

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

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

VIII (50)

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 VIII (50) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 598 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume VIII (50): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 598 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(8)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.50.00>

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

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 31, том VIII (50), 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. Психолого-педагогічні та
організаційні умови запровадження
європейських стандартів вищої
освіти в Україні**

АБСАЛЯМОВА Я.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов за фахом,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Наукова стаття розкриває сутність та важливість самоменеджменту викладача іноземних мов вищого навчального закладу у процесі професійної самореалізації та визначає напрями подальших наукових досліджень.

Ключові слова: самоменеджмент, професійна самореалізація викладача іноземних мов вищого навчального закладу.

Научная статья раскрывает сущность и важность самоменеджмента преподавателя иностранных языков вуза в процессе профессиональной самореализации и определяет направления дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация преподавателя иностранных языков вуза.

The article explains the essence and importance of self-management of foreign language teacher of higher educational establishment in the process of self-actualization and defines directions for further studies.

Key words: self-management, professional self-actualization of foreign language teacher of higher educational establishment.

Вступ. Зміни в суспільстві, які інтенсивно відбуваються в наш час і обумовлені стрімким науково-технічним прогресом, вказують на актуальність професійного самовдосконалення фахівців усіх без винятку галузей, що має місце як у процесі навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ), так і після його завершення. Так, у процесі навчання фахівців у ВНЗ формується готовність їх до професійної діяльності як отримання відповідних знань, формування вмінь і навичок її виконання з орієнтиром на готовність постійно розширювати і оновлювати свої освітні ресурси. Це період переходу від професійного самовизначення до професійної самореалізації. З початком трудової діяльності фахівця має місце процес його професійної адаптації як станов-

лення в конкретних умовах діяльності з виявленням необхідного і достатнього для її виконання рівня. Однак, на цьому формування професіонала не завершується, а, навпаки, починається процес його активного вдосконалення, розвитку в процесі подальшої самореалізації особистості, яка має характеризуватися творчою ініціативністю, конкурентоспроможністю, а також професійною та соціальною мобільністю для задоволення особистісних, освітніх і професійних потреб; постійним підвищенням загальнонаукового, загальнокультурного та професійного рівнів; активним запровадженням у навчально-виховний процес нових педагогічних концепцій, сучасних технологій навчання і виховання. Усе це стає можливим завдяки безперервному саморозвитку особистості і проявляється у процесі фахової самореалізації фахівця будь-якої галузі, якщо він свідомо вирішив присвятити себе відповідній діяльності і прагне досягнення у ній оптимальних результатів. Таким чином, освіта для людини сьогодні являє собою не завершуваний у часі процес з універсальним готовим результатом, а постійне професійне зростання через засвоєння нових знань і вдосконалення умінь і навичок для професіонала, який прагне бути затребуваним і конкурентоспроможним на ринку праці, відчуючи у цьому сенс життя, що пов'язано з його самореалізацією, у тому числі у професії.

Аналіз останніх досліджень. Самореалізація (самоактуалізація) особистості досліджувалася і досліджується у філософії, психології, педагогіці. Так, проблему самореалізації досліджував ряд вітчизняних і зарубіжних вчених-філософів (Л. Коган, М. Михайлов, М. Муляр, М. Недашківська, Г. Нестеренко, Л. Никифорова, Л. Подоляно, Н. Цибра, І. Чхеайло, Ю. Юхименко), психологів (Є. Вахромов, Т. Вівчарик, В. Гупаловська, Ю. Долінська, Н. Ісаєва, Л. Коростильова, А. Щекатунова), педагогів (Л. Буря, Т. Вівчарик, С. Гармаш, Б. Гершунський, О. Горячова, І. Ісаєв, Л. Калашнікова, А. Ковальова, І. Краснощок, Л. Левченко, Н. Лосєва, Л. Рибалко, М. Ситникова, О. Теплова та ін.). Окремо розроблялися різні наукові концепції професійного становлення та розвитку особистості (В. Алфімов, В. Андрєєв, Л. Макарова, О. Пехота). Професійна самореалізація, яка відбиває пошук особистістю себе у професії у єдності функціонування в межах певних вимог до діяльності та потреби в особистісному розвитку, у різних аспектах також стала предметом дослідження ряду вчених, серед яких Т. Вівчарик, В. Гупаловська, І. Краснощок, Н. Лосєва, М. Рибалко, М. Ситникова та ін.

Термін «самореалізація» (self-realisation) вперше було наведено у «Словнику з філософії та психології» у 1902 році. У психологічній літературі вважається, що існують розбіжності в інтерпретації понять «самореалізація» та «самоактуалізація», пов'язані з орієнтацією на внутрішній або зовнішній аспект існування особистості: термін «самоактуалізація» відображає процес у внутріш-

ньому, а «самореалізація» – більшою мірою у зовнішньому аспекті [1]. Проте, більшість вітчизняних та російських психологів [2; 3; 4; 5; 6, 7, 8] переконані, що визначення цих понять дуже подібні за змістом і вказують на реалізацію потенційних можливостей людини, а отже, є синонімічними. Крім того, досі близькими і використовуваними різними науковцями залишаються поняття «самореалізація», «самовизначення», «самоактуалізація», «самоздійснення».

Узагальнюючи різні погляди науковців, у якості характеристики життєвого шляху особистості у контексті фахової сфери від початкового становлення професіонала до передвиходу на пенсію дане явище розглядається ними як процес реалізації у професії потенціалу людини, що постійно розвивається, тобто як реалізація її індивідуальності за допомогою власних зусиль і взаємодії з іншими людьми.

Постановка проблеми. У процесі професійної діяльності в особливо складних умовах опиняються викладачі іноземних мов. Зміст цього навчального предмета постійно інноваційно змінюється: методи і прийоми роботи суб'єктів навчально-виховного процесу збагачуються за рахунок впровадження передового педагогічного досвіду, комп'ютеризації, виходу нових підручників та посібників, відбувається скорочення кількості аудиторних навчальних годин і винесення частини матеріалу на самостійне опрацювання, впроваджується кредитно-модульна система навчання з рейтинговою оцінкою знань та сформованих у студентів умінь. Також для ефективного навчання своїх студентів іноземних мов за їхніми спеціальностями викладачі повинні, крім оволодіння передовими інноваційними технологіями у сфері освіти, постійно знайомитися з новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки і техніки в рамках спеціальностей студентів, засвоюючи відповідну термінологію, яка містить ряд слів для позначення новітніх винаходів, механізмів і т. под., соціолектів представників певних професій. За таких обставин процес професійного розвитку викладача у контексті самореалізації особистості постійно коригується, регульований як системою безперервної освіти, так і кожним викладачем індивідуально, залежно від його власних потреб, мотивів, інтересів.

Зауважимо, що **проблема** професійної самореалізації викладача іноземних мов вищого навчального закладу раніше вченими не вивчалася, тому **метою** нашої наукової роботи стало відповідне дослідження професійної самореалізації даної категорії фахівців для з'ясування її механізму.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети ми вивчили, по-перше, результати наукових досліджень, пов'язаних з питаннями професійної самореалізації фахівців, по-друге, стан проблеми щодо викладачів іноземної мови на практиці.

Розглянувши становлення викладача іноземних мов як процес, який має місце після закінчення середньої загальноосвітньої школи, можна виділити у

ньому наступні етапи.

1. Етап початкового професійного становлення фахівця. Він припадає на період навчання останнього у ВНЗ, є реалізацією професійного самовизначення особистості і результатом профорієнтації. Підготовка фахівця у ВНЗ відбувається з метою формування його професійної готовності і характеризується засвоєнням базових фахових знань і формуванням відповідних умінь і навичок як основи для подальшого вдосконалення та розвитку у конкретних умовах. Продукт цього етапу – дипломований фахівець-початківець, готовий розпочати професійну діяльність.

2. Етап професійної адаптації як пристосування до конкретних умов діяльності: у галузі і на робочому місці, що має місце по завершенні навчання фахівця у ВНЗ або при зміні виду діяльності, місця роботи і т. под. Згідно з нашими попередніми ґрунтовними науковими дослідженнями професійної адаптації викладача іноземних мов до роботи у вищих технічних навчальних закладах (ВТНЗ), професійну адаптацію було визначено як складний процес пристосування педагога у початковий період роботи до особливостей місця роботи та організації праці, в результаті якого відбувається повне оволодіння молодим викладачем специфікою фахової діяльності в умовах ВТНЗ, що включає систематизацію набутих раніше та засвоєння нових знань і умінь, необхідних для її успішного виконання, формування професійно важливих особистісних якостей, злиття з педагогічним колективом [1]. Тут можна виділити три підетапи [1].

1). Початковий (орієнтувальний) адаптаційний – орієнтування молодого викладача іноземної мови у конкретних умовах професійної діяльності, відображення в його мисленні педагогічних проблем, які виникають, формулювання відповідних задач та наступне намагання розв'язати їх.

2). Просунутий, або моделювальний – набуття практичних навичок у проведенні занять. Тобто, сутність моделюючого етапу полягає в проектуванні та конструюванні можливих способів розв'язання сформульованих раніше педагогічних задач на основі аналізу різних дидактичних теорій та методичних концепцій і виборі та реалізації найбільш доцільних способів. З початком такого професійного функціонування актуалізується потреба молодого викладача в самоаналізі своїх дій з точки зору педагогічної доцільності.

3). Повної адаптованості, або творчого самовираження – найсприятливіший для розвитку творчості молодого викладача, який вже не є новачком на робочому місці, оскільки вже можна говорити про повну педагогічну адаптованість: усвідомлення та закріплення теорії та методики викладання предмета, оволодіння методами і прийомами викладання й активізації навчально-пізнавальної діяльності та їхнє комбінування, формування культури педагогічної діяльності (стилю, педагогічного мовлення, здібностей), розуміння

специфіки викладання у ВНЗ, спрямованість до педагогічної майстерності. Викладач вже не відчуває себе початківцем, у навчально-виховному процесі виявляє себе як самостійна, ініціативна особистість, що прагне підвищувати рівень професійної майстерності та стає «творцем» як навчально-виховного процесу, так і подальшого власного розвитку.

