготовки.

Оптимальне поєднання методів навчання відповідно до мети, задач, змісту, умов і відведеного часу, навчальним можливостям студентів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, умінь й навичок застосовувати отримані знання на практиці. Тому, вважаємо доцільним, використовувати комбінований підбір методів навчання з урахуванням дидактичної мети і завдань заняття. Так, у процесі вивчення магістрантами нового матеріалу, пропонуємо комбінувати лекцію з проблемним викладом матеріалу, інформаційно-повідомляючий метод з бесідою, пояснювально-спонукальний метод викладання з частково-пошуковим або пошуковим методами навчання; корекцію, засвоєння, поглиблення знань здійснювати у поєднанні наступних методів: семінарів з педагогічними іграми; дослідну роботу з диспутами, роботу з медіаджерелами з тренувальними вправами, тощо.

Змістом спецкурсу передбачено проведення лекційних, семінарських, практичних занять. Для викладу теоретичного матеріалу пропонується використовувати один з провідних методів навчання – лекцію. З метою посилення інтересу магістрантів до теми навчального матеріалу, активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності на лекції, формування готовності до сприймання нового навчального матеріалу та активної участі у процесі обговорення того чи іншого питання, вважаємо необхідним заздалегідь ознайомити магістрантів з темою, завданням, планом лекції.

Пропонуємо вибирати вид лекцій з урахуванням теми, цілей, завдань та змісту лекційного заняття, обсягу інформації, особистісних якостей магістрантів, умов сприйняття та засвоєння навчального матеріалу. Підкреслимо, що у процесі викладання запропонованого курсу, пропонується надавати перевагу лекціям, що носять інформаційний, просвітницький, проблемний, інтерактивний, розвивальний, стимулюючий характер. Стиль взаємовідносин викладача та магістрантів повинен базуватись на співпраці, довірі, взаєморозумінні, співтворчості, вдосконаленні усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Зміст спеціалізованого навчального курсу передбачає проведення семінарських завдань, які спрямовані на поглиблення, деталізацію, систематизацію і закріплення теоретичного матеріалу, представленого під час лекцій та здобутого у процесі самостійної роботи. Тому, пропонуємо використовувати такі види семінарських занять: доповіді, дискусії, прес-конференції, наукові конференції, пізнавальні ігри ("Медіаосвіта на перехресті наук", "Медіаерудит", "Представники медіаосвіти" тощо).

У процесі організації та проведення семінарських, практичних занять нами були запропоновані цикли творчих, ситуативних, імітаційних завдань, розробка яких здійснювалась з урахуванням існуючої методики проведення медіаосвітніх занять із студентами вищих навчальних закладів (О. Мурюкіна, О. Федоров, Н. Шубенко).

Для досягнення бажаних результатів, пропонуємо алгоритм підготовки до семінарського заняття медіаосвітнього спрямування:

- осмисліть тему заняття, визначте основні його цілі й завдання, проаналізуйте питання, що винесені на розгляд;
- продивіться записи лекцій (якщо вони проводились з даної теми) та опрацюйте матеріал за рекомендованою літературою, використовуючи як традиційні, так і новітні засоби масової комунікації;
- під час роботи з інформацією пропонуємо здійснити: аналіз використаних джерел інформації (друковані/електронні і т.д.); її оцінку (достовірність, повнота, коректність, цінність, відповідність до теми, доступність і т.д.); фільтрацію (відбір потрібних даних), каталогізацію отриманої інформації (алфавітний, тематичний, предметний, спеціальний і т.д.) та її архівування (збереження інформації у зручній та доступній формі); аналіз та формулювання висновків;
- підберіть матеріал, який, на ваш погляд, найкраще висвітлює питання досліджуваної теми, занотуйте його у вигляді тез, конспекту, схем і т.д.;
- чітко формулюйте свої ідеї, бачення, думки досліджуваної проблеми та аргументуйте свої міркування;
- запишіть запитання, які виникли у вас під час підготовки до заняття, будьте готові озвучити їх на семінарі та брати участь у їх вирішенні;
- якщо досліджувана тема дозволяє, спрогнозуйте розвиток ситуації, дайте рекомендації;
- в залежності від типу семінару підготуйте: презентацію, реферат, тести, анкети, запитання для проведення бесід, інтерв'ю, диспутів тощо.

Обов'язковим завданням викладача є створення умов, що забезпечуватимуть досягнення основних функцій семінарських занять: навчальної, розвивальної, виховної, діагностично-корекційної, а також використання активних методів навчання: проблемно-пошукових, метод проектів, творчих завдань та вправ, ігрові методи тощо. Належне місце в організації навчальної діяльності магістрантів у процесі вивчення запропонованого спецкурсу займають практичні заняття, які формують у них уміння й навички практичного застосування отриманих на лекціях, семінарах та під час самостійної роботи знань. При розробці практичних завдань, що сприятимуть розвитку інформаційних умінь на матеріалі медіа, ми спирались на завдання запропоновані Л. Зазнобіною, О. Мурюкіною, О. Федоровим.

Розроблено комплекс вправ, які спрямовані на формування у магістрантів інформаційних умінь, а саме:

- пошуку якісної інформації у медіаджерелах (основна вимога – це пошук, перш за все, достовірної, коректної, цінної та якісної інформації);
- аналізувати та систематизувати інформацію;

- розуміти прихований смисл повідомлення; відбору потрібних даних в отриманій інформації;
- представляти, змінювати інформацію (об'єм, формат, форму подачі, носії тощо);
- чітко та аргументовано формулювати власну думку, ідеї, бачення;
- каталогізації отриманої інформації.

Вирішення запропонованого комплексу завдань, дасть змогу ефективніше інтелектуально, професійно, культурно розвиватись; спроможність генерувати нові ідеї, створювати нові об'єкти, винаходи; досягати поставлених цілей.

У сучасних умовах значно зростає роль вміння швидко, результативно навчатись та навчати інших. Тому, вважаємо, що майбутні магістри комп'ютерних наук, які можуть займатись і викладацькою діяльністю, повинні володіти методичними уміннями. Пропонуємо комплекс вправ, що спрямовані на формування методичних умінь, які є необхідними при організації пізнавальної діяльності; вибору навчальної літератури, матеріалів, форм, методів, засобів навчання відповідно до поставлених мети, цілей та завдань; розробці комп'ютерних навчальних програм; діагностуванні результатів навчання; аналізі умов, технологій, що впливають на результативність освітньої діяльності; створенні власної методичної системи навчання тощо.

Важливою складовою успішної діяльності фахівця комп'ютерних наук є розвинені креативні уміння, що допомагають йому проявляти творчу індивідуальність, активність, продукувати оригінальні ідеї, застосовувати творчий підхід у вирішенні завдань. Запропоновані вправи, що спрямовані на розвиток і активізацію креативності, навчають особистість продуктивно діяти в нетипових ситуаціях, орієнтуватися в швидко змінних обставинах, спираючись на свій творчий потенціал, фантазію, уяву, індивідуальність тощо.

Таким чином, у результаті успішного опанування курсу „Основи медіакультури” магістранти отримають знання з термінології, історії та теорії медіаосвіти, медіакультури, технологій медіаосвіти; орієнтуватимуться в тенденціях розвитку медіаосвіти в Україні та світі; використовуватимуть основні навички для захисту від негативного впливу мас-медіа, володітимуть уміннями: самостійно сприймати, аналізувати, створювати, передавати, інформацію; визначати типи ЗМІ та види комунікацій; демонструвати практичні уміння у процесі створення власного медіапродукту, підготовки якісного контенту; використовувати медіаосвітні технології для підвищення професійного рівня, саморозвитку тощо.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Художеств. л-ра, 1979. – 412 с.
2. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы / под ред. В. С. Библиера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – С. 9–106.
3. Болюбаш Н. М. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle [Електронний ресурс] / Н. М. Болюбаш. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em17/content/10bnmtno.htm>
4. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л. С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26–34.
5. Кириллова Н. Б. Медиасреда российской модернизации / Н. Б. Кириллова. – М.: Академ. Проект, 2005. – 400 с.
6. Коновалова Н. А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Коновалова Наталья Александровна. – Вологда, 2004. – 205 с.
7. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль ; пер. с фр., предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 416 с.
8. Мурюкина Е. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа прессы: учеб. пособие для вузов / Е. В. Мурюкина. – Таганрог: НП „Центр развития личности”, 2008. – 298 с.
9. Негодяев И. А. Философия техники [Электронный ресурс] / И. А. Негодяев. – Режим доступа: <http://www.vuzlib.net/beta3/html/1/26390/>
10. Онкович Г. В. Медіаосвіта (Загальний курс): програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів / Г. В. Онкович. – К.: ІВО НАПН України, 2010. – 24 с.
11. Федоров А. В. Учебные программы по медиаобразованию в вузах: сравнительный анализ / А. В. Федоров // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. – 2007. – № 1. – С. 133–137.
12. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М.: Изд-во Академ. пед. наук, 1990. – 66 с.
13. Шубенко Н. О. Формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шубенко Наталія Олександрівна. – К., 2010. – 241 с.

ЄРШОВА О. П.,

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,
Факультет РІІТ (м. Черкаси)
Київського національного
університету технологій та дизайну

БАБИНА Т. Г.,

кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри гуманітарно-
мистецьких дисциплін та технологій
легкої промисловості, Факультет РІІТ
(м. Черкаси) Київського
національного університету
технологій та дизайну

МЕНТАЛЬНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються різні аспекти процесу адаптації професорсько-викладацького складу до освітніх реформ в контексті запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Ключові слова: ефективна адаптація, освітні реформи, європейські стандарти вищої освіти.

В статье рассматриваются различные аспекты успешной адаптации профессорско-преподавательского состава к образовательным реформам в контексте внедрения европейских стандартов высшего образования в Украине.

Ключевые слова: эффективная адаптация, образовательные реформы, европейские стандарты высшего образования.

The article focuses on the issue of effective adaptation of the faculty to the educational innovations in the context of implementing European standards into higher education in Ukraine.

Key words: effective adaptation, educational innovations, European standards of higher education.

Постановка проблеми. Процеси модернізації національної вищої школи у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу і подальшої її інтеграції у світовий освітній простір потребують дослідження проблеми організації ефективної адаптації професорсько-викладацького складу в умовах запровадження освітянських європейських стандартів в Україні. Актуальність цього питання пов'язана з відсутністю системних наукових досліджень з цієї проблеми, з одного боку, а з іншого, питомою вагою тієї ролі, яку відіграють саме викладачі в ефективному впровадженні освітніх реформ для забезпечення конкурентоспроможності української освіти і українського фахівця на ринку праці.

«У зв'язку з європейською орієнтацією України загалом та входженням України до Європейського освітнього і наукового поля, зокрема, наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку [1, с.241]».

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій засвідчує, що в науковій літературі, присвяченій дослідженню професійної діяльності викладача вищої школи, напрацьованими є узагальнені вимоги (А.М. Алексюк, І.Я. Козаков, А.І. Кузьмінський Лернер, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов,), а також окремі положення теорії діяльності й розвитку особистості (Б.Г. Ананьев, Г.О. Балл, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн й ін.). У вивченні проблеми професійної адаптації особистості вагомий внесок зробили такі сучасні українські дослідники, як В.В. Васильєв, С.С. Занюк, О.М. Кокун, О.М. Корніяка, С.Г. Москвічов, С.П. Мосов, О.Р. Охременко, В.А. Семиченко, О.Г. Солодухова, Е.Е. Симанюк й ін. Проблема ефективної адаптації професорсько-викладацького складу в умовах запровадження освітянських європейських стандартів в Україні системно не досліджувалася.

Мета дослідження – обґрунтувати ментальні, психологічні та організаційні засади ефективної адаптації професорсько-викладацького складу до запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Результати дослідження.

За час проведення освітніх реформ в Україні питання адаптації освітньої галузі до необхідних змін розглядалося частіше в площині функціонування національних освітніх інститутів під кутом збереження національних особливостей, або ж вивчалися причини, що гальмують такі процеси. [2] Як відомо, будь-які процеси втілюються їх безпосередніми учасниками. У даному випадку кінцевий етап впровадження запланованих процесів неможливий без участі професорсько-викладацького складу. Саме вони є найбільш дієвою і

найбільш вразливою категорією, оскільки мають певний сформований досвід і відпрацьований формат діяльності, який необхідно повністю, або суттєво змінити, адаптувати. Під адаптацією, зазвичай, розуміють пристосування до нових/інших умов.

Адаптацію професорсько-викладацького складу до запровадження європейських стандартів освіти України розглядаємо як складний динамічний процес оволодіння педагогами вищої школи сучасними технологіями й методиками модернізації навчальної діяльності з їх ефективним поєднанням з традиційними методами та технологіями шляхом підвищення педагогічної майстерності, умілим використанням професійного досвіду, перебудови структури професійно-важливих якостей, відпрацювання гнучкої соціально-професійної позиції в умовах введення освітянських реформ у контексті європейських вимог. Таке розуміння передбачає розгляд організаційних, психологічних та ментальних засад необхідної успішної адаптації.

Професорсько-викладацький склад – це соціально-професійна група, якій для успішної діяльності в цілому притаманна система таких якостей як професійна компетентність, інтелігентність/інтелектуальність, певні організаторські здібності, вміння застосовувати творчі підходи до роботи, гнучкість, здатність до адаптації в умовах соціальних та інших змін. Ця група є незамкненою динамічною системою, у якій вирізняють як мінімум три прошарки, відповідальних за стабільність і ефективність навчального процесу, акумуляцію творчих надбань та їх передачу для забезпечення наступності, створення і збереження національних традицій у вищій освіті. Це дві маргінальні соціально-вікові групи: досвідчені педагоги, здатні передати досвід; молоді педагоги, що потребують цього досвіду, і третя -середня група, що вже має певний накопичений досвід і ще здатна плідно і творчо працювати. Серед них виокремлюються педагоги-реформатори, психологічно і ментально здатні до впровадження необхідних освітянських стратегій.

Освітні трансформації ХХІ століття є масштабними за обсягами запропонованих організаційних нововведень і кількістю країн, що їх охоплюють. За характером впливу на національні освітні системи вони є кардинальними, оскільки об'єктивні організаційні зміни, що заплановані, потребують суб'єктивних, у т.ч. ментальних і психологічних змін усіх учасників цих процесів.

Організаційні зміни, як відомо, охопили і систему організації та планування усього навчального процесу, і, безумовно, усталену до цього організацію роботи викладача. До найбільш суттєвих організаційних змін релевантних для вивчення питання адаптації професорсько-викладацького складу відносимо: 1) зміни в системі організації навчального процесу і вимірюванні обсягу опанованих знань (кредитно-модульна система організації

навчального процесу); 2) зміни у пропорціях між аудиторною і самостійною роботою студентів, і як наслідок, зменшення реальної кількості потенційного аудиторного фонду для вже існуючого кадрового складу; 3) неадаптовані до нових принципів розрахунку норми навантаження викладача (розрахунок навантаження головним чином з виконання годин аудиторного фонду); 4) зменшення в розрахунках питомої ваги годин, відведених на необхідну для контролю нових форм навчання поза аудиторну роботу викладача (консультування, керівництво науковими роботами, і т.д.); 5) необхідність володіння новими методами навчання і опанування новітніми як інформаційними, так і освітніми технологіями; 6) низька економічна спроможність викладачів для незалежної повноцінної наукової роботи і слабка державна підтримка їх наукової діяльності.

З позицій сучасного освітнього менеджменту [3; 4] результати кожного з основних видів професійної діяльності науково-педагогічних працівників підлягають вимірюванню і оцінюванню за певною шкалою і ці показники виводяться у рейтинговому оцінюванні викладачів. Таке оцінювання є ще одним з організаційних нововведень, і саме по собі не є досконалим і уніфікованим, як і будь-яка новація. Досвід проходження і проведення такого оцінювання підтверджує певний резонанс і дискусію щодо його об'єктивності. Досвідчені і шановані педагоги не завжди підтверджують свій суб'єктивний статус і балансують на межі відповідності необхідним критеріям. На наш погляд, така ситуація є прогнозованою і вірогідною.

В межах самої соціально-професійної групи закладене протиріччя між параметрами, що нами вивчаються. Маючи найвищий рівень професійної організованості, маргінальна група досвідчених педагогів частіше є найбільш емоційно, психологічно і ментально вразливими і резистентними. Обсяг накопиченого досвіду і вмінь є пропорційним коефіцієнту змін, що необхідно внести і провести у власному світобаченні і в педагогічній майстерності, яку треба модифікувати, або заново опанувати для відповідності новим методам навчання і новим критеріям оцінювання. Фізичний (віковий) ресурс не завжди сприяє їх ефективній адаптації.

Виходячи із запропонованого нами визначення адаптації професорсько-викладацького складу, емоційно, психологічно і ментально потенційно найбільш адаптаційно-спроможними можна було б вважати молодих викладачів, оскільки вони мають мінімальний або нульовий професійний досвід, що потребує відповідних психологічних і ментальних зусиль. Вони, як відомо, потребують скоріше соціально-педагогічного супроводу [5] для становлення у новій соціальній якості. Проте відсутність у них педагогічної майстерності і на період реформ відсутність нового формату такої майстерності у викладачів інших груп, у яких вони навчаються, змушує їх

поширено працювати над власним методичним рівнем і організацією своєї професійної діяльності. Найвищий рівень очікуваної і потенційно ефективної адаптації закономірно пов'язаний з середньою групою, яка має певний досвід, професійну майстерність, меншу резистентність і достатній фізичний ресурс. Викладачі цієї групи змушені і умотивовані бути ментально і психологічно гнучкими, оскільки усвідомлюють необхідність ефективної адаптації як економічно обґрунтованої запоруки подальшої життєдіяльності.

Проте сучасні особливості протікання освітніх реформ, а саме контекст стрімкого і невід'ємного високотехнологічного забарвлення інновацій можуть внести зміни і в типологію стосунків між старшими і молодшими професійними поколіннями. Спробуємо екстраполювати типологію історично змінних стосунків між старшим і молодшим поколіннями обґрунтовану М. Мід [6]. Вона показала закономірну появу ще наприкінці ХХ століття нового характеру цих стосунків, яким притаманна втрата виняткового впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, а й на ментальність молоді. Прискорення розвитку призводить до появи нових технологій, котрі неодноразово змінюються за життя одного покоління, а тенденція зазначених взаємозв'язків поволі стає потребою для старшого покоління вчитися новому, нетривіальному в молодих. З часом, коли поява нового визнається корисною, розробляються навіть спеціальні норми для впровадження нового, підтримуються різні форми конфігуративного (за М.Мід) навчання — від однолітків, від колег по навчанню та праці [6, 64]. Застосувавши запропоновану М. Мід класифікацію культур, на: постфігуративну, де діти вчать насаперед у своїх попередників; конфігуративну, тобто діти і дорослі вчать в однолітків; та префігуративну — дорослі вчать також і у дітей, можна припустити з високою долею вірогідності, що саме такі форми професійної субкультури будуть притаманні і професійним групам викладачів, задіяних в освітніх реформах нового формату. Переконливим аргументом на користь стосунків такого типу є набагато швидше і легше опанування молоддю новітніми інформаційними технологіями, що стрімко змінюються. Це не просто готовність, а реальна потреба старшого покоління навчатися саме у молоді і власних дітей.

Організаційна адаптація професорсько-викладацького складу пов'язана з пристосуванням до нових умов освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Які ж засади ефективної організаційної адаптації професорсько-викладацького складу? Цей процес передбачає як державні, так і особисті зусилля викладачів. Виходячи з вітчизняного колективного і власного досвіду такої адаптації і вивчаючи закордонні реалії роботи в нових для нас умовах, вважаємо найбільш вірогідними і дієвими такі організаційні засади: (з боку викладачів): опанування новими, необхідними суспільству і ринку праці

фаховими знаннями і відповідними методами передачі і контролю цих знань шляхом безперервного підвищення рівня власної кваліфікації і професійної майстерності; невід'ємність технологічних новацій від освітніх і належне володіння необхідними новітніми інформаційними технологіями; збільшення потенційних можливостей, джерел, форм підвищення власної кваліфікації шляхом зрушень у рівні іншомовної компетенції; (з боку держави): виважена повноцінна і цілісна система ефективних дій з боку держави на адресу освітньої галузі, які б полягали не лише в нових вимогах і зобов'язаннях з завуальованим збільшенням реального навантаження, а й в додатковій мотивації професорсько-викладацького-складу до необхідної адаптації; зміна принципів організації управління університетами і стосунків між державою і університетами (реалізація принципів університетської автономії) як запоруки ефективної адаптації університетів до нових потреб суспільства; можливість розробки автономних навчальних планів і безпосередня участь у цьому викладачів університету. Адаптація неминуче буде відбуватися у відповідності до основних філософських законів, але ефективною вона буде лише для тих педагогів, хто готовий до цих процесів психологічно і ментально.

Суб'єктивна складова повноцінного становлення педагога вищої школи охоплює такі параметри як адекватна оцінка своїх професійних здібностей і можливостей, задоволеність своїм соціальним статусом працівника вищої школи і тими можливостями, які вона надає, задоволеність своєю працею, професією, а також прагнення до вдосконалення свого науково-педагогічного рівня та готовність продовжувати навчатися [4]. Одним з питань цього аспекту є вивчення ціннісно-мотиваційного рівня професійної адаптації працівника в умовах освітніх реформ. Аналіз наявної літератури не дає достатньої інформації про дослідження ієрархії мотивацій такої адаптації чи методики оцінювання ефективності такої адаптації. На наш погляд, найбільш дієвою засадою ефективної психологічної адаптації професорсько-викладацького складу до освітніх реформ є індивідуально скориговані ментальні і психологічні зміни у особистому сприйнятті невідворотності цих змін і перебудова персонального ставлення до організації власної професійної діяльності. «...Зрушення повинні відбуватися, оновлюючи в людині почуття хисткості її становища... Необхідно, щоб усі звичні засоби спасіння вийшли з ладу, і людина зрозуміла: схопитись немає за що. Лише тоді руки знову почнуть рухатись заради спасіння» [7, 436]. Ось чому, на думку науковців [8], саме в пошуках нових стратегій «спасіння» освіти як однієї із складових культури сучасна філософія звертається до нових освітніх методологій, які містять евристичні ідеї щодо розвитку особистості. Вони стверджують необхідність звернення до евристичного використання постнекласичної методології, яка розширює освітній простір, збагачує його, захоплюючи до

обговорення різних поглядів і формування себе засобом діалогу. Таку позицію обґрунтовують, спираючись на освітні позиції філософів – постмодерністів (Р. Рорті) про два діалогічні типи освіти: залучення до існуючої традиційної культури та усвідомлення істинності результатів власного досвіду і роздумів, погляди представників критичної педагогіки (П. Фрейре) та російського дослідника М. Бахтіна щодо діалогу як форми пошуку себе самого у світі. [8, 202-203]. Зрозуміло, що всі ці погляди так чи інакше беруть свої витoki від відомого Сократівського діалогу. Діалогічність була притаманна і національним освітнім традиціям, але з часом замінювалась більш уніфікованими підходами до навчання. На відміну від діалогу, який включає всіх його учасників у процес навчання, останні все менше залишали можливостей для переходу від пасивного сприйняття ситуації до критичного осмислення того, що попередньо сприймалося як належне. Саме діалогічність дозволяє по-новому побачити пізнавальний процес. Цінність даного методу, на думку нинішніх дослідників у тому, що за таких умов учитель і учні починають бачити кожен свою особисту думку лише як одну з можливих у великій сукупності різних поглядів. Цей метод здатний розвивати скептицизм у пошуках істини, потребу в самоаналізі своїх відчуттів. Процес навчання будується таким чином, щоб його мета не зводилася до прагнення у процесі діалогу навчити істини. Вчитель повинен головним чином ознайомити учнів з різними ситуаціями, щоб кожен міг досягти істини власним шляхом. Вчитель (викладач) рівний партнер у діалозі, він не керує учнями, не дає остаточних відповідей на поставлені питання, оскільки останнє суперечить характеру свободи. Учень повинен сам контролювати і знання, і норми своєї поведінки. Значення цього методу у тому, що він сприяє формуванню в людини почуття власної гідності, розумінню своєї цінності і значущості [8, 202].

В умовах різних нововведень в освіті професорсько-викладацькому складу можуть бути характерні ригідні настановлення щодо освітніх реформ, досить консервативні погляди, прояви неконструктивних механізмів психологічного захисту [9]. Причина не лише в особистому психологічному ставленні тих чи інших уасників освітніх процесів. Суттєвим для ефективного проведення запланованих освітніх змін є усвідомлення взаємного зв'язку між менталітетом й освітою. На думку російського дослідника Б. Гершунського, цей взаємовплив полягає у тому, що «З одного боку, характер навчальної діяльності залежить від ментальних пріоритетів. З іншого, самі ці пріоритети, життєві цінності та ідеали залежать від освітніх потенцій суспільства, його прагнення до відтворення в кожному наступному поколінні власних культурних традицій і моральних підвалин до їх безперервного збагачення і розвитку» [10, 8]. Це приводить нас до необхідності враховування ментальних особливостей, не лише індивідуальних, а, скоріше, національних [11].

Зараз науковці [8;10-11;12] все частіше і ретельніше вивчають взаємозв'язок між менталітетом і освітніми процесами, звертаються до тих основних властивостей менталітету, які здатні впливати на ефективність освітніх процесів. До них відносять: 1) евристичні переваги менталітету, які об'єктивно породжуються економічним, соціальним, політичним, загальнокультурним контекстом; 2) керуючись у своїй поведінці складовими менталітету, людина відбирає імпульси і враження, що ідуть від зовнішнього світу, і перетворює їх на дані свого внутрішнього досвіду; 3) менталітет – утворення лише відносно стійке. Воно має тенденцію видозмінюватися під тиском стихійного та організованого, ним можна керувати, а в деяких випадках маніпулювати» [8]. Крім особистісних взаємовпливів, освітня сфера безпосередньо стосується формування інтегрально зрозумілого менталітету, який характеризує світоглядні настанови, життєві пріоритети та мотиви поведінки малих і великих груп людей (колектив викладачів), в тому числі й таких глобальних об'єднань, як соціум і людство в цілому. Б. Гершунський, звертаючись до цієї функції освіти, зауважує: «Саме в менталітеті синтезуються категорії смислу буття, віри, знання, волі, котрі і наперед визначають реальність повноцінної життєвої самореалізації особистості, і наповнюють конкретним змістом існування людини і людських спільнот та їхньої взаємодії у просторі і в часі» [10, 8].

Саме тому успішна адаптації професорсько-викладацького складу неможлива без урахування і звернення до ментальних важелів впливу на цей процес. Керуючись висновками досліджень Н. Савчук [8] про вплив освіти на менталітет сучасного соціуму, сформулюємо власне бачення ментальних засад/передумов успішної адаптації і повноцінної життєвої самореалізації особистості викладача. Перш за все, на наш погляд, це наявність віри (або готовність її сприйняття) у своє індивідуальне неповторне призначення і одночасне відчуття себе частинкою природи та людської спільноти. По-друге, як зазначає автор, як продукт певної культури з її цінностями, пріоритетами, світосприйняттям кожна особистість має свою власну ментальну парадигму, крізь призму якої вона сприймає світ. Завдання освіти – «вбудуватися» в мозаїку культурних парадигм, створюючи комунікаційну матрицю в режимі оберненого зв'язку. Виходячи з цього, вважаємо, що для процесу адаптації необхідна наявність такої чітко усвідомлюваної парадигми і готовність перебудовувати/модифікувати її у відповідності до калейдоскопних мозаїчних патернів культурних пардигм і тим самим бути соціально і комунікаційно респонсивними. По-третє, надзвичайно важливим є усвідомлення (або ж готовність до нього/його формування) необхідності підпорядковуватись нормативам, якими чітко відрізняється сфера освіти і мати особистий простір для творчості (в межах необхідної нормативності) як

запоруку особистісної самореалізації. До ментальних засад відносимо і формування усвідомлення необхідності коректувати і перетворювати життєві орієнтири як на особистісному рівні, так і на рівні соціуму, використовуючи нові філософсько-освітні методології, в яких основну цінність становить творення особистості.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Кіпень В.П. Проблемний стан вищої школи: бачення і оцінки// Вісник. Філософія. Політологія. Київський національний університет імені Т. Шевченка. – 2000.- Випуск 31.
3. McNay I. (1997): Institutional Management of Universities, TEMPUS, Brussels
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. О. Шпак, Н. Углярєнко. Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя // Молодь і ринок №5 (15), 2005
6. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429с.
7. Ортега_и_Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991
8. Савчук Н. Менталітет у контексті освітньої системи // Філософія освіти. – № 2. – 2005. – С. 197 – 2005.
9. Хижняк Л.М. Сопротивление переменам в диагностике организационного развития// Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. “Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи”. – 2000. – № 462.
10. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 7–17.
11. Проблеми теорії ментальності / М.В.Попович, І.В.Кисляковська, Н.Б.Вяткіна та ін. – К.: Наукова думка, 2006. – 403 с.
12. Гершунский Б. С. Менталитет в структуре образовательно_педагогической аксиологии// Национальные ценности образования: история и современность. – М., 1996.

ІВАНОВА І.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра загальної та вікової
психології, Інститут психології та
соціального забезпечення,
Миколаївський національний
університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАХУ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ

У статті розглядаються результати дослідження процесу розвитку комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей на заняттях з психології.

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійна компетентність, комунікативні здібності, адаптація, професійна ідентичність

В статье рассматриваются результаты исследования процесса развития коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей на занятиях по психологии.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативные способности, адаптация, профессиональная идентичность

In the article the results of research of process of development of communicative competence of students of pedagogical specialities are examined on employments on psychology.

Key words: communicative competence, professional competence, communicative capabilities, adaptation, professional identity

Ключовою домінантою розвитку сучасної університетської освіти є компетентнісний підхід до формування освіченої, гармонійно розвинутої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у суспільстві. Складовою професійної компетентності фахівця педагогічної сфери є комунікативна компетентність.

У статті розглядаються проблеми розвитку комунікативної компетентності студентів-першокурсників педагогічного спрямування у процесі опанування ними основ психології. Комунікативна компетентність визначається як безпосереднє наочно-образне віддзеркалення однією людиною іншої, як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії у певному професійному середовищі, як здатність до ефективного використання всіх засобів комунікації (вербальної і невербальної).

Інтерес дослідника до названої проблеми пояснюється результатами, отриманими у ході теоретичного та емпіричного дослідження процесу формування професійної ідентичності та успішності початкової діяльності студентів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей їх особистості.

У першому півріччі 2012-2013 н. р. (жовтень 2012 р.) на практичних заняттях із психології у студентів першого курсу педагогічного спрямування проводилося вивчення рівня розвитку комунікабельності (наявність чи відсутність проблем). Результати відображено у табл. 1. П'ятдесят п'ять відсотків респондентів мали певні проблеми міжособистісного спілкування.

Наприкінці 2012-2013 н. р. (червень 2013 р.), після завершення викладання курсу психології (загальної і вікової), вивчалися рівень розвитку комунікативного контролю (здатність контролювати себе у процесі взаємодії з партнером) та коефіцієнт емоційного інтелекту. Під емоційним інтелектом ми розуміємо особливий комплекс індивідуальних характеристик особистості і міжособистісних процесів, які забезпечують комунікативну компетентність. Результати відображено у табл. 1. Спостерігалася позитивна динаміка: п'ятдесят сім відсотків респондентів мали високий рівень розвитку комунікативного контролю та достатній рівень емоційного інтелекту.

Комунікабельність не є вродженою рисою, однак біологічні та фізіологічні задатки та схильності особистості можуть суттєво впливати на неї (підсилювати чи послаблювати).

На практичних заняттях з психології проводилося дослідження типу темпераменту за тестом-опитувальником Г.Ю. Айзенка, властивостей темпераменту за тестом-опитувальником В.М. Русалова, типу характеру за тестом К.Г. Юнга. Тестування за опитувальником К. Г. Юнга дало такі результати: у 40% респондентів виявлена екстраверсія (спрямованість на оточуючий світ, інших людей), у 20 % – інтроверсія (спрямованість на явища власного внутрішнього світу), у 40 % – амбіверсія (у різних обставинах мають місце прояви екстраверсії та інтроверсії).

Таблиця 1
Результати дослідження якостей особистості студентів-педагогів

Респонденти	Рівень розвитку комунікабельності (наявність проблем)		Комунікативний контроль			Коефіцієнт емоційного інтелекту	
	є проблеми	відсутні проблеми	низький	середній	високий	є надчим працювати	достатній
Педагоги 2012-2013 н.р.	55%	45%		43%	57%	43%	57%

Дослідження, об'єктом якого є комунікативна компетентність студентів педагогічних спеціальностей, предметом – її вплив на формування їхньої професійної компетентності, проводиться у рамках наукової теми кафедри загальної та вікової психології Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (надалі – університету) «Формування професійної компетентності випускників вищої школи різної професійної спрямованості» (січень 2013 р. – грудень 2015 р.). Гіпотезою дослідження є припущення: на рівень розвитку комунікативної компетентності студентів, як складової їхньої професійної компетентності, може впливати обсяг набутих ними знань, умінь і навичок під час занять з дисциплін фахового спрямування, включаючи психологію.

На першому етапі дослідження вивчено стан розробленості заявленої теми та узагальнення напрацьованого теоретичного матеріалу, результати викладено у попередній публікації [1], розпочато емпіричне дослідження, респондентами якого є 77 студентів першого курсу трьох педагогічних спеціальностей двох структурних підрозділів університету, яким викладають психологію фахівці кафедри загальної та вікової психології.

Враховуючи той чинник, що передумовою розвитку здібностей у тих видах діяльності, які пов'язані зі спілкуванням між людьми, є комунікативні та організаційні схильності, студентам було запропоновано відповісти на питання тесту-опитувальника «КОС». Окрім отримання основного результату (визначення коефіцієнтів комунікативних та організаційних схильностей) питання тесту дозволяють звернути увагу першокурсників на проблему

адаптації до умов навчання в університеті («Чи важко Вам освоїтись у новому колективі?», «Чи легко Вам вдається встановити контакти з незнайомими людьми?»), на можливість участі у суспільному житті студентської громади («Чи подобається Вам брати участь у суспільній роботі?», «Чи брали Ви участь у суспільно-громадській роботі у школі?»), а також створити сприятливу психологічну атмосферу під час роботи над тестом завдяки питанням про школу, друзів («Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?», «Ви із задоволенням приступаєте до організації всіляких заходів для своїх друзів?»).

За даними тестування більшість респондентів (до 70 %) на момент вступу до університету мають середній і високий рівень прояву комунікативних та організаційних схильностей. Студенти, у яких виявлено середній рівень прояву названих схильностей, прагнуть контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, наполягають на власній думці, планують свою роботу, хоча потенціал їх нахилів не відрізняється високою стійкістю. Респонденти, віднесені до групи з високим рівнем прояву комунікативних та організаційних схильностей, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, проявляють ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати рішення у критичних ситуаціях.

Бажання студентів займатися організаційною діяльністю і спілкуватися з людьми залежить від типологічних особливостей їх особистості, які планується досліджувати у рамках названої вище наукової теми.

Комунікабельність, як соціально-психологічна риса особистості, формується у процесі групового життя і діяльності людини. З метою перевірки гіпотези щодо впливу занять з дисциплін фахового спрямування, включаючи психологію, на рівень розвитку комунікативної компетентності студентів, здійснено аналіз системи організації та проведення аудиторних занять із загальної і вікової психології для студентів педагогічних спеціальностей за допомогою методів психологічного дослідження: спостереження, аналізу продуктів діяльності.

Викладачі кафедри загальної та вікової психології, формуючи структурну та змістовну основу курсу з психології для студентів педагогічних спеціальностей, у якості одного з завдань передбачають необхідність створення належних умов для проходження послідовних стадій формування психологічної компетентності студентів, складовою котрої є комунікативна компетентність:

- першої стадії: оволодіння психологією як галуззю наукових знань, її термінологічним апаратом, логікою та прийомами пізнання відповідних психологічних явищ;

- другої: пізнання психологічних явищ у складній, багатоаспектній, неструктурованій об'єктивній реальності;
- третьої: пізнання іншої людини за допомогою спеціальних психологічних засобів (оволодіння окремими психологічними методами і методиками);
- четвертої: процес об'єктивного самопізнання;
- п'ятої: розуміння меж втручання у внутрішній світ та життя іншої людини.

З метою створення належних умов для формування психологічної компетентності майбутніх педагогів, включаючи комунікативну, викладач, як свідчать результати дослідження, повинен під час проведення аудиторних занять з психології не тільки:

- забезпечувати належний науковий і методичний рівень проведення занять, а й створювати умови для формування психологічної компетентності майбутніх педагогів;
- доводити до студентів необхідний обсяг психологічної інформації, створювати умови для формування певних умінь та навичок, а й намагатися зробити завдання формування психологічної компетентності особисто значущим для кожного студента;
- декларувати професійну значущість психологічної компетентності, включаючи комунікативну, майбутньому педагогу, а й доводити це своєю щоденною діяльністю з виконання основних педагогічних функцій (дидактичної, виховної, розвивальної);
- демонструвати студентам свій широкий науковий світогляд, ґрунтовні знання і практичний досвід, а й намагатися встановлювати з ними особистісний контакт, створювати у студентських групах сприятливий клімат для міжособистісного спілкування і взаємодії.

Формуванню особистісної зацікавленості студентів в опрацюванні психологічної інформації, як основи формування їх психологічної компетентності, включаючи комунікативну, сприяє творчий підхід викладачів до проведення аудиторних занять.

В умовах гуманізації освіти виправданим є намагання викладачів кафедри максимально задіяти творчий потенціал студентів у проведенні лекційних занять, на практиці продемонструвати дію тези про студентів і викладачів як рівноправних партнерів навчально-виховного процесу. Цьому сприяє проведення таких видів лекційних занять, як бінарна та проблемна лекція.

У класичному варіанті бінарна лекція передбачає проблемний виклад навчального матеріалу у діалозі двох викладачів, що спонукає студентів порівнювати різні точки зору, глибше усвідомлювати навчальний матеріал. У практиці викладачів кафедри використовується інший варіант проведення

цього виду лекції. У якості другого викладача виступає студент, який пропонує свій варіант вирішення проблеми, що висвічується на лекції, на основі заздалегідь підготовленого реферату як індивідуально-дослідницького завдання.

Проблемна лекція, як відомо, передбачає подачу нового теоретичного матеріалу у формі проблемного завдання, що вимагає вирішення. Враховуючи інтерес дослідника до проблеми формування комунікативної компетентності студентів на заняттях з психології, у якості прикладу проведення проблемної лекції слід навести заняття з загальної психології за темами: «Здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості», «Психологічні основи діяльності».

Лекційне заняття за першою темою було побудовано як вирішення студентами проблемного завдання: визначте, якими повинні бути зовнішні умови взаємодії людини з навколишнім середовищем, щоб вони позитивно впливали на формування здібностей, у тому числі таких, які б дозволили особистості успішно реалізуватися в обраній професійній сфері. Опрацювання ж теми з психологічних основ діяльності супроводжувалося пошуком студентами психологічних ознак педагогічної праці та визначенням власної спрямованості на педагогічну професію.

Розвитку творчої самостійності студентів, культури мови та культури дискусії, формуванню вмінь та навичок публічного виступу сприяє проведення семінарських занять. Викладачі кафедри загальної та вікової психології проводять їх як у традиційних формах (у формі бесіди, обговорення рефератів і доповідей, дискусій), так і з використанням новітніх технологій, враховуючи індивідуально-психологічні особливості студентів, рівень розвитку їх пізнавальної сфери та комунікативних здібностей, групові норми і цінності.

За даними спостереження за поведінкою студентів на семінарських заняттях автор дійшла висновку, що, наприклад, майбутні викладачі біології частіше обирають класичну форму проведення семінарського заняття, коли кожен студент може підготувати виступ за певним питанням, оприлюднити реферат, взяти участь у загальній дискусії. Представники ж фізико-математичних наук тяжіють до електронних презентацій та відчують певний дискомфорт під час класичної форми проведення семінарського заняття.

На семінарських заняттях використовується не тільки індивідуальна форма роботи, а й групова, яка полягає у спільних зусиллях студентів щодо вирішення поставлених викладачем завдань: спільне планування роботи, обговорення і вибір способів розв'язання навчально-пізнавальних завдань, взаємодопомога та співпраця, взаємоконтроль і взаємна оцінка. Групова робота сприяє формуванню міжособистісних стосунків студентів,

міжособистісній взаємодії та спілкуванню, вмінню відстоювати свою точку зору і прислухатися до думки інших, культурі ведення діалогу та відповідальності за результат роботи групи. У якості прикладів організації групової роботи на семінарському занятті можна привести розв'язання ситуацій за навчальним посібником І.М. Старикова «Психологія у конкретних ситуаціях» [2], обговорення проблемних питань у формі брейнстормінгу [3] та „акваріуму” [4] тощо.

Досить корисним для формування психологічної компетентності майбутніх педагогів, включаючи комунікативну, є проведення на практичних заняттях з психології емпіричного дослідження за проблемою, актуальною для функціонування студентської групи у цілому, успішної навчальної діяльності та особистісного розвитку кожного зі студентів.

У 2011-2012 н. р. силами волонтерів психологічної служби університету проводилося вивчення процесу адаптації першокурсників спеціальностей «Математика*», «Фізика*», за результатами якого зі студентами проводилися тренінгові заняття у рамках викладання психології. У 2012 – 2013 н. р. на практичних заняттях із загальної психології проведено емпіричне дослідження, об'єктом якого стали комунікативні здібності студентів-педагогів, а предметом – вплив рівня розвитку комунікативних здібностей студентів-педагогів на їх успішність у навчанні. В якості респондентів виступили студенти першого курсу групи математиків. Дослідження проводилося студентом цієї ж групи під керівництвом викладача [5, с. 122 – 125].

Підводячи підсумки, слід зауважити, що сформована психологічна компетентність випускників університету педагогічного спрямування, включаючи комунікативну, стане основою для повноцінної реалізації ними на високому професійному рівні основних педагогічних функцій: цілепокладальних (орієнтувальної, мобілізуючої, розвивальної, інформаційної) та організаційно-структурних (конструктивної, організаційної, комунікативної).

Список використаних джерел:

1. Іванова І.Ф. Вплив рівня розвитку комунікативних здібностей на формування професійної спрямованості [Текст] / І.Ф. Іванова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т.2. – Вип. 10 (91). – Миколаїв, 2013. – С. 121 – 125.
2. Стариков, И.М. Психология в конкретных ситуациях [Текст] / И.М. Стариков. – Николаев: «Возможности Киммерии», 2003. – 258 с.
3. Робер М.А. Психология индивида и группы [Текст] / М.А. Робер, Ф. Тильман. – М., 1980. – С. 200 – 203.

4. Рудестам К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. – М., 1993. – С. 315 – 356.
5. Гавриляк Д.В. Вплив рівня розвитку комунікативних здібностей студентів-педагогів на успішність в навчанні [Текст] / Д.В. Гавриляк; наук. керівник І.Ф. Іванова // Соціально-психологічні умови розвитку особистості студентів у сучасному суспільстві: зб. наукових праць студентів та аспірантів за матеріалами Міжнародної студентської науково-практичної конференції у рамках декади науки «Від Дня науки України до Дня слов'янської писемності і культури» (15 – 24 травня 2013 р.). – Миколаїв, 2013. – С. 122 – 125.

КАЛМИКОВ Г. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра практичної психології,
Донбаський державний
педагогічний університет,
м. Слов'янськ

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ – МОВЛЕННЄВИХ ОСОБИСТОСТЕЙ

Стаття присвячена новітнім аспектам сучасної психолінгвістики розвитку, зокрема встановленню ієрархії психологічних і психолінгвістичних категорій: професійно-мовленнєва діяльність, мовленнєва особистість, різновиди мовленнєвого спілкування; репрезентації авторських визначень цих понять; розкриттю специфіки оволодіння майбутніми психологами професійно-мовленнєвою діяльністю і особливостей їхнього розвитку як мовленнєвих особистостей.

Ключові слова: майбутній психолог, професійно-мовленнєва діяльність, мовленнєва особистість, мовленнєве спілкування, професійно орієнтована комунікація.

Статья посвящена новым аспектам современной психолингвистики развития, в частности установлению иерархии психологических и психолингвистических категорий: профессионально-речевая деятельность, речевая личность, разновидности речевого общения; репрезентации авторских определений этих понятий; раскрытию специфики овладения будущими психологами профессионально-речевой деятельностью и особенностей их развития как речевых личностей.

Ключевые слова: будущий психолог, профессионально-речевая деятельность, речевая личность, речевое общение, профессионально ориентированная коммуникация.

The article is dedicated to the latest modern psycholinguistic aspects of epy development, including the establishment of a hierarchy psychological and psycholinguistic categories: professional speech activity, speech personality, types of verbal communication, representation of author's definitions of these concepts, disclosure of the

specifics of future psychologists' mastering of professional speech activity and their development as speech personalities.

Key words: *future psychologist, professional speech activity, speech personality, speech communication, professionally oriented communication.*

Актуальність дослідження. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед носіями рідної мови високі вимоги щодо реалізації процесів мовленнєвого спілкування, від ефективності яких значною мірою залежить успіх професійної діяльності особистості в тій чи іншій сфері соціально-економічної взаємодії. Особливої значущості в цих умовах набуває оволодіння майбутніми психологами діяльністю професійно-мовленнєвої комунікації, адже вони в своїй майбутній практичній роботі психолога, передусім – суб'єкти мовленнєвої діяльності як в особистісно орієнтованому, так і соціально орієнтованому спілкуванні.

Постановка проблеми. У підготовці майбутніх викладачів психології ВНЗ провідна роль належить розвитку їхнього мовлення. Проте в роботі зі студентами мало уваги приділяється висвітленню того, що являє собою цей феномен, формуванню у них мовленнєвих умінь і навичок, не робляться спроби, аби студенти здійснювали рефлексію над мовленням. Крім того в освітній процес магистрів не впроваджуються дисципліни, які надають їм можливість розібратися у мовленнєвій діяльності – «знарядді» професійної діяльності викладача, осмислити суть навчально-комунікативних процесів, оволодіти професійно-мовленнєвим спілкуванням, набутти дискурсійних умінь і навичок, стати мовленнєвою особистістю.

Саме тому мету статті вбачаємо у висвітленні психолінгвістичних аспектів таких феноменів як «професійно-мовленнєва діяльність», «мовленнєва особистість», взаємозв'язку умінь особистісно орієнтованого спілкування і умінь соціально орієнтованого спілкування майбутнього психолога, розкритті специфіки його професійного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Професійно-мовленнєву діяльність майбутнього психолога ми розглядаємо як найвищий ступінь його мовленнєвої активності, підкреслюємо її соціальну природу та соціальну обумовленість; процеси мовленнєутворення і мовленнєсприйняття репрезентуємо як такі, що органічно вписуються у всю систему професійної діяльності, яка містить в собі три компоненти: мотиваційний, цільовий та виконавський. Мовленнєва діяльність майбутнього психолога трактується нами і як така, що народжується з професійної потреби; використовуючи соціальні (мовні) засоби або знаки, він планує діяльність, ставлячи її кінцеву мету і намічаючи засоби її виконання. Здійснюючи мовленнєву діяльність, досягає поставленої мети, будує науко-

вий дискурс. Одиначний акт професійно-мовленнєвої діяльності – це єдність усіх трьох її складових: починається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням наміченої із самого початку навчально-мовленнєвої мети; між ними – динамічна система конкретних професійно-мовленнєвих дій та операцій, спрямованих на це досягнення. Структурність і цілеспрямованість ми виокремлюємо як дві найважливіші характеристики будь-якої специфічної людської діяльності, зокрема професійно-мовленнєвої.

О.О. Леонтьєв зауважував: мовленнєвої діяльності як такої не існує, якщо мовлення не самоцінне, тобто не виступає в якості професійної діяльності (оратор, лектор тощо). Тоді мовленнєва діяльність – це певна абстракція, не співвіднесена безпосередньо із “класичними” видами діяльності, вона не може бути зіставлена з працею або грою. У формі окремих мовленнєвих дій вона обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, пізнавальної діяльності тощо [2]. На його думку, у психологічному розумінні мовленнєва діяльність має місце лише в тих випадках, коли її метою є власне побудова висловлювання, коли мовлення самодостатнє. «Щодо діяльності вчителя школи, викладача ВНЗ, – пишуть Б.Ц. Бадмаєв і А.А. Малишев, – то вона за своєю суттю є повністю мовленнєвою діяльністю [1, с. 9]». Комунікативне ж уживання мовлення майже завжди передбачає певну немовленнєву мету.

Отже, мовленнєва діяльність, як професійна діяльність, – це завжди сукупність усвідомлених, довільних, навмисних дій, тому «...не може іноді пояснити значний пласт неусвідомлюваних мовленнєвих явищ: усе те, що стосується афективного, емоційного, чуттєвого, спонукального, інтуїтивного або просто неусвідомлюваного [4, с. 27]». Це потребує звернення до поняття “мовленнєва поведінка”, яка «...може бути спонтанною, імпульсивною, афективною, неконтрольованою свідомістю [там само]».

Професійно-мовленнєву діяльність майбутнього психолога розглядаємо і як діяльність навчально-мовленнєвого спілкування. Для того, щоб бути у дидактичному процесі ВНЗ учасником повноцінного спілкування, студент має володіти цілим рядом умінь, які у психолінгвістиці співвідносять із структурою мовленнєвої діяльності як вербальної комунікації. Серед таких умінь – професійно-мовленнєвих дій – ми виділяємо такі: 1. Дії швидкого й правильного орієнтування в умовах навчального психологічного спілкування. 2. Дії планування навчального дискурсу. 3. Дії добору змісту навчально-мовленнєвого спілкування. 4. Дії на віднаходження адекватних засобів для передачі певного дидактичного змісту психології. 5. Дії із забезпечення зворотного зв'язку (розуміння реципієнтами (студентами та викладачем) сприйнятого від студента-мовця, що репрезентує певну психологічну вербальну інформацію, матеріалу).

Професійно-мовленнєва діяльність передбачає вияв усвідомленості, рефлексії, контролю мовлення, імпліцитних і вивчених знань про мову; вона є публічним мовленням, публічним дискурсом. Майбутній психолог, оволодіваючи професійним мовленням, поступово стає носієм мовленнєвої культури. Мовленнєво-мовна культура майбутнього психолога має проявлятися і в особистісно орієнтованому спілкуванні, і в соціально орієнтованому спілкуванні.

Простішим для оволодіння студентами видом мовленнєвого спілкування є особистісно орієнтована мовленнєва комунікація, яка передбачає вербальну взаємодію за типом: психолог-клієнт, оскільки вона значною мірою є діалогічною, реактивною, такою, що не потребує значних зусиль щодо смислоформування і смислоформування через структури внутрішнього мовлення.

Складнішим для опанування майбутніми психологами видом професійної комунікації є соціально орієнтоване спілкування, з яким професійно-мовленнєва діяльність знаходиться у відношеннях ієрархії та суміжності. Соціально-орієнтований різновид спілкування на зразок публічного висловлювання, масової комунікації – найпоширеніший варіант спілкування студента з викладачами та іншими студентами, який становить “чисте” спілкування, включене в освітньо-комунікативну спільну діяльність. Суб’єктом цього спілкування є як студент, який експлікує навчальний матеріал, так і викладач, або суспільство в особі галузевого міністерства, оскільки комунікатор завжди репрезентує суспільну навчально-наукову інформацію. У майбутній практичній роботі психолога його професійно-мовленнєва діяльність – це публічний дискурс, психотерапевтичний або психокорекційний вплив, а також висловлювання консультативного типу і т.ін. В усіх видах спілкування предметом є або соціальна (навчально-професійна) взаємодія, або психологічні взаємовідносини викладача і студентів, освітні відношення всередині університетської спільноти, студентського соціуму.

У професійно-педагогічному спілкуванні стосовно суб’єкта мовленнєвої діяльності досить часто використовується таке поняття, як «мовна особистість» (Ю.Н. Караулов) і вивідні від нього поняття: «мовна особистість учителя», «мовна особистість професіонала», «мовна особистість поета, або письменника», «мовна особистість студента» тощо. Говорячи про мовну особистість людини взагалі, як правило, мають на увазі нормативне володіння мовою; наявність у кожної мовної індивідуальності систематизованої мовної картини світу, що відображає ієрархію її персональних цінностей, а також прагматичних компонентів (цілей, мотивів, інтересів, настановлень) тощо. Останнім часом у науковий обіг уведено поняття «мовленнєва особистість», яке, на думку Ю.М. Прохорова, включається у склад поняття «мовна особи-

стість» у родовидовому співвідношенні [3]. Мовленнєвій особистості притаманна певна своєрідність мовної поведінки, оригінальність мовленнєвомислення, багатство ментального, вербального і духовного світу, володіння комунікативно-граматичними нормами.

Багатовимірність такого складного феномена, як мовленнєва особистість майбутнього психолога, обумовлює багатоманітність підходів до її опису. На наш погляд, вона може бути розглянута як:

- певна психофізіологічна і нейролінгвістична єдність, уключена в психосоціальне мовленнєво-мовне оточення;

- система відносно стійких мовленнєво-мисленнєвих особливостей, що проявляються у внутрішньому діалозі суб'єкта із самим собою, а також у його мовній поведінці, у висловлюваннях, у ставленні до них інших суб'єктів мовної діяльності;

- певний тип або їх поєднання з характерними особливостями індивідуальної мови й мовної поведінки;

- система своєрідних конструктів щодо оцінки: гарна індивідуальна мова – погана індивідуальна мова; успішне висловлювання – неуспішне висловлювання. Цей конструкт являє собою елементарну одиницю нашого сприймання мови суб'єкта, ставлення до неї, у якій поєднані об'єктивні відомості та їхня суб'єктивна інтерпретація;

- система особистісних смислів, утворених засобами внутрішнього смислового синтаксису й індивідуальних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань засобами поверхневого синтаксису і правил зовнішньої граматики;

- мовленнєва діяльність «Я» суб'єкта, система внутрішньомовленнєвих планів, комунікативних відношень, спрямованості – сукупності стійких мотивів, що зорієнтовують його мовленнєву діяльність, смислових утворень, які коректують його мовну поведінку;

- суб'єкт персоналізації – суб'єкт з потребами і спроможностями впливати засобами мови і викликати значимі зміни в психосоціальному оточенні, у дієвих перетвореннях мовленнєво-мисленнєвої і потребнісної сфер іншої людини, у результаті чого суб'єкт отримує ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей.

Мовленнєвий розвиток особистості майбутнього психолога яскраво проявляється в її когнітивному, соціальному, емоційному й духовному розвитку, рівною мірою, як і всі зазначені види розвитку особистості, виявляються в мовленнєвій розвиненості особистості і впливають на неї еволюційно. Вихідним рівнем розвитку мовленнєвої особистості є її «розчиненість» у комунікативних подіях життя і в мовному спілкуванні як особистісно орієнтованому, так і в соціально орієнтованому. Наступний

рівень її розвитку – самовизначення щодо комунікативної дійсності. У міру розвиненості мовленнєвої особистості студента вона самовизначається не тільки щодо перебігу окремих комунікативних подій, тих чи інших власних мовленнєвих вчинків, мовленнєвих бажань, а й щодо соціально-комунікативного життя в цілому. Відтак самовизначення виявляється як свідомий акт прояву й утвердження свого ставлення до мовно-мовленнєвих і комунікативних елементів життєдіяльності і життя в цілому.

У структурі прояву мовленнєвої особистості майбутнього психолога виокремлюємо такі складові. По-перше, індивід – нейролінгвістична і психосоматична організація мовленнєвої особистості, що вирізняє її як представника людського роду. По-друге, персону – соціально-типові мовні й комунікативні утворення особистості, що обумовлені подібним для більшості людей впливом кодифікованих мовних зразків і соціального оточення. По-третє, індивідуальність – своєрідне поєднання мовленнєво-мовних особливостей, що відрізняє одну людину від іншої, у тому числі й унікальні мовленнєві властивості особистості.

Ураховуючи й узагальнюючи попередні тези, можна висловити думку, що мовленнєва особистість майбутнього психолога є системною якістю, що набувається індивідом у взаємодії із соціально-комунікативним оточенням у таких формах, як мовленнєве спілкування, пізнання рідної мови та інших мов, мовленнєва діяльність.

До основних сфер мовленнєвої особистості майбутнього психолога ми відносимо такі сфери:

- **потребово-мотиваційну.** Вона містить потреби у формулюванні і формуванні думок, необхідності в певних умовах діяльності мовленнєвого спілкування і комунікативного розвитку;
- **емоційно-вольову.** До цього типу можна віднести емоційно зафарбовані стани під час мовлення, мовленнєво-мовні процеси (навмисні/ненавмисні, довільні/мимовільні), мовленнєві властивості особистості, суб'єктивно зафарбовані реакції на мовлення інших людей, ставлення до комунікативного світу, мовленнєві зусилля та їх переживання;
- **когнітивно-пізнавальну.** Ця сфера може бути представлена як отримання, зберігання, впізнання, відтворення, забування й перетворення інформації засобами мови, стани мовленнємислення і властивості мовленнєвої особистості (комунікабельність, впливовість, виразність тощо);
- **морально-духовну.** Формально ця сфера проявляється в морально-духовних мовленнєвих станах, мовленнєвих діях, мовленнєвих вчинках і властивостях особистості;
- **екзистенціонально-буттєву.** До цієї сфери відносяться суб'єктивні самопрезентації мовного існування мовленнєвої особистості. Ця сфера

проявляється в станах самопоглиблення, властивостях особистості, обумовлених відповідністю своєму буттю в комунікативному світі, на кшталт екзистенціональної впевненості/невпевненості у власному мовленні і використаних мовних засобах;

- дієво-практичну. До цієї сфери відносяться прояви людини як діяча, котрий реалізує себе в практичній формі в соціально-комунікативному світі, де демонструються його мовні здібності і здібності до оволодіння мовами, мовленнєві вміння і навички, комунікативні досягнення, прагматичні аспекти мовної особистості;

- міжособистісно-соціальну: міжособистісні обміни інформацією, мовленнєва взаємодія, мовленнєві взаємини.

Важливим регулятором мовленнєвої поведінки особистості майбутнього психолога є Я-концепція – сукупність уявлень людини про своє мовлення, взаємопов'язаних з його самооцінкою. Серед багатоманітностей потреб його особистості можна виокремити дві фундаментальні, взаємопов'язані між собою: потреба мовної персоналізації і мовленнєвої самореалізації.

Мовленнєва особистість визначається тим, що вона знає про мову й мовлення, якими мовленнєвими уміньми й навичками володіє, як рефлексує мовлення й об'єктивує мову; що вона цінує у власній мові і мовленні та комунікативних актах, які і як вона створює висловлювання в мовленнєвій діяльності, з ким і як вона спілкується; які її естетичні потреби в продукуванні мовлення і засобах мови і як вона їх задовольняє.

Висновки. Отже, соціально-орієнтоване спілкування майбутнього психолога, зокрема його публічне висловлювання, є “найскладнішою”, “найдосконалішою”, “спеціалізованою” (О.О. Леонтьєв) формою мовленнєвого спілкування, смисловим аспектом соціальної взаємодії, мовленнєвої усної публічної комунікації. Структура публічної, масової комунікації (якою є прикладне висловлювання студента) містить три взаємопов'язаних складових, що знаходяться в постійних взаємодіях і взаємовпливах: 1) дійсність ситуації мовленнєвого спілкування – «реальну фігуру комунікації»; 2) дискурс – «екстравертивну (зовнішню) фігуру комунікації»; 3) текст – «інтровертивну (внутрішню) фігуру комунікації» (Ю.Є. Прохоров). Професійний, соціально орієнтований монолог студента – це публічне висловлювання або мовленнєві дії як окремих випадків мовленнєвого спілкування, як самостійний вид діяльності – мовленнєвої, як комунікативно-мовленнєві дії, свідомо спрямовані на смислове сприймання їх аудиторією слухачів. Мовленнєва особистість майбутнього психолога – це системна якість, що набувається індивідом у взаємодії із соціально-комунікативним оточенням у таких формах, як мовленнєве спілкування, пізнання рідної мови та інших мов, мовленнєва діяльність.

Список використаних джерел:

1. Бадмаев Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 224 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
3. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: [учебн. пособ.] / Ю.Е. Прохоров. – [2-е изд., испр.]. – М.: Флита: Наука, 2006. – 224 с.
4. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с.
5. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 1999. – 512 с.: с ил.

КИРПА А. В.,

вчитель англійської мови,
керівник Євроклубу,
Комунальний заклад «Технічний ліцей
м. Дніпродзержинська»
Дніпродзержинської міської ради,
м. Дніпродзержинськ

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: МІЖНАРОДНА ДІЯЛЬНІСТЬ

В статті розглядається роль дітей та підлітків як суб'єктів міжнародної діяльності, надається аналіз діяльності перших дітей-послів доброї волі (С.Сміт та К.Личової), надається характеристика основних міжнародних організацій, які опікуються питаннями дітей і підлітків та залучають їх до своєї роботи шляхом участі у сучасних клубах інтернаціональної дружби – Євроклубах.

Ключові слова: суб'єкт міжнародної діяльності, посол доброї волі, міжнародна організація, клуб інтернаціональної дружби, Євроклуб.

В статье рассматривается роль детей и подростков как субъектов международной деятельности, проводится анализ деятельности первых детей-послов доброй воли (С.Смит и К.Лычовой), характеристика основных международных организаций, которые занимаются вопросами детей и подростков, привлекают их к своей работе через участие в современных клубах интернациональной дружбы – Евроклубах.

Ключевые слова: субъекты международной деятельности, посол доброй воли, международная организация, клуб интернациональной дружбы, Евроклуб.

In the article the role of children and teenagers as subjects of the international activity is considered; analyses of the first children goodwill ambassadors' (S. Smith and K.Lychova activity of) activity, the characteristics of the main international organizations which deal with issues of children and teenagers and involve them in the work through participation in modern clubs of international friendship (Euroclubs) are carried out.

Keywords: subjects of the international activity, goodwill ambassadors, international organization, club of international friendship, Euroclub.

Сучасне суспільство набуває стрімкого розвитку як в політико-економічній та технічній сферах, так і в соціально-культурній сфері. Завдяки новітнім комунікаційним технологіям, різноманітним соціальним мережам таким, як Вконтакті, Twitter, Facebook, в особистості (і перш за все в учня) з'являється можливість без перешкод спілкуватись з однолітками з різних країн, що стає не тільки цікавим дозвіллям, яке допомагає покращити комунікативні навички іноземною мовою, але й сприяє розширенню кордонів, надає можливість налагодити взаємний обмін досвідом та співпрацю, культурний діалог. Проте слід зазначити, що дане явище не є здобутком сучасності – історичні передумови дитячого міжнародного руху були закладені в радянські часи, сучасні технології лише спрощують алгоритм дій. Саме тому метою даної статті є аналіз формування полікультурного мислення в учнівської молоді як суб'єктів міжнародної діяльності в період існування Радянського Союзу та за часів сучасної України.

Слід зауважити, що питання формування активної особистості на досвіді радянської школи (Л.Г.Куц, І.Верб), діяльність та рух дитячих громадських організацій (Є.А. Мальцева, К.П.Вощенко) тощо вивчались досить широко. Дослідниками та педагогами-практиками визначались ефективні форми та методи роботи з учнівською молоддю, які були направлені на виховання освіченого, толерантного та прогресивного суспільства, підкреслювалось вагоме значення створення клубів інтернаціональної дружби (КІДів) як осередків пропагування інтернаціональних поглядів та ідеалів.

В період існування Радянського Союзу на території всієї держави метою клубів інтернаціональної дружби було налагодження дружніх стосунків серед дітей та підлітків країн близького та далекого зарубіжжя через листування та взаємне знайомство з культурою, мовою, традиціями. Тобто створювався певний образ, в першу чергу, СРСР на світовій арені; відбувалось розширення інформаційного простору для радянських дітей, становлення освіти на принципах інтернаціонального виховання.

Проте відмітимо, на сучасному етапі розвитку суспільства науковці припускаються думки, що міжнародна дружба в СРСР була результатом блискучої пропаганди [2]. Залучаючи дітей до участі в інтернаціональних спілках, організаціях та клубах, влада намагалась впливати на політичні погляди своїх опонентів. Так, десятирічна дівчина Саманта Сміт у самий розпал холодної війни, глобальної геополітичної, економічної та ідеологічної конфронтації між Радянським Союзом та його союзниками, з одного боку, і США та Західною Європою, з іншого, написала листа колишньому керівнику ЦК КПСС Ю.В.Андропову, фото якого з Р.Рейганом вона випадково побачила в журналі «Time Magazine» разом зі статтею про загрозливу політику Радянського Союзу. Таким чином, звичайна американська школярка, яка

згодом написала книгу «Подорож до Радянського Союзу», була першою дитиною-послом доброї волі [3]. Роль Саманти Рід Сміт як суб'єкта міжнародної діяльності була надзвичайно вагомою: вона стала першим «послом доброї волі», змогла припинити «залізну завісу», що відділяла радянський народ від усього іншого світу [4]. На нашу думку, варто підкреслити, що саме ця дівчина з американського штату Мен дала початок руху «дитячої дипломатії» у всьому світі.

Після трагічної загибелі «посла миру» Саманти Рід Сміт залишилось багато дітей, які продовжували справу її життя – збереження миру на всій планеті. З візитом у відповідь до США (1985 р.) за ініціативи міжнародної організації «Діти як миротворці» (англ. Children as the Peacemakers) була обрана дев'ятирічна радянська дівчина Катерина Личова, яка займалася у гуртку клубу інтернаціональної дружби (КІД), вивчала англійську та французьку мови, вони створили куток С. Сміт у своїй школі, приймала участь у підготовці антивоєнних вистав у театрі. В одному з інтерв'ю вона висловила думки, нав'язані саме ідеями клубу, про дружбу дітей всього світу, що сприятиме подальшому зміцненню миру [3].

Проаналізувавши періодичні видання [4], [5], [6], які висвітлювали діяльність С.Сміт та К.Личової, ми дійшли висновку, що обидві дівчини, проголошені «голубами миру» та «неофіційними послами доброї волі», на всіх рівнях організації суспільства активно пропагували ідеї миру, безпеки та дружби у всьому світі, підтримували ідею закінчення «Холодної війни» та припинення гонки озброєнь, виступали за зближення народів, рівність, поважне ставлення один до одного, створювали позитивний імідж. Проте варто підкреслити, суттєві відмінності між цими юними послами доброї волі. Так, С.Сміт є першою дитиною-послом доброї волі, послом миру, засновником руху «дитячої дипломатії», провідником у справжнє американське життя для радянських підлітків, символом дружби двох наддержав, в той час як К. Личова, призначена на роль народного дипломата Радянськими представниками як «ідеологічно правильна дитина», стає символом занепаду Радянської епохи, непотрібною системою в нових політичних умовах. Відмінність полягала і в психологічному та емоційному планах: стримане виконання покладених обов'язки, подекуди відчуженість та байдужість, завченість промов К.Личової поступались щирості та особистому зацікавленню С.Сміт питанням миру.

Як бачимо, С.Сміт та К.Личова мали єдину мету – власним прикладом спонукати молодь з свідомою громадянською позицією до активних дій, пропагувати мир на Землі та зближення народів, незважаючи на те, що способи досягнення поставленої мети різняться між собою.

Між іншим приклад С.Сміт та К.Личової наслідували як американські, так і радянські діти та підлітки. Наприклад, Сара Йорк з Мічигану написала лист

лідеру Панами Мануелю Норьєге, щоб з'ясувати його наміри відносно стосунків із Сполученими Штатами Америки, Анна Черніна – американському астрофізику Чарльзу Хайдеру, щоб умовити його припинити антиядерне голодування біля Білого дому [6], подруга Саманти з «Артеку» Наталя Каширіна надіслала листівку М.Тетчер, щоб переконати прем'єр-міністра Великобританії у мирному ставленні з боку радянського народу [4] тощо.

Діяльність дітей, які переймаються питаннями міжнародного масштабу, завжди підтримується неполітичними організаціями, фондами та програми на всіх рівнях: від місцевого до міжнародного.

За радянських часів всі найбільші міжнародні дитячі організації та клуби інтернаціональної дружби були членами CIMEA (скорочено від французького Comité international des mouvements d'enfants et d'adolescents; англійською мовою «International Committee of Children's and Adolescents») – Міжнародний комітет дитячих та юнацьких організацій при Всесвітній федерації міжнародного демократичного руху молоді (ВФДМ). Комітет був відкритий для всіх організацій, які визнавали його політичну та практичну діяльність [8,132-133]. Засновники CIMEA – дитячі організації Аргентини, Угорщини, В'єтнаму, Індонезії, Кіпру, Фінляндії, Франції та СРСР, згодом до складу міжнародного комітету входили дитячі та юнацькі організації більш ніж 50 країн світу, що координували спільні дії на захист прав підростаючого покоління [9].