Продукт даного етапу професійної самореалізації – фахівець, готовий до свідомого самовдосконалення.

3. Етап безпосередньої самореалізації фахівця в подальшій трудовій діяльності, що триває до передвиходу на пенсію. Після вивчення низки наукових джерел ми з'ясували, що професійна самореалізація викладача на цьому етапі, по-перше, є видом соціально-рольової; по-друге, сприяє самовизначенню людини у сфері діяльності; по-третє, виражає реалізацію людиною потреби постійно набувати або вдосконалювати необхідні фахові знання, уміння, навички. Вона, по-перше, нерозривно пов'язана з прагненням самої людини до систематичного, регулярного набуття, оновлення і поповнення відповідних знань, умінь, навичок, у яких відчувається потреба через зміни дійсності або зміну сприйняття і усвідомлення її; по-друге, спрямована на оптимізацію навчально-виховного процесу з предмета у ВНЗ.

Зазначимо, що власне процес професійної самореалізації викладача іноземних мов ВНЗ ми вважаємо певним способом життєдіяльності людини, який виражає процес набуття нею необхідних фахових знань, умінь, навичок та якостей у міру виникнення потреби у них, що триває протягом усього періоду професійної діяльності по завершенні навчання у базовому ВНЗ, тобто охоплює останні два етапи. Вони є найбільш складними, з точки зору управління, менеджменту. Для забезпечення поступового ефективного становлення та розвитку викладачів як фахівців важливим є керування цим процесом, надаючи вирішального значення системі освіти – післядипломній освіті і самоосвіті, які спрямовують і коригують просування за індивідуальною, наміченою конкретним викладачем, траєкторією розвитку.

Слід зауважити, що кожен дипломований фахівець вибудовує свою індивідуальну траєкторію розвитку, яка залежить від його когнітивної компетентності, честолюбства, амбітності, асертивності, ділової контактності, рівня домагань, діловитості і т. под., які є внутрішніми детермінантами успішної, у його розумінні, професійної самореалізації. Однак, традиційний зовнішній менеджмент не забезпечує активізації творчого потенціалу конкретного спеціаліста та оптимальних умов руху по такій траєкторії особистісно-професійного зростання, затребуваного конкретним фахівцем, для якого вирішальну роль відіграють самоорганізація, саморегуляція, самоконтроль, оскільки він – вже сформована особистість і прагне свідомо керувати динамікою свого життя, активізувати вміння долати перешкоди і вирішувати проблеми. Крім

того, оскільки кожна людина є творцем свого життя у сенсі траєкторії професійного розвитку у тому числі, процес самореалізації в професії є процесом індивідуально-креативним. Це кропітка і наполеглива робота над собою з метою залучити весь творчий потенціал, максимально реалізувати свої можливості і здібності, оптимально використовуючи час і зусилля.

Послідовним і цілеспрямованим самостійним використанням фахівцем апробованих і практичних прийомів роботи з метою підвищення ефективності виконання дій і досягнення поставленої ним мети виступає самоменеджмент, який дозволяє виконувати роботу з мінімальними витратами, ставлячи цілі та досягаючи їх, уникаючи поспіху і стресів, підвищуючи мотивацію, уникаючи помилок і т. под. І, найголовніше, – підвищувати професійну кваліфікацію, досягаючи особистісних і професійних цілей в оптимальний спосіб.

У наш час самоменеджмент досліджується здебільшого в економіці та психології і, у широкому розумінні, є перспективним напрямом розвитку науки управління як організація керівником організації своєї власної діяльності, припускаючи чітке планування робочого й вільного часу. Як видно з викладеного вище, кожен фахівець є «керівником» свого професійного розвитку, тому тут слід враховувати ідеї самоменеджменту, мета якого полягає у тому, щоб максимально використовувати особисті можливості і час, усвідомлено керувати своїм професійним розвитком і переборювати зовнішні обставини, як на роботі, так і в особистому житті, досягаючи поставленої перед собою цілі. Отже, для успішної самореалізації у професії викладачу іноземних мов, як і керівнику організації, безперечно, також треба володіти знаннями з самоменеджменту і відповідними навичками.

На наш погляд, використання теорії самоменеджменту, розробленої і широко використовуваної в економіці, доцільно поширювати на інші галузі, зокрема педагогіку, що вимагає подальших ґрунтовних наукових досліджень для забезпечення умов ефективної самореалізації викладачів.

Висновки. Процес професійної самореалізації викладача іноземних мов ВНЗ є певним способом життєдіяльності людини, який виражає процес набуття нею необхідних фахових знань, умінь, навичок та якостей у міру виникнення потреби у них, що триває протягом усього періоду професійної діяльності по завершенні навчання у базовому ВНЗ.

Активними учасниками організації процесу професійної самореалізації викладачів іноземних мов виступають, перш за все, самі фахівці зі своїми індивідуальними особливостями, мотивацією, потребами та інтересами, по-друге, – система неперервної освіти, які вимальовують і коригують індивідуальну для кожного фахівця траєкторію цього процесу. Вплив обох на самореалізацію фахівця оптимально поєднується за умови володіння останнім майстерністю самоменеджменту, який являє собою саморозвиток особисто-

сті, заснований на самопізнанні, самовизначенні, самоврядуванні, самовдосконаленні, подоланні стереотипів свідомості, самоконтролі, що сприяє самореалізації в обраній сфері діяльності. Для професійної самореалізації викладача іноземних мов, таким чином, вирішальну роль відіграє саме самоменеджмент як рушійна сила цього процесу. Це вказує, по-перше, на необхідність оволодіння даною категорією фахівців механізмом самоменеджменту для свідомого управління динамікою свого професійного життя і, по-друге, на перспективність відповідних подальших наукових досліджень для створення умов оптимального використання викладачами самоменеджменту у процесі професійної самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Абсалямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Абсалямова Яна Вадимівна. – К., 2005. – 206 с.
2. Вахромов, Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека / Е. Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 4. – С. 39-47.
3. Вівчарик, Т. П. Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. П. Вівчарик / Чернівецький державний університет ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2000. – 200 с.
4. Гасюк, М. Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Гасюк М. Б. / Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2002. – 200 с.
5. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2000. – 292 с.
6. Кулешова, О. В. Психологічні особливості особистісної самореалізації викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Кулешова / Національна академія Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 179 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Чернявская, Г. К. Личность: проблемы самореализации / Г. К. Чернявская // Соціально – політичний журнал. – 1996. – № 4. – С. 134-143. Абсалямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Абсалямова Яна Вадимівна. – К., 2005. – 206 с.
9. Вахромов, Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека / Е. Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 4. – С. 39-47.

10. Вівчарик, Т. П. Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. П. Вівчарик / Чернівецький державний університет ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2000. – 200 с.
11. Гасюк, М. Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Гасюк М. Б. / Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2002. – 200 с.
12. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2000. – 292 с.
13. Кулешова, О. В. Психологічні особливості особистісної самореалізації викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Кулешова / Національна академія Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 179 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
15. Чернявская, Г. К. Личность: проблемы самореализации / Г. К. Чернявская // Соціально – політичний журнал. – 1996. – № 4. – С. 134-143.

АКПЫНАР Л.Э.,

кандидат педагогических наук,
и.о. доцента кафедры книговедения,
библиотековедения и библиографии,
РВНЗ «Крымский университет
культуры, искусств и туризма»,
г. Симферополь

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье автор раскрывает проблему мотивации обучения студентов в университете. Выявляет средний показатель коэффициента мотивации по трём шкалам: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома».

Ключевые слова: мотив обучения, мотивация, знания, овладение профессией, качества личности.

У статті автор розкриває проблему мотивації навчання студентів в університеті. Виявляє середній показник коефіцієнта мотивації за трьома шкалами: «придбання знань», «оволодіння професією», «отримання диплома».

Ключові слова: мотив навчання, мотивація, знання, оволодіння професією, якості особистості.

The author exposes the problem of learning motivation of students at the university. Reveals the average ratio of motivation on three scales: the "acquisition of knowledge", "skills development", "diploma". In order to determine the motivation of training students in high school used the method "Motivation training in high school" T.I. Ilinoy. The students were offered a questionnaire, which included 50 statements. The students identified their agreement or disagreement with statements accordingly by putting a "+" or "-". Differentiation of responses was carried out on three scales: 1. "The acquisition of knowledge" (the desire to acquire knowledge, curiosity); 2. "Mastering the profession" (the desire to master the professional knowledge and create professionally important qualities); 3. "Getting a degree" (the desire to acquire a diploma in the

formal assimilation of knowledge , the desire to seek detours the examinations and tests) . The test results can be seen (Table 2.) That the 2nd year students of the average coefficient of motivation in terms of "knowledge acquisition", which reflects the desire of students to acquire knowledge, curiosity level students of the highest rates of 8.5 points - the students of specialty "Museology and Protection of monuments of History and culture" and 8.08 points - the students of "Musical art", specialization " Singing" . The lowest index 4.45 points from students of " Theatre Arts " specialization " Directing Drama Theatre ." When possible maximum - 12.6 points. On a scale of "mastery of the profession", the results of which reflect the desire of students to master the professional knowledge and skills , professionally important qualities of the average coefficient of motivation varies from 7.07 points - the students of "Theatre Arts" specialization "Direction pop and mass celebrations" in the group A, and to 3.75 - the students of "Theatre Arts" specialization " Directing Drama Theatre " . When possible maximum - 10 points . Nearby is the average coefficient of motivation in terms of "diploma", which reflects the desire of students to acquire a diploma in the formal assimilation of knowledge, desire to find workarounds at the time of examinations and tests , and is (out of ten points) 6.63 points - students , enrolled in the direction "Scope of Service" specialty "Tourism" . Scores on this scale range from 6.63 to 4.8 points. Thus, there are significant variations in the performance factor scores on the scales of "knowledge acquisition" and "mastery of the profession". However , we define a rather high average coefficient of motivation in terms of "diploma" in the majority of students in the course in 2 Republican higher education institution "Crimean University of Culture, Arts and Tourism" The study does not cover all aspects of the problem and suggests a continuation of research - job search engin, further scientific study questions motivation of training students in high school. Practical implementation require comparative studies on the dynamics of learning motivation of students in high school from 1 to 5 year course, learning motivation masters at the university. Study the problems of learning motivation of university students in Ukraine Culture and European countries.