CIMEA – активний учасник усіх найбільших міжнародних зустрічей та форумів, ініціатор багатьох кампаній солідарності з дітьми, які перебували в особливо тяжких умовах [8,132-133], організатор міжнародних зустрічей для дітей, творчих конкурсів, спортивних змагань, наукових конференцій, симпозіумів з актуальних проблем виховання та освіти тощо [7]. Отже, діяльність CIMEA була направлена на поліпшення правового та матеріального стану, освіти та виховання дітей, на закріплення єдності міжнародного дитячого демократичного руху. CIMEA систематизувало та узагальнювало досвід роботи дитячих демократичних організацій; виступало ініціатором міжнародних акцій та кампаній, направлених на захист прав дитини [7].

Слід підкреслити, що основними завданнями діяльності CIMEA все ж таки залишались:

- 1) виховання дітей та підлітків в дусі миру, дружби та взаєморозуміння між народами;
- 2) залучення дітей до цінностей демократії;
- 3) захист прав дитини;
- 4) здійснення регулярного обміну інформацією про умови життя дітей, діяльність дитячих організацій;
- 5) проведення семінарів, зустрічей з проблем дитинства;

- 6) організація міжнародних кампаній;
- 7) розвиток листування між дітьми з інших країн тощо.

Нині створено чимало міжнародних організацій, які підхопили ініціативу CIMEA й переймаються проблемами дитячих та молодіжних організацій. Одним з провідних неполітичних добродійних та некомерційних фондів, який опікується питаннями дітей та підлітків та підтримує міжнародний дитячий рух, є також фонд Організації Об'єднаних Націй ЮНІСЕФ (United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 1946) – Міжнародний надзвичайний фонд допомоги дітям, основу діяльності якого складає захист прав дитини, охорона здоров'я дитини та підтримка сім'ї [10]), який, між іншим, підтримує участь дітей та підлітків в громадському та соціальному житті [11]. Спочатку фонд створювався задля надання допомоги дітям, які постраждали під час Другої світової війни, але згодом поле його діяльності було розширене. Сьогодні ЮНІСЕФ здійснює свої програми в 157 країнах світу, в тому числі і в Росії, Біларусі та Україні [11]. Діяльність організації передбачає:

- 1) охорону та профілактику здоров'я дітей та підлітків;
- 2) соціальний захист дітей, в тому числі й обмеженими фізичними вадами, жертв війни, стихійних явищ, жорстокості та експлуатації, та підтримку їх прав;
- 3) відстоювання прав жінок і дівчат;
- 4) підтримку сім'ї як найбільш сприятливого середовища виховання та розвитку дитини;
- 5) поширення знань про Конвенції прав дитини;
- 6) швидку та цілеспрямовану допомогу дітям тих країн, які потребують її в даний момент;
- 7) створення рівноправної світової спільноти.

Отже, лейтмотивом діяльності міжнародного фонду ЮНІСЕФ є боротьба з усіма видами дискримінації, проведення та підтримка програм, направлених на захист здоров'я та життя дитини, її фізичного та інтелектуального розвитку. За ініціативи фонду навіть з'явилося таке поняття як «юний посол ЮНІСЕФ» [11].

Проте слід зазначити, що діти сьогодні, як і раніше, переймаються актуальними для нашого суспільства питаннями, створюють ініціативні групи, намагаючись привернути громадську увагу до проблем сучасності, реалізують соціальні проекти, піклуються про поширення інформації з прав дитини, розкривають своє розуміння ідей миру, дружби, толерантності до інших народів та культур. Підкреслимо, що за ініціативою ЮНІСЕФ створена «Юнацька Вісімка», яка надає реальну можливість учнівській молоді впливати на прийняття рішень на високому рівні. В рамках саміту діти та підлітки обговорю-

ють глобальні проблеми сучасності та представляють свою позицію лідерам світових держав [11].

Підкреслимо той факт, що сучасність знову постає перед необхідністю формування особистості, здатної до комфортного та продуктивного існування в багатонаціональному світі, тобто полікультурної особистості. Саме тому на зміну клубам інтернаціональної дружби створюються Клуби Інтернет Дружби або Євроклуби – дитячі об'єднання, які розширюють арсенал сучасних методів роботи з учнівським колективом.

На території України питаннями підтримки та розширення мережі Євроклубів, проблемами дитини та її розвитку і здоров'я (як фізичного, так і психологічного) опікується Міжнародний фонд «Відродження», за ініціативи якого впроваджуються міжнародні програми з обміну досвідом серед учнівської молоді, втілюються важливі для соціального та політичного розвитку України проекти, розширюється інформаційний простір про країни Європи тощо. На сучасному етапі підтримку руху Євроклубів та активізації юнацьких ініціатив також надають:

1. ПАУСІ – Польсько-українська фундація співпраці, правонаступник Польсько-Американсько-Української Ініціативи про Співпрацю, місією якої є розвиток спроможності України інтегруватись до європейських та євроатлантичних структур через запровадження європейського та, зокрема, польського досвіду в Україні, а також інтенсивний обмін знаннями та досвідом у ключових сферах. Варто підкреслити, що одним із ключових напрямів діяльності фундації є активізація участі молоді у громадському житті країни [12]

2. Фонд ім. Стефана Баторего, метою якого є формування громадянського суспільства, члени якого усвідомлюють свої права та обов'язки, приймають участь у прийнятті рішень як на рівні конкретної держави, так на міжнародному рівні. Фонд надає гранти на проекти та довгострокові програми, здійснює фінансову підтримку неурядовим організаціям та ініціативам, пов'язаним із обміном досвідом, налагодженням толерантних добросусідських стосунків, організовує конференції, семінари та літні школи [13].

Сучасні міжнародні та дитячі організації, зокрема Євроклуби, як і колись, мають на меті формування у дітей критичного та полікультурного мислення, толерантності, розвиток світогляду, вивчення іноземних мови та культури (зокрема сучасних країн-учасників Євросоюзу), формування суспільно-політичної активності молоді, залучення до патріотичних та інтернаціональних традицій, сприяння самоідентифікації, розвиток креативних навичок у вирішенні поставлених завдань, поваги до прав людини, здатності до прийняття нестандартних рішень, вміння долати стереотипи та знаходити

компроміс тощо. На нашу думку, варто підкреслити той факти, що сьогодні учнівська молодь у порівнянні із радянськими часами розставляє зовсім інші пріоритети: керуючись віяннями сучасності, вони прагнуть розшири кордони спілкування не тільки задля пропаганди миру та встановленню дружніх взаємовигідних стосунків із представниками інших культур, вони мають на меті, перш за все, ствердження своїх майбутніх професійних амбіцій, самореалізацію та самоствердження. Саме тому задачі, які постають перед координаторами Євроклубів та керівниками загальноосвітніх навчальних закладів, на базі яких створюються подібні неформальні дитячі організації, мають відповідати вимогам сучасного світу у формуванні освіченої полікультурної особистості як майбутнього суб'єкта міжнародної діяльності.

Таким чином, сьогодні зростає роль дітей та підлітків як суб'єктів міжнародної діяльності; наслідуючи досвід перших дітей-послів доброї волі (С.Сміт та К.Личової), вони приймають активну участь у становленні громадянського, полікультурного суспільства під патронатом міжнародних та національних організацій. Ефективним інструментом діяльності учнівської молоді сьогодні виступають Євроклуби, які стають осередками формування та поширення загальнокультурних цінностей, стартовим майданчиком для здійснення подальших ініціатив.

Список використаних джерел:

1. Куц Л. Г. Клубы интернациональной дружбы как центры воспитания в опыте российской школы// Журнал человек и образование. – Хабаровск: Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования, 2010. – №2 (23). – с.58-62
2. Сафронова М. Дружба народов: национальное наследие СССР и современные реалии [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.detka-konfetka.ru/articles/family/materinstvo_i_gosudarstvo/1454.html
3. Дети, как инструмент в советской дипломатии. – Режим доступа: <http://rubloggers.ru/2010/12/06/deti-kak-instrument-v-sovetskoj-diplomatii.html>
4. Саманта Смит – американская школьница, растопившая лед холодной войны [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/society/20100825/268783937.html>
5. История Саманты Смит [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.spletnik.ru/blogs/pro_zvezd/19945_istoriya_samanty_smit
6. 25 лет спустя: история Саманты Смит глазами очевидцев [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.open.by/world/34511>
7. СИМЕА [Електронний ресурс]: электронная энциклопедия. – Режим доступа: <http://alcala.ru/bse/izbrannoe/slovar-S/S12014.shtml>

8. Книга вожатого/Упоряд. А.О. Деркач, Г.П. Чубарова, Л.В. Яшуніна. – К.: Молодь, 1986. – 248с
9. Международный комитет детских и юношеских организаций, СИМЕА [Электронный ресурс]: электронная педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/13/page51.html>
10. ЮНИСЕФ. Детский фонд ООН [Электронный ресурс]: электронная энциклопедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%DE%CD%C8%D1%C5%D4>
11. Участие молодежи в принятии решений [Электронный ресурс]: официальный сайт регионального отделения ЮНИСЕФ для стран Восточной и Центральной Европы и СНГ. – Режим доступа: <http://www.unicef.ru/about/world/>
12. Польсько-українська фундація співпраці ПАУСІ [Електронний ресурс]: офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www.pauci.org/ua/%D0%9F%D0%90%D0%A3%D0%A1%D0%86%20-%20%D1%86%D0%B5.../>
13. The Stefan Batory Foundation [Electronic resource]: official website. – Access mode: http://www.batory.org.pl/en/about_the_foundation/activities_and_procedures

КУЛЕШОВА О. М.,

аспірантка, старший викладач,
кафедра іноземних мов,
ІМВ НАУ,
м.Київ

ЛІДЕРСТВО В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

У статті висвітлено переваги феномену лідерства, як інструменту, за допомогою якого, студенти зможуть реалізувати один з принципів Болонського процесу – принцип навчання впродовж життя.

Ключові слова: *ринок робочої сили, навички, безперервне навчання, лідерство.*

В статье освещаются преимущества феномена лидерства, как инструмента при помощи которого студенты смогут реализовать один из принципов Болонского процесса – принцип непрерывного обучения.

Ключевые слова: *рынок рабочей силы, навыки, непрерывное обучение, лидерство.*

The article highlights the advantages of leadership phenomenon for students as a tool of realization the Bologna process principle, which is lifelong learning.

Key words: *labour market, skills, lifelong learning, leadership.*

Постановка проблеми. Однією з пріоритетних засад Болонського процесу є навчання впродовж життя. Студенти із сформованою готовністю до управлінської діяльності, а саме до лідерства, мають чітко усвідомити, що характерною ознакою лідерів-управлінців є прагнення безперервного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед досліджень, присвячених вищезгаданому питанню, варто зазначити роботи вітчизняних та закордонних авторів-дослідників, а саме, С. Калашнікової, О. Романовського, В. Огнев'юк, Л. Карамушки, В. Федорова, Г. Єльнікової та С. Кові, Ф. Хессельбан, Б. Шефера, Д. Адаїра, К. Бланшар, Д. Максвелла. Також низка нормативних документів Болонського процесу, які окреслюють необхідність безперервної освіти в контексті освіти, яка постає ключовим фактором щодо самореалізації особистості у всіх сферах життя.

Мета статті. Метою цієї статті є висвітлити переваги феномена лідерства для студентів майбутніх управлінців-лідерів із перспективою реалізації принципу Болонської системи: навчання впродовж життя.

Виклад основного матеріалу. Представники урядів країн-членів, що підписали Болонську конвенцію, згідно висновків їх зустрічі, яка відбулась у Празі 6-7 квітня в 2009 році, стосовно сприяння партнерству в контексті навчання впродовж життя, зазначили, що освіта – ключовий фактор, який допомагає реалізувати весь потенціал людини та досягнути самореалізації у всіх сферах життя. Освіта відіграє основну роль в інтелектуальному, моральному, соціальному, творчому та фізичному розвитку особистості [9]. За їх визначенням, завдання освіти полягає в тому, щоб оснастити людей відповідними знаннями, навичками, компетенціями, ставленням, необхідними для того щоб, успішно увійти та залишитися конкурентоспроможним на ринку робочої сили. Оскільки сучасний ринок робочої сили все більше характеризується швидкими змінами, роботодавці відіграють важливу роль у визначенні знань, навичок та компетенцій, потрібних у робочому житті. Щоб підвищити рівень зайнятості та підприємницький потенціал всіх студентів, спілкування й активне співробітництво має розвиватися між навчальними закладами та роботодавцями. Важливо, щоб до цього процесу були залучені роботодавці з різних сфер: приватної, публічної та добровільної. Таким чином, знання та досвід роботодавців могли б бути використані у процесі навчання впродовж життя, щоб допомогти кожному набутти знань, навичок, компетенцій і позитивного ставлення до роботи, які підвищать шанси у пошуку бажаної роботи або сприятимуть започаткуванню власної справи [9].

Студенти із сформованою готовністю до управлінської діяльності, зокрема, до втілення у життя її важливого аспекту – лідерства, мають усвідомлювати той факт, що ознакою феномену лідерства – бажання навчатися впродовж життя. Це пояснюється тим, що по-перше, готовність студента до управлінської діяльності характеризується сформованістю сукупності його властивих психологічних та управлінських особистісних якостей, йдеться про наявність мотивації, володіння фаховими знаннями та ін., та водночас вони демонструють рівень сформованості ступеня ціннісного та емоційно-вольового ставлення до майбутньої професійної діяльності. Обидва аспекти є тісно пов'язаними один з одним. Варто зазначити, що мотивація – це процес стимулювання діяльності окремої людини або групи людей, що направлена на досягнення цілей. Сучасні теорії мотивації зосереджуються на визначенні переліку та структури потреб людей. В свою чергу, потреби – це усвідомлена відсутність будь-чого, що викликає пробудження до дії. Первинні потреби закладені генетично, а вторинні виробляються під час набуття життєвого досвіду. Потреби можна задовольнити

винагородами, наприклад, зовнішніми: грошові виплати, службові просування, та внутрішні: почуття успіху. Людина, яка має велике бажання та потребу досягнення, є цінним працівником. Досягти бажаного – є її осереддям мотивації [7, с.7].

Розглянемо лідерство як сучасну управлінську парадигму, яка набуває своєї значущості саме у період значних суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій, у період змін. Наприклад, науковці Великобританії у 2002 р. визначили, що саме лідерство «є ключем для того, щоб здійснити зміни, необхідні для «модернізації» та ефективності в XXI столітті» [3]. Виникає потреба у розвитку не просто управлінського потенціалу, а взяти курс на лідерство, яке сприятиме підвищенню рівня управлінської культури. Для того, щоб відповідно реагувати на сучасні виклики з боку суспільства та економіки, сучасним навчальним закладам та інституціям конче необхідно сприяти розповсюдженню на всіх організаційних рівнях нової управлінської парадигми – лідерства, що характеризуватиметься «вироснуванням» лідерів [3]. Лідерство – це і внутрішній діалог, і діалог з людьми, дії лідера, його слова – виклик, заохочення до участі, пропозиція до співпраці. Лідер веде за собою, шукає нові можливості, нові горизонти. Нові ідеї, пропозиції з'являються в оточенні лідера. Лідер не боїться ризикувати і вчиться на своїх помилках, а також він успішно справляється з командною роботою [7].

За Максвелом світ потребує лідерів, які використовують свій вплив у правильний час і з правильних причин;

- які беруть на себе трохи більшу частку вини й трохи меншу частку похвали;
- які успішно ведуть себе до того, як спробувати вести інших які продовжують шукати найкращу, а не звичну відповідь;
- які додають цінності людям та організаціям, яких ведуть за собою;
- які працюють на благо інших, а не задля власної користі;
- які собою керують головою, а іншими серцем;
- які знають шлях, ідуть ним і його показують; які надихають і мотивують, а не принижують і маніпулюють;
- які живуть із людьми, аби знати їхні проблеми, і живуть із Богом, аби розв'язати їх;
- які усвідомлюють, що їхній характер важливіший за їхню посаду;
- які формують мислення, а не проводять опитування громадської думки;
- які розуміють, що організація є відбитком їхнього характеру;
- які ніколи не вивисують себе над іншими і беруть собі більше, хіба що коли йдеться про кількість обов'язків і міру відповідальності;
- які будуть такими ж чесними у дрібницях, як і у великому;

- які дисциплінують себе, щоб їх не ставили на місце інші;
- які переживають падіння, але щоразу піднімаються;
- які слідуєть моральному компасу, що вказує правильний напрям, незалежно від популярних тенденцій [6, с.177].

У. Бенніс пропонує таку модель основних функцій лідера:

- управляти увагою – здатність так представити сутність результату, цілі та напрямки руху, щоб це було привабливим для послідовників;
- управляти значенням – спроможність у такий спосіб передавати значення створеного образу, ідеї чи бачення, щоб вони були зрозумілі та прийняті послідовниками;
- управляти довірою – здатність будувати свою діяльність з такою постійністю та послідовністю, щоб забезпечити довіру підлеглих;
- управляти собою – знати та визнавати свої сильні та слабкі сторони, для нейтралізації останніх вміти залучати нові ресурси, включаючи ресурсом інших людей.

Розглянемо модель лідера за М. Ке Де Врі. Найбільш ефективні керівники володіють набором навичок у трьох сферах:

- особисті навички: мотивація, впевненість у собі, енергія та особиста ефективність;
- соціальні навички: вплив, політична обізнаність, співчуття;
- пізнавальні навички: концептуальне мислення, масштабне бачення.

Стилі, риси характеру лідерів різноманітні. Немає кращого чи гіршого стилю. Ефективність стилю виявляється у певних умовах діяльності, на противагу неефективному чи навіть такому, який зовсім не підходить до цієї ситуації. Ефективність вимірюється за формулою: контекст діяльності, ціна досягнення результату, обсяг актуалізованої енергії, зусиль як від'ємні чинники до якості результату [7].

Отже студент, майбутній лідер-управлінець, має проявити, як наслідок теоретичної готовності, аналітичні, проєктивні, прогностичні, рефлексивні уміння. Готовність студента характеризується такою якістю, як динамізм особистості, тобто впливати на оточуючих. Джон Максвелл, стверджує, що лідерство – це вплив. Лідерство – це здатність набувати послідовників. Роберт Діленшайдер пропонує ідею «трикутника впливу», аби допомогти лідерам розвиватися. Три компоненти цього трикутника – спілкування, визнання, вплив. Ви починаєте ефективно спілкуватись, це призводить до визнання, а визнання, приносить вплив [6]. Для того, щоб впливати, майбутній лідер-управлінець має оволодіти наступними вміннями:

- добре знати свої службові обов'язки;
- знатися на історії організації;
- співвідносити історію організації з людьми, які там працюють;

- брати на себе відповідальність;
- виконувати свою роботу відмінно;
- робити більше, ніж від вас очікують;
- пропонувати творчі ідеї для змін і покращень;
- демонструвати щиру повагу до людей;
- робити тих, хто працює поряд з вами більш успішними;
- дивитися на ситуацію очима інших людей;
- поводитися терпляче із «складними» людьми;
- робити справу взаємовигідною для обох сторін;
- ініціювати та брати відповідальність на себе за зростання;
- визначити мету і намагатися дотримуватися курсу на її здійснення;
- запровадьте підзвітність за результатами роботи, почавши застосовувати її першим;
- проговорювати з працівниками стратегію та бачення організації
- ставати агентом змін;
- ухвалювати складні рішення, які призведуть до змін;
- усвідомлювати, що люди є вашим найціннішим активом;
- зробити розвиток людей своїм пріоритетом;
- давати змогу ключовим лідерам зростати.

На думку Дж. Максвелла, кожен є лідером, оскільки кожен на когось впливає. Не кожен стане великим лідером, але кожен може стати кращим лідером. Справжні лідери знають, коли слід просити поради у підлеглих, знають, коли можна скористуватися нею, і таким чином оцінити їх старанність. Якщо йдеться про екстремальні ситуації, то це перевірка лідера. Справжні лідери поділяють наслідки своїх рішень з підлеглими. Сильні лідери в критичних ситуаціях демонструють хоробрість, спокій та піклування про інших. Щоб викликати повагу, лідер має бути здатним поставити себе на рівних з іншими членами команди, покладаючись на авторитет їх знань та індивідуальності. Така позиція вимагає великої впевненості у собі; якщо вона є, люди незабаром відчують її. Вони також розуміють, чи здатен лідер вказати їм шлях і вести їх. Лідерство здійснюється на різних рівнях – командному, оперативному, стратегічному, національному, світовому. Лідери можуть досягнути суцільного визнання в суспільстві вільних та рівноправних людей. Лідери працюють з партнерами по спільній справі.

Такі компетентності майбутніх управлінців-лідерів як: мотивація, рівень проектувальних, конструктивних, гностичних, комунікативних та організаційних умінь, професійно-ціннісні орієнтації особистості студентів та професійний розвиток та емпатія дозволять оволодіти основними принципами управління, а саме йдеться про принцип-центричне управління. За

результатами досліджень С. Кові саме принцип-центричне управління – є новою парадигмою, тобто новим шляхом мислення, який допомагає вирішити класичні проблеми сучасного життя.

Принцип-центричне управління здійснюється з зовні на поверхню на чотирьох рівнях: 1) особистому (мої відносини із самим собою), 2) міжособистісному (мої відносини і взаємодія з іншими людьми), 3) управлінському (я відповідаю за те, що робота виконана іншими людьми) і 4) організаційному (я маю організовувати людей – наймати їх, навчати, оплачувати їх працю, створювати команди, вирішувати проблеми, розробляти стратегії, вдосконалювати структуру).

С. Кові визначив вісім характерних ознак принцип-центричних лідерів-управлінців:

- вони безперервно навчаються;
- вони орієнтовані на служіння;
- вони випромінюють позитивну енергію;
- вони вірять в інших людей;
- їх життя збалансоване;
- вони сприймають життя як пригоду;
- вони синергійні;
- вони здатні до самооновлення.

Отже, одна з ознак повністю відповідає одному з основних принципів Болонського процесу: навчання впродовж життя. Принцип-центричні люди постійно отримують уроки із свого життєвого досвіду. Вони багато читають, відвідують заняття, слухають інших, вчать очима і вухами. Вони постійно вдосконалюють свою компетентність, розвивають нові навички, розширюють коло інтересів [6].

Навчання впродовж життя в кожній країні тлумачиться на свій погляд. Залежно від національного контексту, воно може відноситися до навчання для дорослих, нетрадиційних студентів, як формально так і неформально. Воно може бути у вигляді програм без надання наукових ступенів, змішане, часткове, дистанційне, в режимі он-лайн, вечірнє, по вихідних днях. Економічні реалії привернули увагу до безперервного навчання і навіть надали привід до національних дискусій у країнах учасниках Болонського процесу, щодо розвитку ефективної та стійкої робочої сили у розвиненому суспільстві. Щодо нормативної бази цього питання, відомо, що Франція в 1968р., а згодом в 2008 р., Мальта в 1988р., Італія в 1990р. прийняли відповідні закони стосовно мотивації безперервного навчання [8].

Висновки. Отже, студенти із сформованою готовністю до управлінської діяльності можуть без перешкод втілювати у життя принцип Болонського процесу: навчання впродовж життя. Майбутній управлінець-лідер усвідомлює,

щоб досягти успіху, він або вона мають застосовувати процеси навчання та підвищення кваліфікації для напрацювання необхідних навичок у найнятих співробітників і для досягнення більшого розуміння всіх виробничих процесів з боку менеджменту. Запровадити інститут управління і навчати людей лідерства. Люди та організації володіють такими потребами та здібностями одночасно, як: фізичними або економічними; інтелектуальними або психологічними; соціальними або емоційними та духовними [5]. Безперервний розвиток та навчання впродовж життя, розширення здібностей людей і організацій до самовдосконалення за цими напрямами – є ключем до вдосконалення в інших галузях людської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Адаир Д. Психология лидерства/ Д. Адаир. – М.: Эксмо, 2007. – 352 с.
2. Грундль Б. Простое лидерство/ Б. Грундль, Шефер Б. – Минск: «Попурри», 2008. – 176 с.
3. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія/ С. А. Калашнікова. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 380 с.
4. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности/ С. Р. Кови. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 375 с.
5. Кови С. Р. Принцип-центричное руководство/ С. Р. Кови. – Мн: ООО «Попурри», 2002. – 368 с.
6. Максвелл Д. Розвину лідера в собі/ Д. Максвелл. – К.: Брайт Стар Паблішінг, 2013. – 184 с.
7. Федоров В. Д. Психологічний контур людини: стиль, характер і трошки мудрості/ В. Д. Федоров. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2006. – 208 с.
8. Impact of the Bologna process on higher education policies [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.iiep.unesco.org>.
9. Lifelong learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy>.

ЛУК'ЯНЕНКО В. В.,

доцент, кафедра англійської мови
технічного спрямування №2,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розкрито психологічні особливості соціальної самоєфективності в юнацькому віці. Обґрунтовано критерій самоєфективності соціальних взаємин – соціальну компетентність та взаємозв'язки з почуттям впевненості в собі та соціально-психологічною адаптацією. Надається характеристика рівнів соціальної самоєфективності.

Ключові слова: соціальна самоєфективність, юнацький вік, криза, соціальна компетентність, почуття впевненості в собі, соціально-психологічна адаптація.

В статье раскрываются психологические особенности социальной самоэффективности личности юношеского возраста. Описывается критерий социальной самоэффективности – социальная компетентность, обосновывается корреляционная связь с чувством уверенности в себе и социально-психологической адаптацией.

Ключевые слова: социальная самоэффективность, юношеский возраст, социальная компетентность, кризис, чувство уверенности в себе, социально-психологическая адаптация.

The article provides psychological peculiarities of social self-efficacy in adolescence. The criterion of social self-efficacy – social competence – is described as well as correlations with assertiveness and social adaptation. The characteristic of social self-efficacy levels is given.

Key words: social self-efficacy, adolescence, students, crisis, social competence, assertiveness, social adaptation.

На сучасному етапі розвитку України, для якого характерна євроінтеграція, оновлення усіх сфер життя, зростає потреба у вихованні конкурентноздатної,

активної, впевненої в своїх можливостях особистості, яка досягає успіху в соціальних взаєминах. Постає проблема вимагає дослідження феномену самооефективності як психічного явища, що виступає невід'ємною складовою особистісного зростання особистості.

Метою статті є теоретичне вивчення соціальної самооефективності в юнацькому віці, що проявляється у здатності впевнено оцінювати власні можливості досягнення успіху у соціальних взаєминах.

Психологи досліджують соціальну самооефективність у контексті ефективного функціонування особистості в соціумі (А.В.Бояринцева, Т.І.Васильєва, М.І.Гайдар, Ф.Зімбардо, Д.Кенрік, М.Ляйпе, Д.Майерс, Л. Піппло, У.Пфінстіген, Дж.Равен, Д.Сірс, Г.Сміт, Ш.Тейлор, Р.Чалдіні, О.А.Шепелева); вивчаються взаємозв'язки самооефективності з почуттям впевненості в собі (Р.Мієльке, Ф.Петерман), соціально-психологічною адаптацією (І.В.Брунова-Калісецька, М.Йерусалем, В.Міттар),

Юнацький вік є сенситивним для становлення самооефективності в соціальному вимірі. Налагодження стосунків із товаришами-студентами, викладачами набувають не меншої важливості, аніж учбово-професійна діяльність. Необхідною передумовою успішності у встановленні та підтримці соціальних контактів виступає самооефективність у соціальному вимірі, яка позитивно корелює з почуттям упевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, можливістю протистояти негативному соціальному тиску, та негативно – з депресією, самотністю, страхом розпочинати розмову та відстоювати власну думку.

Завершення періоду юнацтва супроводжується віковою кризою переходу до ранньої дорослості. Певним чинником, що викликає особистісну кризу студентів, є криза ідентичності. Згідно з Е.Еріксоном, існує два основних компоненти цього психічного утворення – особистісна (тотожність із власним “Я”) і соціальна (відчуття належності до певної соціальної групи) [11]. Криза ідентичності в пізньому юнацькому віці полягає у дисбалансі цих двох складових ототожнення і проявляється у гнітючих сумнівах щодо себе, власних здібностей, свого місця у групі.

Криза ідентичності доповнюється або змінюється кризою інтимності. Міжособистісні стосунки стають стереотипними, а юнак чи дівчина 17-19 років опиняється у стані психологічної ізоляції. Особливе значення у цей період набуває почуття самотності. Молода людина відчуває себе відірваною від людей, незважаючи на те, що її оточують рідні, друзі. Юнаки, з одного боку, глибоко страждають від самотності, а з іншого – прагнуть її.

Самооефективність соціальних взаємин передбачає оцінку власних здібностей у взаємодії з оточенням, яка пов'язана з позитивними (радість, інтерес, оптимізм) або негативними (страх, депресія, фобії) проявами. Люди,

впевнені у власній ефективності ініціативні у спілкуванні, легко адаптуються до умов навколишнього середовища, наділені оптимізмом, позитивним світосприйнянням, у той час як невпевненість у власній ефективності призводить до депресії та уникнення соціальних контактів.

Соціальна самоефективність впливає на здатність брати участь у виконанні завдань взаємодії, необхідних для того, щоб виявляти ініціативу та підтримувати міжособистісні стосунки [13, с.145]. Результати наукових досліджень доводять, що юнаки та дівчата з високою самоефективністю більш впевнені у власній здатності контролювати саморозкриття у спілкуванні і тому мають просоціальну поведінку. Навпаки, низька самоефективність у юнацькому віці пов'язана з фізичною та вербальною агресією, що призводить до невдач у соціальній сфері.

У нашому дослідженні [2] ми обґрунтували критерій самоефективності соціальних взаємин – соціальну компетентність. У словнику В.Б.Шапара поняття соціальної компетентності трактується як “здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин” [10, с.203]. Переживання соціальної компетентності у міжособистісних стосунках знаходить свій вияв в оволодінні емоційним станом, емпатії до співрозмовника, вмінні відкрито висловлювати позитивні чи негативні почуття, адекватно реагувати на критику.

Соціальна компетентність передбачає впевненість у власних силах, вміння досягати мети у спілкуванні, здатність долати труднощі у стосунках з оточуючими. Психічне здоров'я особистості, якість життя та почуття власної ефективності залежать від того, наскільки розвинута в неї здатність налагоджувати контакти з людьми, цілеспрямовано та адекватно потребам здійснювати соціальну взаємодію. Центральними у реалізації впевненої поведінки є вміння відстоювати свої права, викликати симпатію у співрозмовника, ініціативність та стійкість у соціальних стосунках.

Згідно поглядів Дж.Равен, соціальна компетентність знаходить вираження у таких показниках: переживання власної компетентності в командній роботі, прийняття на себе ролі лідера, здатність бути ініціативним, вносити корективи у виконанні діяльності задля підвищення її ефективності; вміння керувати, досягти мети, здатність бути стійким, виявляти перешкоди у взаємодії з людьми та долати їх; вміння шукати, виявляти та використовувати зворотній зв'язок у спілкуванні [5]. Отже, соціальна компетентність розглядається у взаємозв'язку з ініціативою та стійкістю в соціальних контактах.

Подібною думки дотримується В.Г.Ромек, який наголошує на тому, що соціально компетентна особистість впевнена та ініціативна в соціальній взаємодії [6], а агресивність та невпевненість становлять дві форми прояву відсутності соціальної компетентності.

Ряд досліджень [2; 6; 13] вказують на взаємозв'язки самоефективності соціальних взаємин із такими особистісними утвореннями як почуття впевненості в собі та соціально-психологічна адаптація.

Впевненість суб'єкта розглядається психологами як оптимістичне переживання передбачення успіху у соціальній взаємодії. Зокрема, А.Річ та Г.Шредер визначають впевненість у собі як “здатність шукати, підтримувати або підсилювати підкріплення в міжособистісній ситуації завдяки вираженню почуттів та бажань” [3, с.88]. Схожої думки дотримується Р.Ульріх, який під впевненістю розуміє “здатність індивіда ставити цілі у взаємодії з оточенням та досягати їх здійснення” [6, с.38]. Отже, почуття впевненості в собі впливає на ефективну соціальну взаємодію.

В.Г.Ромек зазначає, що впевненість має чітко виражений емоційний компонент, який із негативного боку проявляється в почутті страху, скутості та сором'язливості у спілкуванні, а з позитивного – у врівноваженості та сміливості [6, с.78]. Проблема невпевнених людей, на думку В.Г.Ромека, полягає у тому, що страх набуває ознак бар'єру, який не дає їм можливості налагодження стосунків, острах контакту перетворюється у нав'язливий емоційний стан, який призводить до втрати почуття самоповаги та самоефективності. Отже, почуття впевненості в собі пов'язано з успішністю у соціальній взаємодії, а невпевненість призводить до замкненості, скутості, самотності.

А.Сальтер виділяє шість характеристик здорової, впевненої в собі особистості, а саме: емоційність мовлення (відкритість, спонтанність, автентичність у вираженні думок); експресивність і конгруентність поведінки та мовлення (відповідність між словами та невербальною комунікацією); здатність протистояти (пряме та чесне висловлення власної думки без остраху критики оточуючих); вміння чітко та лаконічно висловлювати власну думку; здатність адекватно оцінювати свої здібності, спроможність без зніяковіння вислуховувати схвалення на свою адресу; здатність до імпровізації [12].

Значну роль у виникненні почуття невпевненості в собі відіграє соціальний страх, який блокує соціальну активність особистості, робить її пасивною, неефективною і неспроможною досягнути мети, встановлювати та підтримувати контакти.

Юнацький вік, який характеризується посиленням соціальної активності, є найбільш сприятливим для становлення впевненості в собі, адже в цьому віці “помітно поліпшуються показники за такими факторами як товариськість, легкість у взаємодії з людьми, домінантність (ініціативність, стійкість, конкурентноздатність), у той час як загальна збудливість, невпевненість у собі та тривожність знижується, тобто розвиток спрямований вбік більшої врівноваженості” [1, с.80].

Беручи до уваги дослідження зазначеного феномену іноземними психологами (А.Бандура, Р.Мієльке, Ф.Петерман та У.Петерман), ми зробили припущення та експериментально довели позитивні взаємозв'язки між почуттям впевненості та соціальною самоефективністю особистості юнацького віку, що дає нам підставу вважати впевненість у собі емпіричним корелятом самоефективності в соціальному вимірі у студентів юнацького віку [2, с.97-99]

Самоефективність соціальних взаємин також пов'язана із соціально-психологічною адаптацією, що виявляється в засвоєнні молодого людиною норм студентського життя, залученні її до системи міжособистісних взаємин

Недостатня сформованість соціально-психологічної адаптації може призвести до певної ізольованості відносно студентської академгрупи, що негативно позначається на оцінюванні власних здібностей, викликає фрустрацію та зниження інтересу до навчання. Н.В.Хазратова вважає, що “неуспішна адаптація дозволяє студенту лише частково орієнтуватися в ситуації навчання і не дає можливості самореалізуватися у межах вищого навчального закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі, і отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації” [9, с.5].

Досліджуючи проблему дезадаптації, психологи (Г.М.Коновалова, Н.А.Савотіна, Т.Б.Соломатіна та ін.) вказують на причини порушення пристосування студента до умов навчання: несформованість навичок самостійної роботи, внутрішньої учбової та професійної мотивації, відсутність належним чином налагоджених міжособистісних стосунків.

М.А.Савотіна визначає такі умови успішної соціально-психологічної адаптації студента: соціальна зрілість, яка включає готовність виконувати вимоги ВНЗ та відповідні віку і статусу соціальні функції; позитивний емоційний стан; відсутність міжособистісних конфліктів; ступінь реалізації студентом соціальних та моральних норм; досягнення студентською групою єдності з основних питань (ставлення до навчання, обраної спеціальності, характеру дозвілля) [7, с.80-81]. Таким чином, соціально-психологічна адаптація студента стає головним чинником його соціалізації. Успішна адаптація впливає на всі сфери функціонування молодого людини в умовах ВНЗ – на ефективність взаємодії зі студентською групою, викладачами, співробітниками бібліотеки та деканату, а також на інтерес до навчання.

Недостатня сформованість соціально-психологічної адаптації може призвести до певної ізольованості відносно студентської академгрупи, що негативно позначається на оцінюванні власних здібностей, викликає фрустрацію та зниження інтересу до навчання. Н.В.Хазратова вважає, що “неуспішна адаптація дозволяє студенту лише частково орієнтуватися в ситуації навчання і не дає можливості самореалізуватися у межах вищого

навчального закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі, і отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації” [9, с.5].

Важливим чинником дезадаптованості студентів юнацького віку є проблема соціалізації в умовах нової субкультури, що особливо гостро виявляється у тих юнаків та дівчат, які навчаються далеко від культурного середовища, в якому вони зростали. Вхідження у теперішнє культурне середовище може спричинити дезорієнтацію індивіда, що має такі прояви: роздратованість, психосоматичні розлади; почуття втрати друзів, статусу внаслідок відірваності від звичного оточення; почуття відкинутості, що часто відповідає дійсності через ворожість оточуючих; плутанина в рольових очікуваннях, ціннісних орієнтаціях і особистісній ідентичності; здивування, тривога, дискомфорт; почуття безсилля через неможливість ефективно взаємодіяти з новим оточенням [4, с.37].

Проблемою взаємозв'язків самоефективності в соціальному вимірі та соціально-психологічною адаптацією займаються психологи М.Йерусалем та В.Міттаг, І.І.Галецька, І.В.Брунова-Калісецька. Згідно результатів нашого дослідження, існує позитивний кореляційний взаємозв'язок для 17-19-річних респондентів між вище зазначеними психічними утвореннями [2, с.99]. Тому соціально-психологічна адаптація є емпіричним корелятом соціальної самоефективності.

На основі критерія соціальної самоефективності (соціальна компетентність) та досліджених взаємозв'язків з особистісними утвореннями юнацького віку, ми визначили психологічні особливості становлення самоефективності соціальних взаємин, що проявляється на трьох рівнях: високому, середньому, низькому [2, с.83]. Вивчення індивідуальних відмінностей прояву соціальної самоефективності було здійснено з використанням опитувальника М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності”, адаптованим А.В.Бояринцевою. Методика складається із трьох шкал – загальна, діяльнісна та соціальна самоефективність.

Дослідженням було охоплено 239 респондентів 17-19 років: 116 осіб – із Івано-Франківського фінансового коледжу, 123 особи – із Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

Розглянемо особливості становлення здатності до самоефективності соціальних взаємин у студентів юнацького віку. Високий рівень мають 26,78% респондентів; середній рівень притаманний 52% юнаків та дівчат; низький рівень – 20,5% студентів.

Особистостям юнацького віку з високим рівнем прояву самоефективності соціальних взаємин властиве почуття впевненості в собі, адаптованість у стосунках із людьми. Такі молоді люди ініціативні та стійкі у встановленні та

підтримці соціальних контактів, вони соціально компетентні, мають насичену практику спілкування та сприймають себе успішними комунікаторами. Названі респонденти пишаються собою, переживають симпатію до себе, яка проявляється в задоволенні власною особистістю, приймають не лише власні переваги, а і недоліки; у складних ситуаціях взаємодії з оточуючими людьми надають перевагу активному вирішенню проблем.

Середній рівень соціальної самоефективності є домінуючим у студентів юнацького віку, він характеризується високою напругою в переживанні негативних і позитивних емоцій у стосунках з людьми. На цьому рівні спостерігається зниження здатності до адаптивної та конструктивної соціальної компетентності, характерне використання захисних механізмів, що призводить до антипатії власного "Я", неприйняття не тільки власних недоліків, а і переваг. Також респондентам середнього рівня притаманне коливання проявів впевненості та ініціативи, що виражається у почутті дискомфорту у ході спілкування зі студентською групою, викладачами, адміністрацією університету, та як результат — у відволіканні від реальних контактів або їх уникненні.

Низький рівень зазначеної складової самоефективності вирізняється емоційною напругою, надмірною фіксацією, неконтрольованістю негативних переживань, які спричинені зниженням впевненості у власних силах, психічним відчуженням, усамітненням, нерозумінням людей, які оточують, та соціальною дезадаптацією, що призводить до депресії та агресії в соціальних контактах. Такі студенти юнацького віку вважають себе нездатними до успішних міжособистісних стосунків, не вірять у результативність власних здібностей у спілкуванні.

Таким чином, нами виявлені негативні вікові тенденції прояву здатності до самоефективності в соціальному вимірі, що характеризується домінуванням середнього та низького рівнів. Зазначимо, що оптимальним для особистісного зростання студентів є високий рівень самоефективності, який недостатньо виражений у респондентів. Така тенденція зумовлена психологічними особливостями цього віку, переживанням кризи переходу до ранньої дорослості, більш критичного ставлення 18-19-річних студентів щодо своїх соціальних установок та реальних дорослих позицій.

Відсутність значущої позитивної динаміки у процесі становлення соціальної самоефективності свідчать про необхідність диференційованої психокорекційної роботи зі студентами юнацького віку у подоланні вікової кризи переходу до ранньої дорослості, спрямованої на підвищення рівня самоефективності шляхом впливу на її емпіричні кореляти.

Список використаних джерел:

1. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
2. Лук'яненко В.В. Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці: дис. ... кандидата психол.наук: 19.00.07 / Валентина Володимирівна Лук'яненко. – К., 2011. – 269 с.
3. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П.Никитин, Н.Е.Харламенкова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 218 с.
4. Особистісні кризи студентського віку: 36. наук. ст./ [За ред. Т.М. Титаренко]. – Луцьк: “Вежа”. Волин. Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис.... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997. – 251 с.
7. Савотина Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: дис.... кандидата пед. наук: 13.00.06 / Савотина Наталья Анатольевна. – М., 1997. – 196 с.
8. Сомова Е.Г. Личностный аспект трудностей общения в юношеском возрасте: дис.... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Сомова Елена Григорьевна. – Краснодар, 1999. – 170 с.
9. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами / Н.В.Хазратова// Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №2. – С.5-8.
10. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б.Шапар. – Х.: Прапор, 2007. – 640 С.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Эрик Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
12. Salter A. Conditioned reflex therapy / Andrew Salter. – New York: Wellness Institute. – 2002. – 268 p.
13. Zimmerman B. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use / B.Zimmerman, M.Martinez-Pons // Journal of Educational Psychology. – 1990. – V. 82. P. 51-59.

ОВЕРЧУК В. В.,

кандидат психологічних наук,
Національний медичний університет
імені О.О.Богомольця,
м. Київ

МИСЛЕННЄВІ УСТАНОВКИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню мисленневих установок особистості, здатної до культурних новацій. Розглядаються установки на пізнання, розуміння, інтерпретацію, діалог, рефлексію, дотепність, творчість. Обґрунтовується, що в своєму гармонічному розвитку, взаємовпливу та інтегруючої ролі установки на творчість надають особистості творчу якість і статус неординарного мислителя. Підкреслюється, що система зрілих мисленневих установок дозволяє особистості розкривати потенціал культури та індивідуально визначати культурну динаміку.

Ключові слова: мислення, мисленнєві установки, установки на пізнання, розуміння, інтерпретацію, діалог, рефлексію, дотепність, творчість.

Статья посвящена исследованию мыслительных установок личности, способной к культурным новациям. Рассматриваются установки на познание, понимание, интерпретацию, диалог, рефлексии, остроумие, творчество. Обосновывается, что в своем гармоничном развитии, взаимовлиянии и интегрирующей роли установки на творчество придают личности творческое качество и статус неординарного мыслителя. Подчеркивается, что система зрелых мыслительных установок позволяет личности раскрывать потенциал культуры и индивидуально определять культурную динамику.

Ключевые слова: мышление, мыслительные установки, установки на познание, понимание, интерпретацию, диалог, рефлексии, остроумие, творчество.

The article is devoted to the investigation of personality intellect attitude capable of cultural innovations. Attitudes of knowledge, understanding, interpretation, dialogue, reflection, wit and creativity are taken into account in the article. It is proved that in its harmoni-

ous development, mutual influence and integrating role installed on individual creative work gives the quality and status of an extraordinary thinker. Emphasizes that the plants mature thinking allows the individual to disclose the potential of culture and individually determine the cultural dynamics.

Key words: *intellect, intellect attitudes, attitudes of knowledge, understanding, interpretation, dialogue, reflection, wit and creativity.*

В класичних філософських і психологічних працях мислення розглядається в основному як іманентна властивість особистості людини, цінність якої обумовлена її роллю в пізнанні та навчанні. Мислення є самодостатнім об'єктом дослідження, відкриваючись у своїх загальних, специфічних, типологічних чи індивідуальних характеристиках [2]. Однак є ефективним також інший шлях до мислення – вивчення в контексті індивідуального життя в якості інтелектуальної активності, життєвої здібності і форми культуротворчості особистості. Особистість при цьому виступає суб'єктом, який прагне ефективно мислити, проживати народження думки, пізнавати себе в якості мислителя і керувати своїм мисленням. Даний погляд на мислення позначимо як особистісно-логічний, який розвивається в парадигмах «особистості – життя – творчості – культури».

Традиційний підхід до мислення підкреслює важливість таких його характеристик, як рівень активності, наступність онтогенетичних форм, операційна структура, процесуальна динаміка, наочна вибірковість, об'єм і складність змісту, інтелектуальні інтереси, прийоми мовної та іншої презентації. Особистісно-логічний підхід, ґрунтуючись на ідеях С.Л.Рубінштейна, акцентує феномен особистісного джерела і опосередкування мислення в його відповідях на запити і можливості життя, яке здійснюється у вимірах пізнання, праці, мистецтва, морального пошуку, самопізнання – того, що складає ядро вселюдської культури [3]. В якості основних моментів цього опосередкування можуть розглядатися первинні розумові потенціали особистості, її інтелектуальні потреби і цінності, спрямованість на значимі об'єкти думки, розумові установки, інтелектуальні позиції, здібності і якості. Важливо враховувати, як і наскільки особистість може – мотивована – здатна – схильна – результативно мислити при зустрічі із задачами, які ставить перед нею життя в культурі. При гармонійній вираженості і з'єднанні усіх цих опосередкованих особистісних моментів мислення активно генерує і перетворює особистість на творчу.

При динамічній реалізації певних інтелектуальних позицій у взаємодії з конкретними значимими об'єктами актуалізуються і розвиваються укорінені в особистості мисленнєві установки, які задають характер інтелектуальних змін

об'єктів, а також рівень суб'єктивної причетності, зацікавленості, занурення у стан мислення. Установки запускають той чи інший тип функціонування мислення і проживаються особистістю екзистенційно, феноменологічно, з різноманітної присутністю інтуїції та рефлексії.

Особистість, яка спрямовується багатим спектром установок та інтелектуально залучена, здатна до відкриття нового і рефлексії свого мислення, набуває буттєвий статус Мислителя. Взаємодія і єдність різноманітних установок створює потужний потенціал розумового генерування, реалізуючи який особистість розвивається в якості творчої.

Дана робота присвячена зрілим мисленнєвим установкам як стійким інтенціям особистості до інтелектуального засвоєння значимих об'єктів і, по визначенню Д.Н.Узнадзе, як умовам для успішного завершення діяльності з перетворення об'єктів [4]. Складні проблеми життєдіяльності вирішуються особистістю при актуалізації, зв'язку, зміні різноманітних установок. Установки вказують на добре розвинені функції мислення, які виправдали себе в процесі життя і міцно закріпилися в системі істотних детермінантів мисленнєвого процесу. Установки також фіксують відношення суб'єкта до об'єктів думки як тим, що набули великий особистісний смисл. В цілому установки вказують на цінності особистості, які розвилися в мисленнєвій сфері.

Установка на пізнання. При реалізації даної установки здійснюється уявне засвоєння об'єктів і оперування ними, їх властивостями, станом і зв'язками. Мисленнєвий процес може відбуватися на свідомому і несвідомому рівнях, які знаходяться у відносинах взаємних переходів, доповнень і компенсації.

Провідна роль в пізнанні належить свідомому абстрактно-понятійному мисленню, який називається «логічним», «дискурсивним», «спрямованим». Іншою формою мисленнєвої активності, що істотно впливає на життя і пізнання особистості, є мислення, яке оперує образними і символічними поняттями в процесах фантазування, уяви, творчості [6].

Свідоме логічне мислення забезпечується системою різноманітних скоординованих операцій з абстрактними, ідеальними об'єктами. До них відносяться індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні, дуальні операції. Складний операційний склад понять логічного мислення дозволяє особистості зрозуміти і реконструювати чужу думку, вести дослідження, висувати гіпотези, будувати власні міркування, вирішувати протиріччя в знанні, робити висновки.

Друга форма мислення – оперування образно-фантазійними і символічними поняттями. Таке мислення забезпечує також доступ до внутрішньої реальності, завдяки чому усвідомлюються скриті бажання і конфлікти, які стають предметом логічного самопізнання [6]. Особистісний синтез символічного і логічного мислення може мати творчий характер, втілюючись в поетичних досвідах, літературних творах, живопису, в побудові

філософських систем, художніх рефлексіях особистості.

Установка на розуміння орієнтує суб'єкта на безперервне інтелектуальне навчання, засвоєння готового концептуального знання, на вироблення традицій мисленнєвої діяльності і готової системи найкращого багатовікового культурного досвіду. Активність конкретного мислителя полягає в повнішому «черпанні» нормативних значень філософських, наукових, художніх та інших понять і в опануванні прийомами реконструкції і використанні цих понять.

«Зрозуміти» – означає потрапити у простір існуючих цінностей духовної культури. Установка на розуміння робить суб'єкта відкритим і сприйнятливим до чужих ідей та ідеалів в їх наповненні прагненнями, почуттями і смислами авторів, а також до повторення прийомів і технік пізнання, запропонованих іншими людьми.

Установка на інтерпретацію спрямовує особистість в авторському пізнанні і розумінні, складається з використання раніше пізнаного і зрозумілого для пояснення нових життєвих фактів і знання. Життя, інші люди, власна діяльність, культурні носії знання, насамперед тексти та зображення, можуть стати для особистості невичерпними джерелами авторських інтерпретацій. Проінтерпретувати яку-небудь реальність – значить помістити її в контекст власного інтелектуального досвіду. І чим ближче цей досвід до рівня високої інтелектуальної культури, тим багатше пізнавальний і життєвий потенціал особистісної інтерпретації.

Колективне знання, яке формується шляхом синтезу багатьох авторських інтерпретацій, виступає «авторським знанням». Слабкість установки на інтерпретацію виражається в бажаному використанні особистістю готових, відомих, загальноприйнятих форм думки без їх авторського переломлення і розвитку.

Проблеми, до яких звертається суб'єкт даної установки, потребують розвитку знання про що-небудь на основі використання колективного чи особистісного досвіду, а також оригінального суб'єктивного синтезу елементів цього досвіду. Якщо установка на розуміння зміщує увагу і позитивні переживання суб'єкта на проміжні процеси використання загальновідомого знання в новому циклі пізнання, то установка на інтерпретацію найбільш дієва на етапі отримання авторського, інтелектуального продукту з його більш чи менш високим рівнем складності та оригінальності.

Установка на діалог. Розвиток даної установки вказує на високу особистісну цінність соціально орієнтованого мислення, яке відкладає спільні мисленнєві дії людей, визначає здатність особистості до інтелектуального впливу, а також її інтелектуальну самостійність в культурному соціумі. Слідування даній установці означає пошук суб'єктом можливостей для розділення своєї мисленнєвої діяльності з іншими людьми. Вираженість

установки вказує на:

- розуміння особистістю соціокультурної природи мисленнєвого процесу і понятійного знання;
- відчуття присутності «іншого» в будь-якій операції і в будь-якому продукті мислення;
- прийняття особистістю факту впливу іншої людини на розвиток її мислення;
- прагнення удосконалити мислення інших людей шляхом інтелектуального обміну з ними.

Дія установки проявляється в ряді конкретних діалогічних позицій, які може займати суб'єкт мислення, розвиваючи «культуру інтелектуального спілкування».

Установка на рефлексію спрямовує активність мислення на задачі самопізнання і самодослідження, сприяє ефективному контролю самосвідомості за процесом, проміжним і кінцевим результатами мисленнєвої і будь-якої діяльності особистості. Активізуючи думку, спрямовану на Я, установка є умовою ефективної саморегуляції, самоорганізації і самовираження особистості в житті. Якщо рефлексивна установка діє по відношенню власне мисленнєвої діяльності особистості, то мислення набуває «потроєну» силу, тому що дозволяє суб'єкту одночасно мислити про об'єкт, про себе і процес самоздійснення в об'єкті.

Рефлексія мисленнєвої діяльності, спрямованої на зовнішні об'єкти, дозволяє встановити міцні відношення способів і результатів «зовнішнього мислення» з Я, закріпивши ці відношення в структурі його інтелектуальних здібностей. Внаслідок цього мислення може відповідати вимогам об'єктивної реальності і набуває потужне суб'єктивне джерело розвитку. Мислення починає спрямовуватися на внутрішні якості суб'єкта мислення, на його інтелектуальний статус в суспільстві, на інтелектуальний рівень його життя, відтісняючи інтуїтивне, не рефлексивне саморозуміння і опосередковуючи усі істотні зв'язки особистості із зовнішнім світом. Найбільшу активність рефлексивна установка набуває саме у контексті суб'єктивно спрямованої мисленнєвої активності, яка дозволяє людині логічно пізнавати, досліджувати свій внутрішній світ, своє Я.

Специфікою дії установки на дотепність є переживання особистістю особливого задоволення від своєї мисленнєвої діяльності, а також досягнення неординарного, інтелектуального результату, який помножує досвід комічної культури.

Процес реалізації установки на дотепність захоплює несвідомі, не спостережувані аспекти мислення. При розгортанні свідомого мислення як організованого, цілеспрямованого і результативного процесу в його підтексті

можуть оформитися компенсуючі тенденції, які відповідають несвідомому опору і самозахисту суб'єкта від правильності, об'єктивності і обов'язковості раціональної думки.

Дотепність – прекрасний спосіб відводу енергії регресивних інтенцій, які притаманні суб'єкту мислення, в нову галузь мисленнєвої творчості, розраховану на розуміння багатьох інших людей і має культурну цінність. При цьому найбільшу ціннісну вагу дотепність набуває тоді, коли природні для нього «агресивні», «скептичні», «іронічні» і «демонстративні» тенденції відступають перед тенденцією до прояву людиною своєї здатності віртуозно знаходити комічний, по-новому конструктивний смисл з інтелектуальних ярликів і стереотипів, які відносяться до загально значимим явищам. В цьому випадку людина переживає вільне і розділене з іншими задоволення від свого інтелектуального успіху.

Тенденції дотепності втручаються в процеси цілком серйозної розробки інтелектуальних проблем і спонтанно виражають себе в забавному, комічному вирішенні як свого роду логічному відхиленні. Здається, що в свідомому житті з'являється яке-небудь інше мислення, недоступне оцінці та критиці, яке має місце в звичайній інтелектуальній діяльності. Прогалини, протиріччя, неясні місця, пропуски в мисленнєвих репрезентаціях яких-небудь об'єктів і ситуацій долаються за рахунок концептуальних операцій, поверхнево дуже схожих на фантазування. До них відносяться перебільшення, применшення, підкреслення протилежного, синтез-згущення, символічне поєднання несумісного, ізоляція яскравих ознак, виключення неістотного тощо. Продукуються забавні метафори, словесні нісенітниці і логічні помилки, які тонко спрямовують думку адресату на переосмислення усталених конструктів і концепцій методом виправлення комічних форм [5].

Іноді дія установки обмежується просто жартівливим формулюванням проблеми, яка складається з натяку на що-небудь зазвичай замовчуване, на недомовку чи двозначність. Причому натяк повинен бути помітним, а прогалина думки – легко заповнюваною. Частіше за все установка реалізується за допомогою завершеного процесу мислення, в якому поступово зароджується неординарна, часто на межі допустимого, думка. Думка-гострота має персональне авторство, є справжньою, доречною, своєчасною, сучасною, творчою подією в єдиному індивідуальному житті, продовженою в житті інших і в бутті культури.

Установка на творчість, «продуктивна установка» мислення, відтворюється в авторському породженні і високій суб'єктивній цінності нових ідей, які перетворюють реальність. В системі інших установок вона грає особливу роль:

- установка є їх інтегралом, вбираючи інтенції пізнання, розуміння,

інтерпретації, діалогу, рефлексії, дотепності і надаючи іншим установкам творчий відтінок, неповторну індивідуальність;

- за допомогою ідей, які генерує особистість, установка впливає на розвиток інтелектуально ємних форм сучасної культури, насамперед інформаційної, наукової, технічної, художньої, комунікативної;

- шляхом успішної реалізації така інтегральна установка закріплюється в особистості як вільний глибинний процес відтворення інтенсивного пошуку і створення новацій, що задає індивідуальний контур творчості в загальній культурній динаміці.

Психологічна характеристика установки на творчість тонко експліцирована Г.С.Батищевим з психологічної концепції творчості С.Л.Рубінштейна [1]. Основні моменти цієї експлікації, яка підкреслює єдність творчої установки з іншими установками мислення, можуть бути зведені до наступного:

1. Творча, чи «креативна», установка мислителя може мати різні форми і дії як особиста сприйнятливість до відкриттів, новацій і нововведень, які належать іншим, а також як спрямованість на самостійне генерування нового.

2. Керуючись творчою установкою, мислитель віддає перевагу проблемам, пов'язаним з виправленням помилок, заповненням загально значимих пустот в знанні, якісним покращенням готового знання, виявленням невирішених протиріч, виявленням майбутніх тенденцій в пізнанні і побудовою принципово нових концептуальних структур.

3. Творча установка проявляє себе у зовнішній і внутрішній продуктивності. Перша характеризується індивідуальним внеском в інтелектуальну культуру, розчиняючись в неї чи виокремлюючись в якості виняткового досвіду. Друга – в формуванні самого мислителя, розвиваючи його інтелектуальну обдарованість і особистісні риси, які підтримають становлення творчого таланту.

4. Дана установка означає зосередження суб'єкта на самому мисленні, з тим щоб у взаємодії з проблемною ситуацією здобути як можна більше можливостей для оновлення операційного, інструментального, результативного, регулятивного складу мисленнєвої діяльності і, як наслідок, набути властивості, які надають суб'єкту унікальності в інтелектуальному середовищі.

5. Творча установка реалізується одночасно в первинній, чи авторській, мисленнєвій творчості, а також у вторинній творчості, чи співтворчості з іншими.

6. Творча установка «працює» не тільки на оригінальність і загальнозначимість мисленнєвого результату. Не вся сила продукування і

творчого замислу виражає себе в кінцевому, матеріалізованому результаті пошуку. Не меншу цінність мають також новизна у способах, техніках і засобах процесу, який виробляє відтинки проживання мисленнєвої творчості, конструктивні зміни в самому мислителі і нові позитивні моменти в його відношенні до себе.

7. Установка на творчість виражається в деякому протистоянні епістемологічним традиціям і прагматичним моделям інтерпретації досвідних даних. Іноді дана установка конфліктує, а може й агресивно виключати активність інших установок мисленнєвої діяльності. Разом з тим при ефективній дії вона надає мисленню живий, раціональний, розуміючий, інтерпретаційний і діалогічний характер.

8. В творчій установці міститься потужна енергія для інтенсивного здійснення процесу мислення. Зароджуються ідеї, які оптимально підходять до умов даної проблемної ситуації, будується прогностична концепція усіх проміжних результатів пошуку в поєднанні з моделюванням майбутнього. Виникає інтелектуальна сенситивність по відношенню до помилок не тільки в суворо логічній, але й в символічній, метафоричній формах, що говорить про сприяння творчості з боку несвідомого. Відтворюються неповторні душевні стани підйому, задоволеності собою, причетності до великих феноменів життя.

Творча установка мислення, в силу своєї реалізації в нових ідеях, концептуальних моделях, інноваційних продуктах, залишає яскраві особистісні посилання в культурі. Відповіддю на ці посилання є залучення особистості в творчу, культурну динаміку і наповнення її життя Смишлом.

Отже, в стрімкому оновленні життя індивідуальне мислення має стати потужним джерелом впливу авторського пізнання на колективний інтелектуальний досвід і загальну культурну динаміку. Авторське начало інтелекту набуває все більше значення внаслідок збільшення проблем, які встають перед сучасним соціумом. Мисленнєва діяльність отримує можливості для розкриття і реалізації своїх різноманітних потенціалів, перетворюючись на провідну галузь об'єднання багатьох творчих особистостей на підґрунті вироблення новітніх продуктів культури. У зв'язку з цими тенденціями залишається актуальним питання про зміну підходів і парадигм в психологічному дослідженні мислення.

Список використаних джерел:

1. Батищев Г. С. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблематика креативности / Г. С. Батищев // С. Л. Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. — М., 1989. — С. 245—279.

2. Оверчук В.В. Особливості саморозвитку молодших школярів в учбовій діяльності/ Вікторія Валеріївна Оверчук// Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. – Київ, 2013. – Том. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 2. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2013. – С. 135-140.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 370 с.
4. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – 149 с.
5. Фрейд З. Художник и фантазирование / З. Фрейд. – М.: Республика, 1995. – 400 с.
6. Юнг К. Г. Либи́до, его метаморфозы и символы/К. Г. Юнг. – СПб.: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 1994. – 415 с.

ОЛЬШЕВСЬКА Я. О.,
викладач, аспірантка,
Інститут соціології, психології та
соціальних комунікацій,
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ

ФЕНОМЕН “ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ” ВИКЛАДАЧА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито особливості феномену «особистісно-професійної позиції» педагогів, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси різних психологічних та соціальних поглядів на поняття позиція, а також охарактеризовано головну сутність поняття позиція та її особливості.

Ключові слова: позиція, професійна позиція, особистісно-професійна позиція, педагогічна позиція.

В статье раскрыты особенности феномена «лично-профессиональной позиции» педагогов, определены и охарактеризованы общие и отличительные черты различных психологических и социальных взглядов на понятие позиция, а также охарактеризована главная сущность понятия позиция и ее особенности.

Ключевые слова: позиция, профессиональная позиция, лично-профессиональная позиция, педагогична позиция.

The article describes the features of the phenomenon of “personal and professional positions” teachers identified and characterized the common and different features of various psychological and social views on the concept of position, and also describes the main essence of the concept of attitude and its features.

Key words: attitude, professional attitude, personal and professional position, pedahohchna position.

Постановка проблеми. Процес здобуття людиною освіти – це набуття та збагачення особистістю культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадського життя. Основний напрям розвитку освіти в Україні, окреслений в першій чверті ХХІ століття – це особистісна орієнтація освіти [14, с. 4]. На нашу думку, особистісна орієнтація освіти в першу чергу

залежить від рівня особистісної наповненості кожного окремого педагога у вищій школі.

Нині на поприщі великого масиву наукових розвідок педагогічної діяльності, все чіткішого окрасу набуває потреба у вивченні педагогічної діяльності, а також суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі, спрямованої на розвиток особистості майбутнього педагога. Відмітимо, що проблема суб'єктності людини, сьогодні стала особливо актуальною у психолого-педагогічних дослідженнях. А в останні десятиліття віднайшла своє віддзеркалення у низці наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Актуальність проблеми визначається важливим значенням особистісно-професійної позиції з точки зору суб'єктивності у системі відносин «викладач-студент» та в педагогічній діяльності у ВНЗ. Сукупність різноманітних підходів на дефініцію «позиція» сприяє виникненню достатньої кількості її класифікацій, які по своїй суті мають різне підґрунтя. Необхідність вивчення даної проблеми продиктована рядом обставин теоретичного і практичного характеру.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема педагогічної позиції у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах.

«Позиція особистості» – це поняття, що широко застосовується у філософській, соціологічній, психологічній літературі. Дане поняття є досить багатограним за своїм змістом, воно розглядається, як правило, різнопланово. Вперше це поняття було запропоноване А. Адлером [22]. Він розглядав позицію як головну рушійну силу й умову психологічного і соціального розвитку людини.

У довідковій літературі виокремлено кілька визначень. Позиція (від лат. *positio* – положення) – положення, розстановка, розміщення; перенесення; погляд, думка з якогось питання [21].

Позиція (від лат. *positio* – положення):

- 1) положення, розміщення, розташування чогось;
- 2) думка, ставлення до якого-небудь питання, явища, події, що визначає характер дій, поведінку [19].

Позиція (лат. *positio* – положення) – 1) стійка система ставлення людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці, вчинках. Позиція – утворення, що розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю й порівняною стабільністю; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [23].

Термін «позиція» (від лат. *positio*) означає точку зору, ставлення до якого-небудь питання, справи, які визначають характер дій, поведінку [21].

З точки зору філософії поняття «позиція особистості» найчастіше вико-

ристовується в значенні – точки зору, думки.

Соціологи, оперуючи поняттям «позиція особистості», використовують його для позначення статусу (становища) індивіда в соціальній системі, який визначається відповідно до економічних, професійних, етнічних ознак, специфічних для цієї системи. Поняття «статус» також застосовується в співвідношенні з поняттям «соціальна роль». При цьому статус означає сукупність прав і обов'язків, а роль – динамічний аспект, тобто певну поведінку. Досить часто поняття «статус» психологізується і зводиться по суті до уявлень індивіда про власну позицію [4].

У психології поняття «позиція особистості» використовується у двох значеннях:

- стійка система ставлень людини до певних аспектів дійсності, яка проявляється у відповідній поведінці і вчинках;
- інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [19].

В останньому випадку це поняття близьке за значенням до соціальної позиції.

Формування цілей статті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування концептуальних засад феномену «особистісно-професійної позиції» та визначення його провідної ролі в процесі педагогічної діяльності викладача у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу проблеми, було виділено сім основних напрямів дослідження позиції, виходячи з різних теоретичних засад. 1). Позиція – поняття яке розглядається у значенні статусу, ролі, місця індивіда в групі чи системі відношень у суспільстві поняття «позиція особистості» розглядається в роботах Г. М. Андреевої [4], Ю. Б. Гіппенрейтер [12], О. В. Киричука [11], І. С. Кона [13].

2). Позиція – це стійкий компонент структури особистості.

У роботах таких авторів, як К. О. Абульханова-Славська [1], Б. Г. Ананьєв [3], О. Г. Асмолов [7], Л. І. Божович [9], М. Й. Боришевський [9], Б. С. Братусь [10], В. І. Войтко [18], І. М. Міхеєва [16], В. М. М'ясищев [17], С. Л. Рубінштейн [20] позиція особистості виступає як стійкий компонент структури особистості, як її ядро, хоча і розглядається в розрізі таких проблем, як ставлення, активність, мотивація, особистісна зрілість, самосвідомість, особистісний смисл.

3). Позиція – як основа життєвих ставлень, які визначають поведінку і вчинки людини, спосіб включення в загальний хід життя.

Так, на думку В. І. Войтка, позиція особистості відбиває стійку усвідомлену сукупність ставлень людини до праці, до суспільства, до інших людей і до самої себе, що виявляється через систему установок і мотивів,

цілей і цінностей, якими особистість керується у своїй діяльності [18].

4). **Позиція** – як свідомо самоактивність індивіда. Так, К. О. Абулханова-Славська розглядає позицію в контексті активності особистості, в розумінні якої провідна роль відводиться свідомості в її співвідношенні з діяльністю [1].

5). **Позиція** – як найвищий рівень інтеграції індивідуального розвитку особистості. Так, у роботах Л. Л. Анциферової позиція розглядається в ракурсі індивідуального становлення особистості на всіх етапах життєвого шляху і виступає у вигляді найвищого рівня інтеграції психологічної організації особистості – її зрілості [5].

6). **Позиція** – як система усвідомлених загальних смислових утворень.

На думку О. Г. Асмолова, категорія особистісного смислу є індивідуалізованим відображенням дійсності, яке виражає ставлення особистості до тих об'єктів заради яких розгортається її діяльність і спілкування [7].

7). **Позиція** – як когнітивна та емоційна структура, за допомогою якої задається схема інтерпретації ставлень до дійсності. В такому сенсі позиція близька за значенням до таких понять, як установка, атитюд.

Д. Н. Узнадзе розглядав установку як узагальнений стан, як модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожен дискретний момент його діяльності. Модус є найвищим рівнем організації «людських сил» і фокусує всі внутрішні динамічні ставлення. На його базі виникає певним чином організована і спрямована діяльність, яка урівноважує відношення між індивідом і середовищем [17].

Сьогодні, викладач вищої школи, має дуже широкий зовнішній та внутрішній репертуар позицій.

Позиція педагога – це система інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, що є джерелом його активності. Вона обумовлюється тими вимогами, очікуваннями та можливостями, які пред'являються з боку суспільства [19].

Педагогічна позиція – продукт педагогічного мислення, наслідок усвідомлення природи виховного процесу і водночас показник рівня професійної готовності до роботи зі студентами. Це те положення, яке викладач попередньо займає по відношенню до студентів у взаємодії з ними і яке визначає всю подальшу професійну поведінку викладача [21].

Педагогічна позиція визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які пред'являє і надає педагогу суспільство, з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви, ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. У позиції педагога виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки та діяльності викладача. Позиція особистості педагога визна-

чає вектор його професійної діяльності, відображає специфіку індивідуальної свідомості, сукупності значущих цінностей і міжособистісних відносин.

Важливу роль, серед зовнішнього та внутрішнього репертуару позицій педагога, у професійній діяльності відіграє професійна позиція, яка визначає особистісне ставлення до тієї діяльності, якою займається людина, до себе самого у цій діяльності. «Людина може жити своєю професією тільки тоді, коли вона прагне пізнати через неї самого себе, і саме таким шляхом вона може принести найбільшу користь суспільству», – писав Ш. О. Амонашвілі [1, с. 27].

Поняття «професійна позиція педагога» у науковій літературі зустрічається досить часто. В активний науковий обіг це поняття ввійшло порівняно недавно завдяки роботам Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, В. М. М'ясищева, С. Л. Рубінштейна та іншим.

Професійна позиція – це точка зору, відношення до призначення своєї професії; це система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності [4, с. 418].

Професійна позиція педагога виражає ті ставлення викладача до студентів, до себе, до колег тощо, які встановлюють його професійні дії та поведінку.

Відповідно до підходу А. К. Маркової [15], поняття «професійна педагогічна позиція» визначає стійкі системи ставлень викладача до студентів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності.

Розглядаючи професійну позицію в рамках проблеми творчої самореалізації педагога, Л. В. Ведернікова стверджує, що «педагог, який прагне до самореалізації, хоче бути, а не здаватися або просто працювати педагогом, тобто він орієнтується не на роль і функції, а на позицію педагога як найвищу цінність» [15, с. 50].

Як інтегративну характеристику особистості педагога розглядає професійно-педагогічну позицію у своєму дослідженні Е. І. Артамонова. На думку вченої, це поняття виражає суб'єктну систему відносин, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій і визначальний рефлексивно особистісний спосіб педагогічної діяльності. У структуру трактованої так позиції педагога входять: особистісна концепція життя; система установок, що визначають єдину спрямованість особистості на ідеал («Я-концептуальне»); переконання (включаючи релігійні), поважне відношення до переконань інших людей, розуміння ролі переконань у своєму професійному становленні («Я-ідеологічне»); норми й правила поведінки педагога, що існують у суспільстві, поведінкові стереотипи, пов'язані із соціальною роллю педагога («Я-юридичне»); етика й етикетика поведінки викладача («Я-етичне») [8, с. 17].

До професійної позиції викладача відноситься й те, що, за словами автора, пов'язує її зі стилем духовності: по-перше, гуманні установки, що дикту-

ють індивідові оцінки соціальних процесів і його власних вчинків («Я-законодавче»); по-друге, набір символів і відповідних їм значень, знань, необхідний для опису процесів і для розуміння сенсів і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності («Я-інформаційне»); по-третє, високі результати пізнання, прояв якостей духовності вчителя в його поведінці («Я-виконавче») [8, с. 17].

Професійна позиція відбиває стійку, усвідомлену сукупність ставлень спеціаліста до обраної професії, спосіб самовизначення викладача, прийняття і реалізації ним власної професійно-діяльнісної і особистісної концепції.

Професійна позиція багато в чому віддзеркалює особистісну позицію, формується життєвим досвідом і діяльністю суб'єкта, при цьому головним джерелом її формування є світогляд людини, система життєвих цінностей, професійного досвіду, набуті знання, вміння, навички. Як наслідок, позиція відтворює ціннісно-сміслові і разом з тим життєво-практичні узагальнення.

Оскільки професійна позиція педагога – це не тільки його діяльнісне вираження, а ще й особистісна характеристика викладача, то вона вимагає розгляду в суб'єктно-діяльнісному контексті. Неодноразовий прояв самостійного вибору суб'єкта у системі його відносин є виявом професійної позиції. Будучи стійкою, розвивальною характеристикою, її неможливо сформувати одномоментно. Для цього потрібно виокремити провідні, вибіркові відносини, зробити їх домінуючими в подальшій діяльності, відзначивши усвідомленість цих відносин, тобто зайняти стратегічну й тактичну позицію [15, с. 48-49].

У цьому контексті особливого значення набуває професійна позиція педагога, яку В. О. Сластьонін трактує як систему інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин зі світом педагогічної дійсності і діяльності, що є джерелом активності вихователя. Цю систему визначають, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить та надає педагогу суспільство, а з іншого – діють внутрішні, особисті джерела активності (переживання, мотиви та завдання педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали тощо) [11, с. 25-26]. У професійній позиції педагога виявляється не лише тип його діяльності, а й його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки. Вибір професійної позиції педагога залежить не тільки від широкого суспільного контексту, а й від рівня розвитку особистості самого педагога.

Отже, ступінь особистісної зорієнтованості у формуванні професійної позиції педагога – прямо залежить від його системи ціннісних орієнтацій, реалізованості самосвідомості.

Про особистісну зорієнтованість професійної педагогічної позиції викладача, говорить і В. І. Слободчиков, котрий зазначає, професійна позиція – уні-

кальна і єдина у своєму роді. Вона одночасно є і педагогічно-особистісною (виявляється у всякій зустрічі дорослого та дитини), і педагогічно-професійною (виявляється при створенні умов досягнення професійних, педагогічних цілей).

Також, у контексті дослідження, важливою є думка І. Д. Бега, який вказує на унікальність професійної педагогічної позиції, оскільки він вважає, що вона є особистісно-професійною. Вчений наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається зі студентом як об'єктом (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, іншою особистістю, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [8, с. 76].

Отже, особистісно-професійна позиція є основою для здійснення викладачем своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах. Для дослідження, це положення має суттєве значення в першу чергу тому, що основною умовою успішної діяльності викладача є його реалізація у вищезазначених трьох сферах. При цьому на перший план виходять риси особистості, які постійно проявляються в різних видах діяльності і відображають професійну адекватність викладача.

Таким чином, аналіз підходів до цього поняття показав, що поняття «професійна позиція особистості» використовується в різних значеннях, при цьому це не просто різні контекстуальні плани, а принципова відмінність в науково-понятійному значенні цього терміну. В одному випадку професійна позиція – це дещо зовнішнє щодо особистості, це умови, в яких повинна діяти особистість, проявляти себе. В іншому випадку поняття «професійна позиція» – структурне утворення особистості, її ядро.

Надалі доцільним вживати поняття «особистісно-професійна позиція викладача» яку визначаємо її як: стійке структурне утворення особистості педагога, з його власними особистісними та професійними цінностями в педагогічній діяльності, що визначає систему ставлень та сукупність провідних мотивів діяльності, поведінки та спілкування.

Висновок. Отже, особистісно-професійна позиція відбиває стійку, усвідомлену сукупність ставлень викладача до праці, до суспільства, до інших людей, до самого себе. Вона проявляється через систему установок, мотивів, цілей, цінностей, якими педагог керується і характеризує спосіб включення людини в хід життя. Поняття «особистісно-професійна позиція» є тією характеристикою у процесі професіоналізації педагога, завдяки якій виникає можливість аналізувати одночасно як особливості особистості фахівця, так і його діяльність у зв'язку з реалізацією конкретного освітнього підходу. Вона охоплює ті особливості його свідомості, що актуальні у ситуаціях нововведень, зокрема готовність викладача працювати в умовах гуманістичної орієн-

тації освітнього процесу. Особистісно-професійну позицію можна розглядати як ціннісно-смысловий аспект самореалізації особистості викладача. Вона є основою для здійснення ним своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славська К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности // Теоретические проблемы личности. – М.: Наука, 1974. – С. 78-86.
2. Ален Е. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теории и практики / пер. с англ./ Новосибирск, 1987. – 268 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1974. – 380 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Наука, 1980. – 420 с.
5. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
6. Ассаджолі Роберто. Психосинтез: теория и практика. – М.: «REFL-book», 1994. – 314 с.
7. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Наука, 1984. – 182 с.
8. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 5-16.
9. Боришевський М. Й. Самоактивність учнів у контексті їх світоглядних уявлень // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навчально-методичний посібник/ За ред. М. Й. Боришевського. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 18-19.
10. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Наука, 1988. – 301 с.
11. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати та виховувати його душу. – К.: Вища школа, 1994. – 216 с.
12. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: ЧеРо, 1996. – 336 с.
13. Кон И. С. Социогия личности. – М.: Политиздат, 1967. – 449 с.
14. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
15. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1996. – 121 с.
16. Михеева И. Н. Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект. – М.: Наука, 1991. – 128 с.
17. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. – М.: Наука, 1960. – 540 с.

18. Психологічний словник/ за ред. В. І. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
19. Психология: словарь / Под. общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского Г. М. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 423 с.
21. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 598 с.
22. Adler A. *Über den nervösen character*. Wiesbaden, 1912.

ОСТОПОЛЕЦЬ І. Ю.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра загальної психології

ШАЙДА Н.П.,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри
загальної психології,
Донбаський державний
педагогічний університет,
м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статті представлено результати вивчення структурно-змістовних і динамічних особливостей ціннісно-смиислової сфери особистості студентів факультету фізичного виховання на різних етапах професійного навчання у педагогічному вузі.

Ключові слова: професіоналізація, самореалізація, сенс життя, ціннісно-смислова сфера.

В статье представлены результаты изучения структурно-содержательных и динамических особенностей ценностно-смысловой сферы личности студентов факультета физического воспитания на разных этапах профессионального обучения в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессионализация, самореализация, смысл жизни, ценностно-смысловая сфера.

In article results of studying of structurally-substantial and dynamic features of ценностно-semantic area of the person of students of faculty of physical training at different stages of vocational training in pedagogical high school are presented.

Key word: profesionalizatsiya, self-actualization, the purport of life, value-oriented-smislovaya domain.

Постановка проблеми. В процесі підготовки висококваліфікованого спеціаліста вчителя-фахівця особливої уваги набуває один із найцікавіших і перспективних підходів до вивчення особистості – значеннєвий підхід, у рамках якого відбувається розробка загальнотеоретичних уявлень про смис-

ловий вимір людського буття.

У теоретичних, експериментальних і прикладних наукових дослідженнях відбиті різні позиції відносно значеннєвої реальності. Однак цей феномен є неоднозначним, має множинність проявів, характеризується поліфункціональністю. О.О. Леонтьєв розглядає значеннєву реальність як форму єдності життєвих відносин людини і світу. У тій або іншій формі цього відношенню приділяли увагу О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Є. Василук, В.П. Зінченко, С.Л. Рубінштейн та ін.

Значеннєвий підхід задає нові орієнтири для переходу «від життєдіяльності до життєтворчості, від значеннєвої регуляції до регулювання змістів, від психології «особистості, що змінюється у світі» до психології особистості, яка творить і змінює себе й свій життєвий світ» (О.О. Леонтьєв). А ці поняття є досить важливі для процесу оптимізації особистісного зростання майбутнього педагога, адже, як вказував В.О.Сухомлинський, «... Лише особистість здатна виховати особистість». Однак у руслі цієї концепції структурно-функціональний підхід переважає над динамічним, що утрудняє розуміння шляхів трансформацій ціннісно-сислової сфери особистості. Безумовно, на розвиток ціннісно-сислової сфери конкретного суб'єкта не може не впливати його професійне становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки інтерес до процесу професіоналізації на етапі навчання зріс у зв'язку зі зміною стратегій, моделей, змісту навчання, посиленням тенденцій особистісно-орієнтованого підходу. Професійне навчання стає все більше гнучким, що відповідає потребам особистості. Стратегія сучасної вищої освіти в цілому й підготовки вчителів, педагогів, тренерів зокрема, втілюється в принциповій спрямованості змісту й форм навчального процесу на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій, міра ефективності яких істотно залежить від того, у якому ступені повноти і цілісності у них представлена людина в її різномаїтті суб'єктності й суб'єктивності, як враховані її психологічні особливості, які перспективи подальшого розвитку тощо.

Реалізація гуманістичної парадигми в навчанні професії типу «людина-людина» припускає нерозривний зв'язок особистісного й професійного розвитку (Г.О. Балл, В.А. Семиченко). Треба найбільшу увагу приділяти, насамперед, ціннісно-мотиваційному компоненту особистості, що визначає її спрямованість, зокрема, професійну. Базовими складовими цього компонента є значеннєві утворення, що представляють собою відкриту систему особистісних змістів.

Проблематика професійного становлення студента, майбутнього вчителя, представлена цілою низкою методологічних і загальнотеоретичних досліджень (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, О.О. Деркач, С.Д. Максименко,

В.О. Моляко, В.В. Рибалко, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелєва, Т.С. Яценко та ін.). Існуюча в цей час гостра потреба припускає підвищення вимог до якості освіти педагогів, що знайшло відбиття в прикладних дослідженнях О.Ф. Бондаренка, О.С. Романової, В.А. Семиченко та ін. Розроблено модель функціонування системи мотиваційно-сислової регуляції процесу професіоналізації педагога (Ж.П. Вірна), однак за рамками уваги дослідників залишилися питання зміни ціннісно-сислової сфери особистості на етапі професійного навчання, що й обумовило вибір теми дослідження.

Мета дослідження – розкрити структурно-змістовні й динамічні особливості ціннісно-сислової сфери особистості на різних етапах професійного навчання. Було використано комплекс теоретичних й експериментальних методів: теоретичний аналіз сучасного стану проблеми дослідження; організаційні методи; методи порівняльного аналізу; емпіричні методи – анкетування, тест особистісних конструктів Дж. Келлі, методика граничних змістів Д.О. Леонтьєва, методика «Ціннісний спектр» Д.О. Леонтьєва; контент-аналіз, методи математичної статистики.

Вибірку дослідження склали студенти факультету фізичного виховання Донбаського державного педагогічного університету віком від 17 до 25 років. Загальна кількість респондентів – 67 чоловік.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однієї з особливостей студентського віку є пріоритет внутрішньо обумовлених, латентних, «прихованих» за формою проявів деструктуризації самосвідомості. Своєчасне виявлення й усвідомлення факту зміни «образу Я» становить одне з умов успішного розвитку особистості студента, тому нами була використана «Відкрита анкета», спрямована на вивчення якісних особливостей образу Я у студентів, запропонована А.Р. Петруліте. Розглянемо особливості образу Я студентів-першокурсників і студентів третього й п'ятого курсів навчання, надалі іменованих старшокурсниками. При цьому відзначимо, що не за всіма запитаннями анкети виявлені розходження між групами досліджуваних.

На запитання: «Які особистісні якості Ви прагнете виробити в себе в цей час?» більшість першокурсників назвали «товариськість, комунікабельність» (30%), «працьовитість» (20%), «впевненість у собі» (18%); «уміння зрозуміти інших» (12%). Старшокурсники зробили акцент на таких якостях, як «терпіння» (19%), «толерантність» (14%), «пунктуальність, зібраність» (13%); «принциповість» (10%). На запитання «Які особистісні недоліки завдають Вам найбільших неприємностей?» студенти першого курсу переважно вказували на труднощі у спілкуванні (54%), а також відзначали «лінощі» (16%) і «сором'язливість» (14%). Старшокурсники називали такі якості, як «дратівливість» (17%), «тривожність» (17%), «упертість» (14%), «вразливість» (9%).

При відповіді на запитання «Що Вам подобається в собі як людині?» першокурсники найбільш високо оцінили такі якості, як «товарииськість» (25%), «доброта» (22%), «уміння розуміти інших» (16%), «життєрадісність, оптимізм» (15%), «чесність» (15%); старшокурсники назвали «добррозичливість» (19%), «відповідальність» (18%), «емпатію» (14%), «високий інтелект» (10%), «тактовність» (10%), «незалежність» (10%). Як власні недоліки першокурсники відзначають «невпевненість у собі» (24%), «вразливість» (15%), «егоїзм» (9%); старшокурсникам не подобаються в собі «запальність» (15%), «конформізм» (12%), «відсутність креативності» (9%). Таким чином, більшість першокурсників серед своїх позитивних якостей (у тому числі й бажаних) відзначають комунікативні, а старшокурсники – більше широкий спектр емоційно-вольових, моральних якостей.

При аналізі переліку характеристик із трьох відповідей на запитання «Хто Я?» було відзначене наступне: у першокурсників частіше спостерігається міжособистісна («я гарний друг», «любляча й улюблена») – 27%, сімейна («дочка, син», «сестра, брат») – 22%, професійна («студент(ка)», «майбутній педагог») – 22% ідентифікація; у старшокурсників переважає професійна ідентифікація – 34%, потім загальнолюдська («людина», «землянин») – 21%, частіше присутні такі категорії, як національна, вікова, релігійна. Першокурсники вказують більшу кількість особистісних якостей («розумний», «добрий» і т.д.), поведінкових особливостей, називають своє ім'я. Старшокурсники відзначають свої індивідуальні особливості – особистісні якості, переваги, уміння й здібності, спортивні досягнення, при цьому оперують професійними термінами («меланхолік», «спринтер», «спортсмен-розрядник»).

На запитання «Що для Вас є найбільш важливим на даному етапі життя?» студенти першого курсу відповіли: «спілкування» (30%), «наявність надійного друга» (21%), «добре вчитися і отримувати стипендію» (20%). Старшокурсники вважають важливим «знайти гарну роботу» (38%), «створити гарну сім'ю, міцну родину» (29%), «самореалізуватися» (24%). Отже, більшість першокурсників хвилюють проблеми навчання, здачі сесії, отримання стипендії, а старшокурсників – майбутня робота й родина.

Немає розходжень між групами досліджуваних в оцінці себе як студента: більшість всіх опитаних дали позитивну (34%) і задовільну (45%) оцінку. Оцінюючи різні сторони своєї навчальної діяльності, студенти першого курсу не задоволені своїми знаннями, здатністю до самостійної роботи, старшокурсники – недоліком практики, відірваністю теоретичних знань від повсякденного життя, тобто орієнтація на «знання» у ході навчання переміняється орієнтацією на конкретні «навички», технології.

Крім оволодіння практичним досвідом, студенти виділяють як мету наступні аспекти: когнітивний («одержати всі необхідні знання», «опанувати

тренерськими вміннями», «участь у тренувальних та змагальних процесах»); самооцінковий («стати самостійним», «особистісний ріст»); життєвий («знайти роботу», «визначитися зі спортивною кар'єрою» тощо). Студенти в переважній більшості (78%) хотіли б працювати вчителем, при цьому першокурсники тільки називали сферу діяльності (освітня сфера, тренерська робота з дітьми), не уточнювали її характеру. Старшокурсники визнають необхідність подальшої спеціалізації, збираються продовжити навчання, займатися самоосвітою; дехто з них уже працювали за спеціальністю, точно уявляють собі місце майбутньої роботи («продовжу роботу в фітнес-центрі», «залишуся тренером в ДЮСШ»...).

В цілому, студенти в меншому ступені орієнтовані на викладацьку діяльність і наукову працю, а націлені на практику спортивної та тренерської діяльності. Мотивами вибору професії для студентів були бажання «навчити дітей піклуватися про своє здоров'я», «допомагати людям вдосконалювати власне тіло і душу», потреба фізичного розвитку і здорового способу життя, стати гарним тренером-професіоналом, отримати вищу освіту, щоб було більше шансів «краще влаштуватися в житті», розвинути власні спортивні здібності до високого рівня майстерності та ін.

Відповіді на запитання про інтереси й захоплення виявляють ще одну тенденцію, яка, можливо, вплинула на вибір професії: прагнення до певного способу життя, для досягнення й забезпечення якого вища педагогічна освіта є лише засобом. Серед улюблених занять і першокурсниками, і випускниками переважно згадуються музика, спорт, подорожі, активний відпочинок, туризм, спілкування з ровесниками.

Цікавий матеріал для аналізу представляють відповіді на запитання про значимі цінності, про сенс життя. У число значимих цінностей першокурсників входять спілкування (34%), допомога іншим (24%), пізнання нового (24%), любов (23%) матеріальний добробут (20%). Для старшокурсників найбільш значимі такі цінності, як гуманізм (25%), здоров'я (20%), високий соціальний статус (17%), любов (17%), визнання й повага людей (16%). Таким чином, структура значимих цінностей більшості опитаних містить у собі духовні цінності (пізнавальні, гуманістичні), соціальні цінності (соціальних досягнень, поваги); менш значимі цінності матеріальні, що, можливо, пояснюється особливістю системи професійної підготовки. Першокурсників більше хвилюють їхні сьогодишні проблеми, а студентів старших курсів – питання майбутнього. Старшокурсники мають більше розвинені навички й уміння самостійної роботи, вносять творчий вклад у навчальну й дослідницьку роботу; їхній судження відрізняються більшою зрілістю, логічністю.

Аналіз результатів за методикою особистісних конструктів Дж. Келлі показав наступне. За матеріалами експериментального дослідження студентів

першого курсу було виділено два фактори. Перший фактор (69%) «Оцінка» представлений наступними конструктами позитивного полюса, які називаються у порядку убавання ваги факторного навантаження: товариський (0,87), доброзичливий (0,83), розумний (0,75), уважний (0,69), що розуміє інших (0,67). Негативний полюс склали конструкти: байдужний (– 0,80), замкнутий (– 0,79), брехливий, нечесний (– 0,69), егоїст (– 0,63), песиміст (– 0,61), ледачий (– 0,61). Другий фактор (18%), названий нами «Особистісна сила», був заданий протиставленням конструктів упевнений (0,83), врівноважений (0,77), самостійний (0,64), має авторитет (0,61), відкритість новому (0,60), з одного боку, і конструктів невірноважений (– 0,80), нерішучий (– 0,75), безвідповідальний (– 0,75), безініціативний (– 0,67), з іншої сторони.

На матеріалі студентів третього курсу виділено три значимих фактори, що пояснюють 55%, 21% й 8% загальної дисперсії. У змістовному плані в групі третьокурсників виявилася полярність в оцінкових судженнях. Зміст першого фактора «Оцінка» багато в чому збігається зі змістом першого фактора вибірки першого курсу. Однак цей фактор на першому курсі виявився могутнішим, що вносить більший внесок у загальну дисперсію, а на третьому курсі – більше контрастним. Так, на позитивному полюсі цього фактора виявився конструкт прямолінійність (0,56) – на противагу гнучкості позиції, а на негативному – терплячий (– 0,34) – на противагу не стриманому. Позитивний полюс другого фактора (21%) «Сила» склали конструкти цілеспрямований (0,79), впевнений (0,79), компетентний (0,73), самостійний (0,67), а негативний – залежний (– 0,77), неорганізований (– 0,68), некомпетентний (– 0,59), невпевнений (– 0,56). Третій фактор (8%) «Активність» склали наступні конструкти позитивного полюса: активний (0,81), рішучий (0,66), а негативного – нерішучий (– 0,76), безініціативний (– 0,74), неорганізований (– 0,65).

У результаті факторного аналізу конструктів студентів п'ятого курсу було отримано чотири фактори (36%, 29%, 18% й 9%), що пояснюють у сукупності 89% загальної дисперсії. У першому факторі (36%) «Оцінка» найбільш навантаженими конструктами позитивного полюса були індивідуальність (0,92), доброзичливий (0,90), працьовитий (0,85), альтруїзм (0,78), уважний (0,66). Негативний полюс компонента склали конструкти замкнутий (– 0,90), байдужий (– 0,87), ледачий (– 0,76), брехливий, нечесний (– 0,55). Другий фактор (29%) «Активність» склали конструкти активний (0,88), організований (0,86), цілеспрямований (0,69). Негативний полюс склали конструкти нестриманий (– 0,86), пасивний (– 0,80), нерішучий (– 0,77). Третій фактор (18%), названий нами «Професіоналізм», склали наступні конструкти позитивного полюса – компетентний (0,90), гнучкість позиції (0,86),

відкритість новому (0,86), розумний (0,65), негативного полюса – некомпетентний (– 0,87), не має авторитету (– 0,72), ригідність (– 0,52). Четвертий фактор (9%) «Сила» включив такі конструкти позитивного полюса, як відповідальний (0,89), врівноважений (0,87), самостійний (0,76), впевнений (0,59). Конструкти безвідповідальний (–0,87), залежний (–0,64), несамостійний (– 0,63) склали негативний полюс цього фактора.

Таким чином, у студентів всіх курсів навчання була виявлено певна подібність факторних структур як по розмірності семантичних просторів, так і по змісту вхідних у фактори шкал, що говорить про загальний характер категоризації оцінюваного студентами учбово-професійного простору.

Співвідношення факторних навантажень дозволило виявити уявлення студентів про значимі образи навчально-професійного простору, ступінь їхньої ідентифікації з різними ролями.

Так, найбільш контрастними за обома факторами у студентів першого курсу виявилися наступні ролі: педагог-професіонал, особистість, творча особистість, з одного боку, і «Я» – з іншої. Розташування образів педагог-професіонал та «Я» зараз у семантичному просторі студентів третього курсу свідчить про протилежну тенденцію: вони рівною мірою приписують максимально привабливі, на їхню думку, особистісні якості як педагогу-професіоналу, тренеру-професіоналові, так і собі. У студентів п'ятого курсу спостерігається певна дистанційованість образів Я-зараз і педагог-професіонал. У більшості випадків у студентів п'ятого курсу кореляція «образу Я» зараз із образом вчителя вище, ніж кореляція з їхнім уявленням про педагога-професіонала.

У цілому, розробленість образу вчителя росте з освоєнням студентами учбово-професійного простору: оволодінням певним обсягом інформації, придбанням досвіду, необхідного для виконання заданих соціально-професійних рольових функцій, знаходженням якісно нового рівня самосвідомості.

Нами було проведено порівняльний аналіз ціннісного спектра життєвих явищ у студентів різних курсів. Для кожної групи досліджуваних за методикою «Ціннісний спектр» була складена зведена таблиця 1, кожна із клітинок якої послужила предметом подальшого аналізу. Значимість розходжень оцінювалася за допомогою критерію 2. Цікавий результат був отриманий шляхом порівняння частоти використання різних цінностей для характеристики життєвих явищ.

Так першокурсники значимо частіше використовують категорії «істина», «краса», «легкість», але рідше – «єдність протилежностей», «самодостатність». Студенти третього курсу приписують об'єктам такі цінності, як «гра», «необхідність», «самодостатність», рідше використовують категорії

«легкість», «досконалість», «унікальність». Випускники вважають, що життєвим явищам властиві «краса», «справедливість», «унікальність», при цьому рідко оцінюють їх за допомогою категорій «гра», «істина» й «порядок». Студенти всіх курсів для описання ціннісного спектра найчастіше називають такі категорії, як «добро», «життєвість» та «зміст». Слід зазначити, що число приписуваних запропонованим категоріям цінностей не зростає від першого до п'ятого курсу.

Таблиця 1. Порівняльні результати оцінки життєвих явищ студентами факультету фізичного виховання

Цінності	I курс	III курс	V курс	I–III		III–V		I–V	
				χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
1. Унікальність людини	15	11	20	17.32	0.05	75.44	0.001	18.54	0.05
2. Сенс життя	18	22	20	10.34	–	2.20	–	2.35	–
3. Повнота життя	9	9	0	0.73	–	1.13	–	1.12	–
4. Необхідність праці	9	5	8	17.78	0.05	18.00	0.05	17.94	0.05
5. Необхідність самовдосконалення	15	15	8	0.98	–	6.39	–	6.74	–
6. Самодостатність людини	13	21	18	49.23	0.001	5	–	19.23	0.05
7. Завершеність минулого	7	6	3	1.43	–	16.96	0.05	22.86	0.01
8. Простота сьогодення	4	12	8	160.00	0.001	13.76	–	40	0.001
9. Необхідність майбутнього	11	6	8	22.73	0.01	17.33	0.05	10.31	–
10. Життєвість любові	6	10	10	26.67	0.01	1.30	–	28.57	0.001

Цінність визначається нами як об'єкт, що вказує на сенс життя як важливості надзвичайно високого порядку, насущної потреби. Так, студенти всіх курсів вважають, що для повноцінного життя властиві такі цінності, як «повнота» і «зміст». При цьому сполучення сенс життя зустрічається значно частіше в порівнянні з іншими сполученнями.

За результатами анкетного опитування (методика Л. Петруліте) у студентів спостерігається широкий розкид у розумінні даного феномена: від «поки ще складно» до оперування широкими філософськими й психологічними категоріями. За частотністю конкретизації найбільш значимими в цей час для студентів виступають індивідуальні («Я для себе»), пізнавальні й професійні, групові (обумовленим рішенням проблеми «Я і мої близькі») і емоційні життєві змісти. Значну подібність продемонстрували студенти всіх груп в оцінці самовдосконалення, оцінивши його «життєвість». Це свідчить про те, що студенти усвідомлюють, що вчительська професія потребує самоосвітньої діяльності, самонавчання, самовиховання, особистісного зростання протягом всього життя. Поняття самовдосконалення за своїм ціннісним спектром значимо корелює з поняттями особистість і май-

бутне у першокурсників, любов і сьогоднішня в студентів третього курсу, праця й минуле у випускників.

Висновки. На основі проведення теоретико-емпіричного дослідження нами було встановлено, що ціннісно-смишлова сфера особистості розглядається як організована сукупність значеннєвих структур і зв'язків між ними, яка забезпечує значеннєву регуляцію життєдіяльності суб'єкта. Значеннєва регуляція діяльності характеризується індивідуальною варіативністю й змінюється протягом онтогенезу, у тому числі й у процесі професійного навчання.

В результаті емпіричного дослідження було виявлено, що структура значимих цінностей більшості опитаних містить у собі духовні (пізнавальні, гуманістичні), соціальні цінності (соціальних досягнень, поваги); найменш значимими цінностями є матеріальні, що, можливо, зумовлюється особливістю системи професійної підготовки. Першокурсників більше хвилюють їхні сьогоднішні проблеми, а студентів старших курсів – питання майбутнього. Старшокурсники мають більше розвинені навички й уміння самостійної роботи, вносять творчий вклад у навчальну й дослідницьку роботу; їхній судження відрізняються більшою зрілістю, логічністю. За результатами дослідження можна стверджувати про відносну недиференційованість образу Я, обмеженість набору характеристик власної особистості першокурсників у порівнянні з випускниками. У цілому з віком росте позитивність образу Я, що свідчить про ріст упевненості в собі, своїх здібностях і можливостях. Студенти всіх курсів для характеристики життєвих явищ найчастіше використовують такі цінності, як «добро», «життєвість» та «зміст», що цілком відповідає вимогам обраної професії. Характер виявлених розходжень узгоджується із припущенням про можливий вплив процесу навчання на розвиток ціннісно-смишлової сфери студентів. Очевидно, оволодіння професією, підвищення інформативності в професійній області та психології стимулюють процеси усвідомлення змістів, їхньої рефлексії, розширюють контекст осмислення власних дій, розвивають внутрішній мир. З урахуванням особливостей динаміки структури й змісту ціннісно-смишлової сфери студентів повинна проводитися спрямована робота шляхом зміни провідних значеннєвих відносин, переструктурування значеннєвої картини світу з формуванням морального світогляду, загальнолюдських цінностей, гуманістичних ідеалів.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації вчителя: Монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк: „Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 320 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Павліченко А. Ціннісні орієнтації як установка на продуктивну пошукову діяльність студентів / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 4. – С.119-127.
4. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
5. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки майбутнього вчителя / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С.271-279.

ПЕРЕВЕРЗЄВА С. В.

викладач, Криворізький педагогічний
інститут ДВНЗ «КНУ»,
м. Кривий Ріг

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті розглядається виховання студента при комплексному підході до навчально-виховного процесу і розвиток майбутнього викладача як цілісної особистості у системі самоврядування.

Ключові слова: навчально-виховний процес, діяльність студента, гуманізація, самоврядування.

В статье рассматривается образование студента комплексным подходом к учебно-воспитательному процессу и развитие будущего учителя как целостной личности в системе самоуправления.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, деятельность студента, гуманизация, самоуправление.

This article considers upbringing of students in an integrated approach with the educational process and the development of the future teacher as a holistic person in self-govermental system.

Key words: educational process, student activities, humanisation, self-government.

Постановка проблеми. В нинішній час сучасна система організації навчально-виховного процесу характеризується його безперервністю, систематичністю і постійним вдосконаленням організаційної структури педагогічного управління. Необхідно відзначити, що без цілеспрямованого розвитку самоврядування студентів досить складно досягнути суттєвого і бажаного результату в формуванні такого компоненту, як гуманістична направленість особистості майбутнього викладача. Головним витоком гуманізації вищої школи є побудова навчального-виховного процесу відповідно з людською природою, так як розвиває особистість, додає необхідних якостей інтелекту, формує толерантність та загальну людську етику [9, С.167-171]. Сутність і особливість функціонування системи студентського самоврядування розглядається як особлива форма ініціативної, самостійної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності вищого навчального закладу, розвиток

соціальної активності, підтримку громадянських ініціатив студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Виходячи із значущості гуманізації виховання, щодо підпорядкування всіх дій педагога реальним інтересам студента та проблемі професійного становлення особистості передусім є потреба у вдосконаленні навчально-виховного процесу на шляху самоврядування. Особливий інтерес викликають наукові дослідження останніх років таких вітчизняних учених (І. Бех, Л. Божович, Л. Буєва, О. Дубасенюк, З. Зикова, І. Зязюн, А. Капська, В. Караковський, М. Красовицький, Т. Кириленко, В. Семиченко, Т. Степура, С. Сисоєва) в яких розглядаються організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми їхньої соціальної зрілості та самореалізації, становлення особистості майбутнього викладача як суб'єкта життєвої творчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції [8]. Аналіз теоретичних джерел дає змогу відокремити напрямки суперечностей в розвитку студентського самоврядування: теоретично-методичні, економічні, педагогічні, організаційні і також особистісні. Зокрема, А. Галіздра [4, С.46] визначила: «Яким спеціалістом стане сьогоднішній студент, залежить не лише від того, наскільки добре він вчиться, але й від всієї цілісності його існування».

Виклад основного матеріалу. Становлення особистості майбутнього викладача – це довготривалий і достатньо складний навчально-виховний процес, який потребує у напрямку гуманізації особистісних утворень кожного студента суттєвої основи його професійної спрямованості та наполегливості. Організація навчального процесу – це система науково-обґрунтованих організаційних, методичних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні (цикли підготовки фахівців) відповідно до стандартів вищої освіти та гармонізованих з принципами формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), спрямованих на реалізацію освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Крім засвоєння теоретичних знань, студенти мають отримати практичний досвід, виховати необхідні риси характеру, відчутти себе прилежними до даної професії [3, С.93-95].

Входження в європейський освітній простір обумовлює методологічний плюралізм системи виховної діяльності вищої освіти, згідно з яким найкращою вважається та концепція і теорія виховання, що сприяє створенню умов, за яких студент інтенсивно оволодіває компетенціями майбутньої професії, уміннями та навичками розв'язання як теоретичних, так і практичних – соціальних, екологічних, культурних проблем, етичних норм тощо, а відтак формується як самодостатній громадянин – патріот України. Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктри-

на розвитку освіти України в XXI столітті зорієнтовують педагогічні та науково-педагогічні кадри на сприяння створенню умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина; формування поколінь, здатних постійно підвищувати свій інтелектуальний професійний рівень, розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентноспроможної держави [7].

У рішенні колегії Міністерства освіти і науки України «Про стан та проблеми національно-громадського виховання у вищих навчальних закладах» йдеться про необхідність формування нормативно-правової бази щодо управління виховною роботою у ВНЗ. У положенні «Про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» значна увага приділяється сприянню діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань клубів за інтересами, залученню студентів до управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах. Водночас у державних документах підкреслюється, що орієнтація лише на освітній компонент призвела до відходу значної частини студентів та викладачів від соціально-виховної діяльності [3].

Процес виховання у вищому навчальному закладі органічно поєднаний з процесом навчання студентської молоді, опануванням основами наук, багатством національної й світової культури. Формування творчої особистості за допомогою посилення організаційно-виховної, культурно-освітньої роботи серед студентів у національній моделі вищої освіти нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією і гуманізацією суспільства, поглибленням самоврядування народу, яке передбачає висунення студентської молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва [5].

Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є перш за все вихователем. К.Д. Ушинський стверджує, що «дух навчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характері більшості викладачів і звідти переходить у характери вихованців». Навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню орієнтацію, а й обов'язкову виховну спрямованість. Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами – патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами [5].

Виходячи із засад демократизації виховної діяльності, розглядаються не як спосіб педагогічного впливу на вихованців, а як спосіб виховної взаємодії її суб'єктів (той хто виховує і той кого виховують) і об'єктів середовища, з якими суб'єкти взаємодіють і які є носіями певних цінностей. При цьому нада-

ється перевага діяльнісному вихованню. Здійснюється перехід від зовнішнього примусового методу виконання дії до внутрішнього усвідомленого і бажаного само виконання дії, коли позитивний досвід поведінки формується на основі саморегуляції і саморегламентації особистості, в процесі самовиховання, без участі того хто виховує. Водночас у виховній діяльності педагога більшого значення набувають організаційні зусилля, спрямовані на забезпечення активності самого студента, створення необхідних умов для вільного розвитку його особистості, мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.). При цьому домінантним видом діяльності студентів має бути той, який відповідає конкретним завданням виховної діяльності [8]. В умовах гуманістичної парадигми викладач і студент стають рівноправними учасниками педагогічного процесу. Студент разом з викладачем бере участь у формуванні цілей, завдань, форм і методів педагогічного процесу. Технологія навчання припускає створення навчальних планів і програм, що забезпечують можливість створення «індивідуальних освітніх траєкторій особи». Основний наголос робиться на тому, щоб навчити студента вчитися – розвивати потребу в знаннях, навчати умінню їх здобувати, обробляти і використовувати. Внутрішній світ студента представляє контекст навчання, що передбачає залучення фантазії, вигадки, спонування до вираження відчуттів, відносин. Спрямованість на розвиток цілісного, асоціативного, інтуїтивного мислення властива саме гуманістичній парадигмі. Немає ділення на категорії, кожен студент потенційно обдарований; завдання викладача – виявити характер прояву обдарованості. Що стосується оцінювання успіхів, останнє має багатофакторну шкалу. Важливим моментом є і те, що викладач не тільки учить, але і сам вчиться в процесі навчання [2,6, С. 10].

Проте постає потреба у поєднанні теоретичної підготовки та практики, навчального процесу та виховної роботи з метою оволодіння професійно значущими якостями, що загалом буде відображати рівень сформованості педагогічних умінь та розвиток майстерності майбутнього викладача. Тому забезпечення реалізації індивідуальних особливостей кожного студента є важливим і фундаментальним полем його практичної діяльності. В основу якого покладається цілеспрямоване виховання ініціативи, активності і самодіяльності студента, можливість самореалізуватися, виявити свої інтелектуальні і творчі здібності, організувати інших в навчальній, суспільній, а також професійній діяльності. Основним і безперечним є те, що система розвитку студента в наявності впливає на психологічні властивості і рівень функціонування психологічних процесів і тому впливає на інтелектуальний потенціал та творчий підхід до практичної дії. У напрямку ефективної органі-

зації навчально-виховного процесу, що позначається на застосуванні напрацьованих вмінь, знань, підвищення рівня фізичної підготовленості, сформованості ментальних здібностей. Основою їх розвитку є новий зміст і характер діяльності (передусім навчальної) студентів, психічних процесів, які вона включає, вибірковість їх розумової активності, вищий рівень саморегуляції. Важливу роль у розвитку загальних здібностей відіграє оволодіння формами й операціями теоретичного мислення, формування таких його якостей, як самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність і це передбачає подальший творчий підхід і стійкий інтерес в опануванні професійної майстерності.

І.Д. Бех [1,с.274-276] стверджує: «Педагог у своїй виховній діяльності (теоретичній, практичній) має виходити із закону єдності суспільних та особистісних інтересів життя. Водночас ніяке знання навіть найвитонченіших прийомів психологічного впливу не допоможе педагогові, якщо він випустить з уваги принципово важливий факт, що професійна діяльність водночас є поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних якостей із вимогами гуманістичної орієнтації в педагогічній взаємодії».

Єдність суспільних та особистісних інтересів життя студентів можливо зорієнтувати на систему студентського самоврядування, що виступає як базовий компонент гуманістичної направленості у реалізації опанованого і змістовного досвіду (студент – викладач – навчально-виховний процес – самопізнання – саморегуляція – мораль – інтелект – творчість – педагогічна майстерність) відповідно до напрямів діяльності органів студентського самоврядування.

Студентське самоврядування як системне утворення поєднує провідні сфери життєдіяльності студентської громади вищого навчального закладу, усі його структурно-організаційні рівні: групу, потік, факультет, інститут, гуртожиток, вищий навчальний заклад; має різноманітні організаційні форми (старостат, студентський деканат, рада, студентське наукове товариство тощо) та відповідне нормативно-правове регулювання. Оптимізація діяльності органів самоврядування студентів передбачає систематизацію навчально-виховної роботи, забезпечення психолого-педагогічних умов для розвитку їхньої громадянської компетентності та соціальної активності, спільнореалізацію актуальних соціально-педагогічних проєктів, удосконалення форм співпраці з громадськими організаціями, створення єдиного інформаційно-комунікативного простору з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

У навчально-виховному процесі позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи і належить до категорії систем, тобто цілісних утворень, що складаються із взаємопов'язаних елементів. У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види праці та спілкування,

реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця [7]. Позааудиторна робота студентів – це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Позааудиторна робота має бути орієнтована на особистість студента. Зростання ролі самостійної роботи є однією з провідних ланок перебудови навчання – виховного процесу у вищій школі. Самостійна позааудиторна робота – це не лише засіб зростання інтелектуального потенціалу, професійної культури, а й платформа формування відповідальності, оволодіння засобами самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти. Розвитку творчості студентів сприяють різні форми та види позааудиторної навчально-виховної роботи (організація дискусійних студентських клубів, клубів за інтересами, індивідуальні консультації та ін.).

У сучасній педагогічній літературі майже не узагальнено нові підходи до організації самостійної роботи студентів, різноманітних форм і видів позааудиторної роботи. Без самостійної роботи фахівець сформуватися не може. Дуже важливо, щоб у ВНЗ на кожній кафедрі функціонували гуртки, проводилися додаткові диспути, семінари, консультації. Добре, коли ці процеси мають усталений, організований характер, а студентське самоврядування значною мірою намагається вирішувати організаційно важливі питання. На нашу думку, до основних форм позааудиторної роботи студентів належать виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, участь у роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів тощо.

Загалом система студентського самоврядування в аудиторний і позааудиторний час становить цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, враховуючи високу мораль, гуманізм, соціальну активність. Висновки. Виявлено що першоосновою гуманістичного і демократичного виховання студента є комплексний підхід до його організації який розкриває майбутнього викладача як цілісну особистість, тож кожен акт життєдіяльності є вираженням її соціальної суті. Організуючи виховний вплив потрібно звертати увагу не на окрему властивість, а на всю систему особистісних відносин студентів, так у навчально-виховному процесі

повинен бути спланований вихід на цілісну особистість з її моральними, естетичними та національними відносинами в основу яких покладено гуманізм.

Розкрито сутність й особливості функціонування системи студентського самоврядування у педагогічному навчальному закладі. З'ясовано, що функціонування такої системи є фактором виховання також у позааудиторний час, якщо вона стає органічною частиною навчального процесу та його продовженням. Доведено, що специфікою системи студентського самоврядування навчального закладу є сутнісна відповідність її змісту, форм та методів педагогічній діяльності, оскільки участь у студентському самоврядуванні доповнює, розширює та поглиблює знання й уміння майбутніх учителів, набуті в процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
2. Бондар Г. Стан сформованості гуманістичного світогляду майбутніх учителів / Г. Бондар // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – №1. – С. 169-174.
3. Волковницька Т. М., Янченко Т. В. Соціально-педагогічні умови професійного становлення майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. / Волковницька Т. М., Янченко Т. В.// Наукові записки НДУ ім.. М. Гоголя Психолого-педагогічні науки. – 2012. – №3
4. Галізда А. Самопочуття студентів під впливом навчальних навантажень. // Актуальні проблеми фізичного виховання студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: Вид-во «Нова Ідеологія», 2012. – 252 с.
5. Курлянд, З. Н. Педагогіка [Текст]: навч. посібник. – Х.:Бурун Книга, 2009. – 304 с.
6. Макутон П. Я. Світоглядні ідеали і цінності, їх місце і роль в культурі // Актуальні проблеми духовності: Збірник наукових праць / Криворізький державний пед. університет. – Кривий Ріг: І.В.І. – 2002. – С. 19-29.
7. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. Вип.ІІ. Словянськ – 2010. – С. 33-40.
8. Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. педагог. наук 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / К. Л. Потопа.- К., 2006. – 24 с.
9. Освіта і наука в Україні. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 21-22 червня 2013 р., м. Дніпропетровськ. Частина І./ Наук. ред. О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2013. – 256 с.

ПОПЕЛЬ О. В.,

аспірантка, кафедра іноземних мов
гуманітарних факультетів,
Одеський національний педагогічний
університет ім. К.Д.Ушинського,
м. Одеса

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ ІНШОМОВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ ТЕКСТІВ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ

Проаналізовано процес підготовки і відтворення іншомовного презентаційного мовлення майбутніми інженерами під час навчання у вузі. Представлено десять основних дій щодо підготовки іншомовних презентаційних текстів. За допомогою цих дій проводиться необхідне коректування в орієнтовній та виконавчій частинах всієї структури навчання.

Ключові слова: презентаційне мовлення, навчання, мовленнєва діяльність, компоненти змісту навчання, інженер.

Анализируется процесс подготовки и воспроизведения иноязычной презентационной речи будущими инженерами во время обучения в вузе. Представлены основные десять действий по подготовке иноязычных презентационных текстов. С помощью этих действий производится необходимая корректировка в ориентировочной и исполнительной частях всей структуры обучения.

Ключевые слова: презентационная речь, обучение, речевая деятельность, компоненты содержания обучения, инженер.

This article analyzes the process of preparation and reproduction of foreign language presentational speech. The basic ten actions are presented to train the presentation of foreign-language texts. The necessary adjustments are made with these actions, both in the indicative and in the executive parts of the whole structure of learning

Key words: presentational speech, learning, speech activity, components of learning content, engineer.

На сучасному етапі розвитку і реформування системи вищої освіти України в умовах зростаючого розширення міжнародних зв'язків на різних рівнях актуальними постають проблеми підготовки фахівців різних галузей з

інтелектуальним потенціалом, готових до безперервної освіти і самоосвіти. Вивчення іноземної мови є одним з основних чинників, що сприяє не лише загальноосвітньому розвитку майбутніх фахівців, а і їх професійному становленню.

Досконале володіння іноземними мовами в процесі співробітництва має принципово важливе значення, адже належне знання мови, вільне володіння нею – це використання мовних засобів залежно від сфери, мети й ситуації спілкування, це належна мовна культура, в т. ч. культура професійної мови, яка забезпечує мовленнєву компетенцію особистості в її професійній діяльності [11, с. 6]. Крім того, професійне мовлення людини свідчить про її духовний, інтелектуальний розвиток, внутрішню культуру і мораль. Вченими встановлено, що представник ділового світу нині протягом дня вимовляє майже 30 тис. слів. Уміння правильно говорити іноземною мовою є не віянням моди, а сучасною нагальною потребою для фахівців будь-якої галузі.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить про увагу науковців до професійної мовної компетенції студентів немовних спеціальностей. Різні складові проблеми навчання професійного спілкування майбутніх фахівців різних галузей вивчали Ю. Авсюкевич, Г. Барабанова [1], Н. Драб [2], С. Кожушко, Л. Личко, Р. Мартинова, Л. Морська [6], Г. Савченко, Н. Скляренко [9] й інші вчені. Питання іншомовних презентаційних вмінь у студентів деяких спеціальностей досліджували М. Митник [5], Г. Павловська [6], О. Попова [7], О. Тарнопольський і С. Кожушко [10].

Однак треба відзначити, що проблема іншомовного презентаційного мовлення майбутніх інженерів, передусім створення ними презентаційних текстів технічного характеру, досі не розглядалася.

Метою статті є розкриття суті психолого-педагогічних етапів підготовки іншомовних презентаційних текстів майбутніми інженерами у процесі навчання в вузі шляхом аналізу існуючих подібних наукових праць і пропонування власних ідей щодо підготовки і реалізації таких текстів.

Зауважимо, що презентації іноземною мовою з фахової тематики нині є все більш поширеним видом навчальної діяльності для студентів технічних, економічних та інших немовних спеціальностей. І це закономірно, адже під час міжнародних контактів однією з найбільш результативних форм професійного спілкування вітчизняних фахівців із зарубіжними колегами є представлення останнім своїх розробок, проектів і пропозицій у вигляді коротких змістовних презентацій [8, с. 19].

Формування і розвиток у майбутніх фахівців навичок і вмінь проведення іншомовних презентацій стає результативним лише внаслідок практики підготовки, організації та проведення презентацій, а це співпадає за формою

і змістом з відповідною практикою у професійній діяльності [10, с. 276].

Професійна іншомовна презентація, якій повинні навчитися у вузі майбутні інженери, – це підготовлене фахово спрямоване монологічне висловлювання, що має визначене завдання, здійснюється за певних умов, ґрунтується на аналітичному вивченні певної проблеми у відповідній галузі, має свою структуру, логіку і композиційне оформлення, спрямоване на дійове інформування, мотивування та переконання слухачів.

Презентація є видом індивідуальної навчальної діяльності, однак підготовка і представлення її парами чи малими групами студентів бажана і навіть доцільна, передусім на початковому періоді формування необхідних умінь і навичок. Якщо одну і ту ж презентацію готують і проводять два чи більше майбутніх фахівців, а інші студенти в групі є слухачами, то для презентаторів робота суттєво полегшується і загалом іншомовна презентація стає більш результативною [7, с. 144].

Говорячи про іншомовне презентаційне мовлення, варто відзначити, що компоненти змісту його навчання дуже різнотипні за своєю лінгвомовною характеристикою і тому не можуть розвиватися однаково протягом усього вузівського навчання.

На різну основу навчання презентаційного мовлення залежно від її замислу, вербальної підготовки та усної реалізації вказувала, зокрема, Н. Драб. Вона запропонувала організовувати весь процес навчання впродовж трьох фаз: 1) мотиваційної, 2) виконавчої та 3) контрольної.

Як вважає науковець, на першій фазі реалізується потреба у професійному спілкуванні. Вона виражається в постановці презентаційного завдання і необхідності його негайного вирішення. Так виникає мотивація презентації, що породжує комунікативний намір і зумовлює певний вибір того чи іншого способу його реалізації залежно від предмета презентації, інтересів передбачуваних реципієнтів, а також їх здібностей зрозуміти презентаційний текст [2, с. 26].

Друга фаза відповідає за внутрішню і зовнішню предметну, структурну та мовну організацію мовленнєвої діяльності. Внутрішньомовна діяльність полягає у програмуванні висловлювання, тобто зародженні його сенсу, визначенні його мети, продумуванні послідовності у розкритті його змісту. Інакше кажучи, виникає програма взаємопов'язаних, логічних і послідовних мовних дій, що забезпечують вираження запрограмованого задуму. Ця ж фаза, на думку вченої, включає письмову підготовку майбутньої усної презентації. Вона полягає в написанні плану майбутнього виступу, розробці зорових опор відповідно до комунікативних намірів, підборі статистичних даних та інших оригінальних документів для переконання слухачів у значущості та правоті ідей, які викладаються. На цій же фазі здійснюється зовнішньо-

мовна діяльність у вигляді презентації підготовленого тексту. Оратор викладає інформацію, переконує потенційних клієнтів в її безпосередній цінності, наводить приклади користі рекламованого товару для слухачів, а також робить відповідні висновки і пропонує можливі варіанти придбання того, що рекламувалося [2, с. 28].

На третій фазі оцінюється ефективність проведеної презентації. Для цього оратор організовує бесіду зі слухачами і встановлює рівень виниклого у них інтересу в зв'язку з почутим. У разі встановлення нерозуміння якихось із викладених фактів оратор знову пояснює їх і розсіює сумніви реципієнтів в тому, що викликало в них недовіру [2, с. 29].

Далі Н. Драб співвідносить названі фази організації презентації з рівнями мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Так, слідом за Г. Сагач та О. Юніною, вона вважає першим рівнем – стратегічний, другим – тактичний і третім – оперативний. Під стратегічним рівнем мається на увазі реалізація комунікативного плану, прояв мовленнєвої поведінки з метою досягнення спільного мовного завдання спілкування. Під тактичним мається на увазі динамічне використання комунікантом наявних у нього вербальних умінь побудови мови відповідно до раніше складених за планом мовних дій та з метою досягнення комунікативних завдань говоріння. Під оперативним рівнем мається на увазі реалізація інтегративної багатовимірної мовної діяльності в комунікативній ситуації, яка активізує розумову діяльність слухачів, спонукає їх до спілкування з оратором, що загалом впливає не тільки на їх мовленнєву поведінку, а й на прийняття будь-яких життєво-обумовлених рішень [2, с. 30].

Незважаючи на достатню логічність і психологічну коректність представленого вищеназваним науковцем процесу підготовки і відтворення іншомовного презентаційного мовлення, він, на нашу думку, має певні недоліки. Так, перша фаза підготовки презентаційного мовлення не може складатися лише з виникнення мотиву мовленнєвої діяльності. Вона, як вважає чимало психологів, повинна включати і розгортання змісту майбутньої промови; в іншому разі мотив мовленнєвої поведінки буде відірваним від передбачуваного змісту, що зумовив мотивацію. Наведемо приклад: представник фірми, що відповідає за реалізацію виготовленої продукції, побачив групу людей, які приїхали ознайомитися з нею. Він знає, що його робота полягає у рекламі цієї продукції і тому в нього виникає мотивація зустрічі і спілкування з цими людьми, але при цьому, крім намірів про спілкування, він не продумує ні змісту майбутньої розмови, ні тактики мовленнєвої поведінки, тобто способів її проведення. Зрозуміло, що такий варіант підготовки презентаційного мовлення абсолютно нереальний. Якщо у людини виникла мотивація говоріння, то вона, безумовно, продумує і те, про що говоритиме.

Іншим недоліком, на нашу думку, психолого-лінгвістичної підготовки презентаційного мовлення, представленої Н. Драб, є включення в другу фазу визначення мети висловлювання і його програми. Все це здійснюється на першому етапі, а на другому – людина продумує, крім запису плану реалізації майбутнього висловлювання, і його форму, але не ту, про яку говорить вчена, тобто «візуальні опори, статистичні відомості», а лінгвістичну. Ця форма становить основні труднощі презентаційного мовлення. Мовець повинен володіти не тільки іншомовно-професійною лексикою, а й багатьма видами експресивних лексем і виразів для надання своїй промові необхідної пафосності і переконливості.

Стосовно третьої фази, то ми згодні з тим, що вона названа «контрольною» і в ній активізується розумова діяльність слухачів, які залучаються до бесіди щодо прослуханого матеріалу. При цьому вважаємо, що активна участь слухачів повинна починатися значно раніше. Саме презентаційне мовлення повинно бути не суцільним монологом, а діалогом монологічним чи діалогічним, де в першому випадку превалює монолог над діалогом, а в другому – діалог над монологом.

Послідовність прояву зазначеної специфіки у презентаційному мовленні не важлива. Головне, щоб слухачі з перших хвилин презентації були її активними учасниками, щоб вони контактували з презентатором шляхом уточнюючих питань до того, що він говорить, або шляхом висловлення свого ставлення до того, що вони чують. Всі ці та багато інших положень скеровують педагога на уявлення свого плану породження і реалізації іншомовного презентаційного мовлення, на його обґрунтування з психолого-дидактичних позицій.

Оскільки навчання іншомовного спілкування у вузі складається з багатьох компонентів, засвоєння навчального матеріалу зростає та ускладнюється, можемо запропонувати в практичній роботі модель формування іншомовних презентаційних умінь, до яких відноситься і вміння готувати презентаційні тексти. Пропонуємо в зазначеній моделі виокремити три етапи.

Змістом першого етапу є ознайомлення студентів із взірцями іншомовних презентацій та їх особливостями – лінгвістичними, стилістичними, смисловими, композиційними, визначення структури презентацій і засад ділового спілкування. Підбір іншомовних текстів для презентації здійснюється системно, з урахуванням виконання мовленнєвих завдань. Вправи виконуються поетапно, що сприяє кращому ознайомленню із зразками презентацій та їх складовими. За допомогою монологічної демонстрації текстів майбутні інженери вдосконалюють своє мовлення. Увагу необхідно приділяти формуванню вміння визначати презентаційні тексти за стилем

написання матеріалу. На вказаному етапі висловлювання студентів переважно детерміновані, обмежуються обсягом та їх мовленнєвими можливостями, тому рекомендується студентам використовувати, зазвичай, умовно-комунікативні і некомунікативні вправи.

На другому етапі відбувається активізація лексичного і граматичного матеріалу, що потрібний для проведення іншомовної презентації. Майбутні інженери навчаються використовувати допоміжні, але важливі матеріали (таблиці, графіки, діаграми, схеми, малюнки тощо), правильно їх трактувати і коментувати, застосовувати стилістичні і мовні засоби для привернення уваги слухачів. Вправи, що використовуються, призначені для відпрацювання стилістичних прийомів, досягнення переконливості у мовленні під час презентації. Група вправ на вказаному етапі формує у студентів передусім вміння інтерпретувати наочні засоби. Тож майбутні інженери під час презентації стають більш самостійними у виборі мовленнєвих засобів, обсяг їх висловлювання постійно зростає. Головними вправами є умовно-комунікативні, а провідним видом навчальної діяльності – відтворення частини або всього тексту презентації.

Третій етап є найбільш продуктивним, оскільки на ньому відбувається не лише закріплення мовленнєвих знань, умінь і навичок, а й розвивається вміння належного ведення обговорення представлених текстів, уміння ставити запитання і відповідати на них, аргументувати власну точку зору і переконувати аудиторію. Вправи на цьому етапі є комунікативними, під час їх виконання використовуються так звані «візуальні опори», спрямовані на формування умінь ведення публічного мовлення, самостійного проведення презентації. Студенти навчаються також аналізувати презентаційні тексти. Загалом це сприяє розвитку у майбутніх інженерів умінь коректного ведення післяпрезентаційного обговорення.

Відзначимо, що ми розглядаємо не навчальний процес у вигляді розподілу навчального матеріалу за темами і підрахунком навчальних годин на вивчення кожної з них залежно від навчального плану програмного обсягу та види аудиторних і самостійних занять, а процес навчання з усіма його ланками: цілями навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності, їх предметними елементами, компонентами змісту, методами, засобами і контролем досягнутих результатів. Наша позиція зумовлюється тим, що для розробки ефективної методики навчання будь-якої складової іншомовного мовлення зводиться не стільки до лінгвотематичного планування навчальної діяльності, скільки до дослідження її структурних компонентів у вигляді знань, навичок і вмінь та розробки системи вправ для їх досягнення.

Враховуючи те, що «логіка процесу навчання – це послідовність етапів

діяльності навчання, тобто послідовність етапів організованого викладачем засвоєння змісту навчального предмета» [3, с. 260] і що «будь-який процес навчання починається з орієнтовної основи дії, триває виконанням дії та завершується контролем його результативності» [4, с. 73], основними діями стосовно підготовки іншомовних презентаційних текстів і їх викладу можуть бути наступні:

- 1) програмування задуму презентаційного мовлення;
- 2) зв'єрення змісту передбачуваного тексту з наявними іншомовними лінгвомовними можливостями його вираження;
- 3) підготовка і реалізація презентаційного тексту в письмовій формі на основі раніше засвоєного іншомовного лінгвомовленнєвого матеріалу;
- 4) вдосконалення написаного тексту шляхом розширення його сенсу і лексико-граматичного наповнення;
- 5) переведення підготовленого тексту з його письмової форми в усну шляхом його запам'ятовування;
- 6) удосконалення презентаційного тексту шляхом введення в нього риторико-емоційної лексики;
- 7) тренування усномовної форми представлення тексту до рівня його вільного і риторико-емоційного вираження;
- 8) вдосконалення усного презентаційного мовлення шляхом програмування питально-відповідних контактів із слухачами на основі використання додаткової професійно деталізованої лексики;
- 9) підбір до тексту аудіовізуальних засобів для найбільш доступного розкриття його змісту;
- 10) бесіда зі слухачами про зміст презентованого тексту та їх спонукання до прийняття бажаних презентатору рішень.

Вважаємо, що перші чотири дії з вищеназваних відносяться до таких, які мають орієнтовну основу дій, котра, на думку П. Я. Гальперіна, пов'язана з використанням людиною сукупності тих об'єктивних умов, які необхідні для успішного виконання поставлених цілей у діяльності [3, с. 74]. П'ята, шоста, сьома і восьма дії, запропоновані нами, становлять виконавчу частину програми і вони забезпечують задані ідеальні та матеріальні перетворення. Дев'ята і десята дії є контрольною частиною в підготовці та реалізації іншомовного презентаційного мовлення. Вони спрямовані на спостереження за ходом розгортання процесу навчання і зіставлення отриманих результатів із заданими зразками. За допомогою цих дій проводиться необхідна корекція як в орієнтовній, так і у виконавчій частинах всієї структури навчання.

Застосування вказаних дій у навчальному процесі вузу дає змогу розвинути іншомовні презентаційні вміння майбутніх інженерів, що стане однією з важливих передумов їх успішної фахової діяльності.

Список використаних джерел:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
2. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу презентації німецькою мовою): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Л. Драб. – К., 2005. – 316 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука; под ред. А. И. Подольского / П. Я. Гальперин. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО, 1998. – 480 с.
5. Митник М. До проблеми змісту навчання іншомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм» / М. Митник // Нова педагогічна думка: науковий журнал. – Рівне, 2011. – № 3. – С. 217–223.
6. Морська Л. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Морська. – К., 2001. – 20 с.
7. Павловская Г. А. Лингводидактическая характеристика презентации как формы устного профессионального общения / Г. А. Павловская, Л. Г. Кузьмина. – Вестник Воронежского государственного университета: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 2. – С. 143–149.
8. Попова О. Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Ю. Попова. – Волгоград, 2005. – 199 с.
9. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К.Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
10. Тарнопольський О. Б. Експерієційний підхід у навчанні іншомовних презентацій студентів економічних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко // Культура народів Причорномор'я: научный журнал. – Симферополь, 2010. – № 152. – Т. 2. – С. 275–277.
11. Чмут Т. К. Культура спілкування: навч. посібник / Т. К. Чмут. – Хмельницький: ХІРУП, 1999. – 358 с.

РАЗОРЬОНОВА М. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант, Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Луганськ

НЕОБХІДНІ ТА НЕПРИПУСТИМИ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ (РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ, СТУДЕНТІВ І КЕРІВНИКІВ ВНЗ)

Представлено результати опитування українських студентів (647 осіб), викладачів (245 осіб) та топ-менеджерів ВНЗ (52 особи) про якості викладачів, які є найбільш важливими для забезпечення якості вищої освіти. Найбільш часто в якості необхідних якостей викладача всі категорії респондентів називали: професіоналізм і компетентність; загальну освіченість, високий інтелект, широкий кругозір, прагнення до постійного саморозвитку; толерантність, врівноваженість, терпіння, ввічливість, оптимальну вимогливість, доброзичливість, емпатію, розуміння студентів, повагу до них; об'єктивність, справедливість, неупередженість, безпристрасність, адекватність оцінювання студентів. Проте для студентів найбільш важливими виявилися об'єктивність, справедливість, толерантність і доброзичливість, а для викладачів і топ-менеджерів ВНЗ – професіоналізм і компетентність, загальна освіченість, високий інтелект, широкий кругозір, прагнення до постійного саморозвитку. Встановлено, що в Україні панує погляд на викладача як на високопрофесійну особистість з високими моральними якостями, яка має гарний психологічний контакт зі студентами.

Ключові слова: вища освіта, університет, викладач, необхідні якості викладача, неприпустимі якості викладача, роль викладача в забезпеченні якості освіти.

Представлены результаты опроса украинских студентов (647 чел.), преподавателей (245 чел.) и топ-менеджеров ВУЗов (52 чел.) относительно личностных качеств вузовских преподавателей, которые являются самыми важными для обеспечения качества высшего образования. Наиболее часто в качестве необходимых качеств преподавателей все категории респондентов называли: профессионализм и компетентность; общую образованность,

высокий интеллект, широкий кругозор, стремление к постоянному саморазвитию; толерантность, уравновешенность, терпение, вежливость, оптимальную требовательность, доброжелательность, эмпатю, понимание студентов, уважение к ним; объективность, справедливость, непредвзятость, беспристрастность, адекватность оценивания студентов. Причем для студентов самыми важными оказались объективность, справедливость, толерантность и доброжелательность, а для преподавателей и топ-менеджеров ВУЗов – профессионализм и компетентность, общая образованность, высокий интеллект, широкий кругозор, стремление к постоянному саморазвитию. Установлено, что в Украине доминирует взгляд на идеального преподавателя как на профессионала с высокими моральными качествами, который имеет хороший психологический контакт со студентами.

Ключевые слова: высшее образование, университет, преподаватель, необходимые качества преподавателя, недопустимые качества преподавателя, роль качества преподавателя в обеспечении качества образования.

The results of the interrogation of Ukrainian students, teachers and senior managers of universities considering the qualities of the university teachers which are the most important for the providing high quality of higher education were presented. 647 students, 245 teachers and 52 senior managers of 10 universities answered the questions. The most necessary qualities for a teacher according to the answers (all categories of respondents consider): professionalism and competence, general education, high intelligence, open-mindedness, commitment to continuous self-development, tolerance, balance, patience, politeness, optimal demands, kindness, empathy, understanding of students, respect to students, objectivity, fairness, impartiality, adequacy in evaluation of students. However, for students the most important qualities are objectivity, fairness, tolerance and kindness, and for ordinary teachers and senior managers of universities they are professionalism and competence, general education, high intelligence, open-mindedness, commitment to continuous self-development. The questionnaire results showed that in Ukraine the dominated view on a teacher is that he should be a highly professional person with high moral features of character, who has a good psychological contact with students.

Key words: higher education, university, teacher, necessary teacher's qualities, unacceptable teacher's qualities, the role of the teacher in quality assurance in higher education.

Головним завданням розвитку вищої освіти України на сучасному етапі є її входження в світовий освітній простір. Розв'язання цього завдання неможливе без висококваліфікованих викладачів, професіоналізм діяльності яких є найважливішим чинником якості вищої освіти. Питання професіоналізму викладачів ВНЗ, шляхи його формування й розвитку розглядалися в працях українських та зарубіжних учених В. Андрущенка, М. Артюхіної, О. Глузмана, Н. Кузьміної, М. Ларських, Ю. Мокіної, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, Є. Чернишової, Т. Ямшикової, Bache Ian, Brennan John, Cotter Maury та багатьох інших [1 – 11]. Мета нашої статті – виявити й проаналізувати думки головних учасників навчального процесу ВНЗ – викладачів, студентів і топ-менеджерів – про необхідні та неприпустимі якості викладача вишу.

Сучасний університет доцільно розглядати як педагогічну систему, яка складається з п'яти головних взаємопов'язаних структурних компонентів: мета освіти, зміст освіти, засоби педагогічної комунікації (технології освіти), педагогічний склад і студенти (Н. В. Кузьміна). Якість цих компонентів є одночасно й складниками системи гарантії якості освіти. Тому безперервне удосконалення кожного з цих компонентів, приведення їх у відповідність до постійно зростаючих вимог є завжди актуальним завданням.

Одним із найбільш потужних чинників, що впливають на якість вищої освіти, є кадровий (педагогічний) потенціал університетів. Про це свідчать:

- той факт, що викладацький склад є одним із головних компонентів педагогічної системи «ВНЗ»;
- результати опитування студентів, випускників, роботодавців, топ-менеджерів ВНЗ, самих викладачів;
- аналіз як української, так і зарубіжної публіцистики й наукової літератури з проблем вищої школи;
- той факт, що оцінка кадрового потенціалу є складником рейтингової оцінки ВНЗ у різноманітних системах рейтингування.

Останніми роками як в українському, так і в зарубіжних науково-педагогічних співтовариствах почали циркулювати висловлювання про те, що класичні ВНЗ відмирають і їм на зміну приходять мережеві об'єднання вчених і студентів, а роль викладачів буде зведена до обслуговування електронного навчального контенту.

Ми вирішили дослідити, якою бачать роль викладача українські студенти, а також з'ясувати, які саме якості викладача українські студенти, самі викладачі та топ-менеджери ВНЗ вважають найбільш важливими для забезпечення якості вищої освіти. Дослідження проведено методом анкетування в 10-ти університетах Києва, Дніпропетровська, Кривого Рогу, Луганська, Донецька, Слов'янська Донецької області протягом 1 – 15 червня 2013 року. Загальний обсяг вибірки студентів – 647 осіб, викладачів – 245, з них топ-менеджерів

ВНЗ – 52 (особливістю кадрового складу вищої освіти в Україні є те, що більшість топ-менеджерів ВНЗ працюють і викладачами). Серед топ-менеджерів, що відповідали на запитання нашої анкети, були 2 ректори, 8 проректорів, 14 деканів факультетів, 28 завідувачів кафедрями).

Відповіді студентів щодо того, якою має бути роль викладача в навчальному процесі, розподілилися таким чином:

- наставник, спілкування з яким надихає на оволодіння знаннями й уміннями – 46%;
- організатор інтерактивного навчального діалогу (32%);
- гарний транслятор навчального матеріалу, помічник в оволодінні змістом навчальної дисципліни, готовий завжди допомогти студенту в навчанні – 65%;
- відомий учений, який активно залучає студентів до наукової роботи – 16%;
- гарний лектор – 65%;
- професійний обслуговувач електронного контенту, або «куратор змісту» – 4,3%.