Keywords: *motive of training, motivation, knowledge, skills development, the quality of the individual.*

Постановка проблеми. Стремление к личностно-профессиональному развитию студентов искусствоведческих специальностей, освоению ими своей профессии, осознание ее социальной значимости, осмысление учебной деятельности определяются профессиональной мотивацией студентов. Традиционная система профессиональной подготовки студентов искусствоведческих специальностей, характеризуется высоким уровнем интеллектуальной и эмоциональной напряженности, направленной на освоение широкого круга знаний, однако в недостаточной степени способствует формированию у студентов мотивации учения. Часть студентов действительно имеют обстоятельные представления о своей будущей профессиональной деятельности, проявляют интерес к ее содержанию и задачам, нацелены на освоение специальности, приобретение необходимых профессиональных знаний и профессионально важных качеств. Однако, наряду с этим, часть студентов нацелена на «получение диплома» при формальном усвоении знаний. В связи с этим к моменту окончания обучения в вузе часть студентов оказываются не готовыми к выбору деятельности в соответствии с выбранной специализацией.

Изучение психолого-педагогических условий развития профессиональной мотивации, обуславливающей стремление студентов к достижению высоких результатов, самореализации в учебной и будущей трудовой деятельности, позволит оптимизировать процесс профессионального становления специалиста.

Мотивы оказывают наибольшее воздействие на деятельность и поведение человека. Мотив (от лат. *movere* – двигаю, толкаю) – объект, цель, на которое, в конечном счёте, направлено поведение человека [5]. Мотив – совокупность внешних и внутренних факторов, которые позволяют удовлетворить потребности индивида, направить его активность. Мотив — одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, разрабатывавшейся ведущими психологами А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном. Мотивы связаны с познавательными процессами человека (воображение, мышление, речь, восприятие, память и т.д.), и могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми. Наиболее простое определение мотива в рамках теории деятельности: «Мотив — это опредмеченная потребность». Мотив часто путают с потребностью и целью, однако потребность — это, по сути, неосознаваемое желание по устранению дискомфорта, а цель — результат сознательного целеполагания. Например: жажда — это потребность, желание утолить жажду — это мотив, а бутылка с водой, к которой человек тянется — это цель [5].

Впервые термин «мотивация» употребил в своей статье А. Шопенгауэр. Сегодня этот термин понимается разными учеными по-своему. Например,

мотивация по В. К. Вилюнасу это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. А К. К. Платонов считает, что мотивация, как явление психическое есть совокупность мотивов.

Термин мотивация в психологии используется в нескольких значениях. Как указывает Семиченко В.А. [6, с.34], первое значение – наличие определённой системы факторов, побуждающих к соответствующей активности, совокупность причин, побуждающих человека к действию или бездействию в различных ситуациях. Второе значение – как осознанное использование системы побудителей, способствующих активизации определённых действий. В третьих, - как процесс развёртывания определённой системы побудителей в структуре соответствующей деятельности.

В процессе обучения, при решении познавательных задач может доминировать мотивация престижности, успеха, самоутверждения, а может – мотивация самой деятельности.

В западной литературе используются два термина: экстринсивная мотивация, обусловлена внешними условиями и обстоятельствами, и интринсивная, внутренняя мотивация, с личностным отношением к самой деятельности, например, нравится получать знания, не для результата, а потому, что в процессе занятий этим видом деятельности возникают позитивные эмоции. Экстринсивные мотивы (или внешние мотивы, их часто называют мотивами - стимулами) – мотивы долга и ответственности, стремление получить одобрение других людей, повысить свой социальный статус, получить материальное вознаграждение и т.д.

Как правило, мотивы, которые наиболее полно выражают зрелую, нравственную личность, в осуществлении которых человек видит подлинный смысл жизни, являются смыслообразующие мотивы, а не мотивы – стимулы.

Внешняя мотивация усиливает количество совершаемых действий, работы, полученных результатов, а внутренняя – качество. Увеличивается внутренняя мотивация с усилением уверенности в себе.

Цель статьи. Выявить средний показатель коэффициента мотивации обучения студентов в вузе по трём шкалам: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома».

Анализ последних исследований и публикаций. В работах О. С. Гребенюка, А. А. Реана и др. подчеркивается определяющая роль мотивации в обеспечении успешности учебной деятельности студентов. Обращаясь к анализу проблемы мотивации, необходимо отметить неоднозначность трактовки ее определения (К. Мадсен, Х. Хекхаузен и др.), что обуславливает множество подходов к выделению ее структурных компонентов (А. Н. Леонтьев, В. Г. Леонтьев и др.); механизмов (В. К. Вилюнас, Е. П. Ильин и др.). Частным

видом мотивации, определяющим направленность личности студентов на освоение профессиональной деятельности, является их профессиональная мотивация (Ф. Герцберг, В.И. Ковалев, В.Д. Шадриков и др.). Традиционно в отечественной науке развитие профессиональной мотивации студентов исследовалось в контексте изучения учебной мотивации, соотношения познавательной и профессиональной мотивации, профессиональной самореализации. При этом объектами изучения выступали: мотивационная сфера личности (Л.И. Божович, Р.И. Цветкова и др.); учебные и профессиональные мотивы (Н.В. Комусова, М.Г. Рогов и др.); профессиональная направленность (Л.А. Головей, П.А. Шавир и др.); психолого-педагогические условия развития профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в вузе (Н.А. Бахшаева, А.А. Вербицкий, Н. И. Мешков и др.).

Основной материал исследования. Внутренняя мотивация (интринсивная) – конструкт, описывающий такой тип детерминации [2, 3] деятельности, когда инициирующие и регулирующие ее факторы проистекают изнутри личности и внутри самой деятельности. Внутренне мотивированная деятельность учения не имеет других поощрений, кроме самой активности, поэтому является самоцелью, а не служит средством для реализации другой цели. Она переживается субъектом деятельности как состояние радости, удовольствия и удовлетворения от самого процесса учения. К внутренним мотивам учения студентов в вузе Пакулина С.А. [2, 3] отнесла широкие познавательные мотивы и мотивы самообразования, которые связаны с содержанием и достижением высоких результатов в учебной деятельности. Они возникают в ходе самостоятельной познавательной деятельности, ориентированы на овладение новыми знаниями, непрерывную познавательную активность, инициативу, стремление к компетентности, самостоятельности, тем самым обеспечивают способность студентов преодолевать возникающие трудности в процессе обучения.

Внешняя мотивация (экстринсивная) – конструкт для описания детерминации деятельности в тех ситуациях, когда факторы, которые ее инициируют и регулируют, находятся вне субъекта деятельности и вне процесса деятельности. Мотив является внешним, если главной причиной деятельности учения становится получение чего-либо за пределами самого процесса учения. Внешние мотивы составляют мотивацию заданного и стихийного учения, основанную на действиях, которые студенту задали выполнить, а результатом являются исполнительские действия. К внешним мотивам Пакулина С.А. отнесла узкие учебно-познавательные мотивы, получение хорошей оценки, стипендии, диплома, подчинение требованиям преподавателя или родителей, получение похвалы, признания сокурсников и др. Внутренние мотивы учения студентов вуза относят к релевантным, внешние мотивы – к иррелевантным, первые имеют, вторые не имеют прямого отношения к приобретаемым про-

фессиональным знаниям, умениям и навыкам в процессе обучения [3].

Релевантной, соответствующей выбору профессии и удовлетворенности ею, является мотивация учения, связанная с наличием у студентов непосредственного интереса к самим приобретаемым профессиональным знаниям, умениям и навыкам. Иррелевантной является мотивация, основанная на иных побуждениях к получению данной профессии, вынуждающих студентов приобретать соответствующие знания, умения и навыки [3].

Внутренняя мотивация учения включает в себя внутренние мотивы поступления в педагогический вуз, широкие учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования, релевантные профессиональные мотивы и имеет следующие характеристики [3]:

- широкие учебно-познавательные мотивы, заложенные в самом процессе обучения (интерес к профессии, получение удовлетворения от самого процесса обучения, стремление к приобретению глубоких знаний, получение интеллектуального удовлетворения, стремление к самореализации, самосовершенствованию);
- тенденцию к продолжению учебной деятельности исходя из активности и самостоятельности самого субъекта обучения;
- предпочтение сложности и объема учебной задачи (предпочитают задания оптимальной трудности и трудные задания);
- высокую когнитивную гибкость в учебной деятельности;
- стремление к творческому решению проблем, учебных задач;
- субъект обучения продуктивно адаптируется к вузовской среде и в вузовской системе обучения.

Внешняя мотивация обучения включает в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, узкие познавательные мотивы, иррелевантные профессиональные мотивы и имеет следующие характеристики [3]:

- мотивы не связанные с самим процессом обучения, находятся вне учебной деятельности (стремление не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения окружающих, избежать осуждения и наказания, работать в высокооплачиваемых структурах);
- тенденцию к продолжению учебной деятельности исходя из присутствия внешнего подкрепления, зависимости от других;
- предпочтение отдается упрощенному и не требующему большого количества времени учебному действию (предпочитают простые задания; стремятся выполнять то, что положено, чтобы получить достаточный балл по модульному или др. видам контроля);
- слабую когнитивную гибкость в учебной деятельности;
- креативность подавляется, способствует росту напряженности;

- субъект обучения приспосабливается к вузовской среде и в вузовской системе обучения довольно сложно.

В исследовании приняли участие студенты 2 курса РВУЗ «Крымский университет культуры, искусств и туризма». По направлению «Искусство»: студенты специальности «Музыкальное искусство», специализаций «Эстрадное пение», «Оркестровые народные инструменты», специальности «Театральное искусство», специализаций «Режиссура эстрады и массовых праздников», «Режиссура драматического театра», специальности «Хореография», специализаций «Современная хореография», «Народная хореография». По направлению «Культура»: студенты специальности «Музейное дело и охрана памятников истории и культуры»; специальности «Книговедение, библиотековедение и библиография». По направлению «Сфера обслуживания», студенты специальности «Туризм». Общее число респондентов составило 112 человек.