Таблиця 1. Думки викладачів і топ-менеджерів ВНЗ про необхідні якості викладача

Необхідні якості викладача	% респондентів, що назвали якості	
	викладачі	менеджери
професіоналізм і компетентність	96	98
загальна освіченість, високий інтелект, широкий кругозір, прагнення до постійного саморозвитку	94	90
толерантність, врівноваженість, терпіння, ввічливість, оптимальна вимогливість, доброзичливість, емпатія, розуміння студентів, повага до них	73	73
об'єктивність, справедливість, неупередженість, безпристрасність, адекватність оцінювання студентів	64	60

Далі опитаним студентам, пересічним викладачам і топ-менеджерам було запропоновано назвати необхідні (обов'язкові) та неприпустимі якості викладача вищої школи. Кількість якостей, що їх міг назвати респондент, не обмежувалася. Причому аналіз результатів опитування показав, що, як правило, респонденти більше називали необхідних якостей, ніж неприпустимих.

Результати опитування пересічних викладачів і топ-менеджерів університетів.

Результати опитування пересічних викладачів і топ-менеджерів університетів (див. табл. 1) показали, що необхідними якостями викладача вищої школи самі викладачі і топ-менеджери вузів вважають у першу чергу його професіоналізм і компетентність, під якими вони розуміють високий рівень фахової підготовки, добре знання змісту відповідного навчального предмета, уміння викладати свій предмет.

Другою за частотою згадування респондентами-пересічними викладачами та керівниками є група якостей, пов'язаних із загальною освіченістю, високим інтелектом, широким кругозором та прагненням до постійного саморозвитку. На третьому місці – толерантність, врівноваженість, терпіння, ввічливість, оптимальна вимогливість, доброзичливість, емпатія, розуміння студентів, повага до них; на четвертому – об'єктивність, справедливість, неупередженість, безпристрасність, адекватність оцінювання студентів. Четверте місце за частотою згадування цією категорією респондентів таких якостей, як об'єктивність і справедливість викладача, можливо, пов'язано з тим, що викладачі й топ-менеджери ВНЗ вважають ці якості складником професіоналізму. Наразі таке пояснення нам надали 7 викладачів з 18-ти, з якими ми провели уточнююче поглиблене інтерв'ю вже після опрацювання результатів анкетування.

Таблиця 2. Думки викладачів і топ- менеджерів ВНЗ про неприпустимі якості викладача

Неприпустимі якості викладача	% респондентів, що назвали якість	
	викладачі	менеджери
непрофесіоналізм і некомпетентність	53	59
неосвіченість, низький інтелект, обмежений кругозір, небажання постійно розвиватися	49	46
агресивність, злість, грубість, роздратованість, різкість, нетактовність, неповага до студентів, пихатість, зверхність	56	44
необ'єктивність, нездатність адекватно оцінити студента через особисту неприязнь, несправедливість, упередженість, вибіркова симпатія	40	42

Важливість якостей, які більшість респондентів викладачів і топ-менеджерів ВНЗ віднесли до категорії „необхідні”, підтверджується і тим, що в

якості неприпустимих дуже часто називалися антиподи цих якостей (див. табл. 2): непрофесійність і некомпетентність (53% пересічних викладачів, 59% топ-менеджерів); неосвіченість, низький інтелект, обмежений кругозір, небажання постійно розвиватися (49% пересічних викладачів, 46% топ-менеджерів); агресивність, злість, грубість, роздратованість, різкість, нетактовність, неповага до студентів, пихатість, зверхність (56% пересічних викладачів, 54% топ-менеджерів); необ'єктивність, нездатність адекватно оцінити студента через особисту неприязнь, несправедливість, упередженість, вибіркова симпатія (40% пересічних викладачів, 42% топ-менеджерів). Особливістю відповідей викладачів і топ-менеджерів було те, що практично ніхто з них не відзначав як необхідні якості викладача, пов'язані з володінням ним сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. У ході уточнюючих поглиблених інтерв'ю ці якості складниками професіоналізму представники цієї категорії респондентів не називали.

Результати опитування студентів.

Студенти, як і викладачі й топ-менеджери ВНЗ, також дуже часто називали професіоналізм необхідною якістю викладача – за частотою згадування респондентами-студентами ця якість знаходиться на другому місці, але на першому місці за важливістю для студентів – такі якості як об'єктивність, справедливість, неупередженість, безпристрасність, адекватність оцінювання навчальних досягнень студентів (див. табл. 3). Дуже важливими для студентів, судячи за частотою згадування, є такі моральні якості викладача, як толерантність, врівноваженість, терпіння, ввічливість, оптимальна вимогливість, доброзичливість, емпатія, розуміння студентів, повага до них тощо. А загальна освіченість, високий інтелект, широкий кругозір і прагнення до саморозвитку за частотою згадування респондентами-студентами знаходиться на 4 місці.

Так само, як і викладачі й топ-менеджери, студенти досить часто називали в якості неприпустимих антиподи необхідних, на їхню думку, якостей викладача ВНЗ (див. табл. 4), а саме: агресивність, злість, грубість, роздратованість, дратівливість, різкість, нетактовність, брутальність, неповага до студентів, пихатість, зверхність (96%); необ'єктивність, нездатність адекватно оцінити студента через особисту неприязнь, несправедливість, упередженість, вибіркова симпатія (93%); непрофесіоналізм і некомпетентність (84%); неосвіченість, низький інтелект, обмежений кругозір, небажання постійно розвиватися (42%). Лише поодинокі студенти (1,2%) називали в якості необхідних якості викладача, пов'язані з володінням ним сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Таблиця 3
Думки студентів про необхідні якості викладача

Необхідні якості викладача	% респондентів-студентів, що назвали якість
професіоналізм і компетентність	91
загальна освіченість, високий інтелект, широкий кругозір, прагнення до постійного саморозвитку	77
толерантність, врівноваженість, терпіння, ввічливість, оптимальна вимогливість, доброзичливість, емпатія, розуміння студентів, повага до них	90
об'єктивність, справедливість, неупередженість, безпристрасність, адекватність оцінювання студентів	96

Таблиця 4
Думки студентів про неприпустимі якості викладача

Неприпустимі якості викладача	% респондентів-студентів, що назвали якість
непрофесіоналізм і некомпетентність	84
неосвіченість, низький інтелект, обмежений кругозір, небажання постійно розвиватися	42
агресивність, злість, грубість, роздратованість, дратівливість, різкість, нетактовність, брутальність, неповага до студентів, пихатість, зверхність	96
необ'єктивність, нездатність адекватно оцінити студента через особисту неприязнь, несправедливість, упередженість, вибіркова симпатія	93

Висновки

Аналіз результатів опитування показав, що найбільш часто в якості необхідних якостей викладача всі категорії респондентів називають: професіоналізм і компетентність; загальну освіченість, високий інтелект, широкий кругозір, прагнення до постійного саморозвитку; толерантність, врівноваженість, терпіння, ввічливість, оптимальну вимогливість, доброзичливість, емпатію, розуміння студентів, повагу до них; об'єктивність, справедливість, неупередженість, безпристрасність, адекватність оцінювання студентів. Проте для студентів найбільш важливими виявилися об'єктивність, справедливість, толерантність і доброзичливість, а для пересічних викладачів і топ-менеджерів ВНЗ – професіоналізм і компетентність, загальна освіченість, високий інтелект, широкий кругозір, прагнення до постійного саморозвитку.

Найбільш часто згадуваними неприпустимими якостями викладача ВНЗ, на думку всіх категорій респондентів, є антиподи тих якостей, які вони назвали необхідними.

Незначний відсоток опитаних вважають, що викладач має бути професійним обслуговувачем електронного контенту, або «куратором змісту», можливо саме тому лише незначна частка респондентів відзначила володіння уміннями використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в якості обов'язкових якостей викладача ВНЗ.

Тобто, в Україні панує погляд на викладача як на високопрофесійну особистість з високими моральними якостями, яка має гарний психологічний контакт зі студентами.

Перспективним напрямом подальших досліджень є пошук відповіді на запитання про те, який викладач потрібен вишам сьогодні – 1) особистість; 2) оператор, що вправно володіє сучасними дидактичними технологіями; або – 3) особистість, що володіє цими технологіями? Адже саме викладач третього типу здатний сприяти не лише інтелектуальному, а й прогресивному емоційному зростанню студента.

Список використаних джерел:

1. Bache Ian. The Europeanization of Higher Education / Bache Ian. // Journal of Common Market Studies. – Volume 44. – Number 2. – June 2006. – P. 231 – 248.
2. Brennan John, Teichler Ulrich. The Future of Higher Education and of Higher Education Research. Higher education looking forward: an introduction / John Brennan, Ulrich Teichler // High Educ (2008).
3. Cotter Maury. Using Systems Thinking to Improve Education / Maury Cotter / About Campus. – January–February 1998. – P. 9 – 14.
4. Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research / http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/HELF_01.pdf
5. Ievgen Khrykov. European, national, and institutional dimensions of quality management and its development in higher education in Ukraine // Education and Pedagogical Sciences. – 2012. – №1. – P. 13 – 21
6. Merisotis J., Sadlak J. Higher Education Rankings: Evolution, Acceptance, and Dialogue / J. Merisotis, J. Sadlak // Higher Education in Europe, Vol. 30, No 2, July 2005. – P. 97 – 101.
7. Srikanthan G., Dalrymple John F. Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education / G. Srikanthan G., John F. Dalrymple // Quality in Higher Education, Vol. 8, No 3, 2002. – P. 215 – 224.
8. Герасіна Л. М., Ятченко А. Д. Вища школа як об'єкт освітньої реформації / Л. М. Герасіна, А. Д. Ятченко. – К., 1995. – 320 с.

9. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970. – 114 с.
10. Россия и ЕС на пути к общеевропейскому пространству высшего образования: сценарии будущего: сб. аналит. материалов по сотрудничеству в области образования со странами Европы в рамках реализации «дорожной карты» Россия – ЕС / Е. М. Горбунова, Б. В. Железов, М. В. Ларионова и др. ; отв. ред. М. В. Ларионова ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 330 с.
11. Чернишова Є. Розвиток кадрового потенціалу навчальних закладів системи вищої освіти: зарубіжний досвід / Є. Чернишова // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2(12). – 2012. – С. 68 – 80.

СИДОРКІНА М. Ю.,

кандидат психологічних наук,
науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПОЛІТИЧНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Обґрунтовано дослідницький підхід та представлено результати апробації методики семантичного дослідження мотиваційних чинників політичної самоідентифікації студентської молоді. Виокремлено сім типів (аспектів) політичної ідентичності, в основі кожного з яких лежить певний комплекс мотивів.

Ключові слова: політична самоідентифікація, ідентичність, дискурс, мотиви.

Обоснован исследовательский подход и представлены результаты апробации методики семантического исследования мотивационных факторов политической самоидентификации студенческой молодежи. Выделены семь типов (аспектов) политической идентичности, в основе каждого из которых лежит определенный комплекс мотивов.

Ключевые слова: политическая самоидентификация, идентичность, дискурс, мотивы.

Research approach is substantiated and results of the approbation of the method of semantic study of motivational determinants of students' political identity is presented. Seven types (aspects) of political identity, each of which is based on a corresponding complex of motives are singled out.

Key words: political self-identification, identity, discourse, motives.

Актуальність. Беззаперечною умовою становлення демократії в Україні є розвиток політичних компетенцій та подолання політичної апатії громадян. Особливого значення набуває пошук ресурсів для активізації інтересу молоді до залучення до суспільно-політичного життя, а також формування у молоді усвідомлення значущості її залучення для розвитку держави. У зв'язку із цим важливим є дослідження соціально-психологічних чинників, які визначають

схильність молодих громадян до тих чи інших варіантів позиціонування себе у суспільно-політичному просторі та зумовлюють процес політичної самоідентифікації молоді.

Продуктивним у контексті вирішення цього завдання видається звернення до соціально-конструкціоністського підходу у соціальній психології, згідно з яким, ідентичності формуються і змінюються в процесі соціальної взаємодії. Особливості політичної ідентичності визначаються контекстом, в якому здійснюється соціальна взаємодія. Політична ідентичність, яка у межах цього підходу розуміється як суб'єктна позиція людини у структурі політичного дискурсу, формується у дискурсі, визначається його структурою та змістом. Вплив політичного дискурсу на процес політичної самоідентифікації зумовлений тим, що «людина ідентифікує себе з різними образами, створеними дискурсами, образами того, «хто вона є» та «ким їй себе вважати». [1, с. 104].

Мотивацію до формування ідентичності створюють та підтримують дискурси, в яких містяться стимули до ототожнення себе із певною групою [3, с. 34] (або символічною спільнотою). Привабливість цих стимулів залежить від того, наскільки вони відображають актуальні потреби, прагнення та мотиви суб'єкта. Спираючись на означені вище погляди на сутність ідентичності, ми розглядаємо схильність суб'єкта до селекції певних комбінацій стимулів, наявних у дискурсі, як відображення соціально-психологічного змісту його політичної ідентичності (певної суб'єктної позиції у суспільно-політичному просторі), або принаймні певного її аспекту. Таке бачення узгоджується з розумінням ідентичності як репрезентації мотиваційної сфери особистості у її свідомості [2].

Метою статті є представлення результатів початкового етапу психосемантичного дослідження мотиваційних детермінант політичної самоідентифікації студентської молоді.

При плануванні дослідження та розробці дослідницького інструментарію ми виходили із тези про те, що мотивація політичної взаємодії з одного боку визначає дискурсивну взаємодію суб'єктів політичної соціалізації, а з іншого – модифікується в процесі такої взаємодії. Ступінь значущості окремих потреб та мотивів політичної взаємодії суб'єктів політичної соціалізації визначається наявністю відповідних тем та пропозицій у дискурсі та частотою їх представленості. (Під пропозицією, вслід за І. В. Жадан, ми розуміємо базову форму репрезентації та одиницю зберігання інформації, що відіграє провідну роль у породженні та інтерпретації дискурсу).

Задля вивчення мотиваційних детермінант політичної самоідентифікації студентської молоді було вирішено: 1) здійснити спробу відтворення психосемантичного простору мотиваційного аспекту політичного дискурсу; 2)

виявити комплекси мотиваційних пропозицій, з якими схильна ідентифікуватися студентська молодь.

Відбір тем та пропозицій суб'єктів політичної соціалізації (до яких ми відносимо ЗМІ, політичні сили, громадські організації тощо) здійснювався за результатами контент-аналізу дискурсу (української преси, інтернет-ресурсів), пропозицій студентства – за результатами пошукового дослідження з використанням методу моделювання ситуацій та методу незакінчених речень. В якості тем, найбільш продуктивних для дослідження мотиваційного аспекту дискурсу суб'єктів політичної взаємодії виявились: міра політичної активності (залученості); форми впливу на ситуацію власного життя; політичний вибір. По кожній з тем було виокремлено пропозиції, які найбільшою мірою її розкривають та при цьому відображають різні мотиви політичної взаємодії. Виокремлені пропозиції лягли в основу створеного психосемантичного інструментарію для дослідження впливу мотивації політичної взаємодії на політичну самоідентифікацію студентської молоді.

У процесі розробки інструментарію дослідження та в ході подальшої інтерпретації результатів ми спиралися на авторську типологію мотивів політичної взаємодії, яка включає наступні групи мотивів: селективні (матеріальні) мотиви (в основі яких лежить прагнення підвищити свій соціальний статус, отримати матеріальну вигоду); орієнтаційні мотиви (в основі яких – прагнення зорієнтуватися у просторі, або ж інтерес до політики як сфери діяльності); цільові (ідейні) мотиви (в основі яких – бажання використати шанс покращити життя громади або країни або прагнення досягти іншої політичної мети, або ж задоволення від дієвого прояву власної позиції, від виконання громадянського обов'язку); соціальні (колективні) мотиви (в основі яких – прагнення бути учасником безпосередньої взаємодії; потреба у прийнятті, приналежності, спільності поглядів та позицій тощо); мотиви влади (пов'язані із бажанням впливати, переконувати, перемагати); мотиви досягнення (в основі яких лежить потреба долати перешкоди та досягати успіхів при вирішенні задач) [4].

Вибірку, на якій проводилась апробація опитувальника, склали студенти двох ВУЗів: Університету ім. Драгоманова (майбутні педагоги та менеджери), Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (майбутні електронщики). Всього було опитано 80 респондентів.

Психосемантичне опитування було проведено з метою визначення факторної структури мотиваційного аспекту дискурсу суб'єктів політичної соціалізації. Отримані фактори, по суті, є комплексами мотиваційних пропозицій, які відображають певні суб'єктні позиції у дискурсі, з якими схильна ідентифікуватися студентська молодь. Вони, з нашої точки зору, можуть бути розглянуті як типи політичної ідентичності (або як певні аспекти

політичної ідентичності, які відображають мотиваційні детермінанти позиціонування суб'єктом себе у суспільно-політичному просторі).

За результатами проведеного факторного аналізу було отримано факторну модель, яка включає сім факторів, які разом становлять 54,16% загальної дисперсії.

Перший фактор був названий нами «відчужено-розчарований» тип політичної ідентичності. Його утворили наступні судження: «тільки наївні простодухи вважають, що їх голос може щось змінити» (0,667); «я не бачу перспектив розвитку нашої країни, тому немає сенсу витратити час на аналіз суспільно-політичних подій» (0,628); «я не розуміюся на політичних течіях та не симпатизую жодній з ідеологій» (0,578); «єдина можливість нормально жити у нашій державі – створити свій «острівце» відносної злагоди» (0,565); «я ціную свій голос та не хочу, щоб його вкрали, а тому завжди беру участь у виборах» (-0,500); «я беру участь у благодійних акціях (просвітницьких та ін.) і вважаю це своїм внеском у розбудову нашої держави» (-0,499); «громадянам варто створювати самооборонні самоврядні структури, діяльність яких була би спрямована на захист від свавілля влади» (0,407). Таким чином, дана суб'єктна позиція зумовлюється впевненістю у неможливості впливу на перебіг суспільно-політичних подій, впевненістю у відсутності перспектив розвитку країни, у недоцільності брати участь в електоральному процесі, відсутністю інтересу до того, що відбувається в країні (включаючи небажання аналізувати сутність відмінностей між політичними течіями), прагненням забезпечити злагоду у своїй «хаті з краю», та прагненням захиститися від «свавілля» влади, відсутністю бажання робити внесок у добробут суспільства. Єдиним цільовим мотивом, який наявний при даному типі політичної ідентичності, є прагнення захиститися від влади. Іншою характерною ознакою даного типу є відсутність орієнтаційних мотивів (принаймні у сфері політичної взаємодії), а також відсутність прагнення впливати на перебіг суспільно-політичних процесів та своє положення у суспільстві (відсутність мотиву влади як такого, який би детермінував політичну взаємодію). Отже, цей фактор забезпечується комплексом мотивів, який можна охарактеризувати як «зневіра у доцільності долучення до суспільно-політичної сфери життя, бажання відмежуватися шляхом утворення власного «острівцю злагоди» та забезпечення безпеки».

Другий фактор був названий «активна, лідерська громадянська позиція». До нього увійшли наступні судження: «я пишаюся тим, що маю активну та свідому громадянську позицію, на противагу політично апатичній молоді» (0,780); «я легко не здаюся, коли порушують мої права – борюся до кінця, не шкодуючи зусиль» (0,679); «я долучаюся до політичних акцій, аби висловити власну позицію з приводу політичних подій» (0,500); «ті, хто хочуть гарно

жити, мають долучатися до вирішення конкретних проблем власної громади (відстоювання прав мешканців, протидії забудові прибудинкових територій тощо)» (0,422). В основі цього типу лежать наступні мотиви: соціальний мотивів, цільові мотиви (задоволення від дієвого прояву власної позиції, прагнення покращити життя громади) та мотив досягнення. Комплекс мотивів, який лежить в основі даного типу, можна охарактеризувати як просоціально-лідерський. Можна очікувати, що для представників цього типу характерними є активність, гордість та цілеспрямованість як у сфері політичної взаємодії, так і в інших сферах життя (чи принаймні відповідні уявлення про себе).

Третій фактор отримав назву «включено-захисна позиція». До нього увійшли судження: «мені цікаво переглядати блоги і сторінки в соціальних мережах, де обговорюються політичні події» (0,652); «єдина надія – на політиків, які мають реальний план реанімації країни» (0,640); «я використовую соціальні мережі задля висловлення своєї позиції на сторінках відомих політиків та чиновників» (0,511); «мене приваблює політика, бо я маю активну позицію і відчуваю покликання бути лідером» (0,477); «громадянам варто створювати самооборонні самоврядні структури, діяльність яких була би спрямована на захист від свавілля влади» (0,476); «мої близькі схвалюють мою участь у політиці, і це мене дуже надихає» (0,411). Отже, в основі цього типу політичної ідентичності лежать орієнтаційні мотиви (прагнення зорієнтуватися у просторі та інтерес до політики як сфери діяльності), цільові мотиви (задоволення від прояву власної позиції («голосу»); прагнення обирати тих, хто забезпечить реанімацію країни; захист від свавілля влади); соціальний мотивів (потреба у прийнятті). Ймовірно, що тривога породжує у представників цього типу прагнення зорієнтуватися у суспільно-політичному просторі, аби забезпечити можливість в необхідний момент відповідним чином реагувати на зміну ситуації та забезпечити власну безпеку. Комплекс мотивів, який лежить в основі даного типу політичної ідентичності, можна охарактеризувати як «тривожно-захисний із переважанням модусу активності».

Четвертий фактор був названий нами «делегування відповідальності» (або «надія на політиків»). До нього увійшли наступні судження: «обираючи до влади, потрібно зважати насамперед не на компетентність та досягнення кандидата у певній сфері, а на його готовність піклуватися про людей» (0,792); «єдина можливість впливати на ситуацію у державі – обирати гідних та чесних політиків, які готові самовіддано та завзято працювати» (0,732); «контроль громадянами влади можливий через єднання в громадські організації (асоціації, спілки)» (0,573); «я не намагаюся відстоювати свої інтереси в суспільстві, бо не вірю, що це можливо» (0,484); «займатися політикою варто, лише якщо за це платять гроші» (0,468); «участь громадян

у масових акціях – найбільш дієвий спосіб змусити владу почути про проблеми людей, а отже і вплинути на перебіг політичних подій у державі» (0,400). В основі цього типу ідентичності лежить змішана матеріально-владно-цільова мотивація. Матеріальна мотивація представників цього типу відображена у бажанні забезпечити добробут, шляхом обрання тих політиків, які будуть піклуватися, а також готовність долучатися до політичної діяльності лише за умов матеріальної компенсації. Їх уявлення щодо можливих стратегій впливу на ситуацію власного життя та відповідна владна мотивація носять суперечливий характер: бажання впливати на ситуацію в державі шляхом обрання достойних політиків, які готові самовіддано та завзято працювати; уявлення про те, що масові акції – найбільш дієвий спосіб впливу на владу; і при цьому – переконання, що немає сенсу відстоювати власні інтереси у суспільстві, адже досягти результату все-одно не вдасться. Отже, з одного боку, представники цього типу політичної ідентичності схильні делегувати політикам відповідальність за те, що відбувається, та покладати усі надії на них. З іншого боку, вони вважають, що владу необхідно контролювати, заради чого громадянам необхідно єднатися та гуртом відстоювати свої права. При цьому вони не вірять, що реально зможуть відстояти власні інтереси, тому не намагаються це робити.

П'ятий фактор отримав назву «корисливий» тип політичної ідентичності. До нього увійшли судження «участь у роботі у громадських чи політичних організацій сприяє розширенню кола “корисних зв'язків”, кар'єрному просуванню» (0,788); «уникаючи участі у політичному житті, ми втрачаємо змогу впливати на дії тих, хто при владі» (-0,404). Таким чином, найбільш яскравим мотивом політичної взаємодії, який лежить в основі даного типу, є прагнення отримати вигоду від політичної взаємодії у вигляді перспективи покращення власного матеріального чи соціального становища в майбутньому. Враховуючи наявність впевненості у тому, що «не долучаючись до політичного життя я не втрачаю можливостей впливу», можна очікувати, що носії цього типу політичної ідентичності схильні знаходити інші, недемократичні, «обхідні» шляхи впливу на дії тих хто при владі.

Шостий фактор отримав назву «відповідальна, соціально зорієнтована, громадянська позиція» (або «турботливо-відповідальний тип» політичної ідентичності). Його утворили судження «звернення із заявами до органів влади (місцевого самоврядування) – одна із можливостей відстояти мої інтереси та інтереси моїх близьких» (0,641); «виконання громадянського обов'язку не приносить більшості людей задоволення, але якщо не я, то хто?» (0,582); «ті, хто хочуть гарно жити, мають долучатися до вирішення конкретних проблем власної громади (відстоювання прав мешканців, протидії забудові прибудинкових територій тощо)» (0,505); «коли люди разом відстоюють

спільні інтереси вони переживають особливу єдність зі своїми однодумцями і це відчуття дуже важливе для них» (0,465). Цей тип політичної ідентичності визначається наступними мотивами: цільові (прагнення захищати власні інтереси та інтереси близьких; готовність вирішувати конкретні проблеми в житті громади; громадянський обов'язок) та соціальний мотив (афіліативний). Навіть ті твердження, які відображають цільові мотиви, мають відтінок «відповідальної, соціально зорієнтованої позиції». Можна припустити, що ідентифікація із даним комплексом пропозицій характерна для свідомих громадян, які мають уявлення щодо того, як відстоювати власні права, усвідомлюють свою громадянську відповідальність, та для яких важливою є їхня інтегрованість у суспільство.

Сьомий фактор був названий нами «нонконформний тип політичної ідентичності, зорієнтований на власну незалежну оцінку ситуації». До нього увійшли наступні судження: «політичні події на моєму житті майже ніяк не позначаються, тому вони мене не цікавлять» (-0,708); «я отримую задоволення, долучаючись до вирішення актуальних проблем у житті моєї громади/нашого народу та досягаючи реальних змін» (0,438); «коли люди разом відстоюють спільні інтереси вони переживають особливу єдність зі своїми однодумцями і це відчуття дуже важливе для них» (-0,418); «я долучаюся до політичних акцій, аби висловити власну позицію з приводу політичних подій» (0,416). В основі цього типу ідентичності лежать орієнтаційний мотив, цільовий мотив (задоволення від дієвого прояву власної позиції) та мотив досягнення. Для представників цього типу характерним є виражений інтерес до політичних подій і процесів, на основі власної оцінки яких, вони потенційно можуть доволі активно залучатися до політичного життя. При цьому, для них неважливим є почуття єдності під час відстоювання власних переконань, а сам процес активного долучення до політичної взаємодії приносить їм задоволення та підкріплює вмотивованість. Припускаємо, що вони доволі самодостатні, самостійні, схильні діяти незалежно, спираючись на власну оцінку ситуації, схильні до нонконформізму. Їх політична взаємодія, на відміну від представників попереднього типу, зумовлюється не почуттям обов'язку щодо турботи про оточуючих або ж почуттям громадянської відповідальності, а скоріше їх власним розумінням доцільності певних дій.

Висновки. Таким чином, за результатами факторного аналізу було виявлено сім варіантів суб'єктних позицій у дискурсі, в основі яких лежать сім комбінацій мотиваційних пропозицій, з якими схильна ідентифікується студентська молодь. Кожен із факторів репрезентує «поле мотивів», які потенційно визначають позицію респондентів у різних ситуаціях суспільно-політичної взаємодії, і одночасно є відображенням певного типу (аспекту) політичної ідентичності. В реальності наявні комбінації типів із переважанням

одного або декількох типів. Іншими словами, кожен з респондентів знаходить в полі дії зазвичай декількох факторів. На подальших етапах дослідження планується уточнення смислів, які визначають кожен з комплексів мотивів та детермінують схильність молоді до ідентифікації з тією чи іншою суб'єктною позицією у дискурсі.

Список використаних джерел:

1. Зайцев И.В. Факторы политической идентичности / И. В. Зайцев // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7, Философия. Социология и социальные технологии. – 2007. – Вып. 6. – С. 104– 109.
2. Плющ А.Н. Трансформация мотивационной сферы квалифицированных спортсменов в период профессионального становления: дис... канд. психол. Наук: 19.00.01 / Плющ Александр Николаевич. – К.: 1999. – 201л.
3. Русакова О.Ф. Политическая дискурсология: предметное поле, теоретические подходы и структурная модель политического дискурса / О.Ф. Русакова, Д.А. Максимов // ПОЛИС. – 2006. – № 4. – С. 26-42.
4. Сидоркіна М.Ю. Мотивація політичної взаємодії: спроба типологізації // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей/ НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; [ред. рада: М. М.Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.] – К.: Міленіум, 2012. – Вип. 30 (33). – С. 229-241.

СІВАК Н. А.,

викладач, кафедра педагогіки
та психології Хмельницької
гуманітарно-педагогічної академії,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та психології,
м. Хмельницький

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТА У ХОДІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті автором з'ясовано провідні характеристики процесу соціалізації студентів вищого педагогічного навчального закладу, розкрито зміст поняття соціальна ідентифікація як одного із критеріїв соціалізованості, схарактеризовано соціальне середовище соціалізації студента у вищому педагогічному закладі.

Ключові слова: особистість, соціалізація, студентська молодь вищих педагогічних навчальних закладів, студентський вік, соціальна ідентифікація, напрями підготовки, складові, рівні, агенти соціалізації.

В статье автором выяснено ведущие характеристики процесса социализации студентов высшего педагогического учебного заведения, раскрыто смысл понятия социальная идентификация как одного из критериев социализованности, охарактеризовано социальную среду социализации студента в высшем педагогическом заведении.

Ключевые слова: личность, социализация, студенческая молодёжь высших педагогических учебных заведений, студенческий возраст, социальная идентификация, направления подготовки, составляющие, уровни, агенты социализации.

An author is found out the leading descriptions of process of socialization of students of higher pedagogical educational establishment, the maintenance of concept social authentication as one of criteria of socialization is exposed, the social environment of socialization of student in higher pedagogical establishment is characterized, certainly social signs, properties, problems of the noted environment and his influence, on a student during studies is determined in the

article. It is well-proven, that direction of preparation of future teacher does not influence a decision rank on flowing of process of socialization, as leading descriptions are invariant for all future teachers: age which a process of studies is in; a future profession is a teacher; an unifying social environment is higher pedagogical educational establishment. A certainly social-typological description of student in the process of socialization is determined; the leading component (by A. Mudrik) of socializations of personality are analyzed – elemental, relatively guided and guided. A conclusion about the presence of objective, functional, normative and interpersonally socialization is formulated.

Key words: *personality, socialization, student youth of higher pedagogical educational establishments, student age, social authentication, directions of preparation, constituents, levels, agents of socialization.*

Постановка проблеми. Вищий педагогічний навчальний заклад виконує низку суспільно значимих функцій, серед яких функція соціалізації є чи не на одному із перших місць. На сучасному етапі становлення держави, вітчизняної системи освіти до вищого педагогічного навчального закладу як до соціальної інституції, висуваються нові вимоги, які відображають тенденції і суперечності суспільного розвитку, оскільки щоденне студентське життя конкретизується для кожної молодої людини в засвоєнні системи знань, умінь, практичних навичок, соціально схвалюваних правил, норм та цінностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сутність соціалізації, особливості її перебігу розкрито соціальними психологами: Г. Андрєєвою, Н. Коваліско, Б. Паригіним, А. Реан та ін.; соціальними педагогами: Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєвою, А. Капською, Г. Лактіоною, А. Мудриком, Ж. Петрович, Н. Сейко, С. Харченко та ін. За останнє десятиліття різним питанням соціалізації студентів присвячено ряд дисертацій українських і російських учених: С. Савченко, Л. Дябел, Т. Лях, Н. Малюткіна, Г. Овчаренко, О. Севастьянова, В. Стрельцова, С. Хлестова та ін.

Мета статті – з'ясувати провідні характеристики процесу соціалізації студентів вищого педагогічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття соціалізації, як ми зазначали, є досить спірним, багатограним та складним; за своїми змістовими характеристиками – це процес становлення особистості, реалізації людського в індивідові; процес засвоєння людиною зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, необхідних для ефективного функ-

ціювання індивіда в суспільстві; процес включення індивіда в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей.

Як стверджує А. Мудрик, соціалізація особистості проходить під дією різних обставин. Враховуючи поділ соціалізації на соціально-керовану, відносно соціально-керовану, стихійну, за останньої мета і засоби, на нашу думку, не будуть поставлені і визначені, а для відносно соціально-керованої соціалізації мета, умови, стратегія є обов'язковими [10].

Аналіз нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України [7], провідні теоретичні наукові підходи дали нам змогу теоретично обґрунтувати вищий педагогічний навчальний заклад як середовище соціалізації [3]. У зв'язку з цим вища педагогічна освіта може бути визначена як інститут соціалізації особистості майбутнього вчителя, яка здійснює комплексний вплив на формування його особистості та необхідних для майбутньої професійної діяльності соціальних якостей та властивостей.

Обґрунтовуючи специфіку студентського віку, С. Хлєстова зазначає, що в цьому віці молода людина орієнтується на найближче соціальне оточення – друзів, однокурсників, свою майбутню роль у суспільстві [17, с.89]. Вважаємо цей висновок ученої важливим у контексті зазначеної теми, оскільки майбутня професійна роль педагога визначає його місце в процесі соціалізації підростаючого покоління. Обґрунтування специфіки студентського віку знаходиться у працях І. Беґа, який вважає, що саме в цей час зростає самосвідомість особистості, остаточне формування особистісних характеристик [6, с.76].

Завдання соціалізації студентської молоді у вищому педагогічному навчальному закладі – це насамперед освоєння основних соціальних ролей, оволодіння нормами й правилами поведінки, властивими майбутньому фахівцю.

Так, долучаючись до колективу вищого педагогічного навчального закладу, студент намагається знайти відповідь на багато питань: чи є він повноправним суб'єктом цієї спільноти, чи відповідає він тим вимогам, які ставлять у навчальному закладі до студента? Йому доводиться оцінювати й обґрунтовувати свої вчинки перед громадською думкою і власною совістю. Мотивація, оцінка, самооцінка – важливі способи регуляції поведінки особистості.

Особистість, вибираючи певну лінію поведінки, подумки уявляє можливі оцінки цієї поведінки з боку людей. Така оцінка дає змогу встановити відповідність або невідповідність вчинку прийнятим нормам – на рівні спільноти, групи, суспільства. Одним із критеріїв соціалізованості студента може бути соціальна ідентичність, сутність якої полягає в процесі ототожнен-

ня індивідом себе з іншою людиною, групою, ідеалом, що відбувається в ході соціалізації й що допомагає опанувати різними видами діяльності, засвоювати й перетворювати соціальні норми й цінності, переймати соціальні ролі.

Як підтверджують Н. Пилат, Н. Коваліско та ін., аналіз практичного досвіду, ефективна соціалізація супроводжується ефективною ідентифікацією. Соціальна ідентичність розвивається у доцільному напрямі, якщо спрацює механізм позитивних її сторін, тобто реально втілюються вимоги до студента з боку соціального оточення [8; 14]. Ідентифікація розглядається переважно як спосіб сприйняття соціальних ролей у процесі входження в групу (А. Бандура, Т. Парсонс та ін.) [2; 13], як засіб інтерналізації об'єктивної реальності (П. Бергер, Т. Лукман) [5], як механізм “влиття” “Я-концепції” в соціальне оточення, що проявляється в усвідомленні групової приналежності, формуванні соціальних настанов (Ч. Кулі, Дж. Мід) [9; 11].

На основі цих досліджень можна виділити три рівні соціальної ідентичності: загальнолюдський рівень – усвідомлення індивідом себе як представника біологічного виду людства; груповий рівень – як усвідомлення своєї приналежності до прошарку середнього рівня; індивідуальний рівень – як усвідомлення власної неповторності [12]. Отже, через ідентифікацію з людством індивід приходить до усвідомлення своєї індивідуальності й, навпаки, прилучення до загальнолюдських цінностей можливе лише завдяки повному вираженню своєї самотності.

Дослідження О. Темрук засвідчили, що в процесі соціальної ідентифікації майбутнього вчителя виникає низка проблем, які науковець визначила як: недостатній рівень мотивації досягнення; неадекватно завищена або ж неадекватно занижена самооцінка; переважання посереднього рівня емпатії та ін. [15]. Зазначені результати підтверджують думку про прямий зв'язок процесів ідентифікації й побудови концепції “Я” майбутнього педагога, з одного боку, та соціалізації студента педагогічного вищого навчального закладу, з іншого.

Напрями, за якими здійснюється підготовка вчителів у сучасному педагогічному навчальному закладі, на сьогодні є дуже різноманітними. Традиційними для педагогічних навчальних закладів є підготовка за такими напрямками: дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка, фізичне виховання, історія, філологія, психологія, хімія, біологія, математика, фізика, інформатика, географія, музичне мистецтво, образотворче мистецтво, технології та креслення, хореографія та ін.

Напрямок підготовки, на нашу думку, не впливає вирішальним чином на протікання процесу соціалізації майбутніх педагогів під час навчання, оскільки залишаються інваріантними провідні характеристики для всіх майбутніх вчителів: вік, у якому відбувається процес навчання; майбутня професія –

вчитель; об'єднувальне соціальне середовище – вищий педагогічний навчальний заклад. Проте існують відмінності в деталях процесу соціалізації, і, на нашу думку, вони можуть бути пояснені так:

1. Змістом професійної підготовки, оскільки зміст навчальних предметів певним чином детермінує професійну позицію і комунікативні характеристики особистості, що впливає і на процес соціалізації. Так, студенти спеціальності “інформатика” можуть мати більш вільний доступ до інформаційного простору, соціальних мереж тощо; студенти природничих факультетів більше знають про здоровий спосіб життя, шкідливі звички та ін.

2. Цільовим та змістовим компонентом виробничих практик; так, майбутні біологи мають спробувати свої сили в соціоекологічному вихованні дітей, історики – в засвоєнні дітьми історичної спадщини українського народу тощо.

3. Спрямуванням соціальної активності під час проведення різних акцій; так, майбутніх біологів варто залучати до акцій соціально-екологічного спрямування і т.д.

На нашу думку, соціалізація особистості студентства є прерогативою держави, а система освіти є тим інструментом, який здатен не лише допомогти студенту соціалізуватися, а й виховати представника громадянського суспільства. Отже, соціалізація у вищому педагогічному навчальному закладі розглядається нами як процес формування рис особистості майбутнього педагога, відповідних вимогам суспільства до представників педагогічної професії.

Середовище вищого педагогічного навчального закладу виступає окремим чинником соціалізації майбутніх фахівців та у найширшому розумінні визначається як сукупність умов існування людини та суспільства [16, с.512]. Таким чином, якщо йдеться про соціальне середовище вищого педагогічного навчального закладу, то його можна окреслити як сукупність соціальних умов, що визначають зміст життєдіяльності майбутнього педагога під час навчання, а також вплив соціальних інститутів та соціальних груп на становлення особистості майбутнього вчителя.

У середовищі вищого педагогічного навчального закладу на соціалізацію студента справляють свій вплив агенти й провідники соціалізації, які частково входять до наведених вище трьох структурних компонентів соціального середовища. Як відомо, агенти соціалізації – це особи або установи, які справляють визначальний вплив на процес соціалізації особистості у певному соціальному середовищі. До провідних агентів соціалізації студента під час навчання, на нашу думку, належать як ті, що знаходяться в соціальному середовищі вищого педагогічного навчального закладу, так і ті, що знаходяться поза ним, а саме:

1) студентсько-викладацький колектив навчального закладу як персоні-

фікований агент соціалізації, завдяки якому відбувається професійно-педагогічна підготовка студента до подальшої діяльності й професійної соціалізації;

2) сім'я як постійний, стабільний агент соціалізації протягом усього життя людини (зокрема й студентська сім'я як окремий соціальний інститут);

3) неформальні організації, до яких входить студент під час навчання; прикладами таких агентів соціалізації можуть бути волонтерські загони, колективи художньої самодіяльності, етнічні чи конфесійні групи та ін.;

4) громадська думка як специфічний агент соціалізації, який може формуватися як у реальному (сфера реальних комунікацій), так і у віртуальному (соціальні мережі, сфера спілкування в інтернет) вигляді;

5) засоби масової інформації як глобальний агент соціалізації, безпосередньо пов'язаний з попередніми агентами соціалізації.

Аналізуючи соціальне середовище вищого педагогічного навчального закладу, доходимо висновку про те, що умови, які є визначальними для нього, формують певні очікування стосовно соціально спрямованої поведінки особистості та результатів її соціалізації. Ці очікування відображаються у змісті та результаті професійної підготовки фахівця. Якщо йдеться про педагогічний навчальний заклад, то зазначені очікування мають професійно-педагогічний характер, оскільки того вимагає педагогічна спеціальність кожного зі студентів. Чим більш різноманітним є середовище педагогічного ВНЗ, тим більше шансів для соціальної інтеграції студента воно надає, тим більш різноманітними стають умови життєдіяльності. Тому сукупність агентів і провідників соціалізації відіграє важливу роль у соціалізації студента педагогічного навчального закладу. Натомість факторами зниження життєдіяльності виступають шкідливі звички, прояви девіантної поведінки, соціальної індиферентності тощо.

У соціальній педагогіці розглядають такі складові соціалізації особистості (за А. Мудриком) – стихійну, відносно керовану та керовану. Всі вони мають місце у соціалізації студента під час навчання у педагогічному вищому навчальному закладі. Безперечно, ідеальним могло би бути суцільне переважання керованої соціалізації у процесі професійної підготовки.

Для характеристики процесу соціалізації студентської молоді під час навчання важливе значення має аналіз рівнів соціалізації особистості у процесі професійної підготовки. Науковці (М. Алексєєва-Вовк, В. Бачинін та ін.) [1; 4] виокремлюють кілька провідних рівнів соціалізації індивіда, на підставі чого ми можемо прокоментувати означені рівні так:

1) об'єктивна соціалізація, яка дає можливість індивіду зайняти певне місце в соціальній ієрархії, отримати певний соціально-рольовий статус;

2) функціональна соціалізація, у межах якої відбувається реалізація особистістю певних функцій (професійних, сімейних, політичних);

3) нормативна соціалізація – визначає співвідношення процесу досягнення власних цілей та цілей спільноти (професійної, комунікативної, сімейної, політичної, етнічної);

4) міжособистісна соціалізація, завдяки якій формується ставлення до індивіда з боку оточення (професійного, сімейного, референтної групи та ін.).

Варто зазначити, що в студентському віці рольова позиція “сім'янин” може бути домінантною, на нашу думку, лише за наявності власної студентської молоді сім'ї. В інших випадках на перше місце виходять соціальні ролі “особа, що навчається”, “співрозмовник (комунікатор)” та ін. Соціальна роль “професіонал” також знаходиться в стадії розвитку.

Висновок. Таким чином, нами проаналізовано процес соціалізації студента вищого педагогічного навчального закладу в ході його професійної підготовки. З цією метою ми вивчили особливості соціалізації особистості студентського віку. Здійснений аналіз дає можливість дійти висновку про особливості процесу соціалізації в студентському віці, детерміновані специфікою соціально-професійного середовища.

Список використаних джерел:

1. Алексєєва-Вовк М. І. Сутність процесу соціалізації студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / М. І. Алексєєва-Вовк. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Psihologia/24227.doc.htm.
2. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура ; пер. с англ. ; под ред. Н. Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бахтеева Светлана Станиславовна. – Казань, 2001. – 174 с.
4. Бачинин В. А. Три курса лекций студентам-юристам: учеб. пособ. / В. А. Бачинин. – Х.: Консум, 2003. – 576 с.
5. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. Е. Руткевич. – М.: “Медиум”, 1995. – 323с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – К.: “Либідь”, 2008. – 839 с.
7. Декларація “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” // Відомості Верховної Ради України. – К., 1993. – № 16. – С. 166.
8. Коваліско Н. Сучасні типи соціальної мобільності населення [Електронний ресурс] / Н. Коваліско // Соціальна психологія. – 2007. – № 2 (22). – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=68&c=1560>
9. Кули Ч. Общественная организация. Изучение углубленного разума / Ч. Кули ; [пер с англ. А. Марченко] // Тексты по истории социологии XIX–XX веков: хрестоматия. – М.: Наука, 1994. – 564 с.
10. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод.

посіб. / М. П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.

11. Мид Дж. Г. От жеста к символу / Д. Г. Мид // Американская социологическая мысль: сб. ст. / под ред. В. И. Добренкова. – М., 1994. – С. 215–224.

12. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования / Микляева А. В., Румянцева П. В.: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 456 с.

13. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; под. ред. М. С. Ковалевой ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

14. Пилат Н. І. Соціальна ідентичність особистості як чинник вибору стилю поведінки в конфлікті: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00 05 “Соціальна психологія” / Н. І. Пилат. – К., 2004. – 20 с.

15. Темрук О. В. Психологічні особливості особистісної зрілості майбутнього вчителя / О. В. Темрук // Соціальна психологія: укр. наук. журн. – № 4 (18). – 2006. – С. 137–151.

16. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

17. Хлестова С.С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Хлестова Світлана Святославівна. – К., 2011. – 238 с.

СНІЦА Т. Є.,

старший викладач,
кафедра перекладу,
Національна академія Державної
прикордонної служби України
ім. Б. Хмельницького,
м. Хмельницький

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано сутність толерантності, визначено її особливості та значення для формування полікультурної особистості. Автором представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень проблеми; визначено роль іноземної мови у формуванні толерантності.

Ключові слова: толерантність, структурні компоненти, міжкультурний діалог, майбутні фахівці, іноземна мова.

В статье проанализирована сущность толерантности, определены ее особенности и значение для формирования поликультурной личности. Автором представлен анализ отечественных и зарубежных исследований проблемы, определена роль иностранного языка в формировании толерантности.

Ключевые слова: толерантность, структурные компоненты, межкультурный диалог, будущие специалисты, иностранный язык.

In the article the sense of tolerances has been analyzed; its peculiarities and importance for policultural personality formation were given grounds. The analyses of foreign and home researches has been given, the role of foreign languages in the formation of tolerances was summarized.

Key words: tolerances, structural components, intercultural dialogue, foreign language.

Вступ. Становлення України як незалежної держави, її входження в європейську та світову спільноту відбувається на фоні процесів глобалізації, яка охопила майже усі сфери людської життєдіяльності – економічну, політичну, соціальну та, звичайно, мовно-культурну. У наш час спостерігаєть-

ся концентрація багатьох культур в одному суспільстві, що створює передумови для зростання міжетнічної взаємодії між представниками різних народів та культур. Нерідко така взаємодія породжує непорозуміння між людьми, конфлікти на релігійній, національній чи расовій основі, прояви агресії, нетерпимість та, навіть, відверту ворожнечу до людей інших національностей.

Метою статті є визначення шляхів та засобів формування толерантної особистості, яка уособлює орієнтацію на етнокультурні духовні цінності та здатність вести міжкультурний діалог.

Результати дослідження.

Кінець ХХ-го століття ознаменувався визначенням міжнародною організацією ЮНЕСКО глобальної концепції освіти, призначення якої – забезпечення у майбутньому домінування цінностей та ідеалів культури світу, толерантності, активної міжкультурної комунікації. Міжкультурна комунікація – спілкування, що відбувається в умовах, які так відрізняються від культурно обумовлених традицій у комунікативній компетенції її учасників, що ці відмінності суттєво впливають на успіх чи невдачу комунікативної події. Для учасників міжкультурного спілкування важливими є загальні знання про культуру та навички міжкультурної діяльності задля ефективності спілкування та мінімізації непорозуміння та виникнення конфлікту. Міжкультурна комунікація – це складний багатогранний процес взаємопроникнення, взаємодії культур, який вимагає серйозної підготовки. Оволодіння цінностями рідної культури дає можливість більш точно, глибоко та усебічно сприймати інші культури. Підхід до вивчення як іншої так і власної культури повинен бути критичним, тобто у цих культурах різне потрібно бачити, а не оцінювати. Головним повинен бути концепт рівноправності культур. Проте толерантне ставлення до людей різних національностей, уміння мирно жити та продуктивно співпрацювати не передається у спадок. Цю здатність необхідно виховувати у кожному новому поколінні і щоразу знаходити нові, більш досконалі методи, які відповідають вимогам реального життя. Ось чому необхідність цілеспрямованої підготовки підростаючого покоління до життя у гетерогенному світі постає щоразу гостріше.

Національне питання, проблеми міжнаціональних стосунків – у числі пріоритетних на державному рівні; ідеї полікультурності знаходять відображення у головних державних документах. За роки незалежності в Україні було прийнято цілу низку законів, постанов та указів, які регламентують діяльність органів законодавчої та виконавчої влади у питаннях національного, поліетнічного та поліконфесійного регулювання суспільного життя. Серед них – Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного виховання, закони “Про ратифікацію Європейської хартії регіо-

нальних мов або мов меншин”, “Про національні меншини в Україні” та ін. Національна доктрина розвитку освіти в Україні передбачає “збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин” [7].

Підготовка нового покоління до життя у полікультурному соціумі заявлена пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, важливих наукових та міжнародних форумів. У Декларації принципів терпимості (стаття 1 “Поняття терпимості”), прийнятої у Парижі на двадцять восьмій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, яка проходила 25 жовтня – 16 листопада 1995 року, читаємо: “Терпимість означає повагу, прийняття та правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті та переконань. Терпимість – це гармонія у різноманітті. Це не лише моральний обов’язок, а й політична та правова необхідність. Терпимість – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру та сприяє заміні культури війни культурою миру” [2].

Міжнародним співтовариством розроблена нова освітня стратегія – полікультурна освіта, головною метою якої є формування людини, яка володіє полікультурними компетентностями. Ці компетентності включають розвинене почуття розуміння та поваги інших культур, уміння жити у мирі та злагоді з людьми різних національностей та віросповідань. Для досягнення цієї мети необхідно, щоб молоді люди з самого раннього дитинства мали можливість глибоко та всебічно пізнавати культуру рідного народу. У процесі навчання та виховання важливо формувати у них уявлення про багатомірність світу, рівноцінність усіх культур.

У таких умовах виникає соціальна необхідність у формуванні полікультурної особистості, яка уособлює орієнтацію на етнокультурні духовні цінності, толерантність та здатність вести міжкультурний діалог.

Говорячи про формування полікультурної особистості ми неминуче виходимо на поняття толерантності. Феномен толерантності останнім часом привертає багато уваги як з боку зарубіжних, так і українських учених. Проте проблема толерантності та практика її реалізації, відповідно, виникла не тільки через проблеми міжетнічної взаємодії кінця XX століття. Вона існувала завжди у стосунках між представниками різних культур.

Виникло поняття толерантності у західній цивілізації на релігійному підґрунті. Його пов’язують з підписанням Нантського едикту – указу короля Франції Генріха IV від 13 квітня 1598 року, який дарував французьким гугенотам певні громадянські права, відкривши таким чином шлях до релігій-

ної терпимості. За цим указом протестанти отримували право на свободу совісті, поновлювалися їхні громадянські права, включно з правом обіймати будь-яку державну посаду і подавати скарги безпосередньо королю. Едикт поклав кінець релігійній війні у Франції.

Толерантність як багатогранне явище є предметом ґрунтовних досліджень багатьох учених у численних наукових дискурсах, представляючи глибокий, всебічний аналіз явища “толерантності”.

Загальнонотеретичні положення проблеми формування толерантності розглядали у своїх наукових працях Р. Г. Абдулатипов, Р. Р. Валітова, З.Т. Гасанов, Р. Г. Гільманов, Д. В. Зінов'єв, В. П. Комаров, В. О. Лекторський, І. В. Миротворська, В.Г. Маралова, І.В. Павлов, Р.Г. Подольский, І.І. Сєрова, В.О. Сітаров, Т.С. Таюрська, М. Уолцер, О. Хеффе та інші. Філософські аспекти проблеми формування толерантності відображені у роботах О. Шпенглера, М.О. Бердяєва, К. Ясперса, Е. Ренана, А. Швейцера.

У повсякденному житті легко здогадатися про значення слова “толерантність”. У науковій термінології поняття “толерантність” з'являється у XVIII столітті. Труднощі виникають, коли мова йде про наукове його визначення, оскільки це поняття використовується у таких галузях знань як етика, психологія, політика, теологія, філософія, медицина. Толерантність у соціології – це терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань; у медицині – звикання, зниження або повна відсутність нормальної реакції на лікарські препарати. Психологія розглядає толерантність як дружельюбність, спокій, мирне налаштування, антипод агресивності, злостивості та роздратування.

У загальному визначенні толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – це здатність індивіда сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки та способу життя інших.

У даний час проблема формування толерантності стоїть особливо гостро. Її актуальність пояснюється багатьма причинами. Серед них у першу чергу відзначимо різке розшарування світової цивілізації за економічними, соціальними та іншими ознаками, пов'язане з цим зростання нетерпимості, тероризму, розвиток релігійного екстремізму, загострення міжнаціональних відносин, викликаних локальними війнами, проблемами біженців. Толерантність є важливою рисою характеру. Толерантна людина поважає переконання інших, не намагаючись довести свою виняткову правоту, адже у кожного з нас є свої інтереси, принципи, бажання, цілі. Кожна людина має щось своє, неповторне.

“Тепер, коли ми навчилися літати у повітрі, як птахи, плавати під водою, як риби, нам не вистачає тільки одного: навчитися жити на землі, як люди”, – казав Бернард Шоу.

На думку Отфріда Хеффе, толерантність має ну увазі взаємну повагу

різних культур та традицій, визнання самоцінності інших культур [8].

Р. Р. Валітова розглядає проблему толерантності як, у значній мірі, етичну, представляючи толерантність ціннісним, моральним та виключно позитивним феноменом. На її думку, толерантність є “моральною чеснотою особистості, яка характеризує її ставлення до “іншого” як до вільної рівнодостойної особистості, та яке складається з добровільного та свідомого пригнічення відчуття неприязні, викликаного певними властивостями як зовнішніми (расові, національні), так і внутрішніми (релігія, яка сповідується, традиції, моральні цінності), налаштування на діалог та розуміння “іншого”, відмова від привілеїв першої особи, визнання та повага права на відмінність” [1].

Толерантність є комплексною особистісною якістю, яка підлягає розвитку у процесі соціалізації, виховання та самовиховання. Цим сьогодні займаються різні навчально-виховні установи, серед яких провідне, на нашу думку, місце займає вища школа.

У наш час спостерігається погіршення якості толерантного ставлення студентів один до одного. Його падіння пояснюється низькою культурою міжнаціональних стосунків, що у свою чергу перешкоджає веденню конструктивного міжкультурного діалогу. Причинами такої ситуації можна назвати неприйняття чужої думки, егоїзм, амбіційність, категоричність суджень, відсутність здорового глузду, національні забобони, нерозуміння реальності процесів, що відбуваються в світі та ще чимало інших.

Розвиток теоретико-методологічних основ дослідження культури та деякі аспекти міжкультурної взаємодії отримали відображення у працях науковців М. Бахтіна, А. Кирьяковой, Е. Маркаряна, В. Межуєва, Д. Лихачова, Ю. Лотмана, А. Тойнбі, а також їх вивчення засобами іноземної мови у роботах О. Бондаренка, І. Зимньої, М. Корочкиної, Є. Пассова, О. Пустовалової, А. Садикової, В. Сафонової, П. Сисоєва та ін.

Як показують теоретичні дослідження та вивчення досвіду роботи вузів щодо формування толерантної особистості студента, вирішення цих задач має сприяти глибшому усвідомленню рідної культури, більш адекватній оцінці інших культур, іншого способу життя, особливостей професійної діяльності. У свою чергу це дозволить подолати відчуженість, небажання спілкуватися з представниками інших культур, егоцентризм та нетерпимість, ворожнечу, негативні стереотипи по відношенню до інших народів. У той же час це дасть можливість формувати свідомість особистості з сучасним світоглядом та усвідомленою громадянською позицією.

Формувати толерантність потрібно починатися з перших днів навчання, беручи до уваги ті різноманітні соціуми, з яких прийшли студенти. Саме тут починається кропітка робота з навчання критичного ставлення до поглядів своїх та інших, до цінностей, які у кожного свої, до визначення пріоритетів та

толерантного до них ставлення. У подальшому це сприятиме розвитку співробітництва та гармонійний них стосунків серед членів однієї групи. Це повністю відповідає поглядам Кирилюк О., яка вважає толерантність “такою рисою особистості, яка представляє інтегративну характеристику пізнавального, емоційно-оціночного, поведінкового компонентів та визначає активну моральну позицію у взаємодії з людьми, незалежно від їх культурної, соціальної приналежності, національності, віро сповідування, освіти, віку, професії, поглядів” [3].

Вихованню у студентів миролюбства, терпимості до етнічних, політичних, конфесійних, міжособистісних суперечностей, визнанню рівноправного існування чогось “іншого”, умінню жити серед різних людей та ідей, умінню користуватися правами та свободами не порушуючи при цьому права та свободи інших людей чи не найкраще сприяє вивчення іноземної мови. Ми маємо на увазі навчання реальному спілкуванню з представниками різних культур, розвиток міжкультурної комунікації, що є одним з головних умов формування толерантності.

Іноземна мова є важливим засобом формування соціокультурної компетенції, яка включає повагу до мов, традицій та культури інших народів. Це дає майбутньому фахівцю можливість підготуватися до активної та плідної співпраці у сучасному полікультурному світі.

Сьогодні не знайдеться жодної людини, яка б засумнівалася у необхідності вивчення іноземних мов. Майбутні фахівці будь-якої сфери діяльності розуміють, що зараз людина, яка володіє іноземною мовою, здатна принести більше користі, ніж людина, яка не знає жодної. Знання мов, і перш за все мов міжнародного значення, як правило дає можливість отримати реальні шанси зайняти у суспільстві більш престижне, як у соціальному, так і у матеріальному відношенні, місце. Крім того, усе більше усвідомлюється той факт, що багатством суспільства в умовах сучасної ринкової економіки та розвитку інформаційних технологій стають людські ресурси, котрі виступають у якості основного стратегічного фактору економічного та соціального прогресу. У вирішенні цього завдання важлива роль відводиться мовній освіті як фактору, що перетворює людину у розвинуту особистість та розширює, тобто збільшує її соціальну та економічну свободу.

Оволодіння іноземною мовою не просто збагачує інтелектуальний потенціал та емоційну сферу студента, а й дає можливість розвиватися у рамках діалогу культур.

Одним із позитивних моментів теорії “діалогу культур” є принципова відмова від монологічності у мисленні, адже саме з монологом пов’язують такі поняття як авторитарність, нетерпимість до чужої думки та поглядів, ритуали, тобто усе, що є неприйнятним для самої ідеї виховання полікультур-

ної особистості. У процесі взаємодії культур зростає об'єм усвідомлених культурних цінностей, що сприяє розширенню світогляду та формуванню критичного мислення. Ізолюваність, прагнення до замкненості, можуть призвести до деградації культур. На думку О. Щеглової, "культура, яка блокує взаємодію з іншими культурами, зберігає свою самотність дуже дорогою ціною. Цілком можливий варіант, що в результаті такої самоізоляції вона може опинитися нижче за свій попередній рівень" [9].

Однією з особливостей формування толерантної особистості майбутнього фахівця у процесі вивчення іноземної мови можна вважати відтворення стереотипів поведінки, наприклад, навички говорити або поводитися так, як це роблять у подібних ситуаціях носії мови. В якості основних задач формування толерантної особистості у вищій школі О.Соловйова виділяє наступні:

- розвиток уміння виділяти загальне та культурно-специфічне у моделях різних країн, різних історичних етапів країни, мова якої вивчається, соціальних прошарків суспільства;
- підготовка студентів до представлення своєї країни та її культури з урахуванням можливостей міжкультурної інтерференції, передбачаючи причини можливого непорозуміння та їх зняття за допомогою адекватних засобів мовної взаємодії;
- формування готовності студентів конструктивно відстоювати власну точку зору, не принижуючи інших, незалежно від чужих пріоритетів;
- розширення професійного досвіду спілкування з представниками інших культур;
- оволодіння формами співпраці, які забезпечують безконфліктне, адекватне гуманістичним цілям кооперативне спілкування з представниками інших культур, уміння добиватися взаєморозуміння;
- розвиток здатності до іншомовної комунікації, не принижуючи національне достоїнство інших людей [6].

Висновок. Знайомство з країною, мова якої вивчається, проходить як інтерпретація, порівняння та постійна оцінка уже наявних знань та отриманих. Порівнюючи, аналізуючи країну та людей країни, мова якої вивчається, ми, на думку Пассова Є. І., проникаємо в менталітет народу, намагаємося зрозуміти його характер, цінності, першопричини несхожості, причини ксенофобії, тобто створюємо основу формування толерантності [4].

Таким чином, аналіз процесу формування толерантності доводить, що одним із її найефективніших чинників є вивчення іноземної мови у неподільному взаємозв'язку з вивченням культури, традицій та світогляду людей цієї країни. Вивчення іноземної мови забезпечує виховання у душі діалогу культур та гуманізації міжкультурних стосунків.

Загалом політика толерантності у мультикультурному суспільстві сприяє

стабілізації суспільних відносин, хоча інколи може дестабілізувати суспільне становище в державі, викликаючи різні негативні прояви, які можуть загрожувати суспільній згоді та, навіть, національній безпеці.

Список використаних джерел:

1. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема. Дисс. канд. философ, наук. – М., 1997.
2. Декларация принципов терпимости: принята в г. Париже 16.11.1995 г. Резолюцией 5.61 на 28-ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО // Консультант Плюс: Международные правовые акты: Международное право.
3. Кирилюк О.М., Содержание понятия “толерантность”. Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований: сборник научных статей / под. науч. ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 357 с.
4. Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования на примере иноязычного образования / Е.И. Пассов. – Липецк. – 1998. – С. 67.
5. Соколова І.В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/.
6. Ситарам К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарам, Когделл Р. // Человек. – 1992. – №5. – С. 106.
7. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17 квітня 2002 року №347/2002, п.3.
8. Хеффе О. Плюрализм и толерантность: к легитимации в современном мире // Философские науки. № 12, 1991. – С. 16–28.
9. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – 78 с.

STANISZEWSKA BEIATA,
magister psychologii i pedagogiki spec-
jalnej, specjalizacja: diagnoza i terapia
neuropsychologiczna, Polska

NEUROANATOMICZNE PODŁOŻE REAKCJI EMOCJONALNYCH

Uczucia i emocje są istotnym elementem życia psychicznego jednostki. W centrum zainteresowania wielu naukowców leży poznanie ich mechanizmów mózgowych. Dzięki psychologicznym i neurobiologicznym badaniom stwierdzono, że niemożliwe jest oddzielenie uczuć od intelektualnej części mózgu. Emocje wydają się być dobrze rozwiniętym systemem, który pomaga nam ocenić sytuacje i ludzi, mobilizuje do podjęcia jak najszybszej decyzji, jest impulsem do działania. Są niezbędne, zarówno w standardowych, jak i wymagających opracowania planów i podjęcia ryzyka sytuacjach. Pomagają przewidzieć lub przeczuć konsekwencje własnych działań, co pozwala myśleć o przyszłości, zdobywać nową wiedzę i kierować swoje działania w konkretną stronę. Emocje to część złożonego aparatu, który pomaga oceniać nam okoliczności i sytuacje. Stymulują nas do działania i pomagają elastycznie reagować na wszystkie nowe wymagania życia.

Lęk jest jednym z najczęściej obserwowanych objawów w psychopatologii. Towarzyszy on wszystkim ludziom w różnych doświadczeniach życiowych. Wiedza neurofizjologiczna nie wskazuje na określony ośrodek w mózgu generujący lęk. Uwzględniając budowę i sposób funkcjonowania układu nerwowego oraz strukturę i przebieg reakcji lękowych, mówi się raczej o poziomach organizacji lęku na różnych piętrach układu nerwowego oraz o zaangażowaniu różnych struktur mózgowych w powstawanie reakcji lękowych.

Rola układu nerwowego w regulacji zachowań emocjonalnych została zauważona w ubiegłym stuleciu. „...zachowanie emocjonalne jest regulowane przez wielopiętrowy system, którego ogniwa współpracują ze sobą i uzupełniają się wzajemnie” (Herzyk, Borkowska, za: Zagrodzka 2002, s.42).

Badania dotyczące neurofizjologii lęku (Tylka 2000, za: Mirsky, Lindsley, Grinker, Duffy) sugerują, iż emocja lęku stanowi część kontinuum: czujność – obawa – lęk – strach – panika. Podkreślają istotny związek pomiędzy pobudzeniem OUN, a lękiem. Dla pojawienia się emocji lęku niezbędny jest pewien stan pobudzenia OUN. Lęk powstaje również przy dużym poziomie mobilizacji organizmu do działania, pełni on wówczas dużą siłę motywującą.

W wyniku przebiegu reakcji lękowych w organizmie człowieka pojawiają się zaburzenia w obrębie układu wegetatywnego, przede wszystkim zaburzenia

hormonalne oraz zmiany w odruchu orientacyjnym. Zmiany te pozwalają wysunąć twierdzenie, iż biologiczne i psychologiczne elementy lęku wynikają z dysfunkcji konkretnych struktur mózgowych, zwanych „mózgiem emocjonalnym” lub też „układem integrującym”. Na układ ten składają się następujące obszary: układ wzgórzowo – podwzgórzowy, układ siatkowaty oraz układ limbiczny. Tworzą one zamknięty obwód, do którego napływają informacje z kory mózgowej oraz z obwodu ciała. Funkcjonowanie tych zamkniętych neuronalnych części nierozzerwalnie wiąże się ze zmianami zachodzącymi w środowisku zewnętrznymi (Tylka 2000).

O konkretnych obszarach mózgowych łączonych z emocjami jako pierwszy wspominał Christfried Jakob. Na początku XX wieku odkrył on funkcję zakrętu obręczy, jaką jest zbieranie bodźców proprioceptywnych i interoceptywnych z mięśni i trzewi oraz opisał udział ciał suteczkowatych, przednich jąder wzgórza i hipokampa (elementów nieco później opisanego kręgu Papeza) w kontroli emocji (Lazaros 2008).

W latach 1949-1970 Paul MacLean rozwinął teorię układu limbicznego jako układu odpowiedzialnego za wszystkie emocje. Założył on, że emocje są jednorodną zdolnością umysłu, a dla przekazywania sygnałów emocjonalnych wykształcił się w mózgu jednorodny, ujednolicony układ. Badania wykazały jednak, że klasyczne obszary limbiczne nie są w żaden sposób związane z emocjami. Emocje powiązano z koniecznością przetrwania. Ponieważ z różnymi funkcjami niezbędnymi do przetrwania wiążą się różne emocje, każda z nich może aktywizować różne układy mózgu. Z powyższego wynika, iż dla dokładnego poznania mózgowych mechanizmów emocji konieczne jest badanie każdej z nich osobno (LeDoux 2000).

MacLean krąg Papeza rozszerzył o węchomózgowie, ciało migdałowate, przegrodę i korę przedczołową. Hipokamp traktowany był przez niego jako struktura odpowiedzialna za analizę „symboliki niewerbalnej”, nieświadomych skojarzeń, tzw. „klawiaturę emocjonalną”.

Joseph LeDoux krytykuje samo pojęcie układu limbicznego. Według niego „emocja” jest swego rodzaju etykietką ułatwiającą nazywanie różnych aspektów działania mózgu i umysłu. Koncentruje się na neurologicznych podstawach jednej emocji – strachu oraz na jej różnych odmianach.

Przekonuje, iż w mózgu znajdują się systemy odpowiadające za strach, gniew i przyjemność, ale nie ma nadrzędnego systemu odpowiedzialnego za emocje. W powstawaniu różnych stanów emocjonalnych biorą udział odrębne układy nerwowe. Zaleca odróżnienie nieświadomych reakcji emocjonalnych od świadomie przeżywanych uczuć (LeDoux 2000). Według niego hipokamp nie bierze udziału w reakcjach emocjonalnych, chociaż pierwotnie uważano go za część układu limbicznego (Słomski 2008).

W wyniku badań ustalił, że uszkodzenia jądra środkowego (części ciała

migdałowatego) zakłócają reakcje będące wykładnikami uwarunkowanego strachu (zastygnięcie w bezruchu, reakcje autonomiczne, stłumienie wrażliwości na ból, wydzielanie hormonów stresowych i wzmożenie odruchów bezwarunkowych). Jak z powyższego wynika, strukturą niezwykle istotną dla reakcji emocjonalnych jest układ limbiczny (rąbkowy, brzeżny) i wchodzące w jego skład lub powiązane z nim struktury. Jest to układ kierujący podstawowymi mechanizmami zachowania człowieka. Początkowo uważano, iż jego rola ogranicza się do odbioru i interpretacji wrażeń węchowych, badania udowodniły jednak, iż jego głównym zadaniem jest regulacja popędów i emocji. Jest istotny dla mechanizmów uczenia się, pamięci oraz procesów motywacyjnych. Układ ten wpływa na wiele czynności wegetatywnych, w tym na ośrodki krążeniowe i oddechowe. Poprzez oddziaływanie na obszary sensoryczne asocjacyjne oraz pierwotne pełni także pewną rolę w modyfikacji procesów sensorycznych na wczesnym etapie ich powstawania. Pobudzenie układu limbicznego wywołuje odpowiednie zachowanie mające na celu zaspokojenie konkretnego popędu.