С целью определения мотивации обучения студентов в вузе была использована методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной [6, с. 358 - 360]. Студентам был предложен опросник. Текст опросника включал в себя 50 утверждений. Студенты определили своё согласие или несогласие с утверждениями соответственно поставив знаки «+» или «-».

Дифференциация ответов осуществлялась по трём шкалам:

«Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);

«Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);

«Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску «обходных путей» при сдаче экзаменов и зачётов).

Обработка и интерпретация результатов осуществлялась следующим образом:

По шкале 1 «Приобретение знаний»: за согласие («+») с утверждениями 4 студенты проставили на своих листах 3,6 балла, 17 – 3,6 балла, 26 – 2,4 балла; за несогласие («-») с утверждениями 28 – 1,2 балла, 42 – 1,8 балла. Максимум, который можно было получить по данной шкале, составлял 12,6 баллов.

По шкале 2 «Овладение профессией»: за согласие с утверждениями 9 студенты проставили – 1 балл, 31 – 2 балла, 33 – 2 балла, 43 – 3 балла, 48 – 1 балл, 49 – 1 балл. Максимум, который можно было получить по данной шкале, составлял 10 баллов.

По шкале 3 «Получение диплома»: за несогласие с утверждением 11 студенты проставили на своих листах – 3,5 балла; за согласие с утверждени-

Таблица 1.

Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина).

Анализ ответов студентов на вопросы опросника.

В исследовании принимали участие студенты 2 курса

РВУЗ «Крымский университет культуры, искусств и туризма»

№ п/п.	Вопросы	Ответы
5.	Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените?	Честность, доброта, верность, отзывчивость, чувство юмора, сдержанность, ответственность, искренность, любовь к искусству, утонченность, энергичность, прямолинейность, трудолюбие, щедрость, оптимизм, надёжность, общительность, вежливость, открытость, пунктуальность, активность, свободолюбие; умение прощать, сострадать; скромность, эмоциональность, справедливость, самостоятельность, смелость, жизнерадостность, доброжелательность, целеустремлённость, гуманность, терпимость.
13.	От каких присущих вам качеств вы хотели бы избавиться?	Лень, рассеянность, вспыльчивость, непунктуальность, обидчивость, грубость, излишняя правильность, чрезмерное доверие, безволие, эгоизм, трусость, повышенная эмоциональность, гордость, агрессивность, раздражительность, застенчивость, упрямство, наивность, злопамятство, доброта, общительность, неуверенность в себе и своих силах, слабохарактерность, невнимательность, апатия, нетерпимость, зависть, прямолинейность (правдивость), недоброжелательность, мнительность, несамостоятельность, нерешительность, скромность, сдержанность, страх, ненависть, медлительность, зависимость от мнения других.
30.	Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться?	Лень, нерациональное использование времени, неорганизованность, невнимательность, несосредоточенность, наивность, честность, безответственность, активность, откладывание дел на завтра, необщительность, пессимизм, гордыня, увлечение другим видом искусства.
39.	Какое из ваших качеств помогает вам учиться?	Целеустремлённость, трудолюбие, упорство, ответственность, смекалка, сообразительность, сила воли, терпение, подвязанный язык, энергичность, любознательность, вера в свои силы, стремление к лидерству, к успеху; экспериментаторский дух, доброта, любовь к профессии, любовь к творчеству, организованность, усидчивость, настойчивость, коммуникабельность, самостоятельность, креативность, стрессоустойчивость, эрудированность, страх, обязательность, чувство долга, заинтересованность.

Таблиця 2.

Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина)

В исследовании принимали участие студенты 2 курса

РВУЗ «Крымский университет культуры, искусств и туризма»

Шкалы	Средние показатели коэффициента									
	ЭП	ОНИ	РЭ(а)	РЭ (б)	РД	СХФ	НХФ	МД	КБ	Тип
Шкала 1. «Приобретение знаний»	8,08	6,6	7,71	5,45	4,45	7,72	5,95	8,5	6,6	5,76
Шкала 2. «Овладение профессией»	5,0	6,6	7,07	5,0	3,75	4,25	6,54	5,0	4,4	5,07
Шкала 3. «Получение диплома»	5,83	5,0	6,14	6,25	5,88	6,38	4,8	6,32	6,5	6,63

ями 24 – 2,5 балла, 35 – 1,5 балла, 38 – 1,5 балла, 44 – 1 балл. Максимум, который можно было получить по данной шкале, составлял – 10 баллов.

Вопросы 5,13, 30,39 являлись нейтральными, и в обработку не включались, однако ответы, полученные на них, также интересно было проанализировать (таблица 1.).

По результатам тестирования видно (таблица 2.), что у студентов 2 курса средний показатель коэффициента мотивации по шкале «приобретения знаний», который отражает стремление студентов к приобретению знаний, уровень любознательности студентов, составляет наивысшие показатели 8,5 баллов - у студентов специальности «Музейное дело и охрана памятников истории и культуры» и 8,08 баллов - у студентов специальности «Музыкальное искусство», специализация «Эстрадное пение». Самый низкий показатель 4,45 баллов у студентов специальности «Театральное искусство» специализации «Режиссура драматического театра». При возможном максимуме – 12,6 баллов.

По шкале «овладение профессией», результаты которой отражают стремление студентов к овладению профессиональными знаниями и умениями, профессионально важными качествами средний показатель коэффициента мотивации колеблется от 7,07 баллов – у студентов специальности «Театральное искусство» специализации «Режиссура эстрады и массовых праздников» в группе А; и до 3,75 – у студентов специальности «Театральное искусство» специализации «Режиссура драматического театра». При возможном максимуме – 10 баллов.

Высоким является средний показатель коэффициента мотивации по шкале «получение диплома», который отражает стремление студентов приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску

«обходных путей» при сдаче экзаменов и зачётов и составляет (из возможных десяти баллов) 6,63 балла – у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Сфера обслуживания» специальности «Туризм». Баллы по данной шкале колеблются от 6,63 до 4,8 балла.

Выводы. Таким образом, наблюдаются значительные колебания в баллах показателей коэффициента по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией». Однако, мы определяем и довольно высокий средний показатель коэффициента мотивации по шкале «получение диплома» у большинства студентов, обучающихся на 2 курсе в РВУЗ «КУКИИТ».

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы, а предполагает продолжение научно - поисковой работы, дальнейшего научного обоснования вопросов мотивации обучения студентов в вузе. Практического внедрения требуют сравнительные исследования по динамике мотивации обучения студентов в вузе с 1 курса по 5 курс, мотивации обучения магистров в вузе. Изучение проблем мотивации обучения студентов в вузах Культуры в Украине и европейских странах.

Список использованных источников:

1. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2000. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
2. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития / С.А. Пакулина. М.: Изд-во СГУ, 2008.
3. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов педагогического вуза / С.А. Пакулина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. No 12 (88).
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с. : ил.
5. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

АНДРІЯКО Т.Ю.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки вищої школи та
освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНА ПОВЕДІНКА ФАХІВЦЯ ЯК УМОВА ЙОГО УСПІШНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті сформульовані особливості конкурентоспроможної поведінки молодого фахівця, спрямованої на забезпечення власних переваг в конкурентному середовищі й успішності у професійній діяльності. Наведено теоретичну модель, охарактеризовані її складові елементи, визначено умови ефективності конкурентоспроможної поведінки.

Ключові слова: Конкурентоспроможність фахівця, конкурентоспроможна поведінка, успішність, професійна діяльність, рефлексія, саморозвиток.

В статье сформулированы особенности конкурентоспособного поведения молодого специалиста, направленного на обеспечение собственных преимуществ в конкурентной среде и успешности в профессиональной деятельности. Приведена теоретическая модель, охарактеризованы ее составляющие элементы, определены условия эффективности конкурентоспособного поведения.

Ключевые слова: Конкурентоспособность специалиста, конкурентоспособное поведение, успешность, профессиональная деятельность, рефлексия, саморазвитие.

Abstract: In this article the features of the young specialist's competitive behavior are formulated, aimed at providing its own advantages in a competitive environment and success in their professional activities . It was described the theoretical model, its constituent elements were characterized, the conditions for the effectiveness of competitive behaviour were determined.

Key words : Specialist's competitiveness, competitive behavior, success, professional activity, reflection, self-development .

Нові соціально-економічні умови вимагають змін у національній системі вищої освіти. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті тлумачить освіту як «стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені». В. Кремень зазначає: «нам потрібен такий загальнонаціональний стандарт освіти, який би допоміг кожній молодій людині знайти себе, компетентно обрати власний життєвий шлях в умовах динамічного світу [1, с.36]. Отже, актуальність вирішення питань, пов'язаних із формуванням конкурентоспроможності випускника навчального закладу в процесі його професійної підготовки, є безперечною.

Проблемам конкуренції і конкурентоспроможності на ринку праці присвячені дослідження українських науковців Д. Богині, Н. Верхоглядової, Н. Глевацької, О. Грішнєвої, І. Куревіної, М. Семикіної, Н. Шевченко. Процеси формування конкурентоспроможності випускників навчальних закладів досліджували російські науковці-педагоги В. Андреев, С. Резник, В. Шаповалов, Т. Пронюшкіна, Б. Тамбієв, В. Мезинов, Т. Сливина та ін. У вітчизняних педагогічних наукових дослідженнях зазначеній тематиці присвячені праці В. Атаманчука, В. Бондаря, С. Гури, О. Мороза, Н. Ничкало, Л. Нічуговської та ін.

Проте, на нашу думку, у наукових дослідженнях, присвячених проблемі формування конкурентоспроможності, недостатньо уваги приділено питанню поведінки випускника навчального закладу яка забезпечує спрямованість вектора особистісного на формування конкурентних переваг, кар'єрного зростання, набуття нового, більш високого соціального статусу в новому соціальному середовищі і подальшій професійній діяльності.

Мета статті – дослідити особливості поведінки молодого фахівця – випускника вищого навчального закладу, спрямованої на успішність в професійній діяльності, досягнення особистісних переваг в конкурентному середовищі; охарактеризувати особливості такої поведінки для відповідного подальшого вдосконалення навчального процесу.

В проведених нами дослідженнях [2, 3] визначено, що результатом процесу освітньої діяльності є відповідний продукт. Він являє собою сукупність знань, вмінь, навичок, компетенцій, які отримує людина і які формуються у процесі освітньої діяльності й дають їй змогу успішно здійснювати професійну діяльність. Створення продукту освітньої діяльності неможливо без участі людини, оскільки він втілюється в людині, яка виступає в якості його носія і є самостійним суб'єктом на ринку праці. Основними елементами продукту освітньої діяльності є сукупність професійних (знання, вміння, навички, компетенції, що забезпечують якісне виконання робіт певного рівня складності у визначеному виді праці) і особистісних (культура, цінності, ділові якості, здатність створення нових знань тощо) якостей. Оцінка якості продукту освітньої діяльності можлива після

допуску людини, яка є його носієм, до виконання певної професійної діяльності на конкретному робочому місці й визначається ступенем задоволення потреб роботодавця, у тому числі швидкістю досягнення працівником максимальної ефективності і продуктивності праці. Остання теза є базовою для визначення сутності конкурентоспроможності фахівця – випускника вищого навчального закладу.

Аналіз суб'єктного складу учасників і процесу створення й споживання продукту освітньої діяльності [3] свідчить, що вимоги до параметрів і характеристик продукту освітньої діяльності мають свою специфіку для кожної групи учасників цього процесу. Водночас, чим більше параметри продукту освітньої діяльності відповідають вимогам і задовольняють потреби основного споживача (роботодавця), тим вищим є рівень його конкурентоспроможності. На нашу думку, наведені теоретичні обґрунтування процесу формування конкурентоспроможності підтверджують викладені вище розуміння цього феномена. Зокрема, конкурентоспроможність фахівця визначається через ступінь задоволення потреб споживача робочої сили й у порівнянні з іншими претендентами. По-друге, конкурентоспроможність фахівця проявляється у професійній діяльності й проектується на всі сфери життєдіяльності людини. По-третє, характер конкурентоспроможності варто кваліфікувати як адаптованість або індивідуалізм особистості. Нарешті, конкурентоспроможність слід розглядати як багаторівневе особистісне утворення, яке інтегрує індивідуальні характеристики з показниками якості робочої сили.

Аналіз теоретичної моделі задоволення потреб споживачів параметрами продукту освітньої діяльності [2], на основі якої визначено сутність конкурентоспроможності, свідчить про наявність змагальності між суб'єктами ринку праці. Тому на етапі працевлаштування рівень конкурентоспроможності сучасного фахівця полягає в умінні знаходити робоче місце й переконувати роботодавця у власних перевагах у порівнянні з іншими претендентами. У подальшому зазначена якість проявляється в підтримці набутих переваг, їх підсиленні й успішній професійній діяльності. Успішною слід вважати, на нашу думку, таку діяльність, результати якої мають необхідну соціальну й особистісну цінність і відповідають сформульованим цілям.

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що траєкторія власного розвитку випускника вищого навчального закладу має бути спрямована на якнайшвидше наближення до параметрів, які відповідають вимогам і потребам роботодавця. У цьому, на нашу думку, проявляється динамізм конкурентоспроможності, що, у свою чергу, висуває необхідність визначення специфічної поведінки випускника вищого навчального закладу – майбутнього працівника. Таку поведінку нами пропонується розглядати як конкурентоспроможну. У загальному вигляді конкурентоспроможна поведінка передбачає визначення місця особи-

стості в системі суспільного розподілу праці, процес реалізації трудових інтересів відповідно до здібностей, системи активних дій в умовах конкурентного середовища. Фахівець при цьому розглядається як активна особистість, яка здатна успішно пристосовуватися до динамічних і змінних умов життєдіяльності. Видається абсолютно слушною думка Б. Тамбієва, про те, що така поведінка одночасно є засобом і результатом розвитку особистості. Досягнення успіху в поведінці й діяльності слід розглядати в якості системної єдності процесів соціальної адаптації, самореалізації особистості та її самоствердження в соціумі [4] і яка спрямована на успіх.

У сучасній психології виділяють кілька фори успіху. Перша – результативна успішність, яка приносить особистості певне соціальне визнання. Друга – це

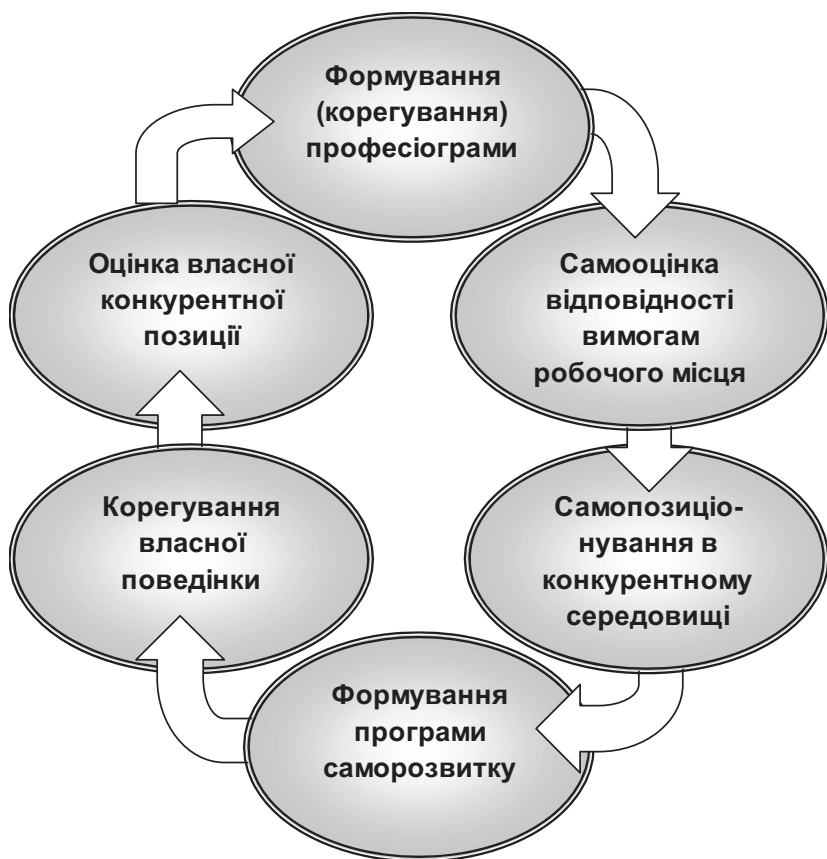


Рис. 1 Теоретична модель конкурентоспроможної поведінки.

успіх, якій виражається у визнанні з боку інших, впливових особистостей. Третя – успіх як подолання складнощів у формі особистісного самовизначення. І четверта – успіх як реалізація покликання, коли насамперед значимість має не результат діяльності, а саму діяльність.

З огляду на зазначене, конкурентоспроможна поведінка має розглядатися як така, що охоплює всі чотири форми успіху. Крім того, успішність поведінки й діяльності залежить не лише від здібностей людини, її професійної підготовки, а й від рівня мотивації й вольових якостей особистості, від характеру цілей діяльності. Важливу роль при цьому має відігравати самовизначення особистості, що відображає її ставлення до професійної діяльності, себе й до навколишнього середовища через самооцінку і особистісне позиціонування в соціумі.

Конкурентоспроможна поведінка виникає за умови, коли звичні засоби діяльності й поведінки не призводять до успіху й не забезпечують наближення якостей особистості до вимог робочого місця. У такому випадку виникає необхідність аналізу ситуації, що утворилася, визначенню власної позиції в конкурентному середовищі, здійсненню комплексу дій з корегування власної траєкторії наближення до вимог, що висувуються. Тому конкурентоспроможну поведінку ми розглядаємо як цілеспрямовану, усвідомлену, планомірну й саморегульовану зміну людиною власної поведінки, діяльності, спілкування з метою наближення до вимог і потреб роботодавця (робочого місця) у змаганні із іншими претендентами і як таку, що спрямована на досягнення успіху, здійснення успішної діяльності, результати якої мають потрібну соціальну й особистісну вагомість і відповідають поставленим цілям.

Специфіка конкурентоспроможної поведінки полягає в тому, що вона передбачає прогнозування перспективи, визначення майбутнього фаху з урахуванням кон'юнктури ринку праці, планування власної кар'єри, оцінку своїх здібностей, сильних і слабких сторін у професійній діяльності, здатність до постійної динаміки, уміння раціонально використовувати свій час і ресурси, оцінку й самооцінку результативності кар'єрного зростання, спрямованість на актуалізацію особистісного потенціалу в самоосвіті, саморозвитку, самопрезентації тощо.

З огляду на наведені теоретичні дослідження, нами пропонується теоретична модель конкурентоспроможної поведінки фахівця у конкурентному середовищі (рисунок 1).

Наведена модель має ітераційно-циклічний характер і орієнтована на постійну самооцінку особистості в конкурентному середовищі, з'ясуванні власних сильних і слабких сторін у професійній діяльності й динамічне корегування власної траєкторії розвитку й самовдосконалення.

Перша ітерація передбачає з'ясування фахівцем тих професійних і особистісних вимог, що ставляться до нього і які необхідні для успішного виконання професійних обов'язків на конкретному робочому місці в конкурентному серед-

овищі. Результатом цього шагу процесу є формування молодим фахівцем власної методичної професіограми – свого бачення і розуміння професійно важливих якостей, напрямів професійної діяльності, уявлень про шляхи власного професійного розвитку.