Termin układ limbiczny jest pojęciem fizjologicznym wyodrębnionym wyłącznie na podstawie badań klinicznych. Budowa anatomiczna mózgu człowieka nie uzasadnia odrębności struktur wchodzących w jego skład od innych jego obszarów, ani również nie pozwala na wyodrębnienie jego elementów. Uważa się, iż w skład układu limbicznego wchodzi korowe, jak i podkorowe struktury mózgu. Zwykle wymienia się: korę zakrętu obręczy, korę śród – i około – węchową, wzgórze, podwzgórze, hipokamp, sklepienie, ciała suteczkowe oraz jądra migdałowe. W obrębie tego układu wyróżnia się dwa rodzaje połączeń: połączenia wewnętrzne, do których zalicza się przede wszystkim krąg Papeza oraz połączenia zewnętrzne łączące układ limbiczny z tworem siatkowatym oraz międzymózgowiem (Urbanowicz 2002; Bochenek, Rejcher 2009; Konturek 2007; Traczyk 2002).

Jednym z elementów układu limbicznego jest krąg Papeza, którego nazwa pochodzi od nazwiska amerykańskiego uczonego – Jamesa Papeza. W 1937 r. stworzył on pierwszy neuropsychologiczny model emocji. Opisał tzw. krąg emocjonalny stanowiący anatomiczny substrat emocji. Krąg Papeza, opisuje drogę konfiguracji zamkniętej niektórych z zespołów limbicznych. Pamięć istnieje w nich dopóty, dopóki krążą w nim informacje. Według J. Papeza stany emocjonalne są efektem działania impulsów pochodzących z estro – i interoreceptorów (czynniki obwodowe) docierających do podwzgórza oraz czynnika psychicznego znajdującego się w korze mózgowej. Interakcja między wyższymi ośrodkami korowymi, a podwzgórzem możliwa jest poprzez zakręt obręczy (Herzyk, Borkowska, za: Zagrodzka 2002, por. Papez 1937).

Koncepcja Papeza wskazywała na istotną rolę struktur limbicznych w procesie regulacji emocji.

Późniejsze modyfikacje kręgu Papeza poszerzyły jego obszar o ciało

migdałowate zlokalizowane w głębi płata skroniowego i łączące się z czuciowymi ośrodkami kory mózgowej. Bezpośrednie połączenia z ciałem migdałowatym prowadzą zarówno z kory mózgowej, jak i ze struktur podkorowych, min. ze wzgórza i hipokampa. Są one bardzo istotne dla opracowania informacji sensorycznej.

Schemat drogi Kręgu Papeza

formacja hipokampa → sklepienie → ciało suteczkowate → pęczek suteczkowo-wzgórzowy → jądro przednie wzgórza → odnoga przednia torebki wewnętrznej → zakręt obręczy → zakręt hipokampa → droga przesywająca → formacja hipokampa (Lazaros 2008; Papez 1937)

Tak więc, powstawanie emocji zachodzi w pętli (zwanej obecnie kręgiem Papeza) zaczynającej się od tylnej części wzgórza, przez którą sygnały zmysłowe docierają do kory czuciowej i podwzgórza. Kora czuciowa wpływa na zakręt obręczy, który przesyła je przez korę okołowęchową do hipokampa, stąd przez jądra przegrody do ciał suteczkowatych i innych jąder podwzgórza odpowiedzialnego za reakcje fizjologiczne organizmu. Informacja wraca z ciał suteczkowatych do przedniej części wzgórza i znowu do kory zakrętu obręczy. Odczuwanie emocji miało się wiązać z integracją sygnałów z kory czuciowej z sygnałami z podwzgórza.

Kolejną częścią układu limbicznego, odpowiedzialną za rozpoznawanie emocjonalnego znaczenia bodźców jest wspomniane powyżej ciało migdałowe. Stanowi ono najwyższe piętro odpowiadające za regulację czynności obronnych organizmu. Struktura ta składa się z wielu jąder (około 10) różnorodnych pod względem morfologicznym, biochemicznym i funkcjonalnym. Ma ona szeroki system zewnętrznych i wewnętrznych połączeń pozwalających na odbieranie informacji z korowych obszarów czuciowych wszystkich modalności. Dzięki połączeniom z podwzgórzem, jądrem pólężącym, śródmózgowiem oraz ośrodkami autonomicznymi pnia mózgu ciało migdałowe wpływa na system ruchowy i autonomiczny (Rolls 1994) (44) Dokonuje ono wartościującej transformacji ze środowiska, analizuje i przetwarza informacje na bodźce znaczące emocjonalnie, następnie przekazuje tak opracowaną informację do struktur wymienionych powyżej. Układ limbiczny kieruje zachowaniem człowieka w taki sposób, by podtrzymywał on czynności biologicznie korzystne, unikał zaś czynności wiążących się z działaniem szkodliwych bodźców. Neurobiologicznym podłożem zachowań „do” i „od” jest limbiczny układ nagrody i kary, które współdziałają za pośrednictwem jądra migdałowatego. Powyższy proces umożliwia powstanie adekwatnej do istniejącej sytuacji reakcji (Herzyk, Borkowska, za: Zagrodzka 2002, por. Aggleton i Mishkin 1986; Mogenson 1987; Blanchard 1988; Le Doux 1994).

Za neuroanatomiczne podłoże emocji uznaje się także układ siatkowaty zlokalizowany w pniu mózgu. Jego część anatomiczną tworzy twór siatkowaty zbudowany z neuronów o bardzo różnorodnej budowie, kształcie wypustek,

złożonym systemie wzajemnych połączeń i pełnionych funkcji (pobudzających lub hamujących). Biegnie on od rdzenia kręgowego przez pień mózgu, aż do wzgórza i podwzgórza. Układ ten kontroluje czynność odruchową rdzenia kręgowego, napięcie mięśni szkieletowych oraz czynność ośrodków kontrolujących krążenie i oddychanie. Poprzez połączenia z podwzgórzem wpływa na jego regulację neurohormonalną oraz funkcjonowanie ośrodków podwzgórzowych regulujących np.: temperaturę ciała, stan głodu lub sytości. W jego obrębie mieszczą się także ośrodki odpowiedzialne za sen i czuwanie oraz drogi nerwowe łączące rdzeń kręgowy z korą mózgową zapewniające odpowiedni stan wzbudzenia kory do przyjmowania informacji napływających z obwodu (dotyczących bodźców czuciowych) oraz przekazywania informacji z ośrodków w korze na obwód (dotyczących odpowiedzi ruchowej organizmu). Połączenia pomiędzy podwzgórzem i układem rąbkowym odpowiedzialne jest za reakcje emocjonalne organizmu. Jest to typowy układ nieswoisty, który charakteryzuje się tym, iż pobudzenie jednego neuronu przenosi się na rozległe obszary układu siatkowego i odwrotnie – pobudzenie wielu struktur może spowodować uaktywnienie tylko określonego obszaru (Gołąb 1990;Bochenek, Reicher 2009,Konturek 2007).

Kolejną strukturą uczestniczącą w powstawaniu reakcji emocjonalnych – lękowych jest wzgórze. Rozdziela ono ogólne cechy bodźca, przyspieszając tym samym reakcję organizmu. Wyróżnia się w nim części filogenetycznie starsze (jądro przyśrodkowe grzbietowe i brzuszne, zwane środkowym) oraz filogenetycznie młodsze (jądra przednie, boczne i jądra poduszki). Jądro przednie wzgórza ma liczne połączenia z częściami korowymi układu limbicznego, tj. z węchomózgowiem, hipokampem i zakrętem obręczy, co istotne jest dla przebiegu procesów emocjonalnych (Tylka 2000).

Badania Le Douxa wykazały, że informacje o bodźcach zewnętrznych docierają do ciała migdałowatego ze wzgórza sensorycznego na dwa sposoby: drogami bezpośrednimi (tzw. droga niska) oraz drogami prowadzącymi przez korę sensoryczną (tzw. droga wysoka). Droga niska jest krótsza i szybsza. Przesyłane nią informacje docierają szybciej niż te przekazywane przez korę. Droga ta pozwala na bardzo szybką reakcję w niebezpieczeństwie. W tym przypadku informacja o bodźcu jest niekompletna, sygnalizuje ona jedynie istnienie zagrożenia. Wówczas ciało migdałowate może uaktywnić typowe dla ucieczki reakcje autonomiczne i ruchowe. Jednocześnie, po pewnym czasie, ten sam sygnał dociera do kory, gdzie zostaje poprawnie rozpoznany i ta sama informacja zostaje ponownie przekazana do ciała migdałowatego. Dzięki skojarzeniu jej z posiadaną już wiedzą o niebezpieczeństwie lub wcześniejszym doświadczeniu (bierze tu udział hipokamp) nabiera ona odpowiedniego znaczenia emocjonalnego i uruchamia się adekwatna do sytuacji reakcja (Herzyk, Borkowska 2002). Tak też, ścieżka niska umożliwia reakcję na potencjalnie niebezpieczne bodźce, zanim zdamy sobie sprawę, czy

rzeczywiście w jakikolwiek sposób zagrażają one naszemu bezpieczeństwu. Ten rodzaj odbioru informacji o bodźcach jest użyteczny w niebezpiecznych sytuacjach. Jednakże droga wysoka musi mieć zdolność do tłumienia tych reakcji, jeśli okażą się one niepotrzebne.

Pomiędzy korą mózgową a ciałem migdałowatym stale odbywa się obustronna komunikacja. Dzięki temu możliwy staje się zarówno wpływ emocji na przywoływanie konkretnych, uświadamianych sobie wspomnień, jak i wywoływanie określonych emocji przez świadome wspomnienia. Co więcej, obydwie wspomniane układy działają równolegle i niezależnie od siebie, dzięki czemu problemy z funkcjonowaniem jednego z nich nie wywołują automatycznie problemów podczas przekazywania impulsów w drugim systemie (LeDoux 2000).

Kolejną, istotną dla kontroli emocjonalnej i kontroli zachowań afektywnych strukturą jest podwzgórze. Nie ma ono bezpośrednich połączeń z narządami, pełni natomiast znaczącą rolę w regulacji i integracji aktywności autonomicznej i neurohormonalnej. Dzięki niemu możliwa jest adekwatna reakcja na bodźce znaczące biologicznie.

Podwzgórze jest czynnościowo związane z układem limbicznym, umożliwiającym powstawanie reakcji emocjonalnych. Bierze on udział w formułowaniu bezwarunkowych i warunkowych reakcji obronnych, np. wycofanie ciała lub jego części od bodźca szkodliwego, kichanie, kaszel, wydzielanie śliny, utrata głosu, zneruchomienie czy spadek ciśnienia krwi.

Długotrwałe utrzymanie się pobudzenia emocjonalnego po zakończeniu działania bodźca emocjonalnego wiąże się z cyrkularnym krążeniem impulsów w strukturach tworzących wyżej wspomniany tzw. Krąg Papeza (Herzyk, Borkowska, za: Zagrodzka 2000; Tyłka 2002)

Podkreśla się także rolę kory przedczołowej w zachowaniach emocjonalnych. Do powstania emocji konieczna jest interpretacja bodźców i sytuacji przez płaty czołowe. Uszkodzenia wybranych szlaków łączących ośrodki podkorowe z korą czołową i przedczołową upośledza możliwości interpretacji stanu mózgu, powodując różne zaburzenia emocjonalne.

„Uważa się, że kora przedczołowa, bardzo silnie połączona z ciałem migdałowatym uczestniczy w procesie wiązania pojęć z emocjami. Stwierdzono, że ludzie z uszkodzeniami kory przedczołowej tracą zdolność przeżywania i wyrażania emocji związanych z pojęciami, które normalnie emocje wywołują. Zaobserwowano, że lobotomia przedczołowa wiązać się może ze zmianami w zachowaniu emocjonalnym. Może powodować ona zmiany osobowości przejawiające się napadami euforii lub smutku, nieodpowiedzialnością, tendencją do perseweracji czy też nieadekwatnym do sytuacji zachowaniem. Może ona także eliminować lub obniżać poziom przewlekłego lęku i kompulsje (Marquis 1996) (48) (Herzyk, Borkowska, za: Zagrodzka 2000, por. (Amaral i Price 1984, Collins 1988, Damasio i

in. 1990).

Z neurofizjologicznego punktu widzenia, zachowanie człowieka, a zwłaszcza przebieg reakcji emocjonalnych, w tym reakcji lękowych w układzie nerwowym, można rozpatrywać w odniesieniu do teorii odruchów Pawłowa lub też w oparciu o obserwację czynności neuronów (metody elektrofizjologiczne i neurobiochemiczne). „I tak, posługując się teorią Pawłowa, zaburzenia emocjonalne dotyczące lęku będą dotyczyć grupy odruchów bezwarunkowych, nazywanych odruchami ochronnymi. Odruchy te składają się z dwóch faz odruchów przygotowawczych i z odruchów konsumacyjnych. Przygotowawczą fazą odruchów obronnych kieruje stan (emocja), określane w psychologii i w życiu codziennym jako strach (lęk). Celem tej fazy jest uniknięcie zadziałania czynnika szkodliwego albo przynajmniej przystosowanie się do niego. Struktury układu nerwowego, rządzące odruchem lękowym, nazywane są ośrodkiem lękowym” (Tylka 2000, s.62). Najprawdopodobniej ośrodki podwzgórza kierują bezwarunkowymi odruchami lękowymi, zaś znajdujące się powyżej struktury układu nerwowego prawdopodobnie odpowiedzialne są za kojarzenie odruchów lękowych z bodźcami obojętnymi, warunkując tym samym reakcje lękowe.

Do bodźców bezwarunkowych, oddziałujących na układ lękowy, zalicza się min. bodźce bólowe lub też nie związane z bólem bodźce wrodzone, np. widok krwi, wysokość, głośny krzyk.

Bodźce te dostają się do mózgu dwiema ścieżkami – swoistymi i nieswoistymi. Te drugie są niezbędne do powstania odruchu lękowego. Aktywacja tworów siatkowego jest warunkiem powstania każdej reakcji emocjonalnej. Następnie przez wzgórze i podwzgórze bodźce te docierają do układu limbicznego, a więc struktury odpowiedzialnej za reakcje emocjonalne.

Bodźce lękorodne, oprócz aktywacji układu lękowego, pośrednio wpływają także na powstanie reakcji neurofizjologicznych – pobudzenie lub zahamowanie działania systemu ruchowego. Reakcje te są początkiem odruchu konsumacyjnego, który jest końcową, zaspokajającą fazą zachowania instynktownego, polegającą na wykonaniu wzorca ruchowego będącego ostatnim – finalnym elementem łańcucha działań. Przykładem odruchu konsumacyjnego jest reakcja zneruchomienia (Tylka 2000).

Podsumowując powyższe rozważania na temat mózgowej lokalizacji emocji można stwierdzić, iż nie ma jednej, konkretnej struktury warunkującej powstanie reakcji emocjonalnych. Emocje stanowią element homeostazy, przygotowują organizm do odpowiedniej reakcji, dla powstania której niezbędna jest aktywizacja wielu procesów emocjonalno – poznawczych.

Tak, jak różnorodne i skomplikowane jest życie uczuciowe człowieka, tak też wielowymiarowe i do końca jeszcze nie poznana jest mózgowa architektura emocji.

Bibliografia

1. Bochenek A., Reicher M., Anatomia człowieka – Tom IV: Układ nerwowy ośrodkowy, PZWL, Warszawa 2009.
2. Dubowik E., Kościelak R., Tomczak-Witch A., Wybrane zagadnienia z psychologii, AWFIS, Gdańsk 2002.
3. Gołąb B. K., Anatomia czynnościowa ośrodkowego układu nerwowego, PZWL, Warszawa 1990.
4. Herzyk A., Borkowska A.(red.), Neuropsychologia emocji. Poglądy, badania, klinika, Wyd. UMCS, Lublin 2002.
5. <http://pl.wikipedia.org/wiki/emocje>
6. Konturek S., Fizjologia człowieka, ELSEVIER URBAN & PARTNER, Wrocław 2007.
7. LaDoux J., 2000, Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego, tłum. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.
8. Lazaros C. Triarhou. Centenary of Christfried Jakob's discovery of the visceral brain: An unheeded precedence in affective neuroscience. „Neurosci Biobehav Rev.”. 5. 32, s. 984-1000, 2008.
9. Urbanowicz Z., Współczesne mianownictwo anatomiczne, Wyd. CZELEJ, Lublin 2002.
10. Papez J., W. A proposed mechanism of emotion. Archives of neurology and psychiatry, s. 725-743, 1937.
11. Przetacznikowa M., Mkielko-Jarża G., Podstawy psychologii ogólnej, WSIP, 1990 Warszawa.
12. Słomski P., Słomski P., Słownik medyczny angielsko – polski i polsko – angielski, Wyd. Dr Lex, 2008.
13. Strelau J., Jurgowski A., Putkiewicz Z., Podstawy psychologii dla nauczycieli, PWN, s. 110-113, Warszawa, 1985.
14. Traczyk W., Fizjologia człowieka w zarysie, PZWL, Warszawa 2002.
15. Tylka J., Psychosomatyka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki, Wyd. UKSW, Warszawa 2000.

СУХОНІНА Н. С.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
коррекційної педагогіки і психології,
Республіканський вищий навчальний
заклад «Кримський інженерно-
педагогічний університет»,
м. Сімферополь, АР Крим

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ

У статті розглядаються зміст поняття «критичне мислення» та проблема його розвитку у майбутніх вчителів-дефектологів.

Ключові слова: критичне мислення, інтернетграмотність, маніпулювання.

В статье рассматриваются содержание понятия «критическое мышление» и проблема его развития у будущих учителей-дефектологов.

Ключевые слова: критическое мышление, интернетграмотность, манипуляция.

The article considers the concept of «critical thinking» and the problem of its development for the future teachers-defectologists.

Key words: critical thinking, internet competence, manipulation.

Одним з актуальніших питань сучасної освіти, як середньої та і вищої, постає проблема розвитку критичного підходу до сприйняття, оцінювання, розуміння та аналізу будь-якого тексту або повідомлення.

Критичне сприйняття ґрунтується на твердженні, що наші знання про світ не слід сприймати за об'єктивну правду. Ми пізнаємо реальність опосередковано, за допомогою певних категорій. Тому наші знання й уявлення про світ – це не пряме відображення «зовнішньої» реальності, а результат її класифікації за допомогою понять і категорій [6].

Мета статті: розкрити зміст поняття «критичне мислення» та продемонструвати основні напрями його розвитку у студентів-дефектологів.

Проте сам термін «критичне мислення» вже не новий та використовується в методичній літературі близько п'ятдесяти років. З розробкою в 1956 році Б. Блумом [1] таксономії пізнавальних здібностей виникло поняття мислення вищого рівня, а саме, критичного мислення.

Розуміння цього поняття достатньо різнобічне. Так, видатний американський мислитель Д.Дьюї [3] стверджує, що фундаментальною метою сучасної освіти є не просто надання інформації учням, а й розвиток критичного способу мислення. Відповідно до думки М. Ліпмана [5], критичне мислення є «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формувати надійні вірогідні судження, оскільки воно засновується на критеріях, є самокерованим, пливе до контексту». Він виділяє шість ключових елементів критичного мислення:

1. Уміння мислити передбачає володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації.

2. Відповідальність передбачає, що людина, звертаючись до інших, усвідомлює обов'язок надавати слухачам чи читачам доводи та приклади відповідно до прийнятих стандартів. Або, якщо ці стандарти її не влаштовують, піддавати їх сумніву за допомогою переконливої аргументації. Вона готова до того, що надані доводи будуть предметом розгляду фахівців у цій галузі й їхні судження треба буде врахувати у подальшому.

3. Формулювання самостійних суджень як продукт критичного мислення означає, що воно спрямоване на творчу мисленнєву діяльність, а не на репродуктивне мислення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах. Творчий підхід є необхідним у ситуаціях порівняння різних суджень і визначення альтернатив на основі врахування пріоритетів, чинників, що обумовлюють істинність та вірогідність інформації в цілому й висловлених суджень зокрема.

4. Критерії, до яких апелює, на які спирається критичне мислення, а саме, положення, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесах їх аналізу чи критики (стандарти, закони, правила, регламенти, інструкції тощо). Проте критерії не можуть бути абсолютизованими, у процесі критичного мислення вони піддаються сумніву, зміні або навіть зміні на інші.

5. Самокорекція потребує, щоб людина використовувала критичне мислення як метод, звернений на її власні судження з метою їх виправлення чи покращання. Мисляча людина постійно піддає власні мисленнєві процеси рефлексії, використовуючи при цьому суттєві критерії та процедурні норми.

6. Використання загальних критеріїв не виключає уваги та чуйності до контексту. Адже загальні критерії мають обов'язково перевірятися на відповідність і на можливість зміни у кожному конкретному випадку. Критично мисляча людина розуміє критерії у зв'язку із контекстом їх використання та допускає інші альтернативи, що відповідають ситуації [4].

З точки зору Л. Терлецької, критичне мислення – це мислення, яке має наступні характеристики:

- глибина (проникливе мислення) – вміння проникати в суть, бачити

неясне там, де іншим усе здається цілком ясным і зрозумілим;

- послідовність – уміння дотримуватися логічних правил, не суперечити самим собі, обґрунтовувати висновки⁴

- самостійність – уміння ставити запитання, знаходити нові підходи до їх з'ясування;

- гнучкість – уміння змінювати спосіб розв'язання проблеми, знаходити нові шляхи, бути вільними від шаблону;

- швидкість – уміння швидко впоратися з пізнавальними завданнями;

- стратегічність – послідовне висування гіпотез, визначення ознак під час розв'язання задач [2].

З точки зору педагогічної теорії розвивального навчання критичне мислення має наступні ознаки:

- аналітичність (відбір, порівняння, зіставлення фактів та явищ);

- асоціативність (установлення асоціацій з раніше вивченими фактами, явищами);

- самостійність;

- логічність (уміння будувати логіку доказовості розв'язання проблеми, послідовність дій);

- системність (уміння розглядати об'єкт, проблему в цілісності їх зв'язків і характеристик).

Канадський професор Ральф Х. Джонсон [2] визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точці зору або моделі поведінки». Роберт Енніс визначає критичне мислення як «прийняття обміркованих рішень у тому, як варто діяти й у що вірити». Одним із вдало сформованих (з точки зору роботи і розуміння педагогів щодо значення критичного мислення) вважається нами надання професором Д. Клустером [4] п'яти складових до критичного мислення:

1. Критичне мислення – мислення самостійне. Ми формулюємо свої ідеї, оцінки й переконання винятково самі й для самих себе. Критично мисляча людина не зобов'язана бути зовсім оригінальною. Вона може поділяти чийсь точку зору, ідею або переконання.

2. Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створює базу, без якої людина не може мислити критично. Завдяки критичному мисленню процес пізнання стає осмисленим, безперервним і продуктивним.

3. Критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно розв'язати.

4. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації, яка містить у собі чотири основні елементи: твердження, доведення, докази, підставу.

5. Критичне мислення – це мислення соціальне. Особлива думка перевіряється й удосконалюється, коли нею діляться з іншими.

Таким чином, всі п'ять складових цього визначення критичного мислення можуть утілюватися в різних видах початкової діяльності.

Особливостями навчального процесу в рамках будь-якого предмету, побудованого на засадах критичного мислення, є такі:

- у навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня;

- навчальний процес обов'язково організований як дослідження студентами певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними;

- результатом навчання є не засвоєння фактів чи чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування інформації певних прийомів мислення. Це дозволяє студентам зрозуміти тонку взаємодію встановлених критеріїв та їхньої модифікації, якщо її може потребувати контекст;

- викладання у цьому процесі є стратегією постійного оцінювання результатів із використанням зворотного зв'язку на основі дослідницької діяльності викладача;

- критичне мислення потребує від студентів достатніх навичок оперування доводами та формулювання умовиводів. Сюди ж відноситься і здатність сприймати схеми та графіки в розв'язанні актуальних питань, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації, а також аналізувати аргументи, обґрунтовувати висновки міцними доводами;

- відповідальність вимагає, щоб студенти були вмотивовані для обговорення проблем, а не намагалися уникнути їхнього розв'язання. Вони мають працювати всі разом, щоб досягти спільного консенсусу, навіть якщо це «згода не погоджуватись». Така здатність до співпраці є найважливішою умовою критичного мислення, оскільки вона підтримує діалог, спільну мету та взаємне вивчення цінностей.

Найприкметнішою ознакою сучасного світу є різні глобалізаційні процеси, зумовлені значною мірою розвитком масової комунікації. Проте глобалізація далеко не єдина з суттєвих ознак світу. На думку директора Інституту соціальної та політичної психології НАПН України Миколи Слюсаревського, «...не меншої уваги заслуговує постмодерний вектор світового розвитку. Під постмодерном розуміють глобальний стан цивілізації останніх десятиріч, який приходить на зміну добі Модерну в індустріально розвинутих країнах, а також особливий умонастрій людей, що відповідає цьому станові». З'являється складне, так зване інформаційне суспільство, в якому господарювання належить тим, хто володіє та може привернути увагу до інформації. У цьому зв'язку, Інтернет – цей багатоаспектний медіум, усе

частіше стає основним джерелом інформації, містить багато різних конфігурацій комунікації. Джерела повідомлень в Інтернеті також різноманітні: від однієї особи в електронному листуванні до соціальних груп в Інтернет-спільнотах та груп професійних журналістів на веб-сторінках. Виходячи з тези «Інтернет-джерело інформації», слід наголосити на основній проблемі сучасності – некритичне сприймання будь-якої інформації, вміщеної на сторінках Всесвітньої павутини.

В рамках дисципліни «Основи наукових досліджень» для студентів спеціальності «Корекційна освіта» при вивченні розділу «Бібліотечно-бібліографічні джерела інформації у наукових дослідженнях» ми вводимо блок «Медіабезпека та інтернетграмотність». Головною метою ми ставимо розвиток критичного мислення у студентів-дефектологів під час роботи з усіма джерелами інформації Інтернет середовища, а також:

- ознайомлення з ресурсами Інтернету – освітніми, інформаційними;
- озброєння знаннями про ризики в Інтернеті;
- відпрацювання навичок і вмінь: порівняння інформації, критичного аналізу, виділення головних думок і грамотного їх викладання, сприйняття і засвоєння почутого та ін.

В рамках блоку активізується робота студентів на сайтах наступних бібліотек:

<http://www.library.edu-ua.net> – Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. О. Сухомлинського

<http://www.nbuv.gov.ua> – Національна бібліотека України ім. В. Вернадського

<http://www.nplu.kiev.ua> – Національна парламентська бібліотека України

<http://www.gnpbu.ru/index.html> – Державна науково-педагогічна бібліотека ім. К Ушинського (Росія) та ін.

Ведеться знайомство з такими освітніми сайтами як:

- Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України
- Освітня мережа Все про освіту в Україні
- Портал українських освітніх та наукових організацій
- Дитяча психологія – на сайті поради дитячого психолога, психологічна література, тести
- Інститут освіти та педагогіки РАН – на сайті наукові статті співробітників інституту
- Інтер-педагогіка – сайт для викладачів та студентів педвузів
- Інтернет в новій цивілізації – сайт, який присвячений проблемам суспільного виховання дітей та молоді
- Психпортал – портал з дитячої та педагогічної психології
- Інтер-педагогіка – на сайті дана різна інформація по різних аспектам

педагогіки

- Логопед – поради професійного логопеда. Програми для колекційної педагогіки, новини логопедії

- Сервер Центра для дітей із синдромом Дауна «Даунсайд Ап» Центр Лікувальної Педагогіки – сайт недержавної благодійної суспільної організації, створений для надання допомоги дітям з порушеннями психічного і мовного розвитку

- Бібліотека матеріалів за раннім дитячим аутизмом

Одним з важливих напрямків освітньої роботи є визначення веб-адреси сайта, так званої URL-адреси для визначення його надійності. Зокрема, обговорюються певні комбінації літер у кінці доменного імені, наприклад:

- .gov – вказує на те, що сайт державної установи;
- .edu – це ознака освітніх установ, університетів;
- .com – використовується для комерційних організацій, які створені для отримання прибутку;

- .org – в основному ознака неприбуткових організацій

Такі доменні імена слугуватимуть для визначення студентами цілей створення сайтів та розміщення на них тієї чи іншої інформації.

Для критичного осмислення медіа текстів пропонуємо роботу за наступними напрямками:

1. Аналіз – уміння виділяти, відрізняти факти і їх інтерпретації, вміння відрізнити спостереження реальних фактів від припущень, висновків;

2. Розпізнавання фактів і думок на прикладі розбору будь-якого тексту за наступними завданнями:

- підкреслити інформацію, яка на Вашу думку є фактом;
- підкреслити інформацію, яка є судженнями автора;
- хто, на Вашу думку, є «замовником» цього тексту;
- яке посилання у цього тексту?
- Яка емоційна окраска текстів?

3. Порівняння і протиставлення інформації допоможе ідентифікувати факти, робити припущення та висновки.

4. Аргументація, доведення – розуміння понять, виокремлення різних поглядів, визначення, розпізнавання припущень.

5. Розпізнавання невірних, помилкових логічних побудов:

- некоректне використання причинно-наслідкових зв'язків;
- неточне або викривлене використання статистичної інформації;
- невірні аналогії;
- занадто велике спрощення;
- стерео типізація;
- ігнорування головних питань;

- неправомірні генералізації

Окремої уваги заслуговує розпізнавання пропагандистських технік.

Коли ми стикаємося з мотиваційним впливом на особистість, то говоримо про маніпуляції нашою підсвідомістю, а саме:

- відбувається над нами без нашого дозволу на це;
- відбувається для того, щоб вселити нам яку-небудь ще не усвідомлену нами думку, положення, ідею;
- відбувається з метою поступового керування нами й підпорядкування нас як суб'єктів маніпулювання.

Сучасному педагогові необхідно знати, які мотиви використовують для розігрівання емоцій споживачів, як, з потреби, протистояти цьому видові маніпулювання, щоб не стати жертвою споживання неякісного товару та неякісної інформації.

Найпоширенішим засобом є «прихована реклама», яка «маскується» під наукові або інформаційні статті: «перенесення», «приховування», «причіпний вагон», «псевдонауковість», «свідчення», інформаційне перевантаження, дозування інформації, більша неправда, змішування інформації, затягування часу, поворотний удар, своєчасна неправда та ін.

Активним видом роботи в цьому напрямку є ознайомлення з лексичними прийомами прихованої пропаганди:

- використання в статтях слів з негативним забарвленням;
- використання в статтях слів з явним позитивним забарвленням;
- вживання узагальнень, генералізацій, категоричних суджень;
- використання «псевдонаукової» лексики;
- застосування мови, навмисно переобтяженої науковими термінами, тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства існує багато причин необхідності розвитку навичок критичного мислення. Серед них уміння отримувати та використовувати інформацію; висловлювати обґрунтовані судження, відстоювати інтереси та ін. Люди, що володіють критичним мисленням, по-перше, чесні самі із собою, по-друге, перемагають сумніви, по-третє, базують судження на доказах та ін. Але головною характеристикою такої особистості є неможливість маніпулювання. Критична грамотність студента сьогодні дозволяє йому бути в майбутньому компетентним у своїй галузі, відкритим до інформації, інтелектуально незалежним.

Список використаної літератури:

1. Bloom B. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational, 1956.
2. Вукіна Н.В. Критичне мислення: як цього навчати / Н.В. Вукін, Н.П. Дементієвська. – Х.: Основа: Тріада+, 2007. – 112с.

3. Дьюї Джон. Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї. – Львів: Литопис, 2001. – 30 с.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Перемена. – 2001. – №1.
5. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. – К.: Плеяди, 2006. – 220с.
6. Медіаосвіта та медіа грамотність: [ред.-упоряд. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенко]. – К.: Центр Вільної Преси, 2013.– 352 с.

ТКАЧЕНКО О. А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної та вікової
психології,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ПСИХОТЕХНІЧНІ АСПЕКТИ УСВІДОМЛЕННЯ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу процесу усвідомлення психологом особистого досвіду в умовах вирішення завдань психологічного консультування. Представлено психотехнічні засоби усвідомлення психологом-консультантом власного досвіду.

Ключові слова: особистий досвід, психологічна ситуація, смисл, техніка усвідомлення, прийом розуміння.

В статье представлены результаты теоретического анализа процесса осознания психологом личного опыта в условиях решения задач психологического консультирования. Описаны психотехнические средства осознания психологом-консультантом собственного опыта.

Ключевые слова: личный опыт, психологическая ситуация, смысл, техника осознания, прием понимания.

Results of the theoretical analysis of process of understanding by the psychologist of personal experience in psychological consultation are presented in article. Psychotechnical means of understanding by the psychologist-consultant of own experience are described.

Key words: personal experience, psychological situation, sense, technics of understanding, understanding methods.

Проблема використання психологом особистого досвіду в консультативному процесі не втрачає своєї актуальності для психологічної теорії і практики. Перш за все це обумовлено наявністю в науці великого різноманіття суперечливих уявлень про природу досвіду, що вказує на складність зазначеного психічного утворення. Водночас, визнання як

науковцями (А. Ф. Бондаренко, Н. Ф. Литовченко, В. О. Моляко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева), так і практикуючими психологами важливості використання фахівцем власного особистого досвіду для вирішення завдань психологічного консультування, вимагає пошуку нових підходів до розуміння природи, змісту, детермінації особистого досвіду, механізмів актуалізації його компонентів, їх ролі в сприйманні та розумінні психологічних проблем клієнта, у виборі стратегії і тактики допомоги у вирішенні останніх.

Поширення в Україні психологічної практики потребує від науковців розробки засобів керівництва практикуючим психологом власними професійними діями, засобів наукового розуміння своїх дій. Підготовка психолога-практика вимагає не тільки формування у нього знань про природу власного особистого досвіду і про умови підвищення ефективності його використання в консультативному процесі. Необхідно досягти перетворення професійних значень у функціональні компоненти професійної діяльності. Іншими словами, бажано щоб використання особистого досвіду психолога в професійній діяльності носило характер психотехніки. Значить в процесі підготовки майбутнього психолога необхідно сформувати спеціальні прийоми використання власного досвіду для рішення професійних завдань, зокрема, сприймання та розуміння психологічної ситуації клієнта в консультативному процесі.

Мета даного дослідження полягала в теоретичному аналізі процесу усвідомлення психологом особистого досвіду в умовах вирішення завдань консультування та з'ясування його психотехнічного потенціалу.

Психологічний аналіз досвіду, проведений науковцями (В.В. Андрієвська, І. Брокмейер, І.П. Ільїн, Є.С. Калмикова, Дж. Комбс, О. М. Лактіонов, Н.А. Логінова, Е. Мергентайлер, Т.М. Титаренко, Д. Фрідман, Р. Харре, Н.В. Чепелева) дозволяє враховувати його важливі характеристики. В історії науки поняття «досвід» розглядають та використовують в різних сенсах: як категорію пізнання, як накопичувач та джерело знань, як діяльність, як психічне утворення, як процес.

У сучасній гуманістичній психології з її феноменологічною орієнтацією суб'єктивний психічний досвід розглядається як особистісна цінність, екзистенційний стан, джерело знання про людину. Внутрішній досвід стає об'єктом осмислення для забезпечення можливостей подальшого саморозвитку. Прислуховуючись до себе, особистість реалізує єдність емоційного та рефлексивного компонентів свого внутрішнього досвіду і стає вільною у виборі власного шляху (К. Роджерс).

Представники гештальт психології, намагаються розкрити структуру і фактуру людського досвіду, те, як конструюється, пристосовується,

підтримується та проявляється реальність людини. На думку гештальт-психологів цикл досвіду, включає в себе кілька послідовних фаз, які забезпечують асиміляцію пережитого: пре контакт, зав'язка, контакт, розв'язка та асиміляція набутого. Минулий досвід, незавершені справи та досвід актуальний – три елементи, на яких конструюється фігура – гештальт. Досвід не засвоюється поки залишається незакінченим. Він завжди шукає завершення, що нерідко заважає спонтанному процесу життя. Для повноцінного, глибинного контакту потрібно значно більше часу, ніж нам дозволяє культурна традиція. Заощаджуючи час, ми втрачаємо безпосередній досвід, адже говоримо символами і формулами, які надто стисло передають великі шматки вже кимось переробленого, неактуального на даний момент досвіду. Водночас, розмаїття особистого досвіду забезпечує більшу чуттєвість досвіду, більш гармонійне пристосування людини до різних ситуацій. Отже досвід – це екзистенціальна реальність, з якої свідомість вибирає те, що для неї потрібно. Він є виключно суб'єктивним, індивідуалізованим, окремим для кожного індивіда.

На думку О. М. Лактіонова [3], досвід набувається під впливом як біологічних, так і соціальних детермінант, складається з емоційних та когнітивних компонентів, які накопичено в пам'яті, і які можуть бути більш-менш інтегрованими. Буденна особистість більше переживає свій внутрішній досвід емоційно, ніж осмислює, інтерпретує його. Рефлексивний компонент залишається відірваним від чуттєвого. Досвід є і довербальною, дорефлексивною складовою свідомості, і складовою поствербальною, пострефлексивною. Відчуття наявності досвіду у певній сфері ніби не потребує розгорнутої аргументації, багатоповерхових рефлексивних побудов. Є досвід, і цього достатньо, щоб прийняти певне рішення. Головна функція досвіду – забезпечення стійкої адаптації до повсякденності. Досвід забезпечує стабілізацію нестабільних умов буття людини. Вирішуючи завдання адаптації до середовища, індивід це середовище певним чином реконструює переважно завдяки використанню усталених, стереотипних, фіксованих, зрозумілих для людини інтерпретаційних схем. Завдяки цілісності, органічності, включеності у плін життя, досвід завжди особистісно цінніший за штучні інтелектуальні побудови, поняттєві конструкції.

Н. В. Чепелєва [7] зазначає, що особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями і присвоюється людиною мов би «автоматично», без переробки та осмислення. Якщо особистий досвід людини, як сума її перебувань у різноманітних життєвих ситуаціях, був підданий вербалізації й рефлексії, мова йде про досвід особистісний. В якості фрагменту особистісного досвіду в процесі утворення можна розглядати психологічну ситуацію, що є відображенням реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини.

П.П. Горностай і С.В. Васьківська вважають, що психологічна ситуація – це контекст певного епізоду життя людини [1, с. 29]. Суттєва змістовна характеристика ситуації представлена у феномені подій. Саме подія є маркером ситуації. Подія, яка спонукає людину інтерпретувати, осмислювати те, що з нею відбувається і є одиницею особистого досвіду. Одиницею особистісного досвіду є смисл, який “згортає” подію, виступаючи опорою у розумінні себе або ж пред’явленні своєї позиції іншому. Саме у контексті особистісного досвіду як результату інтерпретації ситуацій можна говорити про неподільність смислу і досвіду. “Семіотизація” особистого досвіду (О.О. Зарецька, Є.С. Калмикова, Дж. Комбс, Е. Мергентайлер, Д. Фрідман), допомагає актуалізувати в смисли враження, переживання (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн), які можуть ставати подіями (Н.А. Логінова, Т.М. Титаренко). “Наративізація свідомості” (Н.В. Чепелєва) дозволяє оформити досвід особистості в оповідний модус (В.В. Андрієвська, І. Брокмейер, І.П. Ільїн, Р. Харре) та продуктивно зі своїм досвідом взаємодіяти (Є.С. Калмикова, І.А. Романова, І.Г. Чеснова). Вираження досвіду є актами інтерпретації (через мову). При цьому якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні інтерпретаційні ресурси, зокрема, інтерпретаційними рамками, які задають межі інтерпретації реальності, дозволяючи надати сенс тій чи іншій події. Засвоєння цих рамок забезпечує те, що можна назвати інтерпретативною компетенцією особистості. Особистісний досвід організується у вигляді деякого ментального простору, котрий можна розглядати як області, що використовуються для об’єднання певної інформації. З позицій психологічної герменевтики такий простір може мати текстуальну природу і позначатись як семіотичний простір.

Проведений «пілотажний» теоретичний аналіз психологічних характеристик досвіду дозволяє визнати існування певного протиріччя. Усвідомлення психологом різномайття власного досвіду адаптує його до умов професійної діяльності і надає більшої свободи для вибору професійних дій. Водночас, складність досвіду як психічного явища, наявність в його складі компонентів, які відрізняються за якістю функціонування, ступенем інтегрованості є причиною труднощів і усвідомлення окремих компонентів, і їх професійного використання в консультативному процесі. Вирішення зазначеного протиріччя можливе за умови впровадження психотехнічного підходу до усвідомлення психологом особистого досвіду.

Успіх психологічного консультування залежить від якості сприймання і розуміння психологом проблеми клієнта. При чому, таке сприймання повністю відповідає психологічним характеристикам сприймання творчого, що за В. О. Моляко є «процесом (та його результатом) конструювання суб’єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно

модифікує предмети та явища об'єктивної реальності». Тому що «навіть ситуативні завдання поточної орієнтації вимагають адекватного оцінювання, інтерпретації будь-якої оточуючої інформації, тобто необхідності розв'язання задачі більш чи менш свідомого розуміння того, що нас оточує в кожен конкретний момент [8, с. 14]. Отже, успіх психологічного консультування залежить від уміння психолога задіяти особистий досвід в процесі розуміння психологічної ситуації клієнта. Тоді проблеми освоєння професійної діяльності психолога-консультанта доцільно розглядати на рівні формування відповідних дій, точніше заданих способів цих дій – прийомів.

Пізнавальна дія, яка знаходиться в процесі становлення, завжди буде характеризуватися визначенням предметним змістом. В психологічному консультуванні в якості предметної основи діяльності психолога можна розглядати текстуальний простір психотерапевтичної ситуації, що складається з багаторівневих текстів психолога і клієнта, які розвиваються і взаємодіють [10]. Орієнтувальною основою дій, спрямованих на усвідомлення психологом власного особистого досвіду, виступатимуть окремі елементи його текстуального простору, сукупність яких можна позначити як «Семіотичний простір психолога». Але слід зробити наголос на тому, що цій зоні належить особливе місце в загальному текстуальному просторі психологічного консультування. Звернення до неї потребує сформованості як специфічних прийомів розуміння, спрямованих саме на цю зону, так і прийомів, для яких ці раніше сформовані прийоми разом з предметним змістом інших зон складали б нову орієнтувальну основу. Важливо, що підготовка психолога-консультанта вимагає не тільки формування дій, які забезпечують усвідомлення компонентів власного особистого досвіду, а й уміння актуалізувати деякі з них в залежності від потреб ситуації консультування, точніше, у відповідності до актуалізованих компонентів текстуального простору цієї ситуації.

«У процесі розуміння мовних виражень, актів поведінки, речей ми асоціюємо з ними деяку смислову одиницю з індивідуального контексту» [2, с. 94]. На полюсі психолога у відповідь на об'єктивний зміст тексту клієнта будуть активізуватися власні аналоги, асоціації, метафори, внутрішні індивідуальні схеми, особистісні проєкції на порушені теми, що виступають певним контекстом, який визначає інтерпретаційні рамки (схеми) психолога. Цілеспрямована рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, сприяє запобіганню псевдоінтерпретації (квазіінтерпретації), тобто «бездумному, механічному накладенню на текст готових стереотипів, шаблонів, що діють на рівні значень, не торкаючись глибинних шарів тексту» [6, с. 13].

Функціонування професійного семіотичного простору необхідно, коли мовні повідомлення клієнта несуть у собі неявно виражену інтенцію. У цих

ситуаціях необхідна інтерпретація – «осмислення тексту реципієнтом», «накидання смислу на текст» [6]. Психологу необхідно прагнути не до правильної інтерпретації, а до того, щоб інтерпретація узгоджувалася з усіма даними. Бажано створити як можна більшу кількість інтерпретацій (Н.В. Чепелева [11]).

Постає питання: які саме елементи власного семіотичного простору повинен актуалізувати психолог при здійсненні різних інтерпретаційних дій? Допомогти йому повинно усвідомлення конкретної мети інтерпретації. Тому часто предметною основою орієнтування розумових дій психолога, який намагається зрозуміти проблему клієнта, виступають елементи тексту останнього. Між тим, розуміння клієнта неможливе без включення в цей процес професійної картини світу психолога, вміння психолога актуалізувати професійно реальні системи значень.

Активність психолога, спрямована на зону власного семіотичного простору забезпечує реалізацію психогерменевтичних правил про те, що інтерпретатор має визначити співвідношення власних настановлень і об'єктивного змісту тексту [4]. Досягти цього можна за умови використання прийомів розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Семіотичний простір психолога». Аналіз літератури з проблем психологічного консультування і психотерапії дозволяє виділити основні з них:

- утримання свого текстуальний простору «відкритим»;
- рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, їхня диференціація на значеннєві (сислові), культурні, когнітивні;
- рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, які актуалізуються у відповідь на окремі теми повідомлення клієнта: аналогів, асоціацій, метафор, внутрішніх індивідуальних схем, особисті проєкції;
- вміння психолога актуалізувати професійно реальні системи значень: приймати засвоєнні теоретичні знання у якості керівництва до практичних дій;
- усвідомлювати певний інтеріоризований досвід, структурований у формі класифікації проблем, які вирішувались раніше;
- бачення у власному семіотичному просторі поля альтернатив (сукупності різних гіпотез, напрямків пошуку), що виникають як реакції на повідомлення клієнта, вміння стримуватись від моментальної їх вербалізації;
- усвідомлення теоретичної концепції, якій надає перевагу психолог (якщо є така необхідність) серед інших актуалізованих концепцій;
- відслідковувати процес послідовного трансформування сукупності смислів, що утворюються в його свідомості під час консультування; рефлексія психологом власних переживань, які виникають під час розуміння психологічної ситуації клієнта: відчуття зв'язності, впорядкованості,

організованості її, усвідомлення того, що зрозуміло, а що викликає сумніви, заперечення;

- здійснювати рефлексію елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина психологічної ситуації клієнта, що утворилась саме під час консультативного процесу.

Психолог має прагнути до постійного збагачення свого семіотичного простору, «бути текстом текстів» [9]. «...у деякому смислі я можу зрозуміти іншу людину тільки за аналогією із собою, якщо таких смислів свідомості в мене немає, то я не буду мати засобів, форм для розуміння іншої людини», – затверджує В.І. Олешкевич [5, с. 98].

Підводячи підсумки, можна стверджувати, що для підвищення ефективності діяльності психолога-консультанта, необхідно, щоб в процесі професійної підготовки він оволодів технікою усвідомлення особистого досвіду. Її психологічне підґрунтя забезпечується функціонуванням механізмів рефлексії, семіотизації, інтерпретації, наративізації, а технічно – це сукупність прийомів розуміння, орієнтувальну основу яких складають окремі елементи текстуального простору психолога, актуалізовані у відповідь на об'єктивний зміст тексту клієнта. Можна зробити припущення, що для оволодіння цією технікою необхідно створювати такі психолого-педагогічні умови професійного навчання, перебування в яких для майбутніх психологів відповідало б характеру подій. Перевірка даного припущення складає напрям подальших пошуків.

Список використаних джерел:

1. Васьковская С. В. Психологическое консультирование: ситуационные задачи / Светлана Васильевна Васьковская, Павел Петрович Горностай. – К.: Вища школа, 1996. – 192 с.
2. Загадка человеческого понимания / В. П. Филатов, А. А. Яковлев. – М.: Политиздат, 1991. – 352 с.
3. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / Александр Николаевич Лактионов. – Харьков: Бизнес Информ, 1998. – 492 с.
4. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / Василий Васильевич Налимов. – М.: Прометей, 1989. – 288 с.
5. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры / Валерий Иванович Олешкевич. – М., 1997. – 180 с.
6. Пономарев Я. А. Основные звенья психологического механизма творчества / Я. А. Пономарев // Интуиция, логика, творчество. – М., 1987. – С. 5-23.
7. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

8. Психологія дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія / [В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 210 с.
9. Сапогова Е. Е. Об объективации человеческой сущности в контексте культурного социогенеза. Опыт психологического анализа семиосферы / Е. Е. Сапогова // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 60-69.
10. Ткаченко О.А. Моделювання текстуального простору ситуації психологічного консультування як умова вдосконалення техніки структурування наративу клієнта [Текст] / О. А. Ткаченко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Випуск 7. – Частина 2. – Київ, 2013. – 630 с. – С. 435-443.
11. Чепелева Н. В. Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога / Наталия Васильевна Чепелева // Практическая психология: теория. Методы, технологии. – К.: НИКА-ЦЕНТР, 1997. – С. 102-108.

ФОМЕНКО Ю. Ю.,
психолог-консультант, аспирант,
ХГУ «Народная украинская академия»,
г. Харьков

УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассмотрены проблемы профессионального обучения персонала организации с точки зрения гендерного подхода. Выявлены проблемы мотивации к обучению взрослых мужчин и женщин. Выделены и рассмотрены характерные особенности усваивания материала сотрудниками. Значительное внимание уделяется применению на практике полученных в ходе обучающих тренингов и консалтинга знаний, умений и навыков. Предложены рекомендации руководителям организаций по оптимизации процесса корпоративного обучения персонала с учетом гендерного восприятия.

Ключевые слова: гендер, гендерные особенности личности, персонал, обучение, тренинг, консалтинг.

У даній статті розглянуто проблеми професійного навчання персоналу організації з точки зору гендерного підходу. Виявлено проблеми мотивації до навчання дорослих чоловіків та жінок. Виділено та розглянуто характерні особливості засвоювання матеріалу співробітниками. Значна увага приділяється застосуванню на практиці отриманих у ході навчальних тренінгів та консалтингу знань, умінь та навичок. Запропоновано рекомендації керівникам організацій щодо оптимізації процесу корпоративного навчання персоналу з урахуванням гендерного сприйняття.

Ключові слова: гендер, гендерні особливості особистості, персонал, навчання, тренінг, консалтинг.

This article approaches the issue of skill education from gender point of view. Problems in educational motivation in adult men and women are described. Characteristics of the taught material acception by students were outlined and addressed. Special attention is paid to practical usage of knowledge, abilities and skills acquired during training sessions and consultations. Recommendations to company

leaders on the personnel corporate education process with regards to gender comprehension are provided.

Key words: *gender, personal gender characteristics, personnel, course, training, consulting.*

Постановка проблеми. Важнейшим фактором успешного преуспевания любой современной организации являются профессионализм сотрудников, их преданность организации, образованность, умение грамотно владеть инновационными технологиями, способность использовать до конца весь потенциал имеющегося на предприятии оборудования и программного обеспечения. Следовательно, стратегическое значение приобретают профессиональная подготовка и переподготовка персонала, его развитие и обучение.

Проблема учета гендерных (социально-биологических и половых) различий в обучающем процессе периодически возникает при проведении тренингов и оказании консультационных услуг для взрослых. Отечественная система профессионального обучения оказалась «бесполый», ориентированной на абстрактного сотрудника без учета таких его важнейших характеристик, как половые психологические особенности. В соответствии с игнорированием этих особенностей, обучающий процесс был направлен на развитие «бесполого сотрудника». Пренебрежение гендерными особенностями работника, не желание учитывать влияние гендера на мотивацию обучения заметно ухудшает качество восприятия информации, что приводит либо к полному неумению применять на практике полученные знания и навыки, либо к серьезным потерям качества работы [4].

Целью публикации является выявление гендерных особенностей личности в усвоении и дальнейшем использовании знаний, умений и навыков, получаемых в ходе корпоративного обучения персонала.

Изложение основного материала исследования. Наиболее активными и действенными методами в обучении персонала продолжают оставаться тренинги и консалтинг

Тренинг – это интенсивный курс обучения, который направлен на развитие навыков, умений, социальных установок и знаний. На сегодняшний день не существует официальной, общепринятой классификации тренингов, но условно они подразделяются на три вида:

- коммуникативный – направлен на формирование навыков поведения в различных жизненных ситуациях и в кругу общества;
- личностного роста – помогает преодолевать личные страхи, комплексы и преграды, которые возникают на пути к достижению поставленных целей;
- бизнес-тренинг – ориентирован на решение бизнес-задач, формирова-

ние профессиональных навыков персонала предприятия для успешной «командной» работы, разрешение внутренних конфликтных ситуаций [8].

Консалтинг (от англ. consulting) – услуги, консультации, осуществляемые специализированными консалтинговыми компаниями для производителей, продавцов, покупателей и включающее в себя решение широкого круга вопросов экономики, финансов, права, внешнеэкономических связей.

По своей сути консалтинг – это процесс оказания консультационных услуг, которые могут быть востребованы в любой сфере человеческой деятельности. Консалтинг решает вопросы управленческой, экономической, финансовой, инвестиционной деятельности организаций, стратегического планирования, оптимизации общего функционирования компании, ведения бизнеса, исследования и прогнозирования рынков сбыта, и т.д. Иными словами, консалтинг – это любая помощь, оказываемая внешними консультантами, в решении той или иной проблемы. В международной практике принято выделять три вида консультационных услуг:

- процессный, или проектный;
- экспертный;
- обучающий

При обучающем консалтинге роль консультанта сводится к предоставлению клиенту необходимой теоретической или (и) практической информации в форме семинаров, лекций, тренингов, методических пособий [9].

И тренинг, и консалтинг являются основными средствами развития бизнеса, использующие как психологические, так и организационные знания. Сейчас уже достаточно трудно провести четкую границу между этими видами работ. Решая задачи организационного развития, тренинг и консалтинг часто сливаются и переходят друг в друга. Проведение того или иного тренинга для персонала становится результатом работы консультанта с организацией, а тренинг, проведенный с руководящим составом фирмы, дает тот же эффект, что и персональное консультирование [2].

В этой статье речь пойдет именно о бизнес-тренинге и обучающем консалтинге, являющимися наиболее эффективными способами развития и обучения персонала.

Без дополнительного образования специалисту трудно обеспечить свою конкурентоспособность на рынке труда. Такие же требования рыночная экономика предъявляет и к лицам, организующим собственное дело. Возникает необходимость переподготовки специалистов, обладающих различными психологическими особенностями, способностями к переобучению, мотивацией к расширению знаний, различной базовой профессиональной подготовкой. Сложившееся положение требует выработки новых дидактических подходов к переподготовке специалистов, учитываю-

щих их индивидуально-личностные особенности. Сложность вторичной профессионализации взрослых обусловлена рядом педагогических проблем, к которым относится и слабая изученность влияния гендерных особенностей, обучающихся новой профессии людей, на успешность переобучения и организацию педагогического процесса [6].

Вполне может оказаться, что ряд факторов, характеризующих работу компании и ее сотрудников, не учитывался в должной степени как при разработке учебной программы, так и в процессе обучения. Один из таких факторов, на который обычно не обращают внимания, – это пол сотрудников.

Гендер (от англ. gender – род, пол) – социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение «мужчина» и «женщина».

Смысл понятия «гендер» заключается, прежде всего, в идее социального моделирования и репрезентации пола в различных ситуациях взаимодействия. А гендерный подход – это учет социально-биологической характеристики пола в консультационно-образовательном процесс т.е, в основе гендерного подхода лежит дифференциация по признаку пола. Дифференциацией профессионального обучения является – организация учебной деятельности, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов информации создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым сотрудником [1].

«На работе нет женщин и мужчин, здесь все коллеги»

Такая точка зрения вполне справедлива, однако, множество исследований подтверждают тот факт, что женщины и мужчины учатся по-разному, и мотивация к обучению у них тоже различается. Результаты, полученные в рамках специального исследования Проект «Womania» (опрошено более 200 специалистов российских компаний), подтвердили выводы ученых. Женщины отличаются от своих коллег-мужчин как минимум в том:

- что влияет на их желание или нежелание учиться;
- как они воспринимают учебный материал;
- как они реагируют на оценку преподавателя;
- как и почему они будут или не будут применять полученные знания и навыки на практике [3].

Конечно, любое обобщение страдает рядом недостатков и ограничений. И говоря о женском факторе, необходимо учитывать, что женщины бывают разные, так же как и мужчины: у всех у них разная мотивация, разные способности и разные возможности. Характер и опыт влияют на поведение человека в гораздо большей степени, чем пол. Тем не менее, необходимо выделить ряд моментов, которые довольно часто встречаются при работе и обучении с женщинами.

Руководители, принимавшие участие в исследовании, достаточно часто приходят к выводу, что женщины в большей степени, чем мужчины готовы к обучению, они более прилежны, ответственны. Но существенным условием для желания учиться, является проведение занятий в рабочее время. Если тренинги или семинары назначаются на вечернее время или на выходные, отношение женщин к повышению собственной квалификации резко меняется. Мужчины же относятся к обучению более спокойно, не проявляя особых эмоций по этому поводу. Это объясняется тем, что женщины часто совмещают профессиональную деятельность с заботами о семье, испытывая при этом жесточайший дефицит времени. Чтобы высвободить временные ресурсы для семьи, женщина готова даже пожертвовать временем, которое могла бы посвятить лично себе, поэтому, негативная реакция на обучение в ее свободное от работы время вполне объяснима. Мужчины более свободны от домашних дел, а потому более лояльны [3].

Конечно, в каждой компании свой подход к обучению, и далеко не все работодатели готовы обучать сотрудниц во время рабочего дня. В этом случае менеджеры по развитию и обучению персонала сталкиваются с резко негативным отношением к учебе во внерабочее время, критикой руководства за посягательство на личное время, и даже, саботированием обучения. В этом случае можно дать несколько рекомендаций:

- там, где это возможно, целесообразно вводить дистанционное и заочное обучение, устанавливая промежуточные контрольные точки;
- еще при устройстве на работу предупреждать сотрудниц о практике обучения во внерабочее время, чтобы подготовить их морально и дать возможность распланировать свою внерабочую деятельность с учетом затрат времени на обучение;
- в случае продолжительного обучения, проводимого во внерабочее время, желательно предусматривать возможность для сотрудниц восполнить пропущенных занятия, отработав их с другой группой, подготовив письменную работу или сдав устный мини-зачет по пропущенному материалу;
- украсить учебный процесс приятными для сотрудниц ритуалами. Например, разрешить свободную форму одежды, если в остальное время в компании действует жесткий дресс-код, приготовить что-то вкусное для кофе-брейков или обед за счет компании. Даже приятная музыка перед занятием и позитивные картинки на стенах поднимает настроение;
- дополнять занятия по рабочей тематике занятиями или консультациями по интересным для женщин темам: дом, семья, красота и здоровье, дача, хобби и т.д., приглашая для этого внешних специалистов [3].

Еще одна причина нежелания женщин тратить свое время на обучение заключается в том, что женщины не склонны тратить свои силы ради неизве-

стных абстрактных наград, которые обещают им за обучение. Просто повышение квалификации или статуса, не является достаточной мотивацией для обучения. Необходима более понятная и проверяемая награда. Речь идет не обязательно о деньгах, это может быть и решение какой-то часто повторяющейся проблемы, и возможность набрать больше баллов на аттестации и рассчитывать на повышение по службе или участие в интересном проекте, а также сама по себе интересная программа и вдохновляющий тренер – уже награда.

Ошибка работодателей часто заключается в том, что они не рекламируют должным образом программы обучения, не формируют заранее стремления пройти ту или иную программу, а внутренний PR мог бы серьезно поспособствовать популяризации обучения.

Следует отметить, что мужчины тоже довольно скептически относятся к выгодам обучения, если не видят прямой связи между учебой и карьерным или зарплатным ростом. Но что касается внутреннего PR, то женщины наиболее восприимчивы. Если наиболее активные сотрудницы проникаются идеей обучения, то они успешно продвигают целесообразность тренинга среди остальных женщин, благодаря повышенной контактности и эмоциональности [3].

Учитывая все это целесообразно:

- материально стимулировать развитие женщин, к примеру, вводить эффективное обучение как один из показателей результативности;
- увязывать успешность обучения с распределением задач, участием в проектах и пр.;
- вводить планы и стандарты по обучению, чтобы оно воспринималось как часть работы, а не как факультатив;
- фиксировать проблемы, с которыми сталкиваются сотрудницы, и эту статистику в качестве аргументов в пользу конкретной учебной программы, акцентировать их внимание на обучении как наиболее приемлемом и желательном способе решения этих проблем;
- перед началом обучения проводить внутреннюю рекламную кампанию, чтобы заинтриговать сотрудниц,
- подбирать преподавателей, которые не только владеют материалом, но и способны вдохновить учащихся, увлечь их.

Кроме того, существенная причина негативного отношения женщин к корпоративному обучению кроется в особенностях восприятия ими такого обучения: как дополнительной нагрузки, но никак не инвестирования в себя. Парадокс заключается в том, что женщины при этом могут посещать множество занятий за пределами работы за собственные деньги. И эти занятия воспринимаются ими как раз как вложение средств в себя, в свое успеш-

ное будущее, но когда обучение «назначается» руководителем, оно воспринимается как очередная рабочая задача, которая нужна компании, а не ей лично. А раз это рабочая задача, значит, за нее положена награда. А если явной награды нет, то мотивация резко снижается [3].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что необходимо добавлять в систему корпоративного обучения элемент выбора, т.е. чтобы сотрудницы сами выбирали себе если не учебные программы, то хотя бы время, формат обучения, очередность модулей программы или конкретного преподавателя.

Что касается самого процесса обучения, то и здесь есть ряд различий между женщинами и мужчинами, которые полезно учитывать при построении программы. В частности у большинства женщин хуже развито абстрактное мышление, и для понимания сложных понятий и явлений им помогают образы. Когда обучение проходит в смешанной группе, ученики-мужчины нередко проявляют нетерпение по отношению к своим коллегам-женщинам за множество уточняющих и глупых, на взгляд мужчин, вопросов. Чтобы не накалять ситуацию, имеет смысл:

- использовать картинки, графики, предметы в качестве иллюстрации;
- давать новый материал с привязкой к старому, как бы достраивая его и используя при этом образы и сравнения;
- приводить аналогии из понятной женщинам области деятельности: дом, семья, дача, здоровье, вещи, отдых и т.д.
- приводить больше примеров с расширенным контекстом;
- использовать формулировки типа: «Представьте, что к Вам обратился...», «А что если вдруг Вам придется ...» и т.п.;
- формулировать задания в форме историй, в которых надо прийти к хорошему финалу [3].

Стоит учитывать и то, что женщины не любят быть пассивными слушателями. Они испытывают потребность проявить себя и получить обратную связь в свой адрес. Именно женщинам свойственно спрашивать преподавателя: «Посмотрите, а я правильно делаю?», «Скажите, а у меня получается?» Для мужчин такое поведение нетипично. Отсюда следует вывод: добавлять в занятия интерактив, стараясь охватить вниманием максимум сотрудниц. Это могут быть:

- сценки и игры;
- обсуждения с преподавателями;
- работа в парах или в группах;
- аудио- и видеозапись занятий с последующим разбором.

Говоря об обучении в смешанных группах следует иметь в виду еще одну женскую особенность – «Эффект тихони». Проявляется он в том, что при групповой работе женщины при малейшем давлении со стороны мужчин (в

т.ч. громком голосе, резких замечаниях, перебивании) склонны уступать им право голоса и первоочередность действий. Причем это характерно не только для застенчивых от природы женщин, но и для вполне активных и уверенных в себе. Видимо, сказывается физиология – пропустить вперед сильного [3].

В ходе эмпирических исследований обнаружили следующие гендерные модели поведения: мужчины, как правило, говорят дольше, прерывают руководителей и слушателей курса и поддерживают коллег-мужчин. Они озвучивают глобальные идеи и делают сексистские намеки. Мужчины также подчеркивают свои способности. Женщины обсуждают, то есть они делают частые, но короткие замечания, которые помогают поддерживать дискуссию. Они также поддерживают мужчин, часто критически оценивая своих коллег-женщин. Женщины подчеркивают свои слабости, а свои сильные стороны упоминают вскользь. Чтобы избежать на занятиях доминирования со стороны мужчин, имеет смысл вводить очередность ответов или демонстрации навыков или разбивать команды на группы по половому признаку, предоставляя возможность выступать как женщинам, так и мужчинам. Помогает сбор ответов и идей в письменном виде. Правила общения, установленные в начале обучения должны быть согласованы с руководителями и со слушателями курсов. Такие правила общения увеличивают взаимную ответственность и имеют тенденцию к саморегулированию [7].

Имеет место еще один момент на который необходимо обратить внимание работодателю. Суть его в том, что женщины не любят учиться в одиночку. Это можно объяснить тем, что женщине необходимо с кем-то делиться полученной информацией, кроме того, женщины подстраховывают себя: можно уточнить что-то у коллеги, разделить с ней ответственность за обучение. Поэтому если у компании есть такая возможность, то целесообразно направлять на обучение сразу нескольких сотрудниц [3].

Одной из типичных проблем, с которой сталкиваются руководители в женских коллективах, является не всегда адекватное восприятие женщинами оценки их работы. Женщины зачастую не умеют отделить оценку их поступка от оценки их личности и склонны смешивать одно с другим. При получении не самого высокого результата женщина убеждает себя в том, что ее не ценят, считают плохим специалистом. Следует помнить, что женщины в большей степени, чем мужчины склонны к рефлексии и самобичеванию по поводу собственных ошибок, и им желательно помочь выйти из этого состояния [3].

Разумеется, контрольной точкой в обучении персонала является не сдача ими экзамена или аттестация, а применение полученных знаний и навыков на практике. И здесь вступает в дело природный женский консерватизм – когда сотрудницы приобрели новые знания и умения, но работать они

продолжают так как они привыкли, пренебрегая новыми навыками, поскольку так удобнее. К тому же у женщин есть привычка делать несколько дел одновременно, причем на автоматизме. А появление новых методов работы сбивает этот налаженный механизм. Чтобы ускорить переход к новым способам работы, целесообразно контролировать этот процесс с использованием системы отчетов, сравнения результатов работы с эталонами, а также с помощью мини-презентаций, подготовленных теми сотрудницами, которые уже освоили новые методы или инструменты работы. Помогают контрольные точки и dead-line [5].

Выводы. Таким образом, можно отметить, что пол сотрудника не является определяющим критерием в его поведении и в методах управления им, но он добавляет нюансы, учет которых способен внести свой значительный вклад в повышение эффективности работы. И процесс обучения здесь не исключение.

Разрабатывая план мероприятий по обучению сотрудниц, следует помнить, что женщины очень болезненно расстаются со своим личным временем, даже если оно отводится под их же профессиональное развитие. Однако отношение женщин к учебе можно существенно улучшить, если сделать более очевидными для них выгоды от такого обучения, а избранные с учетом пола коммуникативные технологии помогут существенно повысить эффективность усвоения женщинами нового материала.

При выборе преподавателей следует учитывать следующие моменты:

- профессионализм в решении гендерных вопросов;
- осознание собственной половой роли;
- профессионализм во владении гендерно-ориентированным общением;
- знания в области гендерных различий в области, на которую направлена обучающая программа [7].

Даже самое лучшее обучение, построенное с учетом психологических особенностей личности, не гарантирует применения сотрудницами полученных навыков. Надежными помощниками в этом деле являются грамотно выстроенный бизнес-процесс и корректная система морального и материального стимулирования.

Список использованных источников:

1. Кравцова И. «Гендерный подход в обучении и воспитании» [Электронный ресурс] / И. Кравцова – Режим доступа: <http://www.uchmet.ru/library/material/132841/> Заглавие с экрана 04 мая 2011
2. Кроль Л Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг: Психология и

- бизнес / Л. Кроль, Е. Пуртова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 464 с.
3. Макастрова Н. С. «Женский фактор в обучении и развитии сотрудников» [Электронный ресурс] / Н. С. Макастрова – Режим доступа: http://www.treko.ru/show_article_1710 Заглавие с экрана
4. Суслowa Т. Ф. Личностные детерминанты совмещения профессиональных и семейных ролей женщинами-предпринимателями: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Т. Ф. Суслowa – М., 1999
5. Федорова П. С. Оптимизация социально-психологической адаптации молодых специалистов через организацию внутрифирменного обучения: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.05, 19.00.03 / П. С. Федорова – Я., 2007.
6. Шеляг Д. В. Формирование деловых качеств у женщин-будущих менеджеров в вузе: автореф. дис. ...канд. педаг. наук: спец. 13.00.08. / Д.В. Шеляг. – К., 2006. – 26 с.
7. «Gender & trainin Mainstreaming gender equality and the planning, ealisation and evaluation of training programmes» [Электронный ресурс] Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) Federal Departement of Foreign Affairs (DFA) – Режим доступа: swiss-cooperation.admin.ch/moldova/ressources Заглавие с экрана 2005
8. «Зачем женщинам психологические тренинги?» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://schegonachat.ru/for-woman/zachem-zhensshinam-psihologicheskie-treningi/> Заглавие с экрана 24.01.2013
9. «Консалтинг – это...» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.amk.dn.ua/index.php?id=8418&show=37459> Заглавие с экрана 2009

ФОМІНИХ Н. Ю.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри міжнародної економіки,
Севастопольський інститут банківської
справи Університету банківської
справи Національного банку України,
докторант Республіканського вищого
навчального закладу „Кримський
гуманітарний університет”,
м. Севастополь

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається найважливіше питання проектування сучасних початкових середовищ. З метою визначення сутності поняття „педагогічне проектування” здійснено контент-аналіз термінів „проекткування”, „проект”, „педагогічний дизайн”. Автором проаналізовано як вітчизняний досвід дослідників проблеми педагогічного проектування, так розглянуто й закордонні напрацювання з цього питання.