Професіограма у педагогічних дослідженнях визначається як документ, у якому описані особливості спеціальності, професії [5, с. 31]; як свого роду паспорт, який включає в себе сукупність особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань і умінь [6]; як складна ієрархічна структура, у якій всі аспекти професійної діяльності, а також особистісні якості, навички й уміння представлені у взаємозв'язку або залежності; як компетентнісно-розвивальна модель професійно вагомих і особистісних якостей фахівця [7, с. 13]. У практичній діяльності застосування професіографічного підходу й використання професіограм дають змогу розв'язати завдання наукової розробки і практичної реалізації кадрової політики, визначити систему професійно важливих якостей особистості фахівця, основні напрями професійної діяльності, побудувати модель фахівця, параметрам якої він повинен відповідати, що, у свою чергу, є орієнтиром для вищого навчального закладу, діагностувати рівень сформованості професійних здібностей у випускників тощо. Застосування професіограм в освітньому процесі забезпечує скорочення термінів адаптації молодого фахівця у сфері професійної діяльності й формує стійке уявлення про шляхи власного професійного розвитку.

Безперечно, що подальші дії молодого фахівця в конкурентному середовищі будуть успішними залежно від того, наскільки повно, коректно й об'єктивно ним будуть сформульовані власні уявлення про професійні й особистісні вимоги, що до нього ставляться.

Друга ітерація передбачає самооцінку фахівцем власної відповідності вимогам робочого місця, з'ясування реального профілю своєї професійної компетентності й особистісних якостей, визначення слабких і сильних сторін.

Третя ітерація стосується критичної оцінки відповідності вимогам робочого місця й середовища інших претендентів, з якими фахівець вступив у змагальні відносини, з'ясування їх сильних і слабких сторін. Результатом цієї складової є самооцінка на відповідність сформульованим вимогам у порівнянні з іншими конкурентами і самопозиціонування в новому середовищі на основі визначення своїх переваг і недоліків у порівнянні з іншими претендентами (конкурентами).

Результатом четвертої ітерації є програма саморозвитку, спрямована на корегування власних – особистісних і професійних характеристик з метою набуття переваг у змаганні з іншими претендентами на робоче місце і якнайшвидшого набуття стану, який відповідає вимогам роботодавця. Водночас із конкретними формами корегування власної діяльності й елементами саморозвитку, програма має бути забезпечена відповідними ресурсами й скоординована в часі.

Нарешті, програма повинна містити прогнозований результат щодо відповідності сформульованим вимогам робочого місця й середовища, розвитку слабких і ефективного використання сильних сторін.

П'ятий крок циклу передбачає реалізацію програми саморозвитку, зокрема корегування в напрямку встановлених вимог власних ціннісних орієнтацій, знань про сутність професії, поглядів на ефективність використання навичок, якостей особистості, прагнення до постійного професійного зростання, власної професійної компетентності, творчого ставлення до справи, системності в баченні проблем, ролі поведінки, зв'язків з колегами, прийняття своєї соціальної ролі тощо.

Шоста ітерація передбачає оцінку власної конкурентної позиції внаслідок реалізації програми саморозвитку або її елементів. Ефективність цього кроку циклу значною мірою залежить від глибини й об'єктивності рефлексії, критичного аналізу причин успіхів або прораханків.

Повернення до першої ітерації певною мірою зумовлено динамічною властивістю конкурентоспроможності та постійними змінами у вимогах навколишнього середовища. Проявляється вона в корегуванні змісту професійних і особистісних вимог та відображається в корегуванні власної професіограми. Водночас, з огляду на те, що конкурентоспроможність фахівця визначається ступенем задоволення потреб споживача робочої сили, проявляється у професійній діяльності, проектується на всі сфери життєдіяльності людини і є багаторівневим особистісним утворенням, яке інтегрує індивідуальні характеристики з показниками якості робочої сили, конкурентоспроможна поведінка має бути присутня у фахівця на всіх етапах його подальшої професійної діяльності.

Узагальнюючи, слід відзначити що:

- по-перше, конкурентоспроможна поведінка має на меті досягнення гармонійного стану між індивідом і соціальним середовищем;
- по-друге, конкурентоспроможна поведінка має ітераційно-циклічний характер і відображається у специфічних особливостях, які проявляються, як і конкурентоспроможність, після допуску випускника до трудової діяльності;
- по-третє, успішність молодого фахівця в конкурентному середовищі значною мірою залежить від повноти формулювання власних уявлень щодо професійних і особистісних вимог, що до нього ставляться; ця проблема може бути розв'язана за рахунок уміння розробки професіограм і відповідного корегування власної поведінки й діяльності, від здатності до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації в обраній професійній діяльності. Тому успішність фахівця і досягнення ним переваг у конкурентному середовищі вимагають формування нових, специфічних компетентностей, що визначають конкурентоспро-

можну поведінку особистості.

У цілому, ефективність конкурентоспроможної поведінки залежить від сформованості професійних, а також рефлексивних і адаптивних компетентностей.

Рефлексивну компетентність слід розглядати як здатність переоцінювати й творчо перетворювати стереотипи власного особистісного і професійного досвіду, здійснювати пластичну й конструктивну інтеграцію утворених унаслідок цього інновацій у систему професійної діяльності, ділових і міжособистісних відносин [8, с. 646]. Отже, рефлексивна компетентність є комплексною, що об'єднує компетенції самопізнання й самоаналізу цінностей, інтересів, мотивів, ефективності діяльності і вчинків особистості та наступного формування коректувального впливу на інші складові. Основу рефлексивної компетентності складають механізм осмислення власних мотивів, вчинків і отриманих результатів, здібності адекватної діагностики своїх дій і дій членів колективу, прогнозування власного особистісного і професійного росту. Сукупність вказаних характеристик особистості визначає й активізує внутрішні механізми, що корегують інші професійні й особистісні складові, чим мобілізують резерви для подальшого розвитку конкурентоспроможності фахівця і його поведінки.

Адаптаційна компетентність являє собою системне особистісне утворення, здатність формулювати вимоги, що висувають до фахівця на новому робочому місці, здатність перемагати в конкурентному змаганні за рахунок об'єктивного самопозиціонування і пристосування до нових умов, уміння реконструювати свою поведінку й діяльність у напрямку максимального задоволення потреб та інтересів споживачів робочої сили й вимог, що до нього ставляться в умовах постійних змін професійної діяльності.

Таким чином, є підстави стверджувати, що конкурентоспроможна поведінка фахівця – випускника вищого навчального закладу є тим фактором, що забезпечить його успішність в професійній діяльності, дозволить набути особистісні і професійні переваги у змаганні з іншими в конкурентному середовищі, сприятиме кар'єрному зростанню і набуття нового, більш високого статусу в соціумі. Є очевидним, що формування у випускника вищого навчального закладу відповідних компетентностей, які дозволять йому формувати у майбутньому власну конкурентоспроможну поведінку, потребують подальшого розв'язання певних специфічних завдань. До них можуть бути віднесені такі: по-перше, мають бути визначені й систематизовані вимоги роботодавців до параметрів продукту освітньої діяльності і його носія – випускника вищого навчального закладу; по-друге, на базі систематизації вимог роботодавців має бути розроблена еталонна модель майбутнього фахівця, яку доцільно викласти у вигляді професіограми як системи вимог робочого місця до майбутнього працівника; по-третє, необхідно сформувати відповідний комплекс ресурсів для забезпечен-

ня освітньої діяльності відповідно до вимог процесу формування конкурентоспроможності. Система ресурсів має охоплювати освітні стандарти, навчальні програми й плани, науково-педагогічний персонал, матеріальну базу, науково-методичне забезпечення, систему педагогічних технологій тощо; по-четверте, має бути утворено освітнє середовище як система педагогічних умов, спрямованих на формування специфічних компетентностей майбутнього фахівця, що забезпечують його конкурентоспроможність і відповідної поведінки. І, нарешті, у майбутнього фахівця має бути сформована система професійних й особистісних компетентностей, що забезпечать конкурентоспроможну поведінку, успіх у професійній діяльності й, у цілому, конкурентоспроможність особистості.

Список використаних джерел:

1. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
2. Андріяко Т. Ю. Задоволення потреб споживачів продуктом освітньої діяльності (теоретичні аспекти). / Т. Ю. Андріяко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. Випуск 163. Черкаси: Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – С. 3 – 9.
3. Андріяко Т. Ю. Суб'єктний склад процесу створення та споживання продукту освітньої діяльності / Т. Ю. Андріяко // Вища освіта України – Додаток 4, том I (13) – 2009 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – 568 с. – С. 25 – 32.
4. Тамбиев Б. Н. Профессионально-личностная успешность руководителя образовательного учреждения: теория и практика: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / Б. Н. Тамбиев. – Сочи, 2010. – 47 с.
5. Савіщенко В. М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 / В. М. Савіщенко. – Запоріжжя, 2008. – 255 с.
6. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 2001. – 534 с.
7. Солянкина Л. Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / Л. Е. Солянкина. – Тамбов, 2011. – 52 с.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.

АСЕЄВА Ю.О.,

аспірантка,
Одеський державний університет
внутрішніх справ,
м. Одеса

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ КРИМІНАЛЬНОЇ МІЛІЦІЇ

Автор у статті надав власне визначення поняттю «професійне самовизначення». Розкрив результати дослідження думки курсантів ВНЗ МВС України щодо процесу формування рішення про вибір професії працівника кримінальної міліції.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійна установка, працівники кримінальної міліції, органи внутрішніх справ України.

Автор в статтю вивел своє визначення поняття «професійне самоопределение». Раскрыла результаты исследования проведенного с курсантами вузов МВД Украины относительно процесса формирования решения о выборе профессии работника криминальной милиции.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная установка, сотрудники криминальной милиции, органы внутренних дел Украины.

The author of the article gave the own definition of "professional self-determination." Revealed the results of the study conducted by with the cadet's higher educational institutions MIA of Ukraine concerning the process of forming a decision on choosing a profession employee of the criminal police.

Keywords: professional self-determination, professional settings (attitudes), criminal police employees, internal affairs of Ukraine.