Ключові слова: педагогічне проектування, проект, педагогічний дизайн.

В статье рассматривается актуальный вопрос проектирования современных учебных сред. С целью определения сущности понятия „педагогическое проектирование” проведен контент-анализ терминов „проектирование”, „проект”, „педагогический дизайн”. Автором проанализирован как отечественный опыт исследователей проблемы педагогического дизайна, так и рассмотрены наработки зарубежных авторов по данной проблеме.

Ключевые слова: педагогическое проектирование. Проект, педагогический дизайн.

The article deals with a very actual problem of instructional design of contemporary learning environments. In order to define the term instructional design, the notions design, projecting and project are studied as well. The author analyzes the experience in instructional design in Ukrain and other countries.

Key words: instructional design. Projecting, project.

Постановка проблеми. Проблема проектування в освітній теорії й практиці набуває сьогодні інтегрованого загальнокультурного статусу. В науці проект починає конкурувати з теорією. Поруч із теоретичними концепціями, проект стає важливою формою організації наукових знань та їх зв'язку з практикою.

Ступень розробленості проблеми. Вивченню проблеми педагогічного проектування на рубежі XX та XXI століть присвячено праці Е. Александрової, Н. Алексеєва, В. Безрукової, Ю. Громика, О. Заір-Бек [3], А. Печнікова, В. Родіонова, Г. Щедровицького [8], Z. Li, M. Miller. Питання проектування в освітній галузі все більш привертає увагу сучасних науковців, таких як В. Биков [7], А. Богатирев, К. Бугайчук, В. Гура, В. Докучаєва [2], В. Дюков, І. Колеснікова, В. Кухаренко [7], В. Ясвін, D. Clark [9], T. Kuhlmann, T. Bates.

Основу наукового контексту педагогічного проектування складають такі категорії, як „проектування”, „педагогічне проектування” та „проект”. Метою статті є контент-аналіз сутності означених понять.

Виклад основного матеріалу. Проектування (від латинського *projectus* – кинутий уперед, виступаючий). Грецьке слово, як і латинське, також має префікс *про-*, що означає зв'язок з майбутнім. При цьому, етимологічно слово „проектування” є похідним від „проблема” – майбутнє, що має певні перешкоди, тобто проектування передбачає вирішення проблеми, подолання перешкоди, у результаті проектування все стає, як має бути. Поділяючи думку М. Алексеєва про те, що у найсуттєвішому сенсі проектування – це „мислення про те, як повинно бути”, зазначимо, що проектування пов'язане з мисленням про майбутнє й нове, те, чого не існує. З філософської точки зору проектування – це переведення певного мислення „з простору потенційного буття до простору актуального буття” (П. Дитюк), у стратегічному плані – це „покрокове здійснення образу майбутнього”.

Прояв здібності людини до проектування відносять до самих ранніх стадій розвитку суспільства. По-перше, проектування не виокремлювалося в самостійний вид діяльності, а було частиною життєдіяльності людини. „Кожна дія, що здійснювалася не інстинктивно, не імпульсивно, а цілеспрямовано, мала здійснюватися на основі попереднього проектування” (М. Каган) [4, с. 240].

За античних часів проектування розглядалося, насамперед, як „наука архітектора”, при цьому предметом проектування були не лише споруди, а й будівельні та військові машини. Найвідомішим проектувальником того часу був Архімед. Крім того, саме в античний період уперше проектування здійснюється не у сфері машин і механізмів, а у просторі соціального буття. Це міркування про найкращий соціальний устрій, який надав би грецьким полісам можливість досягти гармонії та розквіту. Ще одним напрямом проектних пошуків

античних часів стає військове діло. Необхідність передбачення власних та дій супротивника призвела до необхідності побудування моделей діючих армій, місцевості та бойових дій.

У певний момент розвитку суспільного свідомості людство отримало можливість цілеспрямовано працювати над розвитком власної здібності до проектування. Проектування як діяльність стало інтенсивно розвиватися у рамках інженерно-технічної діяльності, приладобудівництва, архітектури, будівництва и донедавна пов'язувалося переважно з означеними галузями людської діяльності. Логіка організації проектної діяльності передбачала попереднє вироблення ідей, варіантів нового об'єкту, конструювання та моделювання частин та вузлів.

Так, за визначенням словнику „Науково-технічний прогрес”, – це тісно пов'язана з наукою та інженерією діяльність щодо створення проекту, що історично сформувалася у межах діяльності з виготовлення нових виробів, машин і механізмів [5, с. 219]. Як засвідчує означене джерело, до виокремлення проектування як самостійного виду діяльності, призвели такі події:

- виділення з інженерної діяльності особливого етапу, пов'язаного з конструктивною розробкою ідей і варіантів нового об'єкта;
- необхідність попередніх досліджень і конструктивних розробок, що здійснювалися у площині креслення [5].

Проте лише з поступовим розвитком досить складної проектної мови й діяльності, після виокремлення проектної діяльності від інженерії та виробництва стало можливо говорити про проектування, яке слід відрізнити від конструювання. Основна різниця полягає у тому, що проектування передбачає можливість цілковито спроектувати (розробити) виріб на ідеальному рівні (на рівні проектних знакових засобів) без здійснення інженерної діяльності, досвіду виготовлення виробу в матеріалі, випробувань експериментальних і дослідних зразків [5, с. 220].

Сьогодні проектування виходить за межі традиційної конструкторської або інженерної діяльності й розглядається, як особливий вид діяльності, що поширюється на всі соціальні сфери, включаючи систему освіти. На цей час уявлення про суть проектування та сферу його застосування істотно змінилися.

Створення персонального комп'ютеру, розвиток інформаційних технологій та виникнення Інтернету як прообразу нового інформаційно-культурного середовища сприяло виникненню електронної освіти. Такі якості електронної освіти, як опосередкований контакт учня та педагога, дистанційна діагностика засвоєння знань, „бездоглядність” процесу навчання корінним чином змінили підходи до навчання, та як слідство вимагали побудови нових освітніх систем. Сучасні педагогічні системи стають все більше схожими на

технічні системи „людина – машина”, тому з’явилася можливість для їхнього осмислення застосовувати суто інженерні методи – проектування та моделювання. У деяких публікаціях терміни „проектування” та „моделювання” (наприклад, В. Докучаєва [2, с. 103]) використовуються як порівняні та заміщують один одного, тобто вважаються синонімами. Проте, означені поняття не можуть бути тотожними, оскільки відносяться до різних методів. Проаналізуємо, у чому конкретно є ці відмінності.

Так, А. Богатирев під проектуванням розуміє діяльність щодо створення (вироблення, конструювання) якої-небудь системи, об’єкту або моделі. У свою чергу В. Родіонов, аналізуючи сутність проектування, визначає, насамперед, його ітераційний характер, коли задля наближення до задовільного рішення багатократно моделюється об’єкт та приймається відповідне рішення. На основі проведеного наукового аналізу, порівнюючи проектування та моделювання, дослідник пише: „проектування широко застосовує метод моделювання у якості засобу подання та перетворення об’єкту, який ще не існує у реальності.” Саме цим відрізняється проектування від моделювання, де модель – це засіб виділення сутнісного аспекту з реального об’єкту, усічення останнього задля зручності наступного логічного аналізу.

Таким чином, проектування спрямоване на створення моделей процесів та явищ, що плануються, тобто попередньої проекції того, що тільки можливе у майбутньому на відміну від моделювання, котре може розповсюджуватися й на минулий досвід з метою його більш глибокого осмислення. Компонентами проектної діяльності можуть бути конкретні моделі або модулі (функціональні вузли, що об’єднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи). Проектна діяльність людини зумовлена його здатністю будувати у своїй свідомості, вигадувати ідеальні моделі, які лише частково відображають дійсність, а частково віддзеркалюють суб’єктивний світ людини, його цінності та цілі.

Що стосується педагогічного проектування, то хоча ця галузь є достатньо новим явищем, можливо прослідкувати певну історію розвитку ідей проектування у педагогіці. Першим прикладом педагогічного проектування може слугувати система суспільної освіти, що була сконструйована Платоном. З огляду на історію освіти й розвиток педагогічної думки, виховні теорії Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Пестолоцці, П. Лесгафта, Я. Корчака також можна вважати результатом саме педагогічного проектування, оскільки ці розвідки були націлені на реформування суспільства шляхом перетворення існуючої освітньої стратегії.

Основоположником теорії та практики вітчизняного педагогічного проектування прийнято вважати А. Макаренка, хто був ярим противником стихійності процесу виховання, розглядав виховний процес як особливим

чином організоване „педагогічне виробництво”, та висував ідеї розробки „педагогічної техніки – техніки розробки нової людини”, „радянської виховної техніки”, „техніки розмови педагога з вихованцем”, „техніки самоуправління”, „техніки покарання”. В. О. Сухомлинський у своїх трудах не застосовував термінів „проектування” або „педагогічне проектування”, проте сутність поняття „педагогічна майстерність” розкривав, як уміння педагога створювати певну єдність всіх нюансів навчально-виховного процесу з чітким визначенням причинно-наслідкових зв’язків усіх компонентів. Саме ці ідеї покладено в основу сучасного педагогічного проектування.

Наступним кроком розвитку педагогічного проектування є ідеї В. Краєвського про те, що педагогіка – це галузь діяльності людини, в якій поєднані, по-перше, функція дослідження процесів навчання та виховання, що реально протікають, а по-друге, функція створення (проектування) ідеальних навчально-виховних систем. Кінцеву мету науково-педагогічної діяльності автор бачив у розробці найбільш ефективних систем навчання та виховання, що мають бути предначлені у педагогічних проектах, сценаріях практичної діяльності у вигляді планів, програм, посібників, рекомендацій.

Незважаючи на те, що ідеї проектування привертали увагу педагогів з давніх часів, перша самостійна праця з педагогічного проектування з’явилася лише у 1989 році – В. Беспалько „Слагаемые педагогической технологии”, де автор зазначає „термін проектування практично не застосовується до педагогічних феноменів, замість цього педагоги вважають за краще говорити про створення, розробку, планування”, а педагогічне проектування дослідник розглядає, як „створення педагогічного об’єкту у матеріальному вигляді (креслення, малюнок, розрахунок, описання), що припускає реальне експериментування з об’єктом та оптимізацію його структури, змісту, функціонування з опорою на його критеріально обґрунтовані висновки” [1, с. 28–29].

Систематично проблема педагогічного проектування стала вивчатися вітчизняними науковцями (особливою мірою – російськими) у 90-х роках 20 століття. Причиною тому стала народження у Росії „ліберальної доктрини варіативної освіти”, що знаменувало перехід „від уніфікованої освіти до варіативної, від школоцентризму – до дитиноцентризму, від інформаційної когнітивної педагогіки – до цінної смислової культурно-історичної педагогіки”, „від парадигми знань, умінь та навичок – до парадигми варіативної розвиваючої мотиваційно-смислової освіти” (О. Асмолов).

Вивчення історичного аспекту розвитку ідей проектування освітніх процесів надає можливість відзначити зміни в уявленнях щодо потенційних можливостей педагогічного проектування. У перших дослідженнях цієї галузі зазначалося, що розвиток педагогічного проектування зумовлений поширен-

ням педагогічного знання, ростом числа методів, засобів, форм навчання та виховання, за таких умов педагогічна діяльність перетворилася на „надлишково складну” (В. Безрукова), у результаті чого була вимушена звернутися до технократичних методів та інженерії з метою проектування педагогічних ситуацій з гарантованим досягненням певної мети (В. Безрукова, В. Беспалько, Б. Гершунський, А. Печніков) [1]. Так, В. Беспалько наголошує на необхідності проектування „педагогічних ситуацій, що гарантують заданий результат” [1, с. 178]. Проте пізніше стало ясно, що суто інженерний підхід не завжди веде до бажаного результату, а навчальні системи (особливо системи електронного навчання), створені таким шляхом, мали всі риси роботів і не могли конкурувати з інтелектом педагога. У зв'язку з цим, слушною, на наш погляд, є думка В. Гури про те, що основною метою сучасного педагогічного проектування є усунення невідповідності можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та малоефективністю засобів навчання.

Такі зміни педагогічної думки про педагогічне проектування зумовлені тим, що передова наука заперечує існування абсолютно схожих навчальних ситуацій та умов, оскільки в основу сьогоденної освітньої системи вводиться принцип невизначеності ряду навчальних параметрів і параметрів управління, крім того, у сучасній системі освіти не обов'язково, а інколи й неможливо створити один педагогічний інструментарій та застосовувати його у подібних навчальних ситуаціях. Це підтверджується принципом невизначеності для гуманітарних систем, сформульованим Е. Гусинським. Згідно цього принципу, результати взаємодії та розвитку гуманітарних систем не можуть бути детально передбачені. Саме цьому у педагогіці застосовується ймовірнісне проектування.

Вивчення сучасного стану педагогічної наукової думки засвідчило неоднозначність поняття педагогічного проектування, яке розглядається у науково-педагогічній літературі як: культурна форма освітніх інновацій (Ю. Громико, В. Докучаєва) [2]; рефлексивне забезпечення соціокультурних нововведень у систему освіти (Н. Алексєєв), дослідницька діяльність педагога (О. Заїр-Бек) [3], поліфункціональна діяльність, що має неklasичний, нетрадиційний характер (В. Гура, В. Родіонов).

Розглянемо детальніше трактування поняття „педагогічне проектування” Так, Н. Алексєєв під проектуванням освітніх систем розуміє „промислювання того, що має бути”. О. Саранов розглядає проектування як „цілеспрямоване, але доцільне створення нових форм діяльності, свідомості, мислення людей спочатку за допомогою випереджуючих уявлень, а далі шляхом реалізації відповідного проекту”, тобто педагог-проектувальник має „не лише описати ідеальну освітню модель, а й створити її на основі теоретичного бачення”. О. Заїр-Бек наводить таке формулювання „педагогічне проектування – це один

із напрямів дослідницької педагогічної діяльності, що забезпечує вирішення проблем практики освіти у конкретних умовах. Проектування передбачає побудову комплексу педагогічних ідей та розробку на основі системного підходу бажаних перетворень та програм їхньої реалізації у конкретні освітні системи” [3]. В. Родіоновим було висунуто ідею „нетрадиційного педагогічного проектування”, що полягає у розробці критеріїв відбору виступаючих альтернатив, визначенні полів можливих рішень та бажаних змін. Результати нетрадиційного педагогічного проектування, за думкою автора, можуть бути частково описані, а частково діалогічно зрозумілі.

Визначальним для нашого дослідження є гуманістична особистісно-зорієнтована позиція О. Прикота про те, що головне у педагогічному проектуванні – це проживання індивідуальних і конвенційних цінностей, чому не має заперечувати процес досягнення цілей навчання, а в свою чергу, цілі мають відповідно корегуватися або навіть кардинально змінюватися. Дослідником сформульовано такі ціннісно-методологічні підстави педагогічного проектування:

- ціннісне самовизначення суб’єкту педагогічного проектування в поліпарадигмальном просторі педагогічної реальності;
- безумовне встановлення узагальненого конвенційного ціннісного поля всіх суб’єктів педагогічного проектування;
- виявлення унікальних рис розвитку феномену, що проектується, через його системну якість та внутрішній потенціал саморозвитку при безумовном збереженні його цілісності;
- розуміння цілей проектування як похідних від системи цінностей, що лежить в основі самовизначення всіх суб’єктів проектувальної діяльності, тобто вторинних, неосновних, тих, що містять у собі лише концентрований вираз результатів проектування.

Наряду з поняттям „педагогічне проектування” застосовується термін „педагогічний дизайн” (Г. Аствацатуров, В. Гура, А. Ромізовський, О. Уваров). Під педагогічним дизайном автори розуміють систематичне застосування принципів ефективної навчальної роботи у процесі проектування, розробки, оцінки та використання навчальних матеріалів, при цьому слід зазначити, що означене поняття переважно застосовується, коли мова йде про електронне навчання або розробку електронних засобів навчання. Термін, що вивчається, очевидно має походження від англійського „instructional design (ID)” [9]. У західній педагогіці „instructional design (ID)” трактується значно вуже. Так, D. Clark [9] тлумачить означене поняття як систематичний процес, спрямований на розвиток освітніх і навчальних програм у змістовій та надійній формі, ці програми 1) розширюють та збагачують процес навчання; 2) сприяють скорішому навчанню та глибшому розумінню у процесі навчання [9]. Дослівний

буквальний переклад даного сполучення означає: instructional – освітній, виховний, навчальний, при цьому слід також перекласти іменник instruction – вказівка, збірка правил, порядок та спосіб виконання чого-небудь; design – план, творчий задум, намір, планування, конструювання, креслення, модель, ескіз, модель, конструкція, малюнок, композиція. Вважаємо, що наведені можливі варіанти перекладу англomовного сполучення надають більш повне уявлення про сутність поняття, що вивчається.

Аналіз напрацювань науковців (Г. Аствацатуров, В. Гура, А. Ромізовський, О. Уваров, Т. Bates, D. Clark, T. Kuhlmann, Z. Li, D. Merrill) [9], указує на вивчення питання педагогічного дизайну за таких аспектів:

- педагогічний дизайн, як процес – це систематична розробка різноманітних педагогічних специфікацій на основі використання навчальних і педагогічних теорій з метою процесу є підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Цей процес передбачає аналіз потреб аудиторії, цілей навчання, розробку системи викладання, педагогічних матеріалів, видів діяльності, оцінку якості розробленої системи.

- педагогічний дизайн, як навчальна дисципліна – це галузь знань, у рамках якої вивчаються потенційні розробки різноманітних педагогічних стратегій, опрацьовується теоретичне підґрунтя проектування педагогічних стратегій, а також можливі шляхи реалізації означених розробок;

- педагогічний дизайн, як наука: предметом вивчення педагогічного дизайну, як науки, є створення детальних покрокових педагогічних специфікацій з метою розробки, реалізації, оцінки, збереження ситуацій, які полегшують вивчення різних за обсягом блоків усіх рівнів складності;

- педагогічний дизайн, як реальність: педагогічний дизайн починається з появи первісної ідеї, яка пізніше закладає основи педагогічної ситуації. Після завершення процесу проектування педагог-дизайнер, чи усі компоненти були враховані, на наступній стадії дається докладне описання всього процесу.

Враховуючи випереджальний характер педагогічного проектування, на який указують усі дослідники, очевидно, що воно має базуватися на найсучаснішому рівні розвитку суспільства загалом і на принципах пануючої у соціумі культури зокрема. В епоху всесвітньої глобалізації відбувається одночасно декілька перехідних процесів у суспільстві, найважливішими серед яких є два – технологічний і організаційний, що означає домінування інформаційної, технологічної та технократичної культур у сучасному соціумі. Під інформаційною культурою суспільства розуміють деяку сукупність досягнень у галузі його інформатизації: ступінь задоволення людей наявною інформацією, рівень оснащеності комп'ютерною технікою та засобами зв'язку, кількістю людей, які використовують інформаційні технології в повсякденному житті. Поняття інформаційна культура підкреслює зв'язок

інформаційного світу з духовною культурою особистості, цілісність єдиного розуміння культури, окремі аспекти якої привертають увагу дослідників у різні періоди розвитку людського суспільства. Інформаційна культура є інтегральним поняттям, одним із компонентів якого є технологічна культура. В свою чергу, технологічна культура формує певний технологічний погляд на світ і виявляється в технічному світогляді, в основі якого лежить глобальний планетарний погляд на світ, що є поєднанням біосфери, техносфери та ноосфери. Центром цієї системи є людина, яка своїм розумом свідомо підтримує рівновагу у світі [6].

Основним принципом технократичної культури, за М. Кастельсом, є віра в природжену користь науково-технічного розвитку як ключової складової прогресу людства. В рамках даної культури мірою заслуг стає внесок у справу вдосконалення якої-небудь технологічної системи або мережевої структури на благо співтовариства першовідкривачів. Об'єднання таких співтовариств або спілок автор називає суспільством мережевих структур. Відповідно, сучасне педагогічне проектування має розгортатися у глобальній мережі Інтернет та базуватися на всебічному системному застосуванні мережевих технологій та апаратних і програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Результатом і одночасно метою педагогічного проектування є проект – це центральне поняття, необхідне задля аналізу різноманітних сторін педагогічного проектування. Термін проект розглядається на декількох рівнях: на філософському рівні проект – це результат духовно-перетворювальної діяльності (М. Каган) [4]; на діяльнісному – це мета та результат проектування; у загальному плані проект – це обмежені за часом цілеспрямовані зміни окремої системи з встановленими вимогами до якості результатів.

Висновки. Таким чином, на підставі розглянутого вище, можна стверджувати, що педагогічне проектування: 1) має інженерно-виробниче походження; 2) внаслідок пошукового, дослідницького характеру є категорією міждисциплінарною та універсальною; 3) тісно пов'язане з педагогічною інноватикою, творчістю; 4) базується на найсучаснішому рівні розвитку інформаційного суспільства та носить випереджальний характер; 5) не обмежується лише пропозицією та описанням нововведення, а передбачає експериментальну реалізацію проекту; 6) у змістовно-процесуальному плані є філософсько-психологічною категорією, оскільки відображає перебудову дійсності на ідеальному рівні у вигляді розумових моделей майбутнього; 7) відповідає принципам інформаційної, технологічної та технократичної культур, відтак, сучасними засобами проектування є апаратні та програмні засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, педагогічне проектування – це універсальна самостійна творча

діяльність педагога, спрямована на ідеальне промислювання та практичне втілення педагогічних задумів, спрямованих на вдосконалення системи освіти, її розвиток і перетворення; водночас, це форма породження педагогічних інновацій, характерна для інформаційної, технологічної та технократичної культур, спосіб освітньої трактовки розвитку інформаційного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія //В. В. Докучаєва. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
3. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Александрова Елена Сергеевна. – СПб, 1995. – 410 с.
4. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – 415 с.
5. Научно-технический прогресс: Словарь / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. – М.: Политиздат, 1987. – 336 с.
6. Салівоненко Н. В. Сутність поняття технологічна культура / Н. В. Салівоненко, Ю. В. Коломієць. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Pedagogica/45775.doc.htm
7. Технології створення дистанційного курсу / [Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М.]. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
8. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий, Б. Розин, Н. Алексеев. – М.: Касталь, 1993. – 412 с.
9. Clark D. What Is Instructional Design / Don Clark. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/development.html> (17.11.2013)

ЧАГРАК Н. І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов
і країнознавства,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ

МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Несприятливі тенденції в демографічних процесах, зокрема стрімке старіння населення, створюють суспільству багато викликів політичного, економічного та соціального характеру. Одне з основних завдань суспільства – забезпечення соціальної адаптації та реадaptaції людей похилого віку, збереження людського потенціалу. Людина, яка знаходиться поза суспільним і культурним життям, втрачає мотиваційну сферу, а відтак і якість життя. Теоретичні і практичні дослідження доводять, що освіта у похилому віці – ефективний адаптаційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості. Успішнішою формою освіти старших є університети третього віку, головною метою яких є збереження активної життєвої позиції людей похилого віку. У цьому контексті вивчення досвіду провідних країн світу щодо розвитку освіти людей похилого віку викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом всебічного осмислення і творчого використання його позитивних ідей для формування моделі освітнього середовища людей третього віку в Україні.

Ключові слова: люди похилого віку, третій вік, модель освітнього середовища, старіння населення, соціальна адаптація, демографічна криза.

Неблагоприятные тенденции в демографических процессах, в частности стремительное старение населения, создают обществу много вызовов политического, экономического и социального характера. Одна из основных задач общества – обеспечение социальной адаптации и реадaptaции пожилых людей, сохранения человеческого потенциала. Человек,

который находится вне общественной и культурной жизни, теряет мотивационную сферу, а значит и качество жизни. Теоретические и практические исследования доказывают, что образование в пожилом возрасте – эффективный адаптационный механизм, способ дальнейшего развития и самореализации личности. Успешной формой образования старших можно считать университеты третьего возраста, главной целью которых является сохранение активной жизненной позиции пожилых людей. В этом контексте изучения опыта ведущих стран мира по развитию образования пожилых людей вызывает значительный интерес и может стать важным источником всестороннего осмысления и творческого использования его главных идей для формирования модели образования людей третьего возраста в Украине.

Ключевые слова: люди пожилого возраста, третий возраст, модель образовательной среды, старение населения, социальная адаптация, демографический кризис.

Adverse trends in demographic processes, in particular the rapid aging of the population, lead to the political, economic and social issues. One of the primary goals of society is to provide social adaptation and rehabilitation of older people, preserve the human potential. A person who is out of the social and cultural life can lose the motivation sphere, and hence the quality of life. Theoretical and experimental studies show that education in later life is an effective adaptation mechanism, a way of further development and personal fulfillment. The University of the Third Age can be considered as the most successful form of education of elderly. Its main objective is to maintain an active life course of the elderly. In this context, the study of international experience of the leading countries is of considerable interest for the development of education of older people in Ukraine and could become an important source for comprehensive thinking and creative use of its major ideas for the development of the concept of education of elderly in Ukraine.

Key words: elderly people, the third age, the model of educational environment, aging, social adaptation, the demographic crisis.

Зростаючий вплив демографічних, економічних та соціальних факторів на життя сьогодні в усьому світі зумовлює переосмислення потенціалу людей похилого віку. Одне з основних завдань суспільства – забезпечення соціальної адаптації та реадaptaції осіб цієї вікової категорії, збереження людського

потенціалу. Людина, яка знаходиться поза суспільним і культурним життям, втрачає мотиваційну сферу, а відтак і якість життя. Теоретичні і практичні дослідження доводять, що ефективним адаптаційним механізмом, способом подальшого розвитку і самореалізації особистості у похилому віці є освіта. Тому створення умов та залучення старших до освітньої діяльності повинно стати одним із стратегічних напрямів державної політики. Концепція «освіта впродовж життя», яка активно реалізується в усіх розвинених країнах світу, сьогодні розглядається як один із найважливіших засобів розвитку суспільства, оскільки враховує відкритість освіти для кожної людини.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять праці зарубіжних та українських науковців з проблем:

- освіти впродовж життя: Є. Брадї (E. Brady) [18], Д. Гарвін (D. Garvin) [10], Д. Джеймс (D. James) [16], А. Зих (A. Zych) [6], Р. Лемб (R. Lamb) [18], Р. Тровбрідж (R. Trowbridge) [29], М. Шінагель (M. Shinagel) [26] та ін.;
- освіти дорослих: Р. Волд (R. Wald) [31], Б. Грумбрідж (B. Groombridge) [13], П. Ласлет (P. Lasslett) [19], Дж. Трес (J. Treas) [30], М. Фрідман (M. Freedman) [9], А. Гончарук [1], Н. Дем'яненко [2], О. Сандецька [5] та ін.;
- впливу демографічних факторів на розвиток концепції освіти впродовж життя: Р. Бінсток (R. Binstok) [14], Л. Джордж (L. George) [14], В. Олбрайт (V. Albright) [28], В. Хедж (W. Hedge) [28], М. Шінагель (M. Shinagel) [26], С. Пирожков [3].

Освітня геронтологія як напрям науково-педагогічного дослідження набула розвитку у працях зарубіжних вчених, зокрема:

- концептуальні засади освіти людей похилого/третього віку обґрунтовано у роботах С. Басса (S. Bass) [32], Р. Вейса (R. Weiss) [32], А. Вільямсона (F. Williamson) [28], Ф. Гленденнінга (F. Glendenning) [28], К. Джеймса (C. James) [16], А. Зиха (A. Zych) [6], П. Ласлетта (P. Laslett) [19], А. Лем'ю (A. Lemieux) [20], Г. Мак-Класки (H. McClusky) [28], Г. Руссела (H. Russel) [24], В. Садлера (W. Sadler) [25], Р. Свінделла (R. Swindell) [27] та ін.;
- моделі геронтологічної освіти та особливості навчання людей похилого віку проаналізовано у працях Д. Гарвіна (D. Garvin) [10], К. Гілларда (C. Gilleard) [11], С. Керки (S. Kerka) [17], Р. Мак-Нейла (R. MacNeil) [21], М. Тер (M. Teague) [21], Дж. Форда (J. Ford) [15], П. Хігса (P. Higgs) [11], П. Ходкінсона (P. Hodgkinson) [15] та ін.;
- проблемам організації та функціонування університетів третього віку та інститутів для навчання пенсіонерів присвячено наукові роботи Дж. Ковдела (J. Cowdel) [28], Р. Свінделла (R. Swindell) [27], Дж. Томпсона (J. Thompson) [27], Т. Тоунсенда (T. Townsend) [14], М. Фармози (M. Farmosa) [28] та ін.

Аналіз практики освіти людей похилого віку в Україні свідчить, що фор-

мування цієї галузі здійснюється занадто повільними темпами; не створено сучасної законодавчої бази, не використовуються можливості соціального партнерства, не усвідомлюється потенціал навчання людей цієї вікової категорії для соціально-економічного розвитку та збереження культурної самобутності країни.

Новітні форми, методи і технології реалізації сучасної соціальної політики щодо осіб похилого віку повинні стосуватися, насамперед, розробки і впровадження концепції геронтологічної політики, зокрема геронтологічної освіти як необхідності зміни існуючої моделі соціального захисту і підтримки старших.

Мета статті – обґрунтувати демографічну і соціальну детермінованість освіти людей похилого віку, окреслити принципи створення моделі освітнього середовища для осіб похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Впродовж останніх років Європейський Союз акцентує увагу на зростаючій важливості безперервної освіти і, зокрема, на необхідності навчання дорослих та людей похилого віку. «Розвиток освіти впродовжиття повинен супроводжувати успішний перехід до інформаційного суспільства та економіки» [23, с. 246]. Водночас зазначається, що часто поняття безперервної освіти та освіти дорослих асоціюється з «продуктивною діяльністю», яка має на меті «... забезпечити кваліфіковане, якісне і довге робоче життя старшим людям, а також підвищити їх рівень зайнятості» [23, с. 247]. Однак, зважаючи на факт, що сьогодні люди виходять на пенсію у значно кращій фізичній і розумовій формі, ніж раніше, а пост-пенсійна тривалість життя зростає, необхідно розширювати освітні можливості пенсіонерів, для яких «... навчання повинно стати невід’ємною частиною цієї нової фази їхнього життя» [8].

Безперервна освіта забезпечує кожному індивіду умови для вільного розвитку його освітніх, інтелектуальних та професійних можливостей протягом всього життя. При цьому безперервна освіта трактується як «... продумана варіативна система надання освітніх послуг, яка дозволяє індивіду користуватися нею відповідно до своїх потреб і запитів у різні періоди життя» [7]. У цьому сенсі необхідним стає організація ефективного освітнього середовища для людей похилого віку з метою забезпечення їхнього розвитку в особистому і соціальному плані, адаптації до змінних викликів суспільства, що сприятиме трансформації пасивного старіння в активне довголіття.

Вчені доводять, що існує тісний взаємозв’язок між навчальною активністю людей похилого віку та їхнім здоров’ям, оскільки навчальна діяльність позитивно впливає на когнітивну здатність, сприяючи соціальній інтеграції індивіда, його добробуту і уповільненню спаду пізнавальної та розумової активності у похилому віці [21], а отже здоров’я людини та її ставлення до

навчальної діяльності – важливі чинники активного довголіття [24].

Зазначимо, що одним із головних факторів розвитку освітньої геронтології та освітніх програм для людей похилого віку є демографічні зміни у суспільстві другої половини XX – початку XXI століття, а саме стрімке старіння населення. Сучасні демографічні процеси у світі характеризуються кількома ключовими тенденціями: у розвинених країнах – збільшення тривалості життя, зниження народжуваності, стрімке скорочення кількості шлюбів і збільшення кількості розлучень, міграція і старіння населення; у країнах, що розвиваються – зменшення середньої тривалості життя, різке зростання смертності передовсім серед людей працездатного віку, збереження відносно високої смертності серед немовлят, велика кількість абортів, втрати людських ресурсів, пов'язані з еміграцією [3]. На підставі аналізу розвитку світових демографічних, економічних та соціальних факторів експерти прогнозують, що до 2050 року співвідношення кількості осіб працездатного віку (15 – 64 р.) і тих, кому за 65, різко збільшиться ("The Economist") [22].

За оцінками фахівців найбільше зростання цього показника спостерігатиметься у Японії – 73,8%, Китаї – 38,8%, у країнах ЄС кількість людей похилого віку становитиме 148,8 млн. порівняно з 84,6 млн. у 2010 р. Загалом у світі частка осіб віком 65+ від осіб віком 15 – 64 роки складе 25,4%, а їх навантаження на працездатне населення зросте удвічі [22].

Отже незаперечним є факт, що старіння населення створює нові виклики суспільству, і, зрозуміло, ці виклики зростатимуть із збільшенням частки людей похилого віку. Перед індивідом і перед суспільством постає питання: що робити з так званими «додатковими роками життя», як забезпечити старшим можливість продовжувати бути активною частиною суспільства. Вирішення цих проблем вимагає обґрунтування і послідовного втілення ефективної соціальної політики, головною метою якої повинно бути досягнення «балансу населення» (В. Лутц) – поєднання демографічних чинників стосовно людського капіталу [3, с. 62]. Сучасна модель соціальної політики повинна зосереджуватися на реалізації збалансованого розвитку населення згідно віку та статі, а також із розвитком його здібностей та умінь. Тобто для забезпечення найкращої якості життя усіх громадян необхідно брати до уваги усі людські ресурси. Отже важливо, щоб люди похилого віку стали активною частиною людського капіталу, а це можливо тільки за умов забезпечення соціальної адаптації та реадптації старших [3].

Згідно класифікації ВОЗ до похилого віку належать люди 60-74 років, старими називають осіб 75-89 років, а довгожителами – тих, кому за 90. Однак демографічні процеси, які відбуваються у світі впродовж останніх десятиріч, зумовили й трансформацію підходів до визначення вікової періодизації. Наприклад, американський вчений В. Садлер (W. Sadler) вважає,

що якщо дотримуватися декрементивної моделі старіння (тобто постійного спаду усіх функцій – фізичних, психічних, соціальних і т. ін. – авт.), то так звані «додаткові» роки можуть характеризуватися занепадом, дегенерацією, безсиллям, хворобами та залежністю від інших осіб, що дотепер вважалося звичними явищами старості. Але люди, які позитивно змінюють своє життя після п'ятдесяти років, змушують вчених переосмислити підходи до другої половини людського життя і власне до процесу старіння [25].

Сьогодні в освітній геронтології використовують чотирьохвікову структуру вікової періодизації:

- Перший вік – час зростання – підготовка, становлення.
- Другий вік – час самореалізації – досягнення.
- Третій вік – час зміни курсу – реалізація.
- Четвертий вік – час інтеграції – завершення [25, с. 3].

Останні дослідження доводять, що третій вік (50 – 75 років) надає нові можливості реалізації особистості, що є надважливим як для самої людини, так і для суспільства. Це стимулює розвиток програм безперервної освіти. А. Фрідман (A. Freedman) називає цей період життя «доланням нових вершин», другим зростанням, процесом відновлення, що трансформує старіння у третій вік – час пошуку істини, еру продовження самореалізації. [9].

На думку російських дослідників Т. Ломакіної і Я. Боровикової соціально-адаптована людина, яка перебуває на пенсії, – це соціально-активний суб'єкт, що діє в умовах власного вибору, автор сценарію свого життя, який максимально використовує власний особистий, професійний досвід та інтелектуальний потенціал [7].

Багато провідних науковців вважають, що процес старіння людини визначається не так генетичним складом, як способом життя, який включає можливості подальшого розвитку, «другого зростання», що тісно пов'язане з безперервною освітою, освітою упродовж життя. П. Ласлетт (P. Laslett) стверджує, що третій вік – це не період часу, а тип якості життя [19]. Згідно Д. Гарвіна (D. Garvin), люди, життя яких ілюструє розвиток, – це наполегливі учні, а їхнє навчання – не просто стимулювання розумової діяльності з отриманням нової інформації, а застосування знань для позитивного способу життя [10]. Обґрунтовуючи взаємозв'язок благополучного життя і навчальної активності протягом періоду третього віку, Р. Мак-Нейл (R. MacNeil) наголошує, що «... здорові, активні люди, які продовжують свою розумову діяльність у старості, ілюструють сталість і навіть підвищення різних вимірів когнітивного функціонування» [21, с. 115]. Б. Грумбрідж (B. Groombridge) довів, що роль освіти у зменшенні соціальної залежності людей похилого віку, яке через певні демографічні чинники стрімко зростає, значно посилюється. Особи, які мають ширший вибір освітньої діяльності у пізньому

віці, виявляють вищу здатність підтримання своєї незалежності, ніж ті, чиї можливості такого вибору обмежені [13].

Вказуючи на тісний зв'язок освітньої активності людей третього віку та їхньої здатності до самостійного життя, зниження фізичної, психічної і соціальної залежності від інших, Б. Грумбрідж (B. Groombridge) визначив п'ять основних причин, які розкривають необхідність освіти людей похилого віку, наголошуючи при цьому, що їх повинні усвідомлювати і політики, і суспільство, і власне старші:

- освіта людей похилого (третього) віку сприяє підтриманню їхньої незалежності та впевненості у собі і таким чином знижує зростаючі виклики, що покладаються на суспільні і приватні ресурси;

- освіта – це основний фактор, що дає змогу людям третього віку легше справлятися з чисельними практичними і психологічними проблемами у складному, змінному і роздробленому світі;

- освіта для людей третього віку (як суб'єктів так і об'єктів освітньої діяльності) посилює їхній дійсний та потенційний внесок у розвиток суспільства;

- самооцінка і самовираження людей третього віку, їхня здатність ділитися досвідом з молодшими поколіннями сприяє налагодженню балансу і взаєморозуміння між ними, що є необхідним у сучасному світі конфліктів;

- освіта – вирішальний чинник для багатьох людей похилого віку, які виступають за можливість навчання і самовираження [13, с. 322].

Отже, важливість освіти людей третього віку полягає не тільки у здобутті нових знань, а в можливостях комунікації, розвитку і самовираженні, а також у зниженні психологічної та соціальної залежності від інших, натомість – у покращенні контактів з молодшими поколіннями.

Виходячи із трьох видів освіти дорослих, визначених у «Меморандумі безперервної освіти» («Memorandum on Lifelong Learning») Комісії Європейського Співтовариства, а саме:

- формальне навчання (formal learning), яке здійснюється у навчальних закладах з можливістю отримання диплому і відповідної кваліфікації;

- неформальне навчання (non-formal learning), яке проходить в межах діяльності громадських організацій і, як правило, не передбачає здобуття офіційно визнаних кваліфікацій;

- неофіційне навчання (informal learning), яке розглядається як постійна навчально-пізнавальна діяльність, що здійснюється у буденному житті людини [23, с. 247-248],

Науковці в галузі освітньої геронтології розрізняють два види освіти людей похилого віку:

- формальна освіта (formal education) – можливість отримати / підвищи-

ти кваліфікацію для продовження професійної діяльності;

- неформальна освіта (informal education) – можливість покращити спосіб життя, підтримувати активність після виходу на пенсію [23, с. 248].

Теоретичні і практичні дослідження [55], [25], [26], [27] показують, що найбільш успішною та ефективною формою неформальної освіти людей похилого віку є Університети Третього Віку (УТВ), які пропонують старшим широкий спектр діяльностей – від академічних лекцій, фізичних вправ, гуртків за інтересами до подорожей. Загалом поширеними є дві основні моделі УТВ, визначені Р. Свінделлом та Дж. Томпсон (R. Swindell & J. Thompson):

- Французька модель, яка базується на принципах першого УТВ, заснованого професором П. Велла (P. Vella) в Тулузі 1973 р. Такі УТВ діють при звичайних університетах і пропонують переважно формальні курси. Зазначимо, що однією з передумов виникнення таких закладів був фактор зайнятості в університетах Франції. Оскільки учасники програм УТВ оплачували за навчання, то такі заклади були способом вирішення проблеми навчального навантаження викладачів звичайних університетів.

- Британська модель утворилася в Кембриджі 1981 р. на основі так званих автономних груп самопомогі, тобто лекторами чи інструкторами УТВ є самі учасники програм, часто і професори-пенсіонери. Такі університети пропонують переважно неформальні курси – від спортивних вправ до соціальної роботи з метою урізноманітнити і покращити якість життя людей третього віку. В основному вони діють завдяки фінансовій підтримці самих учасників програм [27, с. 431]. Також встановлено, що основними мотиваціями участі людей у програмах УТВ є:

- спроба затримання фізичного і психічного спаду, характерного для похилого віку;

- бажання підтримувати власну психологічну незалежність;

- пошук нових можливостей соціалізації;

- прагнення здобути нові знання і навички та розширити власний культурний світогляд [23, с. 251].

Для вироблення моделі освітнього середовища людей третього віку важливо підібрати оптимальні організаційні, наукові, дидактичні, методичні і кадрові ресурси з метою забезпечення ефективного та якісного навчання осіб цієї вікової категорії.

Відомо, що в рамках освітніх парадигм виникають різні моделі освіти. У світовому освітньому процесі розрізняють чотири основні моделі освіти [7]:

1. Традиційна модель освіти (Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Мажо, Д. Равич та ін.) – систематична академічна освіта з метою передачі універсальних елементів знання і культури, що дозволяє індивіду навчитися самостійно

засвоювати знання, цінності і навички вищого рівня. При цьому учень розглядається як об'єкт, якому необхідно передати систему узагальнених знань, а основною дидактичною одиницею у цій моделі є зміст освіти. Результати навчання відображаються у рівні освіченості та соціалізації особистості.

2. Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.). В її основі лежить біхевіористична концепція; головним є не зміст освіти, а ефективні способи засвоєння знань. Ця модель передбачає організацію навчального процесу, яка, насамперед, забезпечує формування адаптивної поведінки, тобто практичне пристосування індивіда до існуючих суспільних і соціальних норм.

3. Гуманістична (феноменологічна) модель освіти (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). У центрі навчального процесу – людина та її розвиток як суб'єкта життєдіяльності, а знання, уміння і навички розглядаються не як мета навчання, а як засіб розвитку особистості. Ця модель передбачає урахування індивідуальних особливостей людини, повагу до її інтересів та потреб; створює умови для самопізнання і саморозвитку особистості, надаючи максимальну свободу вибору і самореалізації як учневі, так і педагогові.

4. Неінституційна модель освіти (Ж. Гудлед, П. Гудман, Ф. Клейн та ін.) – полягає в організації навчальної діяльності поза межами соціальних інституцій. Навчання реалізовується дистанційно, з використанням Інтернет-ресурсів, радіо, телебачення, преси і т. ін.

Деякі науковці (В. Ващенко, В. Далія, В. Лазарєв, М. Поташник, І. Смирнова та ін.) виокремлюють інноваційну модель освіти, яка почала формуватися на пострадянському просторі в процесі демократизації суспільства та орієнтована на забезпечення свободи і права вибору, реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій шляхом диференціації освітніх програм [7].

Зважаючи на особливості освітніх потреб і цілей навчання людей похилого віку, вважаємо, що модель освітнього середовища необхідно створювати на основі принципів гуманістичної та неінституційної моделей освіти, оскільки метою навчання осіб третього віку є не здобуття знань, умінь і навичок для професійної діяльності, а продовження власного розвитку в особистому і соціальному плані [20, с. 156]. Необхідно зважати на те, що суб'єктом навчання є не студент, а особа, яка навчається (learner), і сама відповідальна за цей процес, а також уже володіє певним багажем знань і серйозним життєвим досвідом. Тому для досягнення мети освітньої діяльності людей третього віку важливо, по-перше, спиратися на попередній досвід людини, по-друге, аналізувати цей досвід і здійснювати пошук зв'язків між новим і попереднім досвідом, по-третє, формулювати гіпотезу освітньої діяль-

ності [20, с. 156].

Отже модель освітнього середовища для людей третього віку створюється з урахуванням особистісних освітніх траєкторій осіб цієї вікової категорії на основі принципів неперервності, індивідуалізації та варіативності навчання. Варіативність полягає у можливості вибору людьми, що навчаються, освітніх напрямів відповідно до своїх нахилів, можливостей і потреб, а також у врахуванні вікових фізичних та психічних особливостей старших. Реалізація варіативних, особистісно-орієнтованих підходів до навчання осіб третього віку можлива за умов: а) забезпечення свободи вибору кожному індивіду шляхів отримання знань; б) створення навчального середовища, яке б сприяло культурному і творчому розвитку особистості; в) вибору оптимальних методів і технологій навчання з урахуванням вікових особливостей людей похилого віку.

Деякі дослідники окреслюють такі основні етапи побудови моделі освітнього середовища для осіб третього віку:

- аналітичний етап – аналіз проблемного поля, визначення освітніх потреб людей похилого віку;
- вивчення зарубіжного досвіду організації та здійснення освітньої діяльності людей третього віку;
- генерація педагогічної інновації та визначення стратегії її реалізації на державному і педагогічному рівнях;
- аналіз результатів, моніторинг якості освітніх послуг для осіб похилого віку та пошук шляхів їх удосконалення [7].

Отже несприятливі тенденції в демографічних процесах, зокрема стрімке старіння населення, створюють суспільству багато викликів політичного, економічного та соціального характеру. Одне з основних завдань суспільства – забезпечення соціальної адаптації та реадaptaції людей похилого віку, збереження людського потенціалу. Теоретичні і практичні дослідження доводять, що освіта у похилому віці – ефективний адаптаційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості.

В Україні важливо усвідомити потенціал освіти людей третього віку для соціально-економічного розвитку держави, для збереження її людського капіталу. Для цього необхідним є вивчення досвіду зарубіжних країн з його подальшим аналізом, адаптацією та використанням для створення оптимальної моделі освітнього середовища людей похилого віку і покращення якості їхнього життя.

Для створення ефективної моделі освітнього середовища для осіб третього віку важливо по-перше, забезпечити умови для максимального задоволення освітніх та комунікативних потреб цієї когорти людей з урахуванням попередньо набутого досвіду, знань, умінь і навичок, а також

індивідуальних особливостей осіб похилого віку; по-друге, сформувати гнучку організаційну структуру для можливості швидко переорієнтуватися та змінюватися з метою оптимізації навчального процесу; і по-третє, створити творче і комунікативне середовище для розвитку старшої людини в особистому і соціальному плані.

Список використаних джерел:

1. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc-gum/pena/2012_1/Goncha/pdf
2. Дем'яненко Н. М. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ – початку ХХІ ст. / Н. Дем'яненко // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – № 2. – С. 39–44.
3. Пирожков С. Демографічний розвиток України: сучасне та майбутнє / С. Пирожков // Вісник НАН України. – 2006. – № 1. – С. 59–64.
4. Сагун І. Міжнародний досвід організації навчання людей третього віку. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2012/10PTBLTV.pdf.
5. Сандецька О. Освіта людей похилого віку як перспективний напрям освіти дорослих // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». – 2012. – Вип. 107 (2). – С. 127–132.
6. Зых А. Непрерывное образование в контексте геронтологической теории. Развитие и главные идеи педагогики старения и старости. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lifelongeducation.ru/index.php/ru/literatura>
7. Ломакина Т. Ю., Боровикова Я. В. Модель геронтологического образования. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/147-model-gerontology>
8. Commission of the European Community. Adult learning: It is never too late to learn. Communication from the Commission. – Brussels. Belgium, 2006: COM 614 final.
9. Freedman M. Prime Time. – New York: Public Affairs/ Perseus, 1999.
10. Garvin D. Learning in Action. – Boston: Harvard Business School Press, 2000.
11. Gilleard C., Higgs P. Context of ageing: Class, cohort and community. – Cambridge, UK: Polity, 2005.
12. Global Sherpa: Internationalisation, Global Development and World Rankings from a Positive, Comparative Perspective. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://globalsherpa.org/global-development-and-world-rankings/>.
13. Groombridge B. Learning, education and later life // Adult Education. – 1982. – No. 54. P. 314– 325.
14. Handbook of Aging and the Social Sciences / ed. by Binstok R. H., George L.

- K. – San Diego: Academic Press: 5th ed. – 2001. 514 p.
15. Hodkinson P., Ford G., Hodkinson H., Hawthorn R. Retirement as a learning process // *Educational Gerontology*. – 2008. – No. 34. – P. 16–184.
16. James D. Living and Learning. Exploring our Biological Roots: Frank Glendenning Memorial Lecture 2008 – AEA and David James. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.aea.org>.
17. Kerka S. Universities of the Third Age: Learning in Retirement // *Trends and Issues Alert*. – 1999. – No. 2. – P. 5–6.
18. Lamb R., Brady E. Participation in Lifelong Learning Institutes: What Turns Members On? // *Educational Gerontology*. – 2005. – No. 31. – P. 207–224.
19. Lasslett P. Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. – Weinheim, 1995.
20. Lemieux A., Boutin G., Rindeau J. Faculties of Education in Traditional Universities and Universities of the Third Age: A Partnership Model in Gerontology // *Higher education in Europe*. – 2007. – No. 2-3. – Vol. 32. – P. 151–161.
21. MacNeil R., Teague M. Ageing and leisure: Vitality in later life. – New Jersey: Prentice Hall, 1987.
22. Old-age dependency ratios. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.economist.com>
23. Principi A., Lamura G. Education for older people in Italy // *Educational Gerontology*. – 2009. – No. 35. – P. 246–259.
24. Russel H. Latter Life: a Time to Learn // *Educational Gerontology*. – 2008. – No. 34. – P. 206–224.
25. Sadler W. Changing life options: uncovering the reaches of the third age. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://thirdagecenter.com/Changinglifeoptions.pdf>.
26. Shinagel M. Demographics and Lifelong Learning Institutes in the 21st Century / Michael Shinagel // *Continuing Higher Education Review*. – 2012. – Vol. 76. – P. 20–29.
27. Swindell R. An International Prospective on the Third Age / R. Swindell, J. Thompson // *Educational Gerontology*. – 1995. – No.21 (5). – P. 429–447.
28. The Oxford Handbook of Retirement / ed. by Mo Wang. – New York: Oxford University Press, 2013. – 638 p.
29. Trowbridge R. H. Wisdom and Lifelong Learning in the Twenty-First Century // *London Review of Education*. – 2007. – Vol. 5. – No. 2. – P. 159–172.
30. Treas J. Older Americans in the 1990s and beyond // *Population Bulletin*. – Washington, D.C., 1995. – No. 2. – p. 124–138.
31. Wald R. Studies on Aging for the Older Adults // *The LLI Review*. – 2007. – Fall. – P. 99–104.
32. Weiss R., Bass S. Challenges of the third age: Meaning and purpose in later life. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2002.

ШЕРСТЮК Л.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра англійської мови,
ЧДУ ім. Петра Могили,
м. Миколаїв

ІНТЕРГАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена проблемі інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів нефілологічних спеціальностей. Автором запропоновано імплементацію інтегрованих професійно-спрямованих курсів задля підвищення мотивації до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: інтеграція, навчально-пізнавальна діяльність, самоосвітня діяльність, мотивація, іншомовна підготовка.

Статья посвящена проблеме интеграции учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов нефилологических специальностей. Автор предлагает имплементацию интегрированных профессионально направленных курсов для повышения мотивации к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: интеграция, учебно-познавательная деятельность, самообразовательная деятельность, мотивация, подготовка по иностранному языку.

The article is devoted to the problem of integration of non-philology students' learning and self-study activities. The author suggests implementing integrated professionally-oriented courses for raising motivation to foreign language acquisition.

Key words: integration, learning activity, self-study activity, motivation, foreign language teaching.

Постановка проблеми. XXI ст. характеризується кардинальними змінами в освіті, викликаними інтеграційними процесами, створенням єдиного інформаційного простору, гуманізацією, гуманітаризацією, демократизацією та глобалізацією суспільства. Одним із шляхів оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами є інтеграція навчальних програм у процесі професійної підготовки фахівців та створення

ефективних механізмів запровадження інтеграції.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема інтеграції в освіті досліджується в роботах Е. Гусинського [3], А. Данилюка [4], А. Золотарьової [5] та інших.

Отже, завданнями статті передбачено: розкрити сутність інтеграції в навчально-пізнавальній діяльності студентів ВНЗ; визначити основні механізми впровадження інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція трактується в тлумачному словнику як (від лат. *integrum* – ціле, *integratio* – відновлення) – 1) поєднання, взаємопроникнення. Це процес об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле. Процес взаємозближення й утворення взаємозв'язків. У «Філософському енциклопедичному словнику» вона визначається як «сторона процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле раніш різних частин й елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у межах системи, яка вже склалася – у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості, так і при виникненні нової системи з раніш не пов'язаних елементів» [10, с. 210].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено: «інтеграція – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [8, с. 401].

Німецькі науковці Я. Диболд, Ф. Гирмай і Я. Райболд пропонують таке трактування поняття «інтеграція», де перше значення лежить в основі безперервного взаємного процесу, під час якого окремі елементи об'єднуються в ціле. У другому значенні йдеться про процес, під час якого нові елементи, які з'являються, таким чином входять в існуючий порядок, що вони не відрізняються в ідеалі від старих уже існуючих елементів. Уже існуюча єдність залишається незмінною, неушкодженою [12].

Слід зауважити, що інтеграція виникає тоді, коли, по-перше, існують елементи, які раніше де в чому роз'єднані, по-друге, є об'єктивні передумови їх об'єднання, по-третє, об'єднання відбувається шляхом синтезу, по-четверте, результатом такого об'єднання є система, якій притаманна цілісність [7].

Отже, ми розглядаємо інтеграцію навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у процесі іншомовної підготовки як складний об'єкт дослідження та в широкому розумінні – як створення інформаційно-дидактичного середовища, у межах якого здійснюється системне поєднання навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності у процесі вивчення різних іноземних мов, що зумовлює та забезпечує формування професійної та самоосвітньої компетентностей, а також сприяє мобільності студентів.

Інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм,

методів і засобів навчання не обмежує, а лише зумовлює пріоритетний напрям організації навчально-пізнавальної діяльності.

Організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, спираючись на дослідження О.Малихіна [6], розглядаємо як складний об'єкт і певний об'єктивно й реально існуючий феномен сучасного освітнього процесу, як складну педагогічну систему. Таке бачення дозволяє розглядати організацію навчально-пізнавальної діяльності як оптимальне інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на ефективне й результативне засвоєння знань і способів їх здобуття на рівні професійного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Виходячи із загальної теорії діяльності, розглядаємо пізнавальну діяльність як основу навчального процесу, без якої неможлива передача досвіду від покоління до покоління. Стосовно цього не можна не погодитися з З. Слєпкань, що діяльнісна теорія учіння по праву домінує в сучасній дидактиці й методиках навчання окремих предметів, що «вона є ключем до організації змісту, визначення цілей і завдань вищої освіти». Саме в діяльності виявляється активність особистості як суб'єкта, який визначає потрібну кількість активності для різних форм діяльності [9]. Процес навчання передбачає обов'язковість наявності таких форм діяльності, де одна – навчальна, а інша – пізнавальна. Обидві форми діяльності необхідні, оскільки саме вони складають сутність навчального процесу. Розмежування певних видів діяльності у межах навчального процесу вимагає диференціації таких понять, як «навчальна діяльність» і «пізнавальна діяльність».

У процесі дослідження пізнавальної діяльності Г. Щукіною [11, с. 36] було зазначено, що пізнавальне навчання (процес оволодіння індивідуальними, предметними знаннями, уміннями, навичками) неможливо ототожнювати з пізнанням, яке в результаті відкриває нові істини. У навчальному ж пізнанні відбувається лише приєднання до істини, яка вже відкрита людством. У навчальному процесі пізнавальна діяльність – це складний процес переходу від незнання до знання, від знань меншої спільності до знань більшої спільності, від випадкових спостережень до системи пізнання, здійснюється перехід до систематизованого пізнання предметного світу, до оволодіння науковими істинами. Ця діяльність відрізняється від наукового пізнання тим, що в ній не завжди й не обов'язково відбувається безпосереднє зіткнення з процесами й предметами навколишнього середовища, які вивчаються, а набуваються знання, які вже накопичені наукою, завдяки чому процес пізнавальної діяльності здійснюється швидше й легше, а за розумного керівництва більш доступно, плідно й успішно.

Під організацією навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміємо

процес педагогічних впливів, які направлено на її формування, удосконалення й систематизацію. Ці впливи будуються та регулюються викладачем у процеси досягнення цілей навчання у вищому навчальному закладі враховуючи індивідуальні особливості тих, кого навчають, й умов середовища. Зрозуміло, що організація навчально-пізнавальної діяльності студентів буде успішною, якщо вона буде сприяти підвищенню пізнавальної мотивації, пізнавальної активності, самостійності й більш успішному засвоєнню інформації.

Неможливо переоцінити значення пізнавального навчання для загального розвитку й формування особистості майбутнього фахівця. У процеси пізнавального навчання розвиваються не лише розумові процеси, але й сукупність всіх процесів свідомої діяльності.

Однак будь-яка свідома діяльність є наслідком самостійного пошуку принципів, в тому числі нових, більш сучасних й оригінальних напрямків пошуку, простіших систем розв'язання проблем, конструювання нових індивідуальних комбінацій вже відомих студентові прийомів дій, які він раніше використовував для розв'язання тих або інших пізнавальних завдань, що є ознаками самоосвітньої діяльності.

На думку П. Підкасистого найбільш розповсюдженими діями є самостійні дії з переносу прийомів у тому вигляді, у якому вони були засвоєні, на розв'язання інших пізнавальних задач і самостійна перебудова засвоєних прийомів під час їх переносу. Найвищий рівень самостійності студента – це постановка ним проблеми й знаходження шляхів її розв'язання. Процес оволодіння новими знаннями самостійно супроводжується формуванням і розвитком творчого мислення, яке дозволяє студенту самостійно перевіряти істину, яку він засвоює, визначати її достовірність через зіткнення з фактами, які їй суперечать. У процесі навчання ця особливість самоосвітньої діяльності виявляється перш за все у безперервному розумовому розвитку, формуванні пізнавальних здібностей студентів. Беручи до уваги названі вище особливості самоосвітньої діяльності й характеристики, критерії, методи когнітивного навчання, приходимо до висновку, що саме самоосвітня діяльність є полем, площиною втілення, застосування, реалізації якостей когнітивного процесу [8].

Велике значення для навчального процесу в контексті інтеграції навчально-пізнавальної й самоосвітньої діяльності студентів нефілологічних спеціальностей має інтерес до пізнання, який виникає на ґрунті свідомого мотивування. Інтерес і мотивування студентів-філологів обумовлені їхньою майбутньою професійною діяльністю, а студенти нефілологічних спеціальностей вступили на навчання до ВНЗ для опанування фаху, а не іноземних мов. Отже, їхня мотивація значно нижча і першочергова задача викладача іноземної мови – це пошук інструментів для підвищення мотивації до вивчення іноземних мов.

Мотивація нерозривно пов'язана з фізіологічними процесами вищої нервової діяльності. Сприймаючи світ таким, який він є, за допомогою сигнальних систем, складних зв'язків й асоціацій, людина розвиває в собі здатність визначати причинність, мотиви виникнення й розвитку явищ, набувати інтерес щодо їх вивчення, узагальнення й наукових абстракцій. Мотиви й інтереси людини знаходяться в тісному зв'язку та взаємозв'язку.

Мотивація пізнавальної діяльності характеризується ставленням людини до того чи іншого вияву дійсності й тісно пов'язана з виникненням потреби пізнання. Інтерес є вираженням спрямованості свідомості людини на навчання через наявність у неї взаємопов'язаних систем відображення дійсності. Якщо такий взаємозв'язок існує, то процес пізнання відбувається активно, якщо він порушується, то інтерес до вивчення слабне, а потім може повністю зникнути.

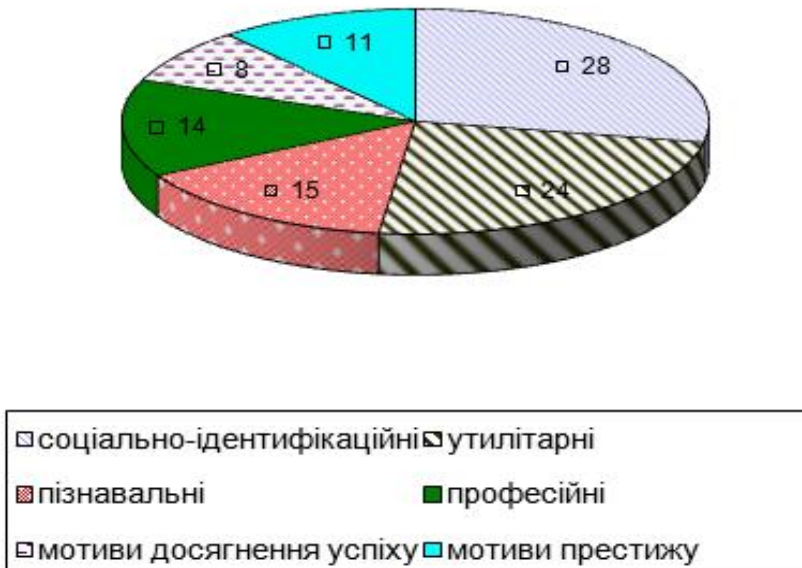


Рис. 1. Мотиви вивчення іноземних мов студентами-нефілологами

Інтереси й мотиви для навчального процесу є основою, на якій виникають, закріплюються й розвиваються знання, навички та практичний досвід студентів. Мотивація, інтерес, потреба пізнання – це все необхідні умови навчальної діяльності. Навчальна інформація найбільш активно сприймається тоді, коли в студентів виникає потреба в її сприйнятті. Навчальний процес відбувається більш активно у тих випадках, коли він

пов'язаний із розв'язанням задач проблемних ситуацій, а проблеми мають мотиваційну основу, включаючи живий інтерес до предмету вивчення. Мотиви стимулюють, організують і спрямовують навчальну діяльність.

Вищесказане дозволяє зробити висновок, що організація навчально-пізнавальної діяльності, з урахуванням усіх психолого-педагогічних складових, спрямована на формування в студента навичок уміти визначати й реалізовувати свою мету; моделювати власну діяльність, тобто виділяти умови, важливі для реалізації своєї мети; розвивати увагу, пам'ять, процеси мислення; уміти оцінювати кінцевий і проміжні результати своєї діяльності; набуті необхідні вміння й навички для навчальної діяльності; забезпечити особистий високий рівень саморегуляції, високу самосвідомість, адекватну самооцінку, рефлексивність, організованість, самостійність.

Характер мотивів студентів може бути визначено за методикою визначення мотивів навчальної діяльності учнів (Б. Пашнев). Ця методика базується на співвідношенні восьми основних мотивів навчальної діяльності та виявленні мотивів, яким віддається перевага. Обробка даних (див. рис.1) показала, що провідними мотивами для вивчення іноземних мов студентами-нефілологами є мотиви соціальної ідентифікації – 28% й утилітарні мотиви – 24%, а пізнавальні мотиви та професійні мотиви (15% та 14% відповідно) не є рушійною силою у навчально-пізнавальній діяльності цих студентів. Водночас мотиви досягнення успіху (8%) та мотиви престижу (11%) становлять ще менший відсоток у вмотивованості вивчення іноземних мов для студентів нефілологічних спеціальностей. Такі результати показали критичний рівень вияву досліджуваних показників за мотиваційним критерієм.

Задля підвищення мотивації до вивчення іноземних мов у студентів нефілологічних спеціальностей слід організувати процес їхньої іншомовної підготовки через впровадження інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності. Зазначений процес може бути представлений у вищому навчальному закладі інтегрованими професійно-спрямованими курсами на іноземних мовах для студентів нефілологічних спеціальностей, адже необхідно навчати не лише змістовим аспектам освітнього процесу, але й робити більший акцент на навчанні студентів специфічних прийомів навчально-пізнавальної діяльності. Адже навчально-пізнавальна діяльність вимагає від студентів наявності високого рівня мотивації учіння, самостійності, пізнавальної активності, свідомого розвитку відповідних інформаційно-технологічних умінь тощо.

Наголос у діяльності викладача зміщується в організаційну, координаційну й консультативну площину, метою якої є вмотивованість студентів нефілологічних спеціальностей у вивченні іноземної мови через її професійне

спрямування. Відомо, що основою для впровадження професіоналізації навчання іноземної мови у вищій школі є використання міжпредметних завдань і задач. Ними можуть бути: завдання, розраховані на використання знань з фахових дисциплін іноземною мовою, або задачі дослідницького характеру, у процесі розв'язання яких студенти застосовують знання професійного характеру. Наступним кроком можуть стати комплексні міжпредметні посібники, тестування, а надалі – спеціальні міжпредметні узагальнені заняття, семінари та конференції. Таким чином професіоналізація навчання іноземної мови на основі міжпредметної інтеграції прогресує від постановки міжпредметних навчальних проблем до багатосторонніх зв'язків між різними дисциплінами на основі координації діяльності викладачів і до розробки системи взаємодії, включаючи спеціальні інтегровані курси з урахуванням не тільки міжпредметних зв'язків, але й низки методів, та форм роботи по інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів нефілологічних спеціальностей.

З огляду на це, у професійну підготовку студентів нефілологічних спеціальностей Чорноморського державного університету імені Петра Могили було впроваджено спеціальні інтегровані курси з іноземної мови, що передбачають вивчення базових понять фахових дисциплін іноземною мовою і дають можливість студентів у процесі роботи над професійною лексикою з кожної спеціальності (економіки, екології, соціальної роботи, політології, правознавства) використовувати реалії ділового життя та опановувати навички комунікативної поведінки в різноманітних ситуаціях професійного та ділового спілкування. Задля досягнення позитивної динаміки за пізнавальним і самоосвітнім критеріями проводилися різні види лекцій з урахуванням інтегративних форм: інтерактивні лекції, лекції-діалоги, лекції-візуалізації, лекції-конференції, лекції-консультації. Студентам пропонувалося самостійно підготувати, розробити фрагменти різних видів лекцій з безпосередньою подальшою участю в проведенні цих лекцій. Достатній рівень сформованості умінь студентів нефілологічних спеціальностей використовувати інформаційні технології дозволив проведення роботи з web-квестом, з web-сторінками, пошук певної інформації в інтернеті. Усі вище названі впливи сприяли застосуванню студентами елементів інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, усвідомлення сутності та значення самонавчання й самоосвітньої діяльності.

Висновки. Інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки – багатоаспектна та глибока науково-педагогічна проблема й не вичерпується даною статтею. Подальшої розробки та вивчення потребують питання, пов'язані з добром оптимальних засобів впливу на кожен компонент інтегра-

ції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів, використан-
ням сучасних інформаційних технологій як засобів мотивації до вивчення
іноземних мов студентами-нефілологами.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навчальний посібник. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
3. Гусинський Е. Н. Введення у філософію освіти / Е. Н. Гусинський, Ю. І. Турчанінова – М.: Видавнича корпорація «ЛогосВ», 2000. – 191 с.
4. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. / А. Я. Данилюк: Российская академия образования, Ростовский государственный педагогический университет. – Р/нД: Изд-во РГПУ, 2000. – 439 с.
5. Золотарева А. В. Интеграция дополнительного и других сфер образования: монография / под ред. Е. Б. Евладовой, С. Л. Паладьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 200 с.
6. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
7. Мизинцев В. П. Характеристики и количественная оценка эффективности учебного процесса / В. П. Мизинцев. – М.: Педагогика, 1981. – 97 с.
8. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
9. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов и др.. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
11. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
12. <http://www.schwarzweiss-hd.de/index.php/g-j/116-integration>

ЯКИМЧУК Ю. В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький

МОТИВАЦІЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Main motives of foreign language learning by students of higher educational establishments are determined. The motivators of foreign language learning are found out. The factors which strengthen positive foreign language learning motivation are described and practical recommendations to foreign language teachers as to stimulation students' motivation are given.

Key words: students, foreign language learning motivation, motivators.

Визначені головні мотиви вивчення іноземної мови студентами вищих навчальних закладів. Виявлені мотиватори вивчення іноземної мови. Описані фактори, що підсилюють позитивну мотивацію вивчення іноземної мови та дані рекомендації викладачам іноземної мови щодо стимулювання мотивації студентів.

Ключові слова: студенти, мотивація вивчення іноземної мови, мотиватори.

Определены главные мотивы изучения иностранного языка студентами высших учебных заведений. Найдены мотиваторы изучения иностранного языка. Описаны факторы, усиливающие позитивную мотивацию изучения иностранного языка и даны рекомендации преподавателям иностранного языка, касающиеся стимулирования мотивации студентов.

Ключевые слова: студенты, мотивация изучения иностранного языка, мотиваторы.

Глобалізація світу, поглиблення економічних, політичних, культурних зв'язків України з іншими країнами, її інтеграція в міжнародні структури ставить перед вищою школою завдання підготувати фахівця, рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності якого дає йому змогу вільно спілкуватися з іноземними колегами, працювати у міжнародних фірмах, гідно

представляти Україну в різноманітних міжнародних організаціях. В основі розвитку іншомовної комунікативної компетентності лежать комунікативні здібності, знання іноземної мови та навички застосовувати їх на практиці, які набуваються під час навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови. Її успішність визначається, насамперед, рівнем сформованості та підтримуванням мотивації вивчення іноземної мови. Адже мотивація є рушійною силою будь-якої діяльності.

Проблемі вивчення мотивації іноземної мови присвячено велику кількість праць вітчизняних та зарубіжних психологів (Н. Бондаренко, Н. Вінніченко, І. Зимня, Є. Пасов, Н. Adelman, С., Dweck, A. Frymier, D. Galloway. Така пильна увага до розробки цього питання не дивна, адже навчальна дисципліна “Іноземна мова” належить до числа “складних”: її вивчення часто супроводжується високою тривожністю та низькою мотивацією навчання (І. О.Зимня, Є. І. Пасов) [1; 3].

Метою цієї статті є визначення головних мотивів вивчення іноземної мови студентами вищих навчальних закладів та надання рекомендацій викладачам вищих навчальних закладів щодо формування та підтримування позитивної мотивації вивчення іноземної мови студентами.

Вперше слово «мотивація» вжив А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини». Згодом цей термін став одним із ключових у психології та слугує для пояснення поведінки людини та для стимулювання й підтримування певних її дій. У сучасній психології мотивація розглядається зі структурних позицій як сукупність потреб, мотивів, інтересів, ідеалів, прагнень, установок, норм, цінностей та ін. (К. Платонов, В. Шадріков), а також як система процесів, що відповідають за спонукування та діяльність (В. Вілюнас).

Важливою особливістю мотивації людини є двохмодульна (позитивно-негативна) її будова. Ці дві модальності спонукають до прагнення чогось чи, навпаки, його уникнення. О. Мауер виклав свою концепцію мотивації, що засновується на передбаченні позитивних чи негативних емоцій. Він пояснював поведінку індукцією ваблення з одного боку – коли поведінка має наслідки, що караються (це обумовлює закріплення передбачення емоції страху, тобто якщо людина знову потрапляє у цю ситуацію, вона починає її боятися), а з іншого боку вчений пояснював поведінку редукцією ваблення – коли поведінка має результати, що заохочуються (це обумовлює закріплення передбачення емоції надії; відбувається навчання надії) [2, 69].

Основними факторами, що впливають на формування стійкої позитивної мотивації навчальної діяльності є зміст навчального матеріалу, його організація, оцінювання навчальної діяльності, стиль педагогічної діяльності та особистісні характеристики викладача.

Зміст навчального матеріалу – це інформація, яка подається на заняттях.

Ця інформація обумовлюється вимогами до знань та практичних навичок, якими мають оволодіти студенти, а також їхніми потребами (оволодіти іноземною мовою для професійного спілкування, особистісного спілкування, потребою самореалізації тощо).

При організації навчальної діяльності студентів необхідно пам'ятати про мотиваційний (пояснення необхідності оволодіння певним навчальним матеріалом) та про рефлексивно-оцінний (аналіз виконаної роботи, співставлення досягнутого з поставленою метою) етапи. Підбивання підсумків виконаної роботи необхідно організувати так, щоб студенти відчували задоволення від своєї праці, подолання труднощів, що виникли, від пізнання нового.

Оцінювання результатів навчальної діяльності має базуватись на двох факторах: рівень засвоєння знань та індивідуальний прогрес у вивченні дисципліни. Тобто, при оцінюванні завжди потрібно брати до уваги та підкреслювати студенту його успіхи порівняно з попереднім оцінюванням.

Формування позитивної мотивації вивчення навчальної дисципліни також обумовлено стилем педагогічної діяльності викладача та його особистісними характеристиками. Авторитарний стиль часто формує зовнішню мотивацію навчання та мотив уникнення невдач. Демократичний стиль, навпаки, формує внутрішню мотивацію навчання та мотив прагнення успіху. Особистісними рисами викладача, що сприяють формуванню позитивної мотивації навчання є його відкритість, спілкування зі студентами як з рівними собі співбесідниками, а також ерудованість, готовність допомогти подолати труднощі, що виникають у студентів в процесі вивчення навчальної дисципліни.

Для вироблення практичних кроків, спрямованих на формування та підтримання стійкої позитивної мотивації вивчення іноземної мови, звернемося до структури мотивації вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі. На основі аналізу наукової літератури [2;4;5] ми виділили такі основні мотиви вивчення студентами вищих навчальних закладів іноземних мов: професійний мотив, пізнавальний мотив, мотив міжособистісного спілкування. Звідси впливають основні мотиватори вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах: професійно-орієнтоване навчання, подання цікавого, емоційно насиченого матеріалу та комунікативна спрямованість навчання.

Звернемося до професійного мотиву. Є. П. Ільїн стверджує, що у студентів з високою успішністю навчання професійний мотив розвинутий краще, ніж у студентів з середньою успішністю. Одночасно у останніх краще розвинутим виявився прагматичний мотив: отримати диплом, позитивну оцінку тощо [2, 265]. Отже, формування у студентів професійного мотиву є

основою високої успішності студентів. Цьому сприяє професійно-орієнтоване навчання, яке передбачає зв'язок навчального матеріалу зі змістом майбутньої професійної діяльності, обговорення та вирішення проблем, що можуть виникнути в процесі майбутньої професійної діяльності, проведення рольових та ділових ігор, організації перекладацьких практик на підприємствах. Важливим у цьому зв'язку є усвідомлення студентом суспільної значущості його майбутньої професії та формування почуття відповідальності перед суспільством за якість своєї професійної діяльності.

Пізнавальний мотив вивчення іноземної мови проявляється у цікавості до мови як засобу вираження думки, до порівняння мовних засобів рідної та іноземної мов, до культурних традицій народів, мова яких вивчається. Стійкий пізнавальний мотив сприяє більш глибокому засвоєнню інформації, готовності студентів до самостійної роботи з навчальним матеріалом, до наукових досліджень. Формуванню стійкого пізнавального мотиву сприяють різноманітні види та форми роботи на занятті, ілюстрація теоретичного матеріалу прикладами застосування його на практиці, залучення емоційного компоненту при проведенні занять.

Мотив міжособистісного спілкування базується на потребі спілкування, яка є однією із базових потреб людини. Л. І. Марисова виділила дев'ять груп комунікативних потреб:

- 1) іншої людини та стосунків з нею;
- 2) належності до соціальної спільноти;
- 3) співпереживання та співчуття;
- 4) піклування, допомоги та підтримки з боку інших,
- 5) наданні допомоги, піклування та підтримки іншим;
- 6) встановлення ділових зв'язків для здійснення спільної діяльності та співробітництва;
- 7) постійного обміну досвідом, знаннями;
- 8) оцінки з боку інших, поваги, авторитету;
- 9) вироблення спільного з іншими людьми розуміння та пояснення об'єктивного світу і всього, що відбувається в ньому [2, 206].

Виходячи з потреби спілкування як однієї з базових потреб людини, що лежить в основі формування мотиву міжособистісного спілкування, ми робимо висновок, що одним із мотиваторів вивчення іноземної мови студентами є комунікативна спрямованість навчання. Це передбачає постійне спілкування студент-студент, студент-викладач, викладач-студент засобами іноземної мови. Це означає, що організація дискусій, диспутів, спільне розв'язання проблемних ситуацій має стати невід'ємною частиною занять з іноземної мови. Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови сприяє діалогічному спілкуванню на заняттях з іноземної мови, максимально

наближеного до природного спілкування і такого, що відповідає професійним інтересам студентів. Це задовольняє потребу студентів у спілкуванні та мотивує їх вивчати іноземну мову як засіб спілкування.

На наш погляд, подолання труднощів вивчення іноземної мови може відбуватися шляхом виявлення індивідуального рівня розвитку мотивації навчання студентів й урахування цього показника під час організації навчального процесу. Крім цього, для підтримання мотивації навчання необхідно підбирати комплекс вправ, виконання яких передбачає чергування різних видів мовленнєвої діяльності, забезпечує різноманітність видів роботи. Така організація навчального процесу передбачає переключення з одного виду навчальної діяльності на інший, що стимулює увагу, підтримує інтерес до навчальної діяльності, запобігає втомлюваності студентів. Слід зазначити, що таке “переключення” є методичною вимогою до занять з іноземної мови.

Необхідно постійно створювати майбутнім фахівцям мотиви вивчення іноземної мови. Слід також зазначити, що подолання обмежуючих переконань і посилення позитивних автоматично призводять до зростання мотивації. Крім цього, важливо перед кожним новим видом діяльності мотивувати учасників групи до її здійснення. Викладачі іноземної мови часто роблять подібне тільки на початку курсу, що зовсім недостатньо. Необхідно включити такі види мотивації, які пов'язані з поточними інтересами студентів. Для цього необхідно добре знати цінності, інтереси, світ захоплень і особливості кожного учасника групи. Корисно постійно організовувати дискусії на тему застосування іноземної мови в житті, професії, бізнесі і т. д.

Шляхом опитування необхідно визначили студентів із зовнішньою та внутрішньою мотивацією. Внутрішньомотивовані студенти є більш активними, свідомими. Вони орієнтовані на результат навчально-професійної діяльності, а не на зовнішні чинники (отримання гарної оцінки, стипендії тощо). Зовнішньомотивовані студенти менше занурені у навчальну діяльність. Їхня активність спричиняється не пізнавальними чи професійними мотивами, а зовнішніми чинниками (успішне складання екзамену, заліку і т.д.). Для підтримування зовнішньої мотивації необхідне постійне зовнішнє підкріплення, в іншому випадку вона послаблюється. Мотивацію, безумовно, слід підтримувати зовнішнім підкріпленням (педагогічне оцінювання, похвала), але метою викладача є збільшення кількості внутрішньомотивованих студентів. З цією метою слід ознайомлювати студентів з майбутньою професійною діяльністю, з вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей особистості фахівця, працювати над створенням уявлень про професіонала у певній галузі, усвідомленням студентами ближніх і кінцевих цілей професійної підготовки, забезпечувати умови для самопізнання, само-

виховання, стимулювати прагнення до самовдосконалення.

Важливо постійно пояснювати, як конкретно в повсякденному житті та професійній діяльності (при прослуховуванні улюбленої іноземної музики, перегляді улюблених фільмів, листуванні з друзями, колегами і т.д.) знадобиться досвід, здобутий у результаті виконання певних вправ. Крім того, корисно забезпечити зворотний зв'язок щодо практичних результатів. Розповіді тих, хто навчається, про свої успіхи застосування іноземної мови в житті додатково мотивують усіх учасників, спонукають до нових активних форм її застосування. Коли учасники групи слухають розповіді один одного, багато хто з них замислюється: “Чому я не зробив перекладу пісні улюбленої музичної групи?”, “Чому не почав листування з друзями з іншої країни у мережі Internet?” і т. д.

Важливо цілеспрямовано створювати індивідуальну траєкторію особистісних очікувань результатів навчання: швидкості, темпів отримання навичок. Не секрет, що багато з тих, хто навчається, коли починають учить іноземну мову, очікують швидкого просування. Вони сподіваються заговорити відразу, а якщо цього не відбувається, то втрачають надію, і, отже, їхня мотивація знижується. Для подолання цих труднощів необхідно заздалегіть передбачити роботу з планування результату навчання для кожного. Ми рекомендуємо починати заняття кожного етапу навчання з постановки задач, які необхідно виконати за певний час. Для цього корисно разом зі студентами намалювати “карту програми” та, вивчивши певний матеріал, зафарбувати пройдені ділянки. Учасникам групи необхідно постійно мати цілісну картину того, що їх очікує, і розуміти, де вони перебувають у цей момент. Це стає особливо важливим у тому випадку, якщо хто-небудь відсутній через хворобу чи інші причини. Також, як ми вважаємо, на першій сторінці особистого зошита, після вступної бесіди викладача про завдання певного етапу навчання та цілей майбутніх занять корисно намалювати “щаблі просування” або “карту особистих цілей”. Тут варто конкретно відзначити строки й заплановані практичні результати, виражені в категоріях, що перевіряються на практиці (говорити з певною швидкістю, навчитися складати ділові листи, брати участь у листуванні в мережі Internet і т.д.). Також корисно використати відому вправу Р. Ділтса про зв'язок мети з різними видами переконань (про важливість самої мети, про можливості її досягнення, про наявні здібності для реалізації мети, про те, що людина гідна реалізації цієї мети). Ця вправа допомагає провести діагностику обмежуючих і підтримуючих переконань, пов'язаних із метою. Для підтримки постійних і адекватних позитивних очікувань і забезпечення розуміння студентом мети навчання бажано періодично повертатися до обговорення особистих цілей і їхньої корекції. Це також може бути предметом дискусій іноземною мовою в групі.

Необхідно планувати спеціальні заняття з широкої інтеграції знань, на

яких учасники групи можуть повністю себе реалізувати. З цією метою придатними є такі види діяльності: організація дискусійного клубу, театралізована постановка п'єси іноземною мовою, організаційно-діяльнісні й рольові ігри. У процесі навчання корисно розширювати спектр особистісного вибору учасника групового навчання: індивідуальної або групової роботи на занятті, книги й статті для читання, ролі в драматичній сценці, форми домашнього завдання, зворотного зв'язку, самозвіту і т.д. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності повинен сприяти розвитку позитивної Я-концепції майбутнього фахівця, стосуватися його особистісної своєрідності та розширювати її: Я володію іноземною мовою, здатний до спілкування з людьми інших культур, цікавлюся традиціями, науковими досягненнями інших країн і т.д. У процесі навчання іноземної мови подібне "Я" повинне бути знайдене кожним учасником особисто. Така робота може бути цікаво побудована за принципом – особистість формує особистість. Це може відбуватися під час дискусій навколо яскравих особистостей, які володіють іноземними мовами: видатних політиків, діячів науки й мистецтва, які впливають на свідомість багатьох людей, світові політичні процеси, розвиток науки, культури.

Безсумнівно, надзвичайно важливо показувати можливості іноземної мови як інструмента розширення особистісних, міжкультурних і професійних меж. Говорячи про шляхи підтримки особистості в її гуманістично-ціннісній самореалізації в інтерсуб'єктній взаємодії при розвитку іншомовних комунікативних здібностей, необхідно пам'ятати про те, що в основі всіх стратегій психолого-педагогічної підтримки лежить принцип гуманізму, цінності. Стратегія психолого-педагогічної підтримки особистості полягає в наданні суб'єктові сутнісно-духовної підтримки, зміцненні сутності іншої людини, завдяки чому досягається актуалізація внутрішніх резервів особистості, що дають змогу на новому рівні підійти до існуючих проблем і знайти оптимальний шлях їхнього вирішення. Ця стратегія гармонійно доповнюється низкою конкретних методик психолого-педагогічної підтримки особистості, спрямованих на вдосконалення професійної діяльності за допомогою підвищення її рефлексивної складової. Такі рішення дозволяють людині побачити всю проблематику, пов'язану з її особистістю, її місцем у культурно-ціннісній і професійно-діяльній системі координат, визначити вектори подальшого особистісного розвитку й професійно-діяльностного вдосконалення за допомогою психолого-педагогічних алгоритмів діяльності, спілкування, самопізнання й самовдосконалення, що сприяють досягненню оптимальних результатів у русі суб'єкта до інтегральної індивідуальності і досягнення свого індивідуального, особистісного та професійного акме. З цих позицій варто підходити до використання моделювання як системного завдання у формуванні ідеальної моделі іншомовних комунікативних здібнос-

тей, а також завдання розробки продуктивних алгоритмів діяльності викладача з розвитку іншомовних комунікативних здібностей майбутнього фахівця міжнародних відносин, націлених на досягнення оптимального результату.

Отже, нами виділені такі основні мотиви вивчення студентами вищих навчальних закладів іноземних мов: професійний мотив, пізнавальний мотив, мотив міжособистісного спілкування. Звідси випливають основні мотиватори вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах: професійно-орієнтоване навчання, подання цікавого, емоційно насиченого матеріалу та комунікативна спрямованість навчання.

Подальшими розвідками у цьому напрямі можуть стати експериментальне вивчення рівня розвитку мотивації вивчення іноземної мови у студентів різних курсів, створення методик формування мотивації навчання іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2008. – 512 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. – К: Каравела, 2008. – 352 с.
5. Рідель Т. Модель мотивації до оволодіння іноземною мовою у немовному вузі. – archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npd/2010_3/ridel.pdf

ЯЦЕНКО Л. В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та освіти дорослих
ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди,
м. Переяслав-Хмельницький

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

Розкривається залежність між усвідомленим професійним самовизначенням і мотивацією студентів до навчання; простежено зміну типів мотивів на професійну діяльність протягом навчання у вищих навчальних закладах; сформульовано рекомендації до організації навчальної діяльності студентів залежно від характеру домінуючих мотивів.

Ключові слова: мотиви навчання, професійне самовизначення, студенти, ціннісне ставлення до навчально-професійної діяльності.

Раскрывается зависимость между осознанным профессиональным самоопределением и мотивацией студентов на обучение; прослежена смена типов мотивов на профессиональную деятельность в течение обучения в высших учебных заведениях; сформулированы рекомендации по организации учебной деятельности студентов в зависимости от характера доминирующих мотивов.

Ключевые слова: мотивы обучения, профессиональное самоопределение, студенты, ценностное отношение к учебно-профессиональной деятельности.

Dependence between the realized professional self-determination and motivation of students to the studies opens up; the change of types of reasons on professional activity during studies in higher educational establishments is traced; recommendations for organization of educational activity of students depending on character of dominant reasons are formulated.

Key words: reasons of studies, professional self-determination, students, valued attitude towards educational-professional activity.

Постановка проблеми. Студентство – особлива соціально-психологічна і вікова категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Як соціальна група студентство характеризується професійною спрямованістю, ціннісним ставленням до майбутньої професії, яке є наслідком правильності професійного вибору, адекватності й повноти уявлень студента про вибрану професію. Останнє включає не тільки знання тих вимог, які висуває професія, а стійку мотивацію на самовдосконалення в плані майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – розкрити особливості професійного самовизначення студентів у контексті становлення їх мотиваційно-ціннісної сфери.

Завдання:

1. Визначити особливості мотивації студентів до вибору майбутньої професії.

2. Окреслити динаміку становлення і розвитку навчальної мотивації студентів.

3. Схарактеризувати взаємозалежність ставлення студентів до навчання й адекватність вибору майбутньої професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, результати емпіричних досліджень засвідчують, що характер уявлення студента про свою майбутню професію (адекватний – неадекватний) співвідноситься з його ставленням до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менша вірогідність позитивного ставлення до навчального процесу у вищій школі. Загалом в основу такого ставлення покладається два типи мотивів – мотивація досягнення і пізнавальна мотивація. Остання становить підґрунтя навчально-пізнавальної діяльності й справляє безпосередній вплив на мотивацію досягнення.

Оскільки загальною кінцевою метою навчання у вищій школі є професійна підготовка фахівців, ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і міру визначення кінцевої мети навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яка визначається як інтерес до професії і схильність займатися нею. Поняття „спрямованість” включає уявлення про мету; мотиви, які спонукають до певної діяльності; емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею. Сама професійна спрямованість є складною багатовимірною системою, яка охоплює безліч властивостей і параметрів.

Структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і формам. Студенти можуть краще або гірше вчитися, тому що хочуть або не хочуть: отримати професію (професійна мотивація); набути нових знань і отримати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати вищий зарібок (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); самоствердитися і зайняти в майбутньому певне станови-

ще як у суспільстві в цілому, так і в певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального й особистого престижу). Кожний з названих видів навчальної мотивації може набувати в загальній структурі особистості домінуючу або підлеглу значущість, визначаючи той або інший рівень індивідуальних досягнень у навчанні й зумовлюючи міру наближення до кінцевої мети навчання – оволодіння певною професійною діяльністю.

Різні види навчальної мотивації зумовлюють також загальне або вибіркове ставлення студентів до навчальних предметів і дисциплін, в яких в узагальненому вигляді представлені зміст і способи майбутньої професійної діяльності. Як і у випадку з професійною спрямованістю навчальної мотивації, ставлення студентів до навчальних дисциплін також має багатовимірний характер. Наприклад, навчальний предмет може оцінюватися студентом з погляду його важливості для професійної підготовки, з погляду особистого пізнавального інтересу в певній галузі знань, з погляду якості викладання, що викликає відчуття задоволеності або незадоволеності навчальним предметом, і, нарешті, з погляду власних можливостей і здібностей, що визначають міру труднощів засвоєння тієї або іншої навчальної дисципліни. Сформоване на основі таких оцінок загальне і вибіркове ставлення студентів до навчальних предметів утворює ще один, відносно самостійний, рівень мотиваційно-цільової основи навчання.

Процес формування мотиваційно-цільової основи навчання відбувається не тільки зверху вниз, а й навпаки, тобто нижні рівні мотивації можуть справляти вагомий вплив на формування вищих рівнів. Так, вибіркове ставлення до навчальних предметів на різних етапах навчання може спричинювати домінування тих або інших навчальних мотивів в їх загальній структурі, безпосередньо або опосередковано (через навчальну мотивацію) впливати на формування загального ставлення до кінцевої мети навчання, тобто професійну спрямованість. Цей вплив ставлення студентів до навчальних предметів на формування загального ставлення до професії як до майбутнього психологічного результату навчання стає тим більше очевидним і допустимим, якщо подивитися на процес засвоєння різних навчальних дисциплін як на послідовний ряд проміжних етапів досягнення кінцевої мети навчання. Як у шкільній практиці, так і в практиці вищих навчальних закладів відомі приклади, коли цікаве і ґрунтовне викладання навчального предмету ставало чинником формування у школярів або студентів професійних планів, вибору ними майбутньої професії або спеціалізації.

Зважаючи на можливість встановлення складних відносин між різними рівнями мотиваційно-цільової основи навчання, правомірно поставити запитання: Якими є динаміка і характер взаємодії різних форм і рівнів мотивації на різних етапах навчання? Як позначається той або інший тип

мотиваційно-цільового забезпечення на процесуальних і результативних характеристиках навчальної діяльності студентів? Які чинники позначаються на загальному ставленні до цілей навчання, процесу навчання, навчальних предметів і як, ураховуючи цей вплив, можна керувати формуванням необхідних мотивів навчання?

Професійний розвиток студентів у вищій школі значною мірою визначається передуючими формами прояву вибіркового ставлення до професії. Первинною активною формою вибіркового ставлення до професії слід визнати процес формування в шкільні роки професійних планів, вибір школярами професії і мотивів, що стоять за цим вибором. Результати проведених досліджень показують, що у професійних планах школярів доволі часто наявна сукупність ідеальних, реальних і резервних проектів, наприклад: вступити до національного університету; вступити до місцевого університету; поступити тимчасово на роботу. Водночас майже у половини випускників школи спостерігається розбіжність між запланованим і фактичним професійним самовизначенням. Це означає, що процес професійного самовизначення у них ще не завершився. Уже на кінець першого навчального року у ВНЗ багато першокурсників схильні змінити вибрану раніше спеціальність. Так, у педагогічних училищах кількість учнів, які прагнуть змінити професію, досягає 75 %, у педагогічних університетах – 43 %, у вищих технічних навчальних закладах – 52 %. 3-поміж тих, хто влаштувався після школи на роботу, близько 80 % складають випускники шкіл, які через різні об'єктивні та суб'єктивні обставини не змогли поступити до вищих навчальних закладів, тобто ті, чиї професійні наміри не реалізовані, а, отже, і професійне самовизначення не завершено.

Уявлення старших школярів, абітурієнтів про цілі навчання у ВНЗ, вимоги і зміст майбутньої професійної діяльності на етапі вибору професії значною мірою впливають на процес подальшого професійного становлення студентів у період навчання їх у вищій школі, коли підвищення інформованості про професію стає чинником формування позитивного або негативного ставлення до неї. За нашими даними, переважна більшість (близько 70–80 %) абітурієнтів мають нечіткі або зовсім не мають уявлень про свою майбутню роботу і професійні вимоги, що висуваються до неї.

Отже, виникає питання, яким чином перебудовується структура мотивації студентів, включаючи ставлення до професії, навчання і різних навчальних дисциплін мірою збільшення знань і формування більш адекватних уявлень про майбутню професію?

Унаслідок вивчення проблеми цінностей студентів, які постають їхніми життєвими цілями, вдалося встановити, що найчастіше такими цілями-цінностями є (в порядку зниження їх суб'єктивної значущості): любов і сім'я,

хороші і вірні друзі, цікава робота, здоров'я, соціальна активність, пізнання і можливість творчості. Відсутність статистично вірогідних відмінностей в оцінках студентами різних курсів суб'єктивно значущих для них провідних цілей-цінностей свідчить про відносну стабільність їх становлення в період навчання. Ця структура цінностей зберігається протягом тривалого часу й у працюючих випускників різних спеціальностей. Тобто, сформована система домінуючих цінностей є стійкою і типовою для студентів.

З наведених даних видно, що цікава робота посідає лише третє місце серед провідних цілей-цінностей. Така орієнтація не може не впливати на формування і розвиток професійного самовизначення як узагальненої форми позитивного ставлення до обраної майбутньої професії.

Щодо впливу цілей-цінностей на нижні рівні мотивації щодо вибору професії як початкового акту і первинної форми вияву ставлення індивіда до майбутньої професійної діяльності, отримані експериментальні дані засвідчують, що найбільший вплив справляє захоплення в школі навчальним предметом, а також інтерес до професії. Проте початок прояву цікавості до професії, за результатами анкетування студентів-першокурсників педагогічних університетів, припадає на час закінчення школи (близько 80 % респондентів). Це означає, що школярі, які вступають до університету, доволі часто приймають захоплення навчальним предметом в школі за сталий інтерес і передумову майбутнього вибору професії. Уявлення про вибрану професію можуть залишатися у студентів практично на тому ж рівні до III–IV курсу, коли зазвичай починається спеціалізація. Саме з цього часу актуалізується справжня перебудова в системі уявлень студентів про професію.

Так, порівняння динаміки студентських оцінок професійно важливих якостей учителів-біологів показало, що мірою просування від курсу до курсу позиція студентів стає більш адекватнішою і наближається до нормативного еталону. Зрозуміло, зі зміною уявлень студентів про свою майбутню професійну діяльність змінюється і структура мотивації навчання. Підвищується привабливість таких аспектів науково-педагогічної роботи біологів, як можливість творчої ініціативи, можливість проявити індивідуальність і займатися наукою, суспільна значущість наукової діяльності, можливість принести користь людям та ін. Тому можна зробити висновок, що ставлення студентів до професії або спеціалізації залежить не тільки від міри адекватності уявлень про неї, а й від оцінки її соціального престижу.

Для з'ясування відмінностей у динаміці та структурі навчальної мотивації студентів з різним ступенем цілей навчання на кожному курсі зіставлялися дві полярні групи студентів з межовими (високим і нульовим) рівнями професійної спрямованості – група А та група В. Таке порівняння дало змогу

виявити спільні для всіх студентів і деякі, специфічні для кожної з виділених груп, особливості.

Провідними мотивами вступу до ВНЗ в обох групах виявилися захоплення навчальним предметом та інтерес до професії. Можна було б очікувати, що переважання цих мотивів при виборі професії має проявитися у високих показниках професійної спрямованості студентів після набуття статусу абітурієнтів. Проте середнє значення індексу задоволеності, за яким визначався рівень професійної спрямованості, у всіх першокурсників становив лише 0,5 при максимальній значущості 1,0. На подальших курсах спостерігалось подальше його зниження і на V курсі індекс задоволеності становив тільки 0,33.

Про зниження від курсу до курсу професійної спрямованості свідчать і дані щодо розподілу студентів за значеннями персональних індексів задоволеності професією. Так, кількість студентів, максимально задоволених професією, знижується від I курсу до V курсу від 31,5 % до 15,0 %, а кількість студентів, котрі мають невизначене і нейтральне ставлення до професії, зростає від 31,5 % на I курсі до 45 – 50 % – на старших курсах.

Для виявлення причин зниження професійної спрямованості студентів було проведено аналіз суб'єктивних оцінок студентами значущості для них різних аспектів майбутньої професійної діяльності. Результати аналізу показали, що зниження професійної спрямованості пов'язане насамперед з усвідомленням низького суспільного престижу обраної професії або спеціальності. Так, коефіцієнт значущості твердження „професія – одна з найважливіших у суспільстві” знижується від 0,56 на I курсі до 0,05 – на V курсі.

Зіставлені отриманих результатів у названих вище групах А і В засвідчило, що в ретроспективній оцінці мотивів вибору професії міра впливу мотиву „інтерес до професії” оцінюється студентами групи А на чверть вище, ніж студентами групи В. Також з'ясувалось, що оцінки привабливих сторін майбутньої професії у студентів з високим і нульовим рівнями професійної спрямованості помітно різняться. Студенти з високим рівнем (група А) бачать у своїй майбутній професії більше привабливих сторін, ніж студенти протилежної групи В, причому міра стійкості і вираженості оцінки привабливості кожного аспекту майбутньої професійної діяльності у студентів першої групи майже вдвічі вища. Так, коефіцієнт суб'єктивної значущості твердження „професія – одна з найважливіших у суспільстві” у студентів першого курсу групи А становить 0,78, а у студентів групи В – 0,36; оцінка творчого характеру майбутньої професії у першокурсників групи А досягає 0,39, а у студентів групи В – тільки 0,19. Аналогічне співвідношення оцінок привабливих сторін майбутньої професії зберігається у студентів і на старших курсах.

У всіх студентів від курсу до курсу відбувається переоцінка особистісної

значущості різних сторін майбутньої професійної діяльності (у зв'язку з розширенням знань про неї). Однак, якщо у студентів з підвищеною професійною спрямованістю така переоцінка характеризується високим рівнем абсолютних значень оцінок привабливих сторін майбутньої роботи, то у студентів із слабкою професійною спрямованістю – на низькому.

Відмінності між порівнюваними групами виявляються і на рівні навчальної мотивації. На всіх курсах рівневі значення кожного виду навчальної мотивації у студентів групи А виявилися вищими, ніж у студентів групи В. Однак, якщо статистично значущі відмінності студентів полярних груп на I курсі виявилися в показниках професійних і пізнавальних мотивів, на II курсі – в оцінках інтенсивності прояву професійних мотивів і мотивів соціальної ідентифікації, то у студентів III і IV курсів статистично вірогідні відмінності зафіксовані за всіма основними групами мотивів, причому діапазон цих відмінностей перебуває в межах від 0,8 до 1,8 балів. Водночас на V курсі статистично вірогідні відмінності між означеними вище групами студентів не виявлені по жодному виду навчальної мотивації.

Дослідження структури навчальної мотивації у студентів I і II курсів показало, що вона є абсолютно однаковою для студентів і з високою, і з низькою професійною спрямованістю. На всіх курсах провідне рангове місце посідають професійні мотиви навчання. Це є свідченням того, що студенти бачать цілі і цінності вищої освіти й самого процесу навчання, передовсім у реалізації професійних домагань. Таким чином, прагнення стати професіоналом у певному виді діяльності, постаючи як мотив-мета, наповнює професійним змістом і саму навчальну діяльність.

Щодо інших видів мотивації, то їх значення і рангові місця змінюються на різних етапах навчання в кожній групі неоднаково. Лише на V курсі в обох групах утилітарні (головним чином матеріальні) мотиви починають домінувати над пізнавальними і мотивами соціальної ідентифікації. Загалом можна сказати, що структура навчальних мотивів у студентів групи А в процесі навчання більш динамічна і диференційована, завдяки чому у цих студентів підтримується високий рівень навчально-пізнавальної активності на всіх етапах навчання. У безпосередній залежності від навчальної мотивації і позитивного ставлення до професії перебуває і ставлення студентів до навчальних предметів. Студенти групи А вище цінують значущість різних навчальних предметів для професійної підготовки, більшою мірою виявляють зацікавленість їхнім змістом, задоволеність якістю викладання; навчальні дисципліни не становлять для них труднощів.

Отже, можна твердити, що професійна значущість більшості навчальних дисциплін оцінюється студентами вище, ніж пізнавальний інтерес до них. Це є свідченням відсутності повного збігу між особистими інтересами студентів і

професійними цілями навчання, які реалізуються через зміст навчальних предметів.

Щодо впливу суб'єктивних чинників на ставлення студентів до навчальних предметів, можна відзначити, що безпосередній вплив професійної спрямованості і навчальних мотивів спостерігається тільки на старших курсах. Так, у старшокурсників, які задоволені професією, інтерес до спеціальних дисциплін досягає 5,9 балів з семи можливих, а у студентів, котрі незадоволені вибраною професією, рівень інтересу до тих самих предметів становить 5,2 балів. Домінуючий вплив на ставлення до навчальних дисциплін справляють професійні мотиви. Вони посідають провідне місце в структурі навчальної мотивації на всіх етапах навчання. Студенти старших курсів, які мають яскраво виражені професійні мотиви навчальної діяльності, оцінюють професійну важливість предметів та інтерес до них значно вище, ніж ті, хто не прагне стати хорошим фахівцем і набути необхідних знань.

Поділ студентів за показниками ставлення до навчальних предметів на дві полярні групи і подальше їх порівняння дало змогу встановити абсолютно різні мотиваційні підстави навчальної діяльності студентів кожної з виокремлених груп. Навчальна діяльність студентів з високим ціннісним ставленням до навчальних дисциплін (група А) відбувається на високому мотиваційному рівні. Ці студенти задоволені професією і спрямовані на оволодіння її змістовими й творчими аспектами. Більше двох третин студентів з низьким рівнем ціннісного ставлення до навчальних предметів (група В) у кращому випадку демонструє байдужість до професії або зовсім ігнорує її як життєву мету.

Індекс задоволеності професією у студентів групи А дорівнює 0,40, а у студентів групи В – 0,10. Оцінка привабливості для студентів групи А таких аспектів майбутньої професії, як „зміст професійної діяльності”, „можливість прояву творчості”, вдвічі перевищує аналогічну оцінку тих самих аспектів студентами групи В. У студентів групи А більшою мірою виражена інтенсивність прояву навчальних мотивів. Студенти з низьким рівнем ціннісного ставлення більш залежні від чинників організації навчального процесу, в тому числі й якості викладання. Провідним внутрішнім чинником, який скеровує навчальну діяльність цих студентів, виступає прагматична й утилітарна мотивація, що набуває прояву у формальному ставленні до навчання.

Висновки. Враховуючи викладене, можна сказати, що у студентів першої групи високий рівень ціннісного ставлення до навчання забезпечується переважно психологічними чинниками, тоді як мотиваційна основа студентів другої групи підтримується і формується переважно педагогічними чинниками. Отже, доходимо висновку про необхідність розробки різних способів управління мотивацією навчально-пізнавальної діяльності: для

студентів першої групи більш прийнятним буде „шлях зверху”, тобто через усвідомлене прийняття визначених цілей навчання, для студентів другої групи доцільніше йти через „шлях знизу”, тобто через спеціальну організацію навчального процесу. Такий підхід дасть змогу враховувати й відповідним чином скеровувати мотиви навчальної діяльності студентів різних груп як важливий фактор їх професійного становлення.

Список використаних джерел:

- Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х.: Основа, 2007. – 264 с.
- Гуревич Р. Вища освіта України / Роман Гуревич. – № 4. – 2006. – С. 87–91.
- Король Л. Педагогічна майстерність вчителя: традиції і інновації / Л. Король // Педагогіка і психол. проф. освіти. – 2002. – № 4. – С. 56–64.
- Мизинцев В. П. Идея о корректировке балльной шкалы оценивания / В. П. Мизинцев. – Южно-Сахалинск, Изд-во ЮСГПИ. – 1997. – 60 с.

3. Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

АНТРОПОВ І. І.,

кандидат технічних наук, старший
викладач

БІРЮКОВА Т. В.,

кандидат технічних наук, доцент,

МУРГА В. В.,

кандидат технічних наук, доцент,
завідувач

МУРГА О. В.,

старший викладач,
кафедра радіофізики,
Донбаський державний
технічний університет,
м. Алчевськ

НОВІ ПІДХОДИ В НАВЧАННІ

В статті розглянута науково-дослідна робота студентів як одна з можливих форм особистісно-орієнтованого методу навчання у вищій школі.

Ключові слова: методи навчання, навчальний процес, особистісно-орієнтоване навчання, особистість, індивідуальність.

В статье рассмотрена научно-исследовательская работа студентов как одна из возможных форм личностно-ориентированного метода обучения в высшей школе.

Ключевые слова: методы обучения, учебный процесс, личностно-ориентированное обучение, личность, индивидуальность.

The article describes the research work of students as one of the possible forms of student-centered method of teaching in higher education.

Key words: teaching methods, educational process, student-centered learning, personality, individuality.

Сучасна освіта України сьогодні переживає цілий ряд корінних змін, які є відгуком на потреби країни у фахівцяx, що, постійно навчаючись, підвищують свій рівень професіоналізму відповідно європейським стандартам, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці. «Освіта ХХІ століття – це освіта для людини», – так сказано в концепції освіти України [1]. Це новий

рівень освіти, бо працювати, використовуючи тільки традиційні методики навчання, вже неможливо. Педагогічні інновації пов'язані з впровадженням у навчально-виховний процес інноваційних, інформаційних та інтерактивних технологій навчання, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування та розвиток позитивного інтересу до дисциплін, що вивчаються, перетворення студентів на активних учасників навчального процесу. Ці завдання викладач може вирішити, застосовуючи форми і методи навчання, спрямовані на розвиток та формування інтересу до самостійного набуття знань, на основі реалізації особистісно-орієнтованого навчання, яке надає можливість кожному студенту реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності, створює умови для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу.

Для реалізації особистісно-орієнтованої освіти організовується діяльність, яка охороняє і підтримує людину, зберігає, передає й розвиває культуру, створює середовище її розвитку, стимулює індивідуальну та колективну творчість. Перед навчальними закладами сьогодні стоїть важливе завдання підготовки фахівців, які спроможні в умовах трансформації суспільства адекватно реагувати на зміни в суспільному, політичному та економічному житті країни.

У навчально-методичному посібнику «Нові підходи в навчанні» автори О.І. Щербак, О.О. Зайцева і Б. Страер розглядають сучасні методи викладання, зокрема системний підхід до навчання. Висвітлюється методика дискусії, «групової роботи», рольової (ділової) гри, проектного завдання. Вибір конкретних методів навчання залежить від мети навчання, яка повинна передбачати здобуття знань і навичок, а також вироблення необхідних умінь та установок.

Одним з методів навчання є особистісно-орієнтоване. Його принципи згідно М.А. Власюк [3] наступні:

- принцип гуманізму (людина найвища цінність у світі);
- принцип реалізму (об'єктивна реальність залежить від свідомості людини);
- принцип діяльності (тільки діяльністю людина може розвинути себе або навпаки);
- принцип самоорганізації складних систем (розглядає людину як складну систему в розвитку. Освіта не повинна нав'язувати особистості шлях її розвитку);
- принцип діалектичного редукціонізму (врахування емоційно-негативних реакцій людини, її комплексів як своєрідного захисту особистості);
- принцип ціннісно-цільової суті пізнання;
- принцип інтегративності (визначає оптимальний педагогічний вплив на

особистість учня);

- принцип діалогової взаємодії (педагогічне спілкування з учнем як суб'єктом освіти) [3].

Особистісно-орієнтований підхід до навчання стає можливим завдяки суспільно-політичним, економічним і соціальним перетворенням нашої країни за останній час. Цей підхід передбачає особливий освітній процес, пов'язаний з постановкою чітких цілей і своїм змістом спрямований на розвиток особистості в процесі навчання. Саме орієнтація на особистість у процесі навчання у вищому навчальному закладі спрямована на особистісний потенціал майбутнього фахівця, на його професійну самореалізацію, неповторність, ініціативність, на розвиток у нього здатності адаптуватись у складних соціальних і професійних умовах.

Особистісно-орієнтована освіта включає такі підходи: різнорівневий, індивідуальний, диференційний, суб'єктивно особистісний.

Для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу навчання студентів використовуються такі педагогічні технології: самостійне розвиваюче навчання, педагогіка співробітництва («проникаюча» технологія), ігрові технології, технології розвиваючого навчання, проблемне навчання, технологія індивідуального навчання, технології диференціації за рівнем, колективне навчання.

Методи і засоби навчання повинні обиратися таким чином, щоб кожен студент мав змогу проявити себе і свою неповторність, свої здібності, вибірковість до матеріалу, виду й форми досліджуваного предмета. Особистісно-орієнтований підхід до навчання розглядає студента як особистість, індивідуальність, а не як колективний суб'єкт. Концепція особистісно-орієнтованого підходу передбачає опору на особистість у процесі навчання, урахування її індивідуальних фізіологічних, психологічних, пізнавальних особливостей, потреб, рівня підготовки й мотивів, а також орієнтацію на інтереси особистості.

Викладач при цьому виступає і як предметник, і як психолог, що дозволяє таким чином розкрити справжні можливості кожного окремого студента і, відповідно до цього, розробити стратегію індивідуального розвитку, що допоможе підвищити ефективність освіти й зробити процес навчання цікавішим і різноманітнішим. Отже, організація навчального процесу в контексті особистісно-орієнтованого підходу у вищому закладі освіти передбачає орієнтацію на особистість студента, його цілі, мотиви, уподобання, що забезпечується використанням відповідних методів і засобів навчання, а також створення необхідних умов.

Побудова навчання на основі особистісно-орієнтованого підходу повинна відбуватися на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей

студентів; їхньої самостійності в навчанні, що реалізується у визначенні цілей і завдань курсу безпосередньо самими студентами, виборі ними прийомів навчання; активний, творчий характер завдань, спрямованих на розвиток саморегуляції, самоконтролю, самооцінки студентами результатів своєї діяльності

Ми вважаємо, що однією з форм впровадження вищевказаної методики є науково-дослідна робота студентів. Особистісно-орієнтований підхід при цьому передбачає виявлення і врахування індивідуальних психологічних особливостей студента, його здібностей і схильностей, що забезпечує індивідуалізацію фахового навчання і виховання, формування творчої індивідуальності. Організація науково-дослідної роботи за умов особистісно-орієнтованого навчання передбачає пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності студента як активного носія суб'єктного досвіду. За цих умов науково-дослідна робота студентів направлена не тільки на розширення обсягу знань, узагальнення предметного змісту, але й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента.

Функції викладача змінюються, він стає координатором і консультантом. Викладач, враховуючи вимоги сьогодення, по-новому планує власну діяльність щодо опосередкованого керування роботою студентів, та здійснює це керівництво, створює її методичне забезпечення мотивує науково-дослідну роботу, розвиває пізнавальний інтерес студентів, здійснює контроль за роботою студентів. За умови, що викладач є консультантом, студент повинен самостійно ставити перед собою навчальне завдання, планувати власну роботу, організовувати її, здійснювати самоконтроль за виконанням.

Науково-дослідна робота студентів (НДРС) виконується студентами у відведений згідно розкладу час, по виданому завданню під керівництвом викладача – наукового керівника. Важливою формою НДР студентів є впровадження елементів творчості в навчальні лабораторні та практичні заняття. При виконанні таких робіт студент самостійно складає план досліджень, підбирає необхідну апаратуру, здійснює математичну обробку і аналіз результатів експерименту, оформлює науковий звіт.

На кафедрі радіофізики Донбаського державного технічного університету студенти спеціальності «Радіофізика і електроніка» виконують різні форми науково-дослідної роботи студента: лекторська робота студентів, підготовка наукових доповідей на науково-теоретичні семінари, конкурси, конференції, виконання індивідуальних завдань науково-дослідного характеру під час проходження практики, тощо.

Прикладом НДРС є розробка оптичного мікроскопу для мікроскопії, який би поєднував високу роздільну здатність, можливість реєстрації зображення в цифровому вигляді, та має доступність і низьку ціну комплектуючих.

Розробка даного пристрою дозволила проводити на кафедрі металографічні дослідження, зокрема дослідження, пов'язані з корозією. Основу приладу для оптичної металографії становить мікроскоп «Биолам 70», модифікований для роботи у відбитому світлі. Для цієї мети між головкою та тубусотримачем встановлено освітлювач, виконаний за схемою Бека. Окуляр прибраний з оптичної схеми, замість нього встановлений сенсор веб-камери «Grand i-See 560 5.0 Mpix». Тубус подовжений, що дозволяє підвищити збільшення системи.

Підключення установки до ПК відбувається по інтерфейсу USB. Для роботи з пристроєм підходить будь-яке програмне забезпечення, призначене для роботи з веб-камерами.

У дослідженнях впливу плазмової обробки на корозійні властиво-сті поверхні сталевих виробів застосовуються різні методи оцінки пошкоджень. Однак, окрім швидкості втрати маси, що є зазвичай основним параметром, важливе значення має вигляд і властивості поверхневої оксидної плівки. Для її вивчення можливо використовувати розроблений мікроскоп.

У дослідженні застосовувалися зразки зі сталі 45, циліндричної форми (діаметр 20 мм). Обробка проводилася у трьох режимах:

1) струм – 1,6 А, напруга – 600 В, час обробки – 30 сек, електроліт – розчин хлориду натрію, 1г/л;

2) струм – 1,6 А, напруга – 600 В, час обробки – 30 сек, електроліт – розчин біхромату амонію, 4,5 г/л;

3) струм – 1,6 А, напруга – 600 В, час обробки – 60 сек, електроліт – розчин кухонної солі, 1г/л.

Також одна з груп залишалася необробленою в якості контролю.

Після обробки зразки поміщалися у середовище з вологістю 100%, і визначались втрати маси на корозію. Після закінчення основних досліджень було зроблено знімки поверхні з використанням об'єктива 3,5×0,10.

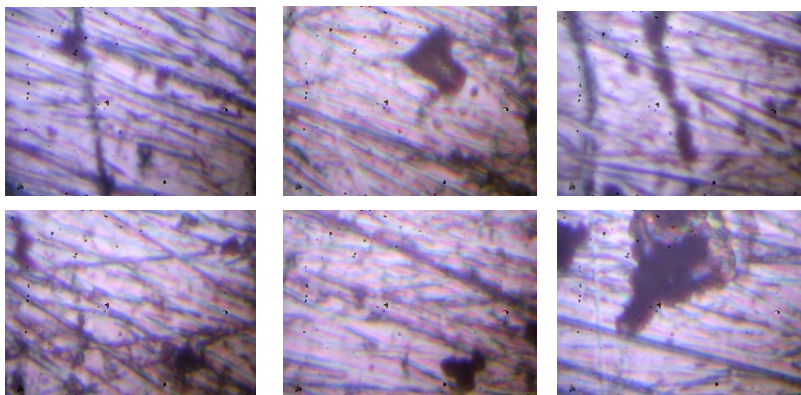


Рисунок 1. Знімки поверхні зразків контрольної групи

Як видно із зображень, поверхня залишилася практично не пошкодженою. Є окремі осередки проявів корозії. Характер оксидної плівки – пухкий, є безліч пір.

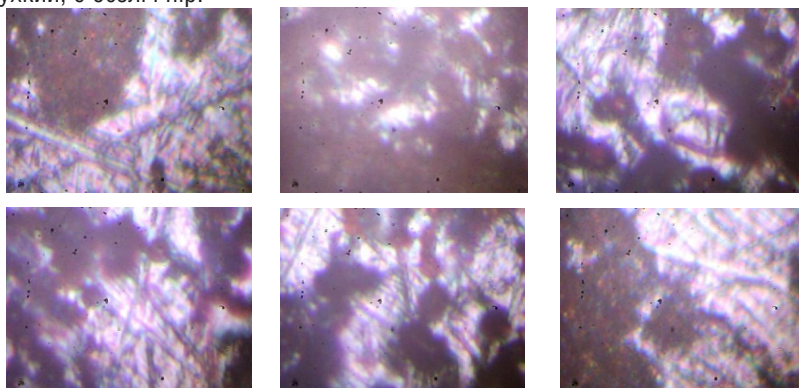


Рисунок 2. Поверхня зразків першої групи

Для зразків першої групи характерні значні корозійні пошкодження, оксидна плівка неоднорідна, пухка, і легко відділяється від поверхні металу.

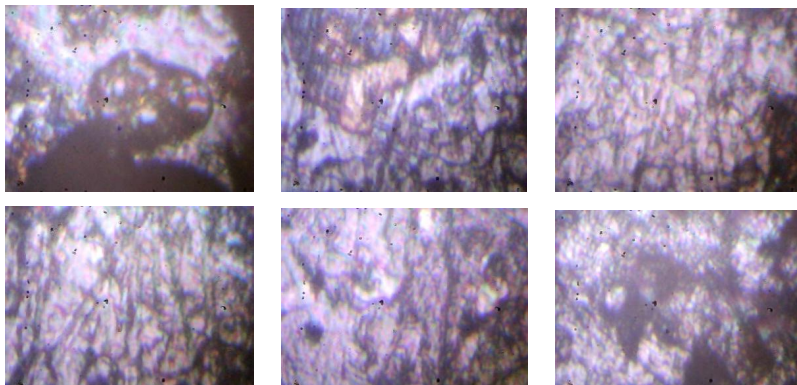


Рисунок 3. Поверхня зразків другої групи

Оксидна плівка більш однорідна, ніж у зразків оброблених в хлориді натрію. У цілому uszkodження менше. Це пов'язано з меншою агресивністю біхромату амонію.

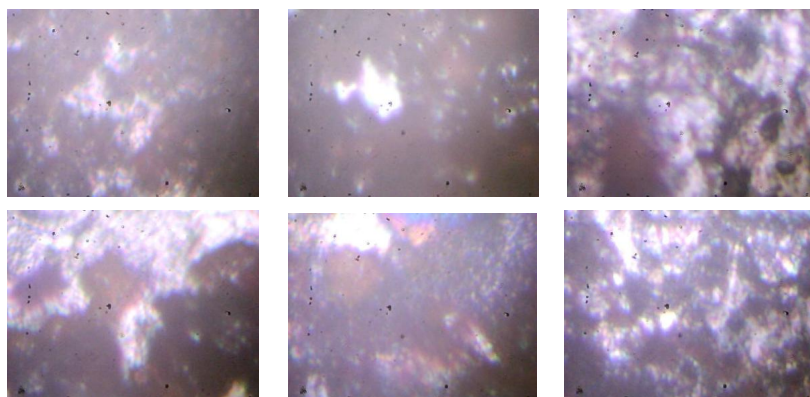


Рисунок 4. Поверхня зразків третьої групи

Корозійні втрати для третьої групи максимальні. Це пов'язано з жорсткішим режимом обробки, і з більшою агресивністю. Плівка неоднорідна, злущується з поверхні.

Практичне значення даної роботи студентів полягає в тому, що розроблений пристрій може застосовуватись для експрес-досліджень оптичної металографії. Завдяки доступності та дешевизні комплектуючих він придатний для впровадження у виробництво на будь-якому підприємстві і в

наукових установах.

Таким чином, при виконанні науково-дослідної роботи відбувається безпосередній контакт студента з викладачем, який дозволяє поставити в центр уваги студента як особистість. Викладач формує особистість, яка може в процесі наукових досліджень здобувати компетентність в даному питанні. Відбувається перехід до суб'єкт – суб'єктних відносин між студентом та викладачем, що передбачають співробітництво викладача і студента в навчанні. На нашу думку, основні умови ефективності науково-дослідної роботи студентів у контексті особистісно-орієнтованого навчання полягають в наступному:

- діагностика рівня знань та рівня готовності кожного студента та врахування результатів діагностики при плануванні науково-дослідної роботи, виборі її форм і методів;
- вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів та врахування їх в організації НДРС;
- розробка індивідуальних стратегій навчання кожного студента;
- формування у студентів позитивної професійно направленої мотивації науково-дослідної роботи;
- формування у студентів потреби в самоосвіті, саморозвитку та самоактуалізації;
- наявність у кожного студента індивідуального пакету методичного за-безпечення науково-дослідної роботи.

Список використаних джерел:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.; 2000.
2. Щербак О.І., Зайцева О.О., Страер Б. Нові підходи у навчанні. – Донецьк, 2004.
3. Власюк М.А. Проблемне навчання як провідний метод розвиваючого навчання // Управління школою. – 2005. – № 34. – С.22.
4. Описание металлографического микроскопа МИМ-8: методические материалы к выполнению лабораторных работ по металлографии. / С.В. Литовченко, Е.А. Доценко, С.Ю. Кочетова. – Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2011. – 20 с.
5. Секен К., Томсет М., Приборы с переносом заряда, пер. с англ., М., 1978.
6. Носов Ю. Р., Шилин В. А., Основы физики приборов с зарядовой связью, М., 1986.
7. Лудченко А.А., Лудченко Я.А., Примак Т.А. Основы научных исследований: Учеб. пособие / Под ред. А.А. Лудченко. – 2-е изд., К.: О-во «Знання», КОО, 2001.

ВЛАСЮК Г. Г.,

доктор технічних наук, завідувач
кафедри звукотехніки та реєстрації
інформації

СПІВАК В. М.,

професор,
Національний технічний університет
України «КПІ»

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Обґрунтовано обговорюються проблеми використання сучасних технологій під час навчання української мови іноземними студентами. Доведено переваги та недоліки використання новітніх технологій (відеофільмів, Інтернет, веб-сторінка, мультимедійні засоби (лазерний проектор, ноутбук) з використанням інтерактивних методів.

Ключові слова: сучасні технології, іноземні студенти, мультимедійні засоби, професійні програми навчання.

Обоснованно обсуждаются проблемы использования современных технологий при обучении украинского языка иностранными студентами. Доказано преимущества и недостатки использования новейших технологий (видеофильмов, Интернет, веб-страница, мультимедийные средства (лазерный проектор, ноутбук) с использованием интерактивных методов.

Ключевые слова: современные технологии, иностранные студенты, мультимедийные средства, профессиональные программы обучения.

Grounded discusses the problems of using modern technologies in teaching Ukrainian foreign students. We prove the advantages and disadvantages of new technologies (video, internet, website, multi-media tools (laser projector, laptop) using interactive methods.

Key words: advanced technology, international students, multimedia, professional training programs.

Найважливішими завданнями реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості та формування її фізичного й морального

здоров'я. Вирішення цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту й методів навчально-виховного процесу.

У ХХІ столітті завдяки використанню новітніх технологій (Інтернет, веб-сторінка, мультимедійні засоби (лазерний проектор, ноутбук) можливим та доступним є навчання з використанням інтерактивних методів, а саме: презентація, мозковий штурм, кейс-метод, метод критичного мислення, вікторина, бліц-опитування тощо.

Підготовка іноземних студентів до навчання в українських вузах (довузівська підготовка іноземних студентів) є початковим етапом системи підготовки національних фахівців для зарубіжних країн. Її мета – сформувати здатність іноземного студента здійснювати навчально-пізнавальну діяльність з професійними програмами на нерідній українській мові в нерідному соціокультурному середовищі [4].

Сьогодні неможливо навчати іноземних студентів мови, тим більше іноземної, старими методами. Професійні навички стали настільки різноманітними, що їх неможливо передати в повному обсязі в межах традиційних методів, шляхом ретрансляції, позбавленої емоційності [1]. Розвиток високих технологій відкриває широкі перспективи для використання інноваційних особистісно-орієнтованих методик у навчанні, дозволяє не лише поліпшити розуміння, активізувати пізнавальний інтерес, але й сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок студентів під час вивчення курсу «Українська мова» для іноземних студентів-медиків.

З огляду на те, що сучасний іноземний студент досить часто має можливість придбати різноманітні технічні засоби для того, щоб використовувати їх для більш ефективного навчання, викладач на заняттях має можливість використовувати ті технічні засоби, наприклад смартфони, які наявні у студентів, для вивчення деяких тем; використання мобільних пристроїв під час навчання допомагає зекономити час та правильно розподілити аудиторну роботу серед іноземних студентів, що забезпечує творчий підхід, співробітництво та налагодження міжособистісних зв'язків, які є невід'ємними складовими особистісно-орієнтованих методик навчання. До того ж мобільні пристрої допомагають у вивченні української мови як іноземної, бо якщо зазвичай викладач більше зорієнтований на аудіоканали сприйняття, то мобільні пристрої допомагають створити візуальний ряд, що значно полегшує запам'ятовування нових іноземних слів (у нашому випадку – українських), а також впливає на міцність запам'ятовування.

Також мобільні засоби навчання забезпечують соціальну взаємодію, що є одним з провідних чинників у вивченні української мови як іноземної та самозаохочення.

Мобільні та інтернет-технології навчання допомагають:

- забезпечити підготовку до практичних занять: дошка, мультимедійні презентації в програмі Power Point за темами, запропонованими типовою програмою з української мови для іноземних студентів-медиків;

- навчати: навчальні відеофільми, мультимедійні презентації, які також допомагають у формуванні комунікативних навичок іноземних студентів незалежно від того, яка саме мова є для них рідною;

- дискутувати: блоги, веб-дискусії (такий вид роботи є доступним для студентів старших курсів, коли уже сформована лексична, граматична та артикуляційна база студента);

- допомагати в доборі технологічних засобів для презентацій та лекцій.

Мультимедійні презентації останнім часом здобули широку популярність серед викладачів вищих навчальних закладів. Вони так само, як і інші мобільні та інтернет-технології, допомагають задіяти одразу декілька каналів сприйняття, що впливає на міцність запам'ятовування мовного матеріалу будь-якого рівня складності.

Не менш актуальним є використання на заняттях з української мови для іноземних студентів-медиків здоров'язберігаючих технологій навчання, оскільки навчальне навантаження студентів медичних ВНЗ досить значне за обсягом, а іноземні студенти, крім того, мають труднощі кліматичної та соціальної адаптації, що не може не відбиватися на стані їх здоров'я. [2]. До того ж, використання подібних методів навчання досить часто не потребує значних високотехнологічних витрат.

Основними правилами здоров'язберігаючих методик навчання є правильна організація заняття, використання різних каналів сприйняття для того, щоб урахувати індивідуально-психологічні особливості кожного студента, урахування зони працездатності студентів, розподіл інтенсивності розумової діяльності.

У широкому розумінні під здоров'язберігаючими освітніми технологіями розуміють усі ті технології, використання яких в освітньому процесі йде на користь здоров'ю студентів; у вузькому розумінні – це педагогічні прийоми, методи, які не завдають прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю студентів і педагогів, створюють для них безпечні умови перебування, навчання та роботи в освітньому закладі.

Найголовнішою навичкою, яку здобуває іноземний студент під час вивчення української мови, повинно стати вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення. При навчанні іноземних студентів українською мовою як іноземною особливо важливого значення набуває взаємодія образу і слова, момент перекодування зорової інформації в вербальну, так як засво-

ене через зоровий образ поняття має асоціюватися у іноземного студента зі словом – терміном, його позначає.

Положення про формування другої сигнальної системи на основі першої, отже, про роль наочного образу при формуванні наукового поняття знайшло втілення в теорії поетапного формування розумових дій, відповідно до якої на етапі орієнтовної основи дій велике значення набувають зовнішні опори для вчинення дії. У період інтеріоризації зовнішніх дій наочність виступає в ролі опори, в період екстеріоризації внутрішніх дій наочність є джерелом інформації.

Роль наочного образу [3] при навчанні на іноземній мові підсилюється, дає чуттєві опори для фіксації зв'язку між мовними знаками та об'єктами, а також для здійснення мовної дії з зорово сприймається змістом. «Розуміти іношомовну мову і говорити іноземною мовою завжди буде легше, якщо предмет, про який доводиться думати, і про який говорять інші, буде знаходитися перед очима і сприйматися зорово».

Таким чином, мультимедійна технологія і відеофільм як її компонент з позицій теорії пізнання набуває особливо велике значення в сучасному освітньому та інформаційному просторі.

Стосовно до навчального процесу мова йде про такі відеофільми, які ми за аналогією з навчальними кінофільмами називаємо навчальні інформаційно – пізнавальні відеофільми, виражають науковий зміст у наочній дидактичній формі.

Ознакою навчання в інформаційно -пізнавальних відеофільмах є наявність у них такого наочного матеріалу, який дозволяє використовувати даний відеофільм або його частини для розкриття тих чи інших завдань навчального процесу і привести тематичне заняття у відповідність з рівнем розвитку науки і техніки.

Ми розглядаємо навчальний інформаційно – пізнавальний відеофільм як специфічне дидактичний засіб, що моделює вивчення явища, в якому мова і зображення підпорядковуються визначеному методичному задуму, а їх синтез розкриває зміст досліджуваного явища. Обсяг навчального відеофільму визначається обсягом інформації, що розкривається, темою та спеціальною і мовною підготовкою глядачів – учнів.

Особливості навчальних інформаційно -пізнавальних відеофільмів полягають також у характері дикторського тексту, бо це має бути організована, узгоджена з вимогами мови даної науки і реальними умовами навчання мова у природному мовному середовищі.

При сприйнятті відеофільму позначення словами сприймаються предметів веде до утворення тимчасових нервових зв'язків не толи між предметами (їх образами), а й між відповідними їм словами, що робить асоціації

більш різноманітними і полегшує запам'ятовування.

Відеофільм забезпечує предметне розуміння при сприйнятті мови, яке лежить в основі виникнення образного уявлення чутному. Предметне розуміння при сприйнятті веде до закриття каналу рідної мови, що скорочує період опосередкованого володіння українською мовою.

Учень повинен прийняти інформацію у вигляді образу, а передати всю складність зображених у відеофільмі явищ вербально, тобто відеофільм виступає у функції опори формування мовного дії. Широкі можливості навчання говорінню викликані провідною ролі і надмірністю зображення, що не охопленого словесним поруч. До особливостей психологічного впливу навчальних кінофільмів відносяться:

- Здатність відеофільму управляти увагою великої аудиторії і кожного учня;
- Здатність відеофільму впливати на збільшення міцності запам'ятовування та обсягу довгострокової пам'яті;
- Здатність відеофільму надавати емоційний вплив і підвищувати мотивацію в навчанні.

На сучасному етапі розвитку відеотехніки ефективності використання відеофільмів у навчальному процесі сприяють такі технічні можливості, як:

- включення в зоровий ряд статичною наочності і текстового матеріалу;
- заміна аудитивного, студійного тексту іншим, відповідним цілям навчання та рівнем пізнавальних можливостей учнів;
- Запис окремих фрагментів відеофільму, що ілюструють розділи і теми, що вивчається;
- Використання стоп- кадрів, повторів, повернень, сповільненої демонстрації, що дозволяє фіксувати увагу студентів на важливих для навчальних цілей моментах, встановити миттєву зворотний зв'язок, тобто відеофільм набуває важливого якості інформаційної технологій – інтерактивність.

Для навчання іноземних студентів української мови в навчально – науковій сфері спілкування та загальноосвітніх дисциплін не існує студійних навчальних інформаційно -пізнавальних відеофільмів: спеціально створені відеофільми та комп'ютерні програми з цією цільовою установкою тільки починають з'являтися.

Ми пропонуємо два шляхи вирішення цієї проблеми:

- Використання навчальних інформаційно -пізнавальних відеофільмів, створених для українських учнів;
- Створення навчальних інформаційно -пізнавальних відеофільмів для іноземних учнів етапу предвузовської підготовки.

У методиці викладання української мови як іноземної мають місце два

поняття: автентичні тексти та оригінальні тексти.

Під автентичними текстами розуміються тексти, створені для носіїв мови, під оригінальними – навчальні тексти, призначені учнів, для яких українська мова є не рідною.

Рівень володіння іноземними студентами етапу предвузовської підготовки українською мовою висуває особливі вимоги до відбору автентичних і створення оригінальних навчальних інформаційно-пізнавальних відеофільмів із загальноосвітніх дисциплін, до яких відносяться:

1) відповідність тематики відеофільму навчальній програмі з загальноосвітньої дисципліни ;

2) відповідність дикторського тексту рівню підготовки іноземних учнів з української мови ;

3) співвідношення звуку і зображення за принципом ідентичності закадрового промови із зображенням ;

4) відповідність змісту відеофільму формі навчального заняття (лекції, практичного заняття, лабораторної роботи) [9].

1. Відповідність тематики відеофільму навчальній програмі з фізики, хімії, математики (відповідність кількості і характеру інформації, що міститься у фільмі, кількістю та якістю інформації, яку здатний засвоїти учень на даному етапі).

Однією з вимог, що пред'являються при відборі або створенні відеофільму для занять з іноземними студентами, є процес погодження смислового навантаження відеофільму з пізнавальними можливостями учнів. Програми з фізики, хімії, математики визначають обсяг знань, якими учень володіє на певному етапі і якому відповідає зміст відеофільму, включеного в систему навчання загальноосвітніх дисциплін. На заняттях з української мови відеофільм використовується після вивчення викладеної у фільмі теми на заняттях, тобто після введення понять для конкретної загальноосвітньої дисципліни.

2. Відповідність дикторського тексту рівню підготовки іноземних учнів з української мови (відповідність тематики відеофільму лексичному мінімуму, типовим для занять із загальноосвітніх дисциплін.

Рівень володіння українською мовою іноземними студентами, процес становлення мовленнєвих умінь перешкоджає розумінню неадаптованого тексту автентичних відеофільмів. При адаптації дикторського тексту необхідно враховувати мовні явища, мовні зразки, комунікативні ситуації, що вивчаються на даному етапі. Отже, в оригінальному дикторському тексті мають бути присутні всі компоненти наукового стилю, якими володіє учень на певному етапі [9].

3. Співвідношення звуку і зображення за принципом ідентичності зака-

дрового промови з зображенням. Використання навчальних відеофільмів, спеціально не призначених для занять з іноземними учнями, вимагає особливого слухо- зорового синтезу.

У ході дослідного навчання нами встановлено, що адекватному сприйняттю відеофільму сприяє ідентичне поєднання закадрової мови оповідача із зображенням [8].

4. Відповідність змісту відеофільму формі навчального заняття із загальноосвітніх дисциплін. Цей критерій визначає цільову установку використання відеофільму на заняттях із загальноосвітніх дисциплін :

- на лекції відеофільм виступає як джерело інформації для введення понять та ілюстрації досліджуваного матеріалу ;
- на практичних та лабораторних заняттях відеофільм виконує функцію опори для формування предметних дій ;
- на практичних та лабораторних заняттях з іноземними студентами відеофільм є опорою при формуванні предметно – мовленнєвих умінь.

На заняттях з української мови ці ж відеофільми виступають в ролі опори при формуванні навичок і розвитку умінь монологічної мови на матеріалі тієї чи іншої загальноосвітньої дисципліни.

Відібрані за розробленими критеріями автентичні навчальні відеофільми адаптуються як на рівні зорового ряду, так і на рівні дикторського тексту. Адаптація зорового ряду здійснюється шляхом редукції тих кадрів, які порушують принцип ідентичного співвідношення зорового і слухового ряду, але без втрати істотно важливою інформації. При адаптації дикторського тексту враховується рівень володіння студентами українською мовою. На відібраний відеоряд записується новий адаптований дикторський текст.

Потім здійснюється методичне оснащення відеофільму, яке зводиться до наступного: в тканину відеофільму вводиться ведучий, який:

- Дає студентам інформацію про зміст відеофільму ;
- Вводить нові для студентів лексичні одиниці: терміни відповідні зоровому ряду відеофільму.

Адаповані таким чином автентичні навчальні інформаційно – пізнавальні відеофільми відповідають завданням навчання іноземних студентів на основі принципу міждисциплінарних зв'язків.

За розробленим нами критерієм створені оригінальні навчальні інформаційні відеофільми та відповідні їм комп'ютерні програми, призначені для занять з української мови та загальноосвітніх дисциплін [5].

Наведемо приклад відеофільму з циклу «Лабораторний практикум з фізики». Зоровий ряд демонструє прилади, дії з ними, хід виконання лабораторної роботи та послідовність виконання математичних операцій для отримання робочої формули та побудови графіків за результатами виконано-

го експерименту.

На заняттях з української мови цей же відеофільм використовується при роботі над текстами типу опис, що дасть можливість закріпити граматичну конструкцію, необхідну при описі досвіду.

У цьому відеофільмі реалізується принцип міждисциплінарних зв'язків:

- по лінії фізика – українська мова, що сприяє формуванню у студентів предметно – мовленнєвих умінь ;
- по лінії фізика – математика, що допомагає студентам повторити / засвоїти математичний апарат, необхідний для оформлення результатів лабораторної роботи ;
- по лінії фізика – хімія, що дає можливість студентам зрозуміти і засвоїти стереотипну структуру лабораторної роботи та алгоритм її виконання.

Звернемо увагу, що ці відеофільми та комп'ютерні програми побудовані за принципом ідентичного співвідношення зорового і слухового рядів, при цьому дикторський текст відповідає всім характеристикам навчально – наукового тексту.

Методика роботи з одним і тим же відеофільмом відрізняється на заняттях із загальноосвітніх дисциплін і російській мові, що визвано різною цільовою установкою.

Мета відео заняття за загальноосвітньою дисципліною – ввести понятійний апарат, пояснити зміст досліджуваного матеріалу, показати алгоритм виконання предметних дій, тобто сформувати предметні дії, предметно – мовні навички та вміння. Тому після перегляду відеофільму викладач задає питання, спрямовані на перевірку розуміння та засвоєння змісту відеофільму.

Мета відео занять з української мови – розвинути вміння усного монологічного мовлення на матеріалі інформації, отриманої при перегляді відеофільму.

У структурі відеофільму нами виділено три етапи:

- 1) підготовчий (етап попереднього роз'яснення труднощів) ;
- 2) демонстрація і сприйняття відеофільму ;
- 3) перевірка розуміння відеофільму, формування предметних, предметно – речових (на заняттях із загальноосвітніх дисциплін), мовних (на заняттях з української мови) навичок і умінь.