Постановка проблеми: На сучасному етапі актуальним залишаються питання професійного самовизначення сучасної молоді, а особливо осіб які обирають професії пов'язані із служінням народу України. Наше дослідження присвячено працівникам органів внутрішніх справ, оскільки саме їх професія на

сучасному історичного етапі розвитку Української держави вимагає від своїх фахівців: самовідданості, чесності, гуманності, високого рівня професійної кваліфікації тощо. Отже професійний вибір майбутніх фахівців ОВС України повинен бути бажаним, усвідомленим, самостійним і формуватись у відповідності з певним психологічними законами. Виявлення ж невідповідності обраній професії, працівника кримінальної міліції, на стадії професійного самовизначення, надає нам можливість: заощадити державні кошти спрямовані на навчання осіб, які на далі не вбачають себе працівниками органів внутрішніх справ (ОВС); виявити осіб які в майбутньому можуть дискредитувати почесне звання «міліціонера» негідними протизаконним діями, недбалістю при виконанні службових обов'язків, байдужістю, антисоціальною поведінкою тощо.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням професійного самовизначення займалися наступні вчені: Б.Г. Ананьєв, В.О. Бодров, Л.І. Божович, Е.М. Борисова, О.А. Вайсбург, М.Р. Гінзбург, С.У. Гончаренко, Д.Н. Дубровін, Б.О. Душков, А.О.Деркач, Є.О. Клімов, І.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Є.В. Кучеренко, А. Маслоу, М.С. Пряжников, О.Ю. Пряжнікіова, В.В. Рибалка, С.Л. Рубінштейн, Д. Сьюпер, Б.О. Смирнов, Ф.Р. Філіппов, В.Д. Шадріков, Е. Еріксон та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під час вибору особистістю професії професійні установки повинні не тільки обумовити досить раціональне рішення, але і дозволити впоратися з вторинними емоційними проблемами. У зв'язку з тим, що активне формування професіогінезу проходить с точки зору вікової психології (Вигодский Л.С., Ельконін Д.Б., Е.Ерікс) в період підліткової кризи, яка характеризується: становленням нової самосвідомості, психологічною готовністю до особистісного та професійного самовизначення, розвитком потреб, наявністю моральних установок, ціннісних орієнтирів, тимчасових перспектив, усвідомленням своїх перспектив, потреб, здібностей. Тобто професійне самовизначення підлітка пов'язано з розвитком самопізнання, як психічної активності і з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини. Професійне самовизначення являє собою формування трудової активності. І означає, що професійне самовизначення пов'язане з формуванням зрілої внутрішньої (професійної, трудової) позиції.

І щоб зробити правильний професійний вибір, ще до моменту професійного самовизначення особа повинна проаналізувати соціально-економічні умови, потреби держави на момент працевлаштування в обраній професії, порівняти свої можливості, здібності, навички з вимогами до професійної діяльності. Тому, ми вважаємо, що під **професійним самовизначенням**, слід розуміти, свідомий вибір особою професії, з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних факторів та індивідуально-психологічних характеристик.

Професійне самовизначення корегується, змінюється підчас самовдоско-

налення, самореалізації, самоактуалізації, рефлексії тобто підчас психологічного росту особистості, що свідчить про те, що воно є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості. Сутністю професійного самовизначення, на думку М.С.Пряжнікова, є «самостійне і усвідомлене знаходження смислів праці, що виконується, підчас всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації»[8]. Метою професійного самовизначення є «формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, корекції і реалізації перспектив власного розвитку (професійного), готовності самостійно знаходити особистіснозначущі смисли в конкретній професійній діяльності»[9].

Таким чином, «професійне самовизначення починається з усвідомлення особистістю потреби у виборі професійної діяльності реалізується в процесі ставлення до себе, як до суб'єкта професійної діяльності»[4], підґрунтям якої є самооцінка себе як професіонала і в момент пізнання свого професіоналізму, можливо, теоретично вважати кінцевим етапом професійної самореалізації. Однак це не є кінцем, а являється початком до процесу самовдосконалення в обраній галузі, тому, що на момент усвідомлення свого професіоналізму критерії оцінки свого рівня професіонала змінюються згідно з віковими змінами психіки особистості і вимагають розвитку і вдосконалення, а згодом і передачі своїх знань і умінь наступному поколінню.

У процесі професійного самовизначення вчені такі, як М.Р.Гінзбург[3], Т.В. Кудрявцев [6], С.П. Крягжде [7], Є.О. Клімов [5] та інші відокремлюють різноманітні стадії (рівні, етапи) формування професійного визначення. Ми також вважаємо, що формування професійного самовизначення особистості проходить певні етапи які безпосередньо пов'язані із онтологічним та психологічним розвитком особистості і включають наступні:

1) 4-6 років - орієнтація на значимих дорослих, у цей віковий період діти формують своє уявлення про світ цікавлячись трудовою та професійною діяльністю своїх батьків (і найближчих рідних) с початку це соціальні ролі, а у 5-6 роках вже професійні;

2) 7-10 років - пізнання світу професій - початкова школа розширює світогляд дитини який розширюється, наповнюється формується логічно-словесне мислення та осмислення, коло професій зростає і усвідомлюються;

3) 11-14 років – фантазування про майбутню професію – цей віковий період характеризується розвитком рефлексії, з'являються певні інтереси, які базуються на існуючих здібностях та навичках, формується перший «життєвий план»;

4) 15-17 років – осмислений вибір професії (самовизначення) – діяльність набуває навчально-професійного характеру, особистість усвідомлює свої потреби, здібності, мотиви, визначає коло інтересів, формує свої ціннісні орієнтири, і

спрямовує свою діяльність на їх реалізацію, остаточно відповідає на питання: «Хто Я?», «Ким і яким Я себе бачу і буду?» - демонструється сформованість самосвідомості, психологічна готовність к особистісному та професійному самовизначенню, обирається професійно-спеціалізований навчальний заклад.

Для підтвердження нашої гіпотези про стадіальність професійного самовизначення працівників кримінальної міліції, ми розділили дослідження на два етапи: 1) опитування дітей дошкільного віку 4- 7 років (з результатами якого можливо ознайомитись в матеріалах V міжнародної науково-практичної конференції 2013 р. [1]); 2) опитування курсантів ОДУВС, факультету підготовки фахівців для підрозділів кримінальної міліції, з першого по четвертий курс, у кількості - *305 осіб*, (з них чоловіків - 257 осіб, жінок – 48 осіб) у віковій категорії 17-26 років.

У рамках дослідження майбутнім працівникам кримінальної міліції (курсантам ОДУВС), в анкетах було запропоновано відповісти на наступне запитання: «Пригадайте, будь ласка, у якому віці у Вас з'явилося бажання працювати у міліції? (відповідь занесіть у відповідну колонку)».

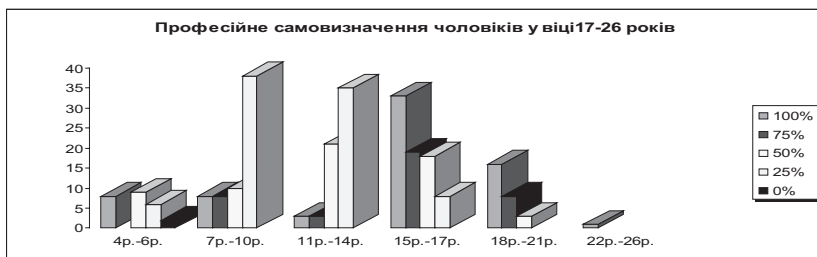


Рис. 1. Професійне самовизначення курсантів чоловічої статі ОДУВС факультету підготовки фахівців для підрозділів кримінальної міліції (17-26 років)

Аналізуючи отримані дані (рис. 1) серед чоловіків у віці 17-26 років в кількості 257 осіб (розглядаються як 100% опитаних), ми приходимо до висновку, що найбільша кількість 12,84% (33 особи) прийняли остаточне рішення, що до професійного вибору у віці 15-17 років, тобто продемонстрували психологічну готовність зробити осмислений професійний вибір. Залишились впевненими на 100% у своєму професійному виборі під час навчання (18-21р.) - 6,23% опитаних (16 осіб). Визначившись ще у дитинстві, реалізували свої мрії, про професію працівника внутрішніх справ 16 опитаних чоловіків, що склало по 3,11 % опитаних у вікових категоріях 4-6р. та 7-10р. Нажаль, лише 0,39% опитаних (1 особа) – 22-26 років, вбачає свою професійну самореалізацію в образі працівника кримінальної міліції.

Значними залишаються і показники впевненості на 75 % у період професійного самовизначення (15-17р) 7,39% опитаних (19 осіб) які вказали і реалізували своє бажання вступити до вищого навчального закладу Міністерства внутрішніх справ України, що свідчить про осмисленість особистого вибору чоловіками. Як і у випадку із стовідсотковою впевненістю, у віковій категорії 7-10 років - 3,11% опитаних (8 осіб) продемонстрували 75% впевненості у своєму виборі. Самий низький показник цієї категорії припав на вікову категорію 11-14 років і склав 1,17% опитаних (3 особи). Порівняно із 100% впевненістю у професійному виборі (6,23% опитаних (16 осіб)), показники 75% впевненості знизились на половину (3,11% опитаних (8 осіб)) у віковій категорії 18-21 року.

Впевненість на 50% вказало 8,17 % респондентів (21 особа чоловічої статі) – у 11-14 років; 7% (18 осіб) - у 15-17 років; 3,89% (10 осіб) - у 7-10 років та 3,5 % (9 осіб) респондентів вказали 4-6 років.

Майже однакові показники невпевненості у своєму професійному виборі (25% впевненості) припадають на 7-10 років та 11-14 років – 14,79% та 13,62% опитаних (38 та 35 осіб) - відповідно; в дошкільні роки (4-6р.) - 2,33% (6 осіб) опитаних, та 3,11% (8 осіб) опитаних чоловічої статі хоча і були невпевненими на момент професійного самовизначення, однак вступили до спеціалізованого ВНЗ МВС України і навчаються у ньому.

Було виявлено 0,78 % (2 особи) респондентів чоловічої статі, які починаючи з 4-6 років і на момент опитування (листопад 2013р.) не змінили свою думку, що до особистого професійного вибору вказавши 0% впевненості у своєму виборі, тобто незважаючи на відсутність бажання стати представником ОВС України, вони стали курсантами ОДУВС і навчаються вже на 3-му та 4-му курсі факультету підготовки фахівців для підрозділів кримінальної міліції.