Етап попереднього зняття труднощів є частиною всі системи навчання і, отже, невіддільний від неї, органічно з нею пов'язаний.

Мета етапу попереднього зняття труднощів – привести у відповідність мовну та смислову інформацію відеофільму з рівні мовної та загальноосвітньої підготовки учнів, не знижуючи ін формаційної насиченості відеофільму.

На підготовчому етапі до відео занять визначається місце відеофільму в

системі навчання: встановлюється зв'язок змісту відеофільму з вивченням / досліджуванним матеріалом із загальноосвітніх дисциплін, визначаються між-дисциплінарні зв'язку по лінії українська мова – загальноосвітня дисципліна, безпосередньо на відео занятті демонструється перший фрагмент відеофільму, за допомогою якої вводяться нові поняття і лексика, що позначає ці поняття.

Другий етап: демонстрація відеофільму, сприйняття відеофільму розвиток умінь сприйняття відеоінформації.

На цьому етапі методично важливим є вирішення питання про кількість передавачів відеофільму, яка залежить від етапу навчання, типу відеофільму (навчальний, інформаційно – пізнавальний, автентичний / оригінальний), умов подання (наявність мовного середовища).

Дослідження показало, що на етапі предвузовської підготовки необхідно як мінімум дворазове представлення відеофільму, так як дворазове представлення інформаційно -пізнавальних відеофільмів сприяє виникненню міцних асоціацій між словом і чином, що призводить до адекватного сприйняття на всіх рівнях інформації, що представлена у відеофільмі.

На третьому етапі здійснюється перевірка розуміння відеофільму і формування предметних, предметно – речових (на заняттях з загальноосвітніх дисциплін) і мовних (на заняттях з української мови) навичок і вмінь.

Список використаних джерел:

1. Самолисова О.В., Скорбач Т.В., Калініченко О.В. Використання інноваційних особисто-орієнтованих методик у викладанні української мови як іноземної. hero.knpu.edu.ua/.../Використання%20інноваційних%20.
2. Оржеховська В.М. Методологічні засади діяльності освітнього закладу, спрямованої на здоров'я / В.М.Оржеховська, О.О. Єжова // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 4. – С. 5 – 17.
3. Кутузова Г.И. Видеофильм как компонент мультимедийной технологии обучения на основе принципа междисциплинарных связей. СПб: ГПУ, 2005. С.142-159.
4. Власюк Г.Г., Калинина Е.В., Спивак В.М., Швайченко В.Б.. Унификация подготовки обучения иностранных граждан по программе довузовской подготовки. Aktual problems and modern trends of development of psychology and pedagogics/ Materials digest of the XIVth International Scientific and Practical Conference (Kiev, London, November 24- November 28, 2012.– Odessa: InPress, 2012, P 34-35.

ГОРОДЕЦЬКА О. В.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
та освітнього менеджменту ТОКІППО
(Тернопільський обласний
комунальний інститут післядипломної
педагогічної освіти), м. Тернопіль

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТНІХ МЕТОДІВ ТА ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ШКОЛИ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті окреслені основні особливості впровадження медіаосвітніх технологій у навчально-виховний процес. Акцентується увага на формуванні інформаційної культури дітей, батьків, а також професійної інформаційної культури педагогів і журналістів. Описано способи безпечної поведінки дитини у віртуальному просторі. Обґрунтовуються правила етикету використання Інтернету, що ґрунтуються на усталених нормах спілкування та обміні інформацією.

Ключові слова: інформаційна культура, інформатизація, медіакультура, безпека, соціальні мережі, віртуальний простір, медіаосвітні технології.

В статье очерчены основные особенности внедрения медиаобразовательных технологий в учебно-воспитательный процесс. Акцентируется внимание на формировании информационной культуры детей, родителей, а также профессиональной информационной культуры педагогов и журналистов. Описаны способы безопасного поведения ребенка в виртуальном пространстве. Обосновываются правила этикета использования Интернета, которые основываются на устоявшихся нормах общения и обмене информацией.

Ключевые слова: информационная культура, медиакультура, безопасность, социальные сети, виртуальное пространство, медиаобразовательные технологии.

In the articles outlined basic features of introduction of mediaeducational technologies in educational-educate process. Attention is

accented on forming of informative culture of children, parents, and also professional informative culture of teachers and journalists. The methods of safe conduct of child are described in virtual space. The rules of etiquette are grounded the uses of the Internet, which are based on withstand norms of intercourse and exchange information.

Key words: *informative culture, mediaculture, mediaeducational technologies, safety, social nets.*

Постановка проблеми. З кожним днем інформаційний простір нас поглинає. Надлишок доступної інформації, якої з'являється більше, ніж спроможна опрацювати та осмислити людина. Це призводить до зниження якості мислення, пам'яті людей, в тому числі освічених членів сучасного суспільства. Як наслідок ми отримуємо інформаційне перевантаження (інформаційну втому) – хворобу XXI ст.

Завдання дослідження:

- необхідність формування інформаційної та медіакультури суспільства;
- висвітлення особливостей впровадження медіаосвітніх технологій у навчально-виховний процес;
- засвоєння дітьми правил безпечної поведінки в Інтернеті;
- розуміння батьками особливостей впливу ЗМК на розвиток, виховання та соціалізацію дітей.

Виклад основного матеріалу. Баришполець О. вважає, що, прилучаючись до комп'ютера, Інтернету, телевізора, мобільного телефону та багатьох інших досягнень цивілізації, дорослий чи дитина завжди стає перед вибором: на благо собі скористатися засобами масової комунікації чи вони принесуть нечувані раніше біди; сприятимуть всебічному розвитку чи розвиватимуть односторонньо, притлумлюючи всі інші зацікавлення та бажання особистості. Цей вибір постає перед батьками, коли вони купують дитині мобільний телефон, комп'ютер, телевізор, перед учителями розпочинають урок із застосування ТЗН, перед самою дитиною [1, 6].

Саме тому й виникла необхідність в набутті підростаючим поколінням інформаційної та медіакультури як норми поведінки в медіасередовищі та комплексу правил пошуку, сприйняття та використання інформації. Набуття медіакультури дозволяє особистості ефективно функціонувати в інформаційному просторі суспільства [1, 6].

У 2008 р. спеціальну резолюцію з питань медіаграмотності ухвалив Європейський парламент. Підкреслювалося, що медіаосвіта має стати компонентом формальної освіти, доступної всім учням, обов'язковою частиною навчальної програми на кожному ступені навчання. Єврокомісія рекомендувала внести до програми підготовки вчителів обов'язкові модулі з

медіаосвіти [8, 4].

У документах європейської спільноти вказано, що медіаосвіту слід відрізнити від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні предметів, оскільки – це не навчання за допомогою медіа, а вивчення останніх. Згідно рекомендацій ЮНЕСКО медіаосвіта належить до основних прав людини [8, 4].

В Україні зроблено перші кроки в напрямку реалізації ідей медіаграмотності, медіакультури та медіаосвіти:

- затвердження Президією НАПН України в травні 2010 р. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні;
- започаткування у тому ж році Інститутом психології ім. Г.С. Костюка НАПН України разом з компанією “Київстар” проекту “Безпека дітей в Інтернеті”;
- проведення, починаючи з 2011–2012 навчального року, експерименту всеукраїнського рівня з упровадження, розробленої в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України, вітчизняної моделі медіаосвіти, в якому беруть участь 119 загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів у восьми областях та м. Києві [8, 5].

На виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 27. 07. 2011 № 886 «Про проведення Всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України» МОН України видано Лист від 29. 03. 2013 № 1/9-226 «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності» в навчальних закладах».

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вказано, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Заходи, спрямовані на забезпечення інформатизації освіти, задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, передбачають:

- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, застосування в навчально-виховному процесі та бібліотечній справі поряд із традиційними засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб;
- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу, спря-

мованої на здійснення її основних функцій (забезпечення навчання, соціалізація, внутрішній контроль за виконанням освітніх стандартів тощо);

- повне забезпечення дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих навчальних закладів навчальними комп'ютерними комплексами, а також опорних навчальних закладів освітніх округів мультимедійним обладнанням;

- створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення;

- поступове забезпечення спеціальних навчальних закладів (груп, класів) корекційними комп'ютерними програмами;

- розвиток мережі електронних бібліотек на всіх рівнях освіти;

- створення системи дистанційного навчання, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами та дітей, які перебувають на довготривалому лікуванні;

- забезпечення навчально-виховного процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а також доступу навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів [6].

Компанія «Майкрософт Україна» сформувала Коаліцію з питань безпеки дітей в Інтернеті, в яку увійшли бізнес-структури, неприбуткові організації та відомі громадські діячі. Завдяки зусиллям Коаліції в 2009–2010 навчальному році тема безпеки в Інтернеті внесена в шкільну програму для учнів 5–11 класів. Одним із заходів Програми «Безпека дітей в Інтернеті» стала розробка та запуск сайту «Он-ляндія: моя безпечна Веб-країна». Сайт містить матеріали для дітей, батьків і вчителів (інтерактивні сценарії, короткі тести, готові плани уроків), завдяки яким діти зможуть засвоїти основи безпечної роботи в Інтернеті. Волонтери проекту проводять тренінги, на яких пояснюють дітям і їх батькам про ризики, пов'язані з використанням Інтернету та способи захисту від них [9]. Зайти на сайт «Он-ляндія: моя безпечна Веб-країна» можна за адресою: www.onlandia.org.ua.

Компанією Київстар ініційовано всеукраїнський соціальний рух «Розкажи дітям про безпеку в Інтернеті». Дорослим потрібно навчати дітей безпеці не лише у реальному світі, а й у віртуальному. У світі нараховується близько 1,8 млрд. користувачів всесвітньої Мережі, в Україні їх – 13,6 млн. Цікаво те, що у порівнянні з минулим роком приріст користувачів становить близько 20%. І серед них стає все більше дітей і підлітків, найбільш допитливої та активної аудиторії. Звичайно, у цьому є свої плюси, адже діти розвиваються швидше, мають доступ до всієї необхідної інформації та спілкування.

Дуже часто в Інтернеті діти можуть зіткнутися з онлайн-загрозами: шахрайством, порнографією, різноманітними проявами збочень, онлайн-насиллям, негативним контентом та появою залежності від Інтернету.

Соціологічні дослідження, ініційовані компанією «Київстар» у 2009 році, свідчать:

- 76% батьків не знають, які сайти відвідують їхні діти.
- 17% дітей готові надати інформацію про себе і свою родину.
- 28% можуть без вагань надіслати свою фотокартку незнайомцям.
- 22% час від часу потрапляють на сайти «для дорослих».
- 14% дітей час від часу надсилають платні SMS для отримання бонусів в онлайн іграх або соціальних мережах, не звертаючи увагу на вартість цих повідомлень.
- Лише 18% реально слідкують за життям дитини в мережі.

Головна проблема – низький рівень обізнаності батьків. Вони не можуть убезпечити дитину, оскільки мало розуміються на всіх тонкощах користування Інтернетом. Детальнішу інформацію про рух «Розкажи дітям про безпеку в Інтернеті» можна отримати на сайті: <http://bezpeka.kyivstar.ua/materials/articles/article5/>.

Інформаційна культура є необхідністю для людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві XXI століття, де найважливішу роль будуть відігравати фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі, суспільстві та нові інформаційні технології.

За даними досліджень, проведених науковцями Інституту соціальної і політичної психології НАПН України та Інституту соціології НАН України, діти щодня витрачають на комунікацію з медіа від двох до семи годин.

У Законі України «Про національну програму інформатизації» зазначається: «Інформатизація – сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки» [3].

Медіаосвіта – процес навчання й розвитку особистості за допомогою та на матеріалах ЗМК з метою формування культури спілкування з медіа, творчих комунікативних здатностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу й оцінки медіатексту, навчання різних форм самовираження за допомогою медіа техніки. Система освітницьких заходів із формування медіакультури підростаючих поколінь [2, 15].

До основних медіаосвітніх форм організації навчальної діяльності належать: уроки-практикуми, уроки-подорожі, дослідження, тренінги, міні-лекції, індивідуальні, групові форми роботи та інше.

Основні завдання курсу медіаосвіти:

1) ознайомити учнів з основними етапами історії розвитку феномена медіакультури, із закономірностями функціонування ЗМК та їхніми технологіями впливу;

2) дослідити з учнями різні види медіатекстів і використані в них медіатехнології та стимулювати в учнів розвиток критичного мислення та ставлення до медіапродукції загалом;

3) навчити школярів практичних умінь: пошуку необхідної медіаінформації, відсторонення від непотрібної, створення власних медіа текстів [5, 23].

У процесі розвитку локальних мереж вироблені загальні правила поведінки користувача. До правил Інтернет-безпеки та Інтернет-етикету належить:

1. Осмислене надання приватної інформацію про себе (прізвище, номер телефону, адреса та інші приватні дані).

2. Необхідність безпечної поведінки під час зустрічі у реальному житті зі знайомими по Інтернет-спілкуванню.

3. Обережність при відкриванні листів електронної пошти, файлів або Web-сторінок, отриманих від незнайомих людей.

4. Заборона повідомляти свій пароль до електронної пошти чи соціальних мереж, за виключенням рідних.

5. Встановлення сімейних правил Інтернет-безпеки.

6. Ввічливість у електронному листуванні.

7. Не варто надсилати у листі інформацію великого обсягу (картинки, фотографії тощо) без попередньої домовленості зі співрозмовником [7].

І завжди потрібно пам'ятати: поведіться у Мережі так, як би ви хотіли, щоб поводилися з вами!

Правила користування електронною поштою:

1. Ніколи не відкривайте підозрілі повідомлення або вкладення електронної пошти, що надійшли від людей, яких ви не знаєте, відразу видаляйте їх.

2. Ніколи не відповідайте на небажану пошту.

3. Використовуйте фільтр спаму свого провайдера Інтернет-послуг або програми електронної пошти.

4. Використовуйте нову або родинну адресу електронної пошти для запитів в Інтернеті, форумів тощо.

5. Ніколи не пересилайте «ланцюгові» повідомлення електронної пошти. Видаляйте їх одразу після надходження [4].

Основне завдання медіаосвіти полягає в системному та компетентному вихованні підростаючого покоління, яке повинне навчитися користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх

функціонування, знати особливості технологій впливу ЗМК; критично мислити, розвивати особистісне, оціночне ставлення до продукції мас-медіа в цілому [5].

Висновки. Сьогодні українське суспільство має досить низьку здатність та вміння громадян спілкуватися з медіа, знаходити, виокремлювати, та аналізувати інформацію. Тому впровадження та розвиток медіаосвіти, медіакультури, медіа грамотності було ініційоване саме потребами суспільства.

Список використаних джерел:

1. Баришполець О. Експериментальне впровадження або чи готова школа пройти кризу стрій невідворотних нововведень? / Олексій Баришполець // Освіта. – 2013. – № 35. – С. 6–10.
2. Баришполець О. Т.; Г.В. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посібник / О.Т. Баришполець, Г. В. Найдьонова ; [за ред. Г. В. Мироненка]. – К.: Міленіум, 2010. – 440 с.
3. Закон України «Про Національну програму інформатизації» Відомості Верховної Ради України (ВВР). Київ, від 2.02.1998 № 27–28 (із змінами внесеними згідно із Законами. Останній від 16.10.2012 № 5463-VI (5463-17).
4. Ложарьова О. Діти в Інтернеті: реальні загрози: віртуального світу: [передовий педагогічний досвід] / Оксана Ложарьова: [Доступ до інформації]: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=82063>
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; [за наук. ред В. В. Різуна]. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 (Схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013). – Режим доступу до док.: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
7. Нікітін В. Правила етикету в Інтернеті / Володимир Нікітін // [Електронний ресурс]: http://ua-referat.com/Правила_етикету_в_Интернеті
8. Слюсарівський М. Відповідь на виклики інформаційної доби / Микола Слюсарівський // Освіта. – 2013. – № 35. – С. 4–5.
9. Соціальні проекти Microsoft в Україні: [Доступ до інформації]: <http://www.microsoft.com/ukraine/socialprojects/globalcitizenship/children.mspx#d3>

КРАВЧУК М.Г.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра біології

ГОЛОВЧЕНКО О.В.,

кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра біології

ДИМАР Н.М.,

асистент,

РОМАНЕНКО О.В.,

доктор біологічних наук, професор,
член-кореспондент НАН України,
завідувач кафедри біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ПОЄДНАННЯ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ СТУДЕНТАМИ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обговорюється значення комплексного використання різних форм та методів навчання студентів-медиків в процесі вивчення медичної біології для формування професійної компетенції майбутнього лікаря.

Ключові слова: лекція, практичне заняття, форми і методи навчання.

В статье обсуждается значение комплексного использования разных форм и методов обучения студентов-медиков в процессе изучения медицинской биологии для формирования профессиональной компетенции будущего врача.

Ключевые слова: лекция, практическое занятие, формы и методы обучения.

In the study of medical biology the importance of integrated use of various forms and methods of teaching medical students to create professional competence of the future doctor is discussed by the article.

Key words: lectures, practical classes, forms and methods of teaching.

Розвиток системи вищої освіти, передбачає впровадження нових форм і методів викладання фундаментальних дисциплін. Головним напрямом модернізації освіти є використання сучасних інформаційних технологій, комп'ютеризація навчального процесу, інноваційна діяльність професорсько-викладацького складу вузів, створення інформаційно-освітніх просторів. Організація навчального процесу в сучасних умовах вимагає поєднання новітніх технологій та творчого підходу.

Нові технології в медицині розвиваються як наслідок бурхливого прориву в певних галузях біологічних знань, зокрема, молекулярної біології, генетики, біології індивідуального розвитку, імунології. Сучасним напрямком в хірургічній стоматології є імплантологія. Спеціалістам зі стоматологічної імплантації необхідно володіти знаннями з молекулярних та імунологічних аспектів трансплантології, морфологічної та регенерації тканин, використання принципів тканинної сумісності, паразитології, зокрема, ротової порожнини.

У зв'язку з розвитком трансплантології і поширенням вірусу імунодефіциту людини значну увагу інфекціоністи зараз приділяють вивченню непатогенних організмів, що можуть спричинювати захворювання у людей із зниженим імунітетом – опортуністичним інфекціям. Швидкий розвиток біологічної науки вимагає адаптації всіх форм навчальної діяльності студентів-медиків до вимог сучасності.

Якісна організація навчального процесу на сучасному рівні не тільки забезпечує необхідними знаннями студентів, а й сприяє підвищенню пізнавального інтересу, відкриває нові можливості для самонавчання, розширення їх світогляду.

Майбутні фахівці повинні вміти удосконалювати свої професійні навички самостійно, тому в навчальному процесі велике значення має оптимізація самостійної роботи студента.

Навчальна діяльність охоплює всі сфери компетентісного навчання: пізнавальна компетентність (лекції, практичні заняття, самостійна позааудиторна робота), компетентність у засвоєнні знань (поточний контроль знань, підсумковий модульний контроль).

Лекція, як провідна форма організації навчання у вищій школі, є однією з форм спілкування викладача зі студентами та забезпечує донесення до студентів сучасних знань, творчу співпрацю студентів і викладача, а також розвиток у майбутнього фахівця-медика самостійного креативного мислення. Лектор, володіючи не лише знаннями, а й словом, захоплює аудиторію, пробуджує інтерес до навчання та викликає у студентів бажання самостійно працювати [1].

Важливими перевагами лекції є можливість реалізувати творчу співпра-

цю та емоційну взаємодію педагога і студентів; активізацію мислення студентів; акумуляцію великого обсягу наукової інформації з урахуванням новітніх досягнень науки; врахування специфіки професійної підготовки студентів, їхніх інтересів; викладення значного обсягу найновішої наукової інформації за порівняно короткий проміжок часу; використання виховних елементів для інтелектуального розвитку студентів та формування їх морально-духовних якостей, культури спілкування, становлення професійної культури майбутніх фахівців [7].

Лекція, відповідаючи сучасним дидактичним і виховним цілям, повинна наближати навчальний процес до умов професійної діяльності, сприяти обміну знаннями, досвідом і почуттями, а також формувати у студентів інтерес та прагнення до самостійного навчання. Для реалізації цієї мети під час викладання медичної біології використовуються такі види лекцій: лекція-консультація, лекція із зворотнім зв'язком, лекція-візуалізація, мультимедійна лекція, лекція-презентація, які не лише підвищують якість підготовки майбутніх фахівців, а й стимулюють їх розумову діяльність. Заміна традиційної лекції на інтерактивну забезпечує здійснення мобілізації творчого потенціалу студентів та їх ознайомлення з основними науковими джерелами. Після таких лекцій на практичних заняттях викладачі можуть застосовувати різноманітні методи навчання: дискусію, диспут, постановку проблемних запитань, тощо [2].

Основними функціями лекції як елемента навчальної діяльності є: навчальна, розвиваюча, виховна та організаційна. Зважаючи на відносно невелику кількість аудиторних лекційних годин, відведених на медичну біологію студентам стоматологічного факультету, провідною функцією лекції має бути організаційна. Сучасні засоби унаочнення матеріалу сприяють виконанню цієї функції. Одним з таких засобів є лекція у формі презентації. Добре структурований навчальний матеріал, унаочнення основних положень, використання блок-схем і анімації дають можливість лектору не тільки правильно розподілити час, донести до студентів найголовніше, але й утримувати увагу аудиторії протягом всієї лекції.

Навчальна функція забезпечує засвоєння майбутніми лікарями основ біологічних знань та науково обґрунтованих шляхів вирішення практичних задач і проблем. Враховуючи те, що часто посібники та підручники відстають від бурхливого розвитку біологічної науки на декілька років, які необхідні для їх написання і видання, саме лекція повинна розкривати наукові явища та процеси на сучасному рівні розвитку. Лекція повинна допомогти у розумінні фундаментальних основ теми, дати знання для формування самостійних оцінок і міркувань з теоретичних і практичних питань медичної біології. Пізнавальне значення лекцій з медичної біології зростає у зв'язку з бурхливим розвитком молекулярної біології, генетики, екології, медичної паразитології і

великою кількістю джерел інформації, які по-різному трактують окремі питання цих галузей науки. Це спонукає лектора до опрацювання новітніх джерел інформації, осмислення їх та використання під час лекції [4].

Розвивальна функція лекції залежить від особистісних якостей лектора і здійснюється лише тоді, якщо вона орієнтована не на механічне запам'ятовування, а навчає мислити, проводити аналіз і синтез поставленої проблеми. Логічне викладення матеріалу, постановка проблемного питання та спільний зі студентами пошук його вирішення є ключовим способом зацікавити студентів у вивченні предмету [4].

Формування науково-матеріалістичного світогляду, екологічної культури, екологічного мислення і свідомості майбутніх лікарів, що ґрунтується на ставленні до природи як унікальної цінності, забезпечує виховна функція лекції з медичної біології [3]. Великий виховний вплив на студентів під час лекції має авторитет викладача, його культура спілкування, реалізація педагогіки співробітництва.

Важливо також звернути увагу на біоетичні аспекти викладання навчального матеріалу, що створює передумови для формування професійної компетентності майбутнього лікаря, яка у відповідності до сучасних європейських стандартів ґрунтується на принципах біомедицини та біоетики [8].

Таким чином добре організована лекція, яка виконує всі перелічені функції допомагає студентам систематизовано підійти до вирішення конкретної задачі на практичному занятті і під час самостійної роботи.

Практичні заняття з медичної біології забезпечують закріплення вже сформованих теоретичних знань і компетенцій шляхом виконання певних дій і розв'язання ситуаційних задач. Підбираючи ситуаційні задачі і логічні завдання для практичного заняття, викладач повинен чітко уявляти дидактичну мету, розуміти які навички і вміння розвиваються при вирішенні студентом конкретного проблемного питання, яких зусиль від студентів вона потребує, в чому має проявлятися творчість студентів при розв'язуванні даної задачі [6].

Ситуаційні задачі повинні сприяти підвищенню рівня комунікативних, професійних та екологічних компетенцій студента.

Заключний етап вивчення певного розділу дисципліни полягає у контролі і корекції рівня сформованості професійних компетенцій. Контроль сформованості дослідницьких умінь і навичок студентів з медичної біології проводиться за результатами лабораторного дослідження, вирішення поставлених завдань та ситуаційних задач та інтерпретацією цих результатів.

Одним з продуктивних засобів контролю засвоєння знань є тестові завдання, результати виконання яких дають об'єктивну оцінку як стану засвоєння навчального матеріалу всією групою студентів та певних недоліків

теоретичної підготовки кожного.

Важливим елементом навчання майбутнього медика є самостійна робота. Активність та самостійність студента сприяють готовності особистості до постійного самонавчання та самовдосконалення. Основними видами самостійної роботи студентів є індивідуальна, індивідуалізована і колективна робота. Організація індивідуальної самостійної роботи студентів повинна враховувати індивідуальність та здібності кожної особистості. Колективна самостійна робота полягає у виконанні завдань групами студентів. Це забезпечує посилення в них мотивації і підвищення інтелектуальної активності.

Аудиторна самостійна робота здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на практичних заняттях. Позааудиторна самостійна робота студентів полягає у підготовці до практичних занять, написанні рефератів, тощо. Репродуктивні самостійні роботи студентів включають опрацювання лекційного матеріалу, вивчення нового за вказаним джерелом інформації, використання теоретичних знань для розв'язання задач за алгоритмом. Частково-творчі самостійні роботи полягають у вивченні або використанні матеріалу за поданими питаннями, підготовці до практичної або лабораторної роботи, розв'язанні задач. Творчі самостійні роботи полягають в ознайомленні з додатковою інформацією з теми лекції, підготовці доповіді, наукового повідомлення, реферату, перекладі спеціальної літератури, розв'язанні задач нестандартними методами, виконанні курсових, дипломних і магістерських робіт, тощо [11].

Добре організована та методично забезпечена самостійна робота студентів сприяє покращенню та вдосконаленню якості індивідуальної самопідготовки студентів до практичних занять, забезпечує інтеграцію знань, умінь та навичок.

Існують певні вимоги до організації самостійної роботи, які передбачають наступне: організацію самостійної роботи у всіх ланках навчального процесу, в тому числі й на етапі засвоєння учбового матеріалу; вмотивованість навчального завдання; чітку постановку пізнавальних задач; алгоритм, метод виконання роботи, усвідомлення студентом способів її виконання; комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи; поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи; забезпечення накопичення студентами загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання; формування активної позиції студентів – безпосередніх учасників процесу пізнання; спрямованість завдань для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем; навчання студентів бачити і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, вибірково використовуючи для цього наявні знання, уміння і навички, переві-

рати здобути результати; активізувати розумову діяльність студентів потрібно ставити перед ним такі завдання, що вимагають посилюючого розумового напруження; диференціацію та індивідуалізацію самостійної роботи; визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановчі, тематичні, проблемні); визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів; забезпечення контролю за якістю виконання (вимоги, консультації); узгодження видів і форм контролю (контрольні роботи, тести тощо); створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів; грамотне управління самостійною роботою студентів і надання їм своєчасної допомоги для усунення недоліків [5].

Нагальною є проблема організації викладання медичної біології іноземним громадянам – студентам з різним рівнем володіння ними письмовою та усною мовою навчання. Викладачеві доводиться адаптуватись до різного рівня володіння студентами мовою навчання. Кращій адаптації сприяє позааудиторне спілкування викладача з студентами, особливо під час проведення консультацій. Важливою є максимальна наочність, як в процесі читання лекцій, так і при проведенні практичних занять. На практичних заняттях з медичної біології необхідно розвивати у студентів навички роботи з мікроскопом, самостійного приготування тимчасових препаратів, використовувати для демонстрації макропрепарати, колекції, гербарні зразки тощо. Унаочненню сприяє також широке застосування презентацій з використанням технічних засобів (комп'ютерів і мультимедійних проекторів). Сучасні засоби унаочнення матеріалу сприяють також і естетичному вихованню студентів. Адже мультимедійна презентація на лекції або на практичному занятті – це не лише доступний спосіб донести зміст матеріалу, що вивчається, але й засіб естетичного виховання, розвитку загальної культури студента завдяки можливості широкого використання ілюстративного матеріалу.

В цілому питання оволодіння студентами – іноземними громадянами, які навчаються нерідними для них мовами, фундаментальними знаннями потребує подальшої розробки нового покоління науково-методичного забезпечення навчальної дисципліни.

Для оптимальної організації навчальної діяльності студентів при вивченні медичної біології на кафедрі біології Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця використовуються видані друком посібники з практичних занять з медичної біології [9, 10, 12]. Навчальний матеріал кожного практичного заняття включає науково-методичне обґрунтування теми із зазначенням мети та переліку знань та вмінь, якими має оволодіти студент; детальний опис ходу виконання практичної роботи; ситуаційні задачі; контрольні запитання та тестові завдання; контрольні вправи та тести до

розділів. Посібники містять необхідні малюнки, схеми і таблиці. Організована таким чином навчальна діяльність студента-медика сприяє розвитку у нього навичок самоосвіти, вмінню систематизувати та узагальнювати навчальний матеріал, працювати з науковою літературою, формуванню клінічного мислення, встановленню зв'язку теорії з практикою. Комплексне використання різних форм та методів навчання студента сприяє оптимізації навчального процесу, поглибленню теоретичних знань, формуванню творчої особистості.

Медична освіта в сучасних умовах характеризується концептуально новим принципом побудови аудиторних занять – компетентнісним. Акцент при створенні моделі фахівця робиться на відповідності компетентностей, які повинен отримати студент, вимогам ринку праці та перспективам його розвитку. Лекції, практичні заняття і самостійна робота студентів з медичної біології мають бути сплановані таким чином, щоб забезпечити їх можливостями оволодіння як біологічними компетенціями загального характеру так і початковими професійними компетенціями.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Г. Загальні методики навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше / Григорій Ващенко – Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
2. Головченко О. В. Лекція як засіб формування компетентності майбутніх лікарів у контексті інтеграції медичної освіти до європейського інформаційного простору / О. В. Головченко, М. Г. Кравчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Вип. №33. – Редколегія: І. А. Зязюн – голова, та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2012. – С. 282–285.
3. Головченко О.В. Розвиток екологічного мислення студентів у процесі вивчення медичної біології / О.В. Головченко, О.В. Касянчук // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі». XVII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ] (Полтава, 27-28 травня 2010 р.) / Полтава, нац. пед. ун-т імені В.Г.Короленка / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Астрая, 2010. – С. 270-271
4. Головченко О.В., Кравчук М.Г. Значення лекції та практичного заняття для формування екологічної компетентності майбутніх фармацевтів // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Т. 3. Вип. 107 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2013. – С. 51-54 (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)
5. Ковальова К.Ю. Вимоги до організації самостійної роботи студентів

педагогічних університетів у контексті болонського процесу // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 3-5.

6. Кравчук М.Г. Практичне заняття з медичної паразитології як засіб формування компетентності майбутніх лікарів / М.Г. Кравчук, О.В. Головченко, М.М.Груша, О.В.Панчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. – Випуск 32. – Ред.кол.: І.А. Зязюн – голова та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 271-273.

7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005. – 486 с.

8. Москаленко В.Ф. Біоетика: філософсько-методологічні та соціально-медичні проблеми / В.Ф. Москаленко, М.В. Попов // Вінниця, 2005. – 218 с.

9. Романенко О.В. Медична біологія: Посібник для практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич та ін. / За ред. О.В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.

10. Романенко О.В. Біологія: Посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В. М. Грінкевич / За ред. О. В. Романенка. – К.: Медицина, 2006.- 176 с.

11. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004р. / Г.В.Стадник та ін. (ред.). – Х.: ХНАМГ, 2004. – 243 с.

12. Romanenko O. V. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O. V. Romanenko, O. V. Golovchenko, M. G. Kravchuk, V. M. Grinkevych / Edited by O. V. Romanenko. – K.: Medicine, 2008. – 304 p.

ПРИЛУЦКАЯ Е. А.,
кандидат филологических наук,
доцент,
Донецкий юридический
институт ИВД Украины,
г. Донецк

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ КУРСЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

У статті розглядається практика використання інтеграційних курсів з метою підвищення ефективності освітнього процесу, аналізується досвід американської вищої школи з інтеграції курсів художньої літератури в систему підготовки юристів.

Ключові слова: інтеграція, художня література, підготовка юристів

В статье рассматривается практика использования интеграционных курсов с целью повышения эффективности образовательного процесса, анализируется опыт американской высшей школы по интегрированию курсов художественной литературы в систему подготовки юристов.

Ключевые слова: интеграция, художественная литература, подготовка юристов

The article deals with the practice of using integrative courses aiming to raise the effectiveness of the academic process, with the analysis of American higher education enterprises experience on integrating fiction to the system of lawyers' training.

Key words: integration, fiction, lawyers' training

Постановка проблеми. Состояние современного общества характеризуется актуализацией таких процессов, как глобализация, информатизация, интеграция и проч. Именно они определяют вектор развития системы образования, как социального института, работающего на будущее общества, предопределяя личные качества каждого гражданина, его знания, умения и навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, следовательно, в конечном итоге, – экономический, этический и духовный потенциал самого общества [2, 76].

Так, глобализационные процессы оказали влияние на становление и развитие международных образовательных стандартов, учитывающих опыт

национальных школ. Информатизация общества вызвала активную деятельность по созданию технологий, которые позволили бы воспринимать содержательные потоки в условиях сокращения аудиторного времени. Позитивные результаты интеграционных процессов в разных областях жизнедеятельности общества стимулировали развитие междисциплинарных исследований, программ, курсов.

Адаптируя практику и результаты отмеченных процессов, современная система образования ориентируется, прежде всего, на подготовку высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, «... творчески мыслящего, такого, который владеет эффективной методологией научно-исследовательской и производственной деятельности на стыке разных отраслей знаний [5, 56]. Процесс формирования личности современного специалиста отмечен тенденцией расширить позиции квалификационных характеристик по специализациям, так как он, современный специалист, становится не столько носителем знаний и умений, но воспринимается в контексте культуры нравственной, гуманитарной, технической, информационной, профессиональной и т.д.

Анализ последних исследований и публикаций. В критической литературе по вопросам формирования и воспитания личности современного специалиста в системе высшего образования наличествует много публикаций, авторы которых рассматривают различные пути, возможности и аспекты в достижении означенной цели. Так в исследованиях А.Г. Асмолова, В.И. Бестужева-Лады, М.С. Кагана, В.М. Половца, М.П. Лукашевича, С.П. Уляева, В.Е. Осипова, Н.Ю. Куценко и других акцент делается на гуманитаризации образовательного процесса, как более всего отвечающему запросам сегодняшнего дня направлению.

И. Меньшиков, О.Санников, Е. Бушковская, В. Василькова, О. Козаченко, Г. Тульчинский, Б. Кардозо, Дж. Вигмор, Д. Люстер и другие исследователи рассматривают практику внедрения интеграционных курсов в образовательный процесс перспективно возможной для формирования профессионального кругозора и нравственно-этического комплекса современного специалиста.

Целью статьи является анализ интеграционных курсов, программ и практика их применения в национальных, в частности американской образовательной системе при подготовке юристов. Мы не ставим своей целью анализ семантических различий терминов «междисциплинарный» и «интегративный», рассматривая их как обозначение одной и той же практики.

Изложение основного материала. Идея образования, базирующегося на принципах междисциплинарной, интеграционной практики, выражает одну из основополагающих концептуальных идей современной высшей школы –

формирование профессионально-компетентной личности и целостного видения мира.

Интегративное (синтезирующее, полипарадигмальное) образование реализует органическую целостность образовательного процесса (содержание, принципы, методы, формы обучения, а также все компоненты целостной деятельности: планирование, практическая деятельность, самоконтроль, коррекция), системность в комбинировании элементов различных концепций и направлений. «Приоритетными идеями интегративного образования являются личностная направленность обучения, обобщенные предметные структуры и способы деятельности, системность в обучении, проблемность обучения, диалогичность и рефлексия деятельности» [5].

Сформулировано три ведущих принципа, которые предопределяют интегративную организацию образования: принцип единства интеграции и дифференциации, выражающий способ самоорганизации образования, принцип антропоцентризма, определяющий положение ученика и учителя в интегральной образовательной системе, и принцип культуросообразности, характеризующий отношение образования к его культурному окружению. [7]

Эти принципы фиксируют три основных аспекта организации образования – внутренний, человеческий и внешний.

В настоящее время принято различать несколько видов интеграции:

- интеграция естественно-научной и гуманитарной культур,
- интеграция изучаемых дисциплин на основе разработки единых программ формирования ведущих понятий межпредметного характера в процессе обучения,
- интеграция за счет усиления практической направленности не только конкретной дисциплины, но и цикла предметов на основе реализации структур взаимосвязей учебных дисциплин,
- использование общенаучных методов.

Целенаправленно осуществляемые предметные связи способствуют интенсификации образовательного процесса, повышению мотивации обучения, развитию коммуникации, познавательного интереса, формированию и развитию аналитического мышления обучаемого. По справедливому замечанию И.А. Креновой, интегрированные межпредметные курсы и циклы обладают очевидными преимуществами: за определенную единицу времени студенты получают знания по нескольким предметам в комплексе, что позволяет формировать у них целостную картину мира во всех взаимосвязях и отношениях. При этом повышается мотивация и познавательный интерес учащихся к изучению предмет. [5]

Практика интеграции учебно-методических материалов отмечена определенным историческим и педагогическим опытом. Активное обращение

к этому опыту наблюдается с середины XX века в условиях дегуманизации общественного сознания, что выразилось в главенстве технократической идеологии. Именно тогда вопрос реабилитации авторитета гуманитарных знаний приобрел первостепенное значение. И вектор гуманитарного образования был направлен на «улучшение человека», активизацию «человеческой функциональности».

Поиск междисциплинарных связей, создание интеграционных курсов с привлечением гуманитарной компоненты обнаруживается при подготовке специалистов разного профиля. В последнее время явным образом обнаруживается влияние чисто филологических (лингвистических и литературоведческих) подходов на области различных дисциплин – правоведение, психология, история, медицина и т.д.

Особое значение приобретает создание учебно-методической базы для формирования и развития личности специалиста в области права. Сегодня справедливы претензии к качеству и недостаткам деятельности юриста, к которым следует отнести:

- низкий уровень профессиональной компетенции выпускников юридических вузов,
- неразвитость практической стороны учебы,
- неумение применять фундаментальные знания в анализе и решении конкретных проблем,
- оторванность учебы от практики деятельности правоохранительных и правоприменительных органов, архаичная техническая и методическая база образования,
- низкий моральный уровень молодых специалистов.

При всей значимости и серьезности обозначенных недостатков свидетельство падения этического уровня будущих сотрудников сферы права должно вызывать определенную обеспокоенность. Безусловно, интеллект, мышление, память, эрудиция – это именно то, что должно быть сформировано у современного конкурентоспособного специалиста. Однако игнорирование этической составляющей личности специалиста в области права может нести негативные последствия для общества его деятельностью. По справедливому замечанию профессора А.И. Демидова, процесс формирования личности специалиста должен активизировать и «воспитательную составляющую процесса учебы, формировать активную гражданскую позицию, толерантное сознание и правовую культуру» [3, 16]. Поэтому содержательные параметры программного обеспечения образовательного процесса в подготовке юриста требуют особого внимания и тщательной разработки. Активное обращение к интегративным курсам, установление междисциплинарных связей при организации образователь-

ного процесса свойственно системе подготовки специалистов в области права. Наряду с поиском содержательно близких понятий, объектов и т.д., что может усилить профессиональный аспект в процессе формирования и воспитания юриста, все чаще исследовательское внимание обращается к потенциалу художественной литературы. Именно юристы-практики и юристы-теоретики инициировали использование возможностей «литературной истории профессии» при чтении специализированных курсов по праву. Мысль А. Франса о том, что «наука без литературы схематична и груба, а литература без науки пуста, так как суть литературы есть знания», раскрывает перспективу качественного расширения границ гуманитарных курсов в учебных программах будущих юристов, с одной стороны, с другой – возможности создания интеграционных курсов. Литература с её художественным анализом всех сторон человеческого бытия дает возможность не только воспитать духовность, развить культуру речи, но закрепить и расширить профессиональные знания будущего специалиста на основе эмоционального восприятия предлагаемой информации; а именно эмоциональная память оказывается самой долгосрочной и действенной.

В мировой литературе тема права, закона – одна из актуальных независимо от исторической эпохи. Художественный интерес к данной проблематике устойчив и объясним социальной, политической, этической значимостью правовых начал в жизни общества. Закон и практика его применения, деятельность органов следствия и суда, мотивы и психология противоправного поведения являются богатым материалом для художественного анализа, обобщения и решения многих социальных и морально-этических проблем. Факт сухой криминальной статистики давал возможность писателю увидеть и обобщить характерные особенности исторического момента в его общественной и индивидуальной истории.

Анализируя вопросы права сквозь призму художественного обобщения, такие писатели, как Шекспир, Э.По, Стендаль, О. Бальзак, Ч. Диккенс, Ф. Достоевский, Л. Толстой, Конан Дойл, Т.Драйзер, А. Хейли и другие не только воспроизводили сюжет преступления и наказания, но и способствовали активизации и развитию профессионального мышления, воспитывали нравственно-этические ценности, формировали художественный вкус.

В работах Нейстата А.А. (Формирование правосознания и художественная литература в советской России 1917-1929 г.г.: Уголовно-правовой и уголовно-процессуальный аспект), Краснова М. В. (Достоевский как зеркало судебной реформы.), Прокуровой Н.С. (Вопросы судопроизводства в творчестве Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова), Клебанова Л.Р. (Преступник и преступление на страницах художественной литературы). Алексеева А.А., Козаченко О.В. (Відображення окремих положень криміналь-

но-правового впливу в українській класичній літературі) рассматриваются вопросы использования художественных произведений для профессиональной подготовки юристов. Объяснение целесообразности использовать литературу дает О.В. Козаченко, рассматривая литературу 1) как одного из наиболее разработанных элементов культуры, выступающей носителем объективной информации о формировании общих позиций социальной и юридической ответственности, 2) как возможную основу для установления влияния ответственности на социальные отношения, 3) как информационный блок, сообщающий о восприятии обществом системы и практики наказания [4, 365-366].

Заслуживает внимания деятельность представителей высшей школы США, оформленная как движение «Право и литература», инициированное в начале XX века Джоном Вигмором (John H. Wigmore) и Бенжамином Кардозо (Benjamin N. Cardozo). Изучаемый как сравнительное исследование во многих образовательных учреждениях курс «Литература и право» был разработан рядом преподавателей и юристов для того, чтобы представить право как явление гуманистического порядка» [8]

Начиная с 1970-х годов, во многих научных журналах начали публиковаться работы, посвященные использованию потенциала художественной литературы в юридическом образовательном процессе. Значительную активность стали проявлять ассоциации адвокатов Великобритании и США, спонсировавшие театральные постановки, основанные на литературных источниках, включающих произведения, прежде всего Шекспира и Диккенса.

Еще греческий философ Платон признавал связь права и литературы две тысячи лет тому назад, утверждая: «Юридические документы доказывают, кода мы открываем их, что они лучшие работы в области литературы». В США труды Платона изучались наряду с другими классическими литературными произведениями как основа общего образования на протяжении 18 и 19 веков. В 1908 году связь литературы и права рассматривалась выдающимся юристом Джоном Вигмором, который отметил популярность темы судопроизводства во многих произведениях мировой литературы. В 1925 году Бенджамин Кардозо, судья Верховного Суда США, опубликовал в *Yale Law Review* статью «Закон и литература», в которой предпринял попытку рассмотреть стиль судебных документов с позиции анализа художественного произведения.

Идеи Вигмора и Кардозо заложили основы современного анализа связи литературы и права. В университетские программы подготовки юристов активно вводятся интегрированные курсы, рассматривающие правовые вопросы в контексте литературной интерпретации. Обращение к потенциалу литературы в системе подготовки специалистов-правоведов в американской

высшей школе следует рассматривать с трех позиций [8].

Во-первых, это «включение права в литературу». Эта область сфокусирована на теме права, отраженной в романах и других литературных работах. Эти функционирующие источники используются как призма, через которую рассматриваются судебные процессы в США.

Во-вторых, тексты законов рассматриваются с точки зрения литературного произведения. Студентам предлагается проанализировать юридические тексты с использованием методики анализа текста литературного. Это протоколы заседаний судов по вопросам расовых отношений, домашнего насилия и т.д. Студенты изучают также прозу и риторiku, которую используют судьи для аргументации в их судебской практике. Активно используется такой термин, как “narrative jurisprudence” («повествовательная юриспруденция»).

В-третьих, студентам предлагается сравнить и противопоставить аналитический инструментарий, которым пользуется каждая дисциплина, интерпретируя конкретный текст, является ли он конституционным, статутным, судебным прецедентом, или литературным произведением. Справедливо замечание Джона Фишера о том, что литература «придает чувствительность честолюбивому юристу и формирует ответственное использование языка в юридической практике» [9]

Мировой опыт свидетельствует, что применение интегрированных междисциплинарных образовательных программ, курсов, циклов обеспечивает эффективность системы подготовки специалистов с учетом требований современного общества. Активное внедрение интегрированных курсов, их совершенствование – залог качественной подготовки кадров для различных сфер деятельности человека.

Список використаних джерел:

1. Алекберова. И.Э. Интегративный подход в образовании как одна из основных составляющих развития личности [Электронный ресурс] (Режим доступа) [<http://www.sociosphera.com/publication/conference/2013/178>]
2. Гершунский Б.С. Філософія освіти. – М.: «Наука», 1998. – 314 с.
3. Демидов А.И. Гуманитарный аспект модернизации юридического образования // Гуманитарная составляющая в системе юридического образования: актуальные проблемы. Сб. науч. трудов. – Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Сар. гос. академия права», 2009. – 216 с.
4. О.В. Козаченко. Відображення окремих положень кримінально-правового впливу в українській класичній літературі. – ФП, 2011, – № 3. – С.364-372
5. Кренева, И. В. Интегрированный курс как средство развития младших

школьников в условиях углубленного изучения ими немецкого языка: Автореф. дис. канд. пед. наук / И. В. Кренева. – Петрозаводск, 2003. – 22 с.

6. Матушкин Н.Н. и др. О междисциплинарных образовательных программах подготовки кадров высшей квалификации // Университетское образование: практика и анализ. – 2010. – №4. – С. 55-59.

7. Три принципа интеграции. [Электронный ресурс],(режим доступа) <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>

8. Law and Literature/ [Электронный ресурс],(режим доступа) http://en.wikipedia.org/wiki/Law_and_literature

9. Reading Law – Reading Literature/. [Электронный ресурс],(режим доступа) <https://litigation.essentials.lexisnexis.com/webcd/app?action>

ЯКУНІНА А. О.,

кандидат історичних наук,
доцент, кафедра філософії та права,
Дніпродзержинський
державний технічний університет,
м. Дніпродзержинськ

ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена використанню новітніх інформаційних технологій у викладанні історії України в технічному університеті. Звертається увага на необхідність вивчення цього предмету у вищому навчальному закладі, на певну специфіку в Україні. Автор робить акцент на формах використання інформаційної техніки в процесі навчання студентів.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційні технології, самостійна робота, комп'ютеризація.

Статья посвящена использованию новейших информационных технологий в преподавании истории Украины в техническом университете. Обращается внимание на необходимость изучения этого предмета в высшем учебном заведении, на определенную специфику в Украине. Автор делает акцент на формах использования информационной техники в процессе обучения студентов.

Ключевые слова: информационное общество, информационные технологии, самостоятельная работа, компьютеризация.

This Article is devoted to use of the newest information technologies in teaching history of Ukraine at technical university. Pays attention to necessity studying of this subject in a higher educational institution, to the certain specificity in Ukraine. The author does accent on forms of use of information technics, during training students.

Key words: an information society, information technologies, independent work, computerization.

Постановка проблеми. Останнім часом все більше вчених різних галузей науки звертають свою увагу на розвиток інформаційного суспільства в

Україні і, відповідно, на зміни у процесі навчання студентів. У 2005 р. Україна прийняла Закон і Стратегію розвитку України в інформаційному суспільстві, у 2013 р. була прийнята нова Стратегія на 2013 – 2020 рр. [2]

Відомо, що інформаційне суспільство – це суспільство, яке широко користується, в першу чергу, комп'ютерами, а люди, збагачені інформаційними знаннями, свідомо змінюють свій спосіб життя за допомогою комп'ютерів та іншої інформаційної техніки. Інформаційне суспільство надає людям невичерпні обсяги різної інформації. До якої треба вміти підступитися, якою треба вміти користуватися, отримувати від цього користь. Для цього необхідна інформаційна культура, заснована на знаннях [14].

В процесі прискорення розвитку в межах світового інтеграційного процесу розвинені країни почали створювати, так звані, технополіси, технологічні центри, наукові парки тощо, які вимагають великої кількості наукових кадрів.

Теоретичні розробки вчених світу говорять про те, що рядовий робітник в інформаційному суспільстві повинен мати освіту не менше 11,5 років. Сервісний клас буде представлений людьми виключно з вищою і надвищою освітою, тобто вченими. Звідси виникає важливий статистичний показник – охоплення працездатного населення вищою освітою має сягати більше 50 %. Окрім того, освіта буде супроводжувати людину все життя, тому що рівень техніки та її оновлення буде постійно зростати.

Заради об'єктивності треба відзначити, що є і критики «інформаційного суспільства». Станом на кінець 2005 року європейські дослідники «інформаційного суспільства» зробили висновок, що «концептуальне визначення інформаційного суспільства лишається неясним». Але так чи інакше, а про входження до інформаційного суспільства оголосила більшість країн світу, в тому числі й Україна [14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій в цілому та у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В. Ю. Биков, Я. В. Булахов, О. М. Бондаренко, С. П. Донченко, В. Ф. Заболотний, Г. О. Козлакова, О. А. Міщенко, О. П. Пінчук, І. В. Ставицька, О. В. Шестопап та інші.

Метою статті є висвітлення важливості вивчення історії України у вищому технічному навчальному закладі та її комп'ютеризації.

Виклад основного матеріалу. Перехід до інформаційного суспільства передбачає широке застосування інформаційно-комунікативних технологій в освіті. Використання цих технологій у сучасній освіті суттєво прискорює передавання знань і соціального та історичного досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої.

Сучасні комп'ютерні технології підвищують якість навчання, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін. Це також дає можливість одержувати необхідні знання в тому обсязі, який необхідний, і значно швидше [4].

Значне й ефективне використання цих технологій в освіті є важливим чинником створення нової системи навчання, що відповідає вимогам інформаційного суспільства і процесу модернізації традиційної системи освіти. Але головну роль в координації інформаційного процесу має відігравати держава.

Важливість і необхідність впровадження комунікаційних технологій у навчання досліджена й обґрунтована міжнародними експертами і вченими. Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні передбачає поширення комп'ютерних технологій на всі сфери діяльності людини. Але, мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони повинні справляти на освіту, оскільки відкриваються надзвичайні, раніше неможливі, засоби впровадження абсолютно нових методів викладання і навчання. Стають більш різномірними стосунки викладача й студента [5].

Упровадження комп'ютера в сферу освіти стало початком значних перетворень традиційних методів і технологій навчання та всієї галузі освіти. Важливу роль на цьому етапі, крім комп'ютерів, відіграють такі інформаційні засоби: телефон, телебачення, космічні комунікації, що переважно застосовуються в процесі управління процесом навчання і системах додаткового навчання.

Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що надає можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Інформатизація освіти для України співпадає з необхідністю входження до Євросоюзу. А це передбачає оволодіння англійською та іншими мовами народів Європи. Це означає, що культурний вплив на Україну посилиться. Враховуючи те, що Україна – молода самостійна держава, менталітет незалежного народу ще недостатньо закріпився, тому виникає потреба звернути увагу на виховання патріотизму, що можливе в процесі вивчення курсу «Історії України». Можна говорити про те, що учні вивчають цей предмет в середніх школах, але викладання в університетах – це інший, більш високий рівень подачі матеріалу, це викладання предмету на засадах науковості й об'єктивізму, це можливість показати студентам яке місце посідає Україна серед країн Європи. Тому варто більше розмірковувати, критично оцінювати якість історичної освіти на шкільному та університетському рівнях і ті напрями, в яких вона розвивається. Треба звернути увагу також

на те, що існує розрив між шкільною і університетською історичною освітою, звертає увагу і розрив між намірами і реальним життям.

Історія нашої держави цікава й надзвичайно багата. Україна до входження до Московського царства у 1654 р. була європейською державою з самостійною внутрішньою та зовнішньою політикою. Недарма К. Маркс назвав Україну «християнською демократичною республікою», республікою в системі європейських монархій. Не слід забувати, що історія України фактично є частиною світової історії, і тільки усвідомлення цього відкриває «цілком новий пласт питань про роль населення, що проживало на території України, в розвитку людства. Історія України вирветься з ізоляції, яку їй нав'язала політика. Відтак, і держава Україна зможе знайти своє місце в глобалізованому світі, хоча б в уявленні молодшого покоління її громадян.

Одним із важливих напрямів інформатизації освіти, в тому числі й гуманітарної, є нові комп'ютерні технології. Інтенсифікація процесу навчання в еру інформатизації відкриває надзвичайно широкі горизонти, пов'язані як з гуманітарною освітою, так і професійною підготовкою. Вчені дійшли висновку, що людину з суто технічною освітою, тобто людину-робота, краще замінити на справжнього робота, який буде краще і швидше працювати. Тому гуманітаризація освіти – явище, характерне для передових країн світу [2].

Перші кроки із впровадження Інтернету в систему освіти показали його величезні можливості для її розвитку. Разом з тим, вони виявили труднощі, котрі необхідно подолати для повсякденного застосування мережі в навчальних закладах. Проте необхідно враховувати, що це потребує значних затрат на організацію навчання порівняно з традиційними технологіями, що пов'язане з необхідністю використання значної кількості технічних (комп'ютери, модеми тощо), програмних (підтримка технологій навчання) засобів, а також з підготовкою додаткової організаційно-методичної допомоги (спеціальні інструкції для тих, хто навчається, та для викладачів), нових підручників і навчальних посібників. Нині відбувається накопичення досвіду, пошук шляхів підвищення якості навчання і нових форм використання інформаційно-комп'ютерних технологій у різних навчальних процесах. Певні труднощі використання ІКТ в освіті виникають у зв'язку з відсутністю не тільки методичної бази їх використання, а й методології розробки їх використання для освіти, що примушує педагога на практиці орієнтуватися лише на власний досвід і вміння емпірично шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій [5].

Досвід останніх років показує, що лекційний процес має частково залишитися таким, яким він був раніше, тобто викладач повинен поєднувати нові технології з традиційною подачею матеріалу. Позитивним моментом, безумовно, є можливість використання мультимедійних засобів для прямого

зв'язку лектора зі студентами інших вузів: і не просто читання лекції, а й відповіді на запитання аудиторії.

Дуже поволі, поки що, вводиться система дистанційного навчання в державних університетах, яка може бути надзвичайно перспективною не лише тоді, коли студенти мешкають у віддалених від вищого навчального закладу містах і селах або не мають достатніх матеріальних статків, але це дуже важливо для студентів, з особливими потребами, які самостійно, без чиеїсь допомоги не можуть дістатися до університету. Але саме такі студенти віддають найбільше свого часу навчанню.

Реалізація відкритої дистанційної освіти може здійснюватись за рахунок дистанційних технологій навчання та організації освітнього процесу, або як одну з форм здобуття освіти, за якою опанування тим або іншим її рівнем за тією або іншою спеціальністю здійснюється в процесі навчання на відстані.

Дистанційна освіта – це педагогічна система відкритих освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, котре базується на дистанційних технологіях навчання: мультимедійних, мережних, телекомунікаційних, ТВ-технологіях тощо [1].

Дистанційна освіта передбачає реалізацію нової форми навчання відкритого та доступного для всіх. Для практичної реалізації дистанційного навчання здебільшого використовують спеціалізовані інформаційні системи, які називають системами управління навчанням або інколи – програмно-педагогічними системами. Як правило, такі інформаційні системи складаються з наборів модулів, що забезпечують повноцінне дистанційне навчання. Нині є доволі широкий спектр розроблених систем управління навчанням, які поширюються як на комерційній основі, так і вільно. Разом із цим, є досить багато розробок навчальних закладів «для себе». Однак, усе більше навчальних закладів віддає перевагу значним, уже перевіреним на практиці системам [6].

Комп'ютеризація освіти призводить до того що самі студенти в процесі навчання проявляють ініціативу у використанні інформаційних технологій: це і презентації, які вони розробляють для практичних занять; це й ілюстровані реферати, які вони супроводжують показом портретів відомих історичних осіб України; це й документи, які вони демонструють в процесі доповіді; це й історичні карти, яких сьогодні для вищих навчальних закладів, практично, не випускають.

У курсі кожного предмету є розділ – самостійна робота студентів. Вона може відбуватися вдома і перевірятися викладачем на заняттях. А може виконуватися на семінарах під контролем і з консультацією викладача. Робота студентів в Інтернеті – це самостійна робота з пошуку матеріалів, написання рефератів. Інтернет є великою допомогою ще й з тієї точки зору, що з історії України існує велика кількість підручників, але підручника, в якому однаково

повноцінно висвітлюються усі розділи, на жаль, немає. Деякі підручники, написані молодими авторами, інколи демонструють незнання історії сусідніх України держав. Тому дуже важливо, щоб з'явилися такі підручники, а доповненням до них стали матеріали з Інтернету.

Окрім того, це надзвичайно цінний матеріал, який дає можливість порівнювати різні позиції науковців. Саме в Інтернеті можна дуже просто знайти точки зору на ті чи інші історичні події в Україні російських, польських, американських та інших вчених. Але недоліком інтернет-інформації є те, що можна отримати дані від «недобросовісного» автора. Власне цю недобросовісність теж можна перетворити на позитивний момент, дискутуючи зі студентами і показуючи загальноновизнані документальні факти з тими, які подають «недобросовісні» автори.

На жаль ще не стало традицією проводити для студентів в Інтернеті дискусії-форуми з приводу тієї чи іншої історичної події. Інколи такі форуми проводять окремі науковці, значно краще було б, якби вони стали систематичними, традиційними. Було б дуже добре, якби на форумах виступали різні вчені, які дещо по-різному оцінюють ті чи інші події та факти як стародавньої, так і сучасної історії України та пояснювали студентам, чому саме так вони думають, на підставі яких документів.

Ще одна перевага інформатизації навчального процесу – візуалізація інформації. Студенти можуть подивитися документальні й художні фільми, рекомендовані викладачем, з тієї чи іншої проблеми, які вивчаються в курсі «Історії України». Подивитися записані окремі фрагменти можна прямо в аудиторії, а коли часу замало, можна подивитися фільм в повному форматі вдома.

Окрім того, система тестів дозволяє швидко перевірити знання студентів практично з усього курсу «Історії України», в той час, коли усна відповідь дає можливість перевірки, щоправда більш глибокої, окремих тем. Для кращого засвоєння фактичного матеріалу можна пропонувати студентам пробні тести для неодноразового використання, що також допомагає краще засвоїти матеріал.

Але існують ще й інші форми й можливості засвоєння курсу студентами і перевірки знань викладачем. Цей процес лише розпочався, надалі він буде вдосконалюватися і набирати нових обрисів.

Висновки. Отже, у статті показані певні проблеми з викладання історії України у вищих навчальних закладах. Показані також ті форми інформатизації, які на сьогодні є найбільш доступними.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Буряк В.В. “Глобальное гражданское общество и сетевые революции”. / Виктор Буряк. – Симферополь: ДИАИПИ, 2011. – 152 с.
3. Касьянов Г., Толочко О. Національні історії та сучасна історіографія: виклики і небезпеки при написанні нової історії України // УІЖ – К., 2012. – № 6. – С. 19.
4. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль. – К.: Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
5. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: Монографія. / Г. О. Козакова. – К.: ІЗМН, ВІПОЛ, 1997. – 180 с.
6. Козяр М.М. Віртуальний університет: навч.-метод. посіб. / [М.М. Козяр, О.Б. Зачко, Т.Є. Рак]. – Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2009. – 168 с.
7. Кучма І. Право першої ночі? Відкритий доступ / І. Кучма. // Дзеркало тижня. – 2004. – № 11 – 20-26 берез. – С.16
8. Ніколаєнко С. Вищій школі – державну турботу / С. Ніколаєнко. //Дзеркало тижня. – 2005 – № 3 (531).
9. Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні» (01.12.2005р.) //Голос України – № 236 – 2005 – 13 грудня
10. Савінова Н.А. “Потреба кримінально-правового забезпечення безпеки спілкування в інформаційному суспільстві”. / Наталія Савінова // Науковий вісник НАВС. – 2011. – № 2 (75) – С. 144-149.
11. Савінова Н.А. Кримінально-правове забезпечення розвитку інформаційного суспільства в Україні: теоретичні та практичні аспекти [Текст]: монографія / Савінова Наталія Андріївна. – К.: ДКС, 2012. – 342 с.
12. Страдлінг Р. Проблеми викладання історії у ХХІ столітті // [http:// www.novadoba.org.ua/node/53](http://www.novadoba.org.ua/node/53)
13. Удод О. Історія повсякденності як методологічна проблема. За людинознавчу історію України (про актуальність історії повсякденності) // [http:// www.novadoba.org.ua/node/58](http://www.novadoba.org.ua/node/58)
14. Чиж І. Україна: шлях до інформаційного суспільства / І Чиж. –К.: Либідь, 2004 – 209 с.
- 15.Ярошенко Т., Архипська О. Електронні журнали – бібліотекам України: Перший всеукраїнський Консорціум бібліотек-користувачів електронними журналами видавництва “Springer» / Т. Ярошенко. // Вісн. Кн. Палати.–1999.– №12.–С. 24–27.
16. Ярошенко Т. Еволюція журналу як засобу наукової комунікації: від друкованих видань до оригінальних електронних журналів / Т. Ярошенко. // Вісник Книжкової Палати – 2005 – № 10 (111) – С.29-34; № 11 (112) – С.28-33.

ЗМІСТ

1. ФІЛОСОФІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТИ

АНОСОВ І. П. Антропологізм в еволюції методолого-гуманістичних засад освітніх перетворень	6
ГЕРАЩЕНКО Т. Г. Особливості феномена університету в освіті XIX-XXI стт.	13
ГОЛІВЕР Н. О., ГОЛІВЕР В. П. Методологічно діяльнісний підхід у практиці підготовки майбутніх інженерів	20
ДАНИЛОВА Г. С. Творчість у контексті акмеології: сучасний ресурс самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ	27
ДРАБ Н. Л., ЛОБЕЦКАЯ І.М., КОСТЮК Т.А. Монолог-презентація как цель обучения профессионально направленной монологической речи в экономических университетах	39
ЗОРІЙ Н. І. Філософсько-методологічні та психологічні особливості виховання в сучасних умовах	46
ІЛЬНИЦЬКА Л. В. Виховний спосіб розуміння природи взаємодії освіти та мистецтва: вітчизняні аспекти методологічних пошуків	54
ІСАЄВА С. Д. Томас Гордон як прихильник американської реформаторської педагогіки	61
ІСАЄВА О.С. Ідеї морально-етичного виховання студентів-медиків	69
КОВШАР О. В. Освіта як педагогічна категорія	80
КУЗЬМЕНКО О. М. Історичні типи університету: соціально-філософський аналіз	89
ЛЯКІШЕВА А. В. Визначення поняття «студентство»: сутнісні характеристики	97
НІМИЧ Г. М. Шляхи становлення та розвитку освіти у 50-х – 70-х рр. XX ст.	102
ПРИЙМА С. М. Синергійно-інформаційний підхід як постнекласична методологія відкритої освіти дорослих	110
РУДЕНКО В. М. Методологічні основи проектування змісту технічних дисциплін	121
ЧЕРКАССКИЙ А. В., АНГЕЛОВ Г. В. Инновационное образование как социокультурный феномен	128
ШТЕПА О. С. Обґрунтування авторської концепції ресурсно-спрямованого навчання	136

2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

БАЙБЕКОВА Л.О. Педагогічні основи адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання у ВНЗ	148
БАРАНОВА С. В. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності студентів як майбутніх фахівців	155
БОГДАН Т.В., ГОРОБЕЦЬ Т.В. Дослідження діагностико-корекційних можливостей психодрами в нівелюванні внутрішніх суперечностей психіки суб'єкта	164
БОГІНСЬКА Ю. В. Соціальна активність та соціальне загартування сучасної студентської молоді: сутність понять	174
БОРОДИНА І. І. Умови оптимізації розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога в процесі професійної підготовки	184
БОЯРИН Л. В. Сучасні підходи до психокорекції соціально дезадаптованої поведінки у підлітковому віці	192
БУГАЙЧУК Т.В. Професійна ідентичність сучасного педагога і специфіка її формування в умовах педагогічного ВУЗа	202
ВАСИЛЬКЕВИЧ Я. З. Креативність в освітньому просторі: розвиток творчих здібностей особистості в умовах інтернатних закладів	209
ГЕРАИМЧУК И. М. Тренінг розвитку спостережливості як метод розвитку пізнавальних, мислительних, творчих здібностей	220
ДЕМЯНЮК О. Б. До проблеми формування життєтворчого образу світу студентської молоді	229
ДОВГОП'ЯТ О. О., ТАРАСОВА Т. В. Проблема комунікативної компетентності майбутніх іноземних студентів у психолого-педагогічній теорії	239
ДУХАНИНА Н. М. Узгодженість навчально-виховного процесу з медіакультурним розвитком магістрантів	247
ЄРШОВА О.П., БАБИНА Т. Г. Ментальні, психологічні та організаційні засади ефективної адаптації професорсько-викладацького складу до запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні	257
ІВАНОВА І.Ф. Комунікативна компетентність студентів педагогічного фаху: проблеми розвитку	266
КАЛМИКОВ Г. В. Психолінгвістичні аспекти розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів – мовленнєвих особистостей	274
КИРПА А. В. Формування полікультурного мислення учнівської молоді: міжнародна діяльність	282

КУЛЕШОВА О. М. Лідерство в контексті навчання впродовж життя	290
ЛУК'ЯНЕНКО В. В. Психологічні особливості соціальної самоефективності в юнацькому віці.	297
ОВЕРЧУК В. В. Мисленнєві установки та їх вплив на розвиток творчої особистості	305
ОЛЬШЕВСЬКА Я. О. Феномен "особистісно-професійної позиції" викладача в педагогічній діяльності	314
ОСТОПОЛЕЦЬ І. Ю., ШАЙДА Н.П. Особливості розвитку ціннісно-сислової сфери студентів, майбутніх вчителів	323
ПЕРЕВЕРЗЄВА С. В. Особливості навчально-виховного процесу в організації студентського самоврядування.	333
ПОПЕЛЬ О.В. Психолого-педагогічні етапи підготовки іншомовних презентаційних текстів майбутніми інженерами	340
РАЗОРЬОНОВА М. В. Необхідні та неприпустимі якості викладача університету (результати опитування викладачів, студентів і керівників ВНЗ).	348
СИДОРКІНА М. Ю. Мотиваційні детермінанти політичної самоідентифікації студентської молоді	357
СІВАК Н. А. Соціалізація студента у ході його професійної підготовки	365
СНИЦА Т. Є. Толерантність як невід'ємна складова полікультурної особистості	373
STANISZEWSKA B., Neuroanatomiczne podłoże reakcji emocjonalnych	381
СУХОНІНА Н. С. До проблеми розвитку критичного мислення майбутніх вчителів-дефектологів	389
ТКАЧЕНКО О. А. Психотехнічні аспекти усвідомлення особистого досвіду в контексті професійної підготовки психолога-консультанта	397
ФОМЕНКО Ю. Ю. Учет гендерных особенностей личности сотрудников при организации корпоративного обучения.	405
ФОМІНИХ Н. Ю. Педагогічне проектування як наукова проблема.	415
ЧАГРАК Н. І. Модель освітнього середовища людей похилого віку в контексті безперервної освіти	425
ШЕРСТЮК Л.В. Інтергація навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки.	437
ЯКИМЧУК Ю. В. Мотивація вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів.	445
ЯЦЕНКО Л. В. Професійне становлення студентів під час навчання у ВНЗ.	453

3. НОВІТНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА СТАНДАРТИЗАЦІЇ

АНТРОПОВ І. І., МУРГА В. В., МУРГА О. В. Нові підходи в навчанні	464
ВЛАСЮК Г. Г. СПІВАК В. М. Сучасні технології в навчанні іноземних студентів.	472
ГОРОДЕЦЬКА О. В. Впровадження медіаосвітніх методів та засобів у навчально-виховний процес школи ХХІ століття	481
КРАВЧУК М.Г., ГОЛОВЧЕНКО О.В., ДИМАР Н.М., РОМАНЕНКО О.В. Поєднання різних форм навчання в процесі вивчення медичної біології студентами вищого медичного навчального закладу	488
ПРИЛУЦКАЯ Е. А. Интеграционные курсы в системе подготовки современного специалиста	497
ЯКУНІНА А. О. Викладання історії України в технічному ВНЗ та використання інформаційних технологій.	504

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-8840-94-4(6)

© Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди, 2013

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Відповідальний редактор випуску:

Манюха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Онкович А.Д., Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 31, Том VI (48) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 516 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume VI (48): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 516 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-8840-94-4(6)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.48.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.