На відміну від респондентів чоловічої статі у групі опитуваних жінок, які навчаються на факультеті підготовки фахівців для підрозділів кримінальної міліції в кількості 48 осіб (розглядаються як 100% опитаних), що складає лише 15 % від загальної кількості курсантів не було виявлено жодного респондента, який би вказав 0% впевненості в обраній професії (рис.2).

Згідно з отриманими даними осіб жіночої статі яким на момент дослідження виповнилося 17-22 роки, ми отримали наступні показники: 100% впевненість у 18,75 % (9 осіб) опитаних припадає на період 15-17 років; 6,25 % (3 особи) - на 11-14 років; по 4,16% (2 особи) - на 4-6 років і 18-21 рік; та 2,08 % (1 особа) - на 7-10 років.

Впевненими на 75% у тому, що стануть працівниками органів внутрішніх справ вказують 4,16% (2 особи) вже у віці 11-14 років та по 2,08% (1 особа) - у віці 15-17 років і у 18-21 рік.

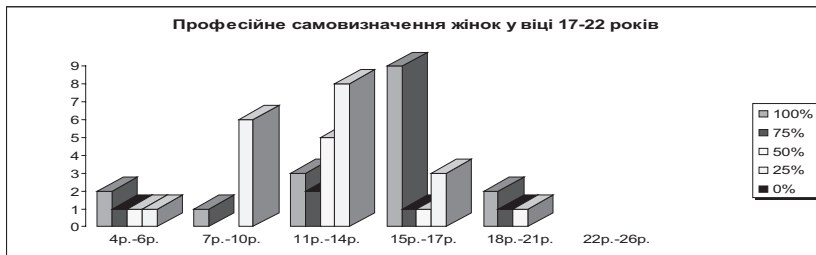
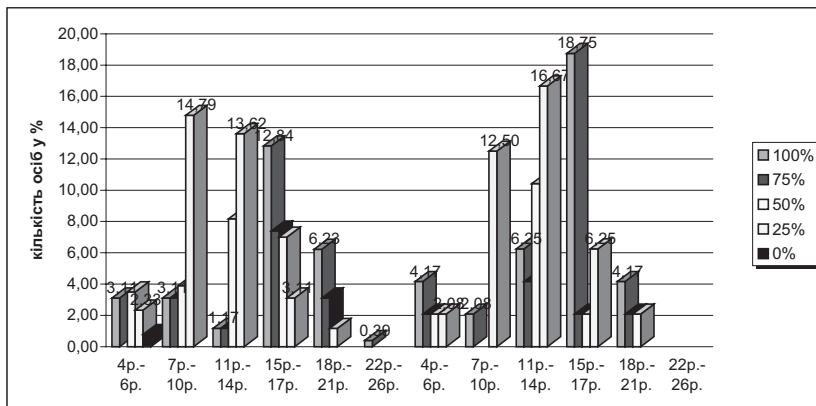


Рис. 2. Професійне самовизначення жінок (17-22 років)

Визначеність на 50 % вказують респонденти жіночої статі у період 11-14 років – 10,42% (5 осіб) та по 2,08 % (1 особа) - в 4-6 років, 15-17 років і 18-21 рік.

Невпевненість у своєму виборі майбутньої професії (25% впевненості) виказують жінки найбільше у віковій категорії 11-14 років - 16,67% опитаних, що може бути пов'язано з раннім підлітковим періодом, який характеризується зміною авторитетів та появою рефлексії, а також із фізіологічними змінами в організмі жінок, які характерні для цього віку. В період професійного визначення (15-17р.) ситуація змінюється зростає впевненість, на що вказують і результати дослідження лише 6,25% опитаних демонструють сумніви у своєму професійному виборі у цей період. Рані шкільні роки (7-10р.) 25% впевненість у виборі професії працівника МВС України серед жінок склала



*- стовбці з лівої сторони – данні отримані від респондентів чоловічої, стовбці з правої сторони – данні отримані від респондентів жіночої статі

Рис. 3 Сумарні показники по загальній кількості респондентів (у віковій категорії 17-26 років)

12,5%. Найменший відсоток цих даних припадає на віковий період 4-6 років - 2,08% опитаних курсантів жіночої статі.

Таким чином, спостерігається тенденція до стовідсоткової впевненості у професійному самовизначенні - 45,83 % (сумарний показник по всім віковим категоріям) (рис.3) опитаних жінок, на відміну від чоловіків - 26,46 % респондентів.

Однак, будучи впевненими лише на 25 % у обиранні професії працівника внутрішніх справ респонденти жіночої статі дають більш високі ніж чоловіки 37,8 % (сумарний показник по всім віковим категоріям), чоловіки лише 33,85% (сумарний показник по всім віковим категоріям), якщо розглядати гендерні відмінності.

При урахуванні цих же даних в кожній із окремих груп (чоловіки та жінки) отримуємо, що чоловіки більш схильні діяти від невпевненості у виборі (25% професійної впевненості -33,85%) на 7,39 % більше ніж стовідсоткової впевненості (100 % впевненості - 26,46%). У жінок навпаки невпевненими у своєму професійному самовизначенні були 37,8 % респондентів, а на 100% впевненими було 45,83% різниця склала 8,03 %.

Серед респондентів жіночої статі не виявлено жодної особи, яка вбачає себе у майбутньому (22-26років) працівником кримінальної міліції, так і тих хто проти свого бажання навчається у ВНЗ МВС України. На відміну від респондентів чоловічої статі, які не бажали і не вбачали ніколи себе представниками ОВС України (0,78% опитаних), однак обрали, цей професійний шлях, що свідчить про більшу схильність чоловіки діяти від протилежного. Однак, саме чоловіки демонструють прогнозування свого професійного майбутнього, як працівника кримінальної міліції - 0,39% опитаних у віці 22-26 років, виказуючи логічності своїх дій.

Низькі показники вибору професії працівника ОВС України в дошкільний період (4-6років 100% впевненості - 2 особи, 75% - 1 особа, 50% - 1 особа) та у ранні шкільні роки (7-10 років - 100% впевненості -1 особа) респондентів жіночої статі ще раз підтверджу, що ця професія у свідомості дітей відноситься до категорії професій які повинні виконувати чоловіки (дослідження проведене на базі Одеського дошкільного закладу №260 [1]) , тому дівчата рідше її обирають і як результат на факультеті підготовки фахівців для підрозділів кримінальної міліції навчається лише 48 жінок (15% від загальної кількості курсантів).

Висновок. Отже, проаналізувавши існуючі погляди на поняття професійного самовизначення, ми надали широке поняття професійного самовизначення, та за допомогою проведених досліджень (у два етапи) обґрунтували його, а також відокремили чотири стадії: 1) орієнтація на дорослих (4-6 років); 2) пізнання світу професій (7-10 років); 3) фантазування про майбутню професію

(11-14 років); 4) осмислений вибір професії – самовизначення (15-17 років). За результатами даного дослідження було підтверджено гіпотезу гендерної приналежності професії працівників кримінальної міліції – до чоловічої професії.

Отримані результати підтверджують, що професійний вибір особистості формується поступово, на його зміни впливають як об'єктивні (соціальний образ професії її гендерна приналежність) так і суб'єктивні фактори (вікові особливості розвитку психіки та індивідуальні характеристик особистості). Таким чином, ми вважаємо за доцільне рекомендувати, проводити профорієнтаційну роботу починаючи з раннього дошкільного віку, що надасть змогу сформуванню позитивний «образ працівників органів внутрішніх справ» у дітей, оскільки позитивність сприйняття професії в цьому віці несвідомо впливає на подальший професійний вибір особистості. Підкріплення та закріплення позитивного «образу працівників ОВС» у ранньому підлітковому та підлітковому періоді – створює умови для свідомого, осмисленого вибору цієї професії в період професійного самовизначення і руйнуванню стереотипу про її гендерну приналежність.

Список використаних джерел:

1. Асєєва Ю.О. Особливості становлення професійних установок стосовно міліцейських професій у дітей дошкільного віку. [Текст] / Асєєва Ю.О. // Роль та місце ОВС у розбудові демократичної правової держави : Матеріали V між-нар. наук.-практ. конф., ч. 2, 26. квітня 2013 р. - Одеса : ОДУВС, 2013.-168 с.
2. Гінзбург М.Р. Особистісне самовизначення як психологічна проблема / / Зап. психол. 1988 . N 2 . С.19 [Електронний ресурс] - Питання психології - [назва з екрана] - <http://www.voppsy.ru/issues/1988/882>
3. Душков Б.А. , Корольов А.В. , Смирнов Б.О. Енциклопедичний словник: Психологія праці, управління , інженерна психологія і ергономіка, 2005 р. - [Електронний ресурс] - Національна психологічна енциклопедія - [назва з екрана] - <http://vocabulary.ru/dictionary/896>
4. Клімов Є. О. Психологія професійного самовизначення . - М: Академія - 2004, С.120- [Електронний ресурс] -[назва з екрана] <http://www.alleng.ru/d/psy>
5. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогічні проблеми вищої школи / Т. В. Кудрявцев // Питання психології – 1981.- № 2 - 20-30 с.
6. Крягжде С.П. Психологія формування професійних інтересів / С.П. Крягжде // Психологія формування професійних інтересів - Вільнюс: Моклас;1981 - 195 с.
7. Пряжников М. С. Професійне і особистісне самовизначення. // М. С. Пряжников // Професійне і особистісне самовизначення - М.: Воронеж, 1996 - 97 с.
8. Пряжников М. С. Психологічний зміст праці / М.С. Пряжников // Психологічний сенс праці : навчальний посібник - М. : Воронеж - 1997 - 103-109 с.

БАБУШКО С.Р.,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Інститут туризму Федерації
професійних спілок України,
м. Київ

ГЕНЕЗА ФОРМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ

В статті здійснено ретроспективний аналіз форм професійного розвитку фахівців від доісторичних часів до сучасності. З'ясовано, що різноманітні форми навчання працівників дозволяли їм професійно розвиватися на будь-якому етапі розвитку суспільства. Було виокремлено 8 форм навчання працівників та обгрунтовано кожен вид навчання працівників у певний період часу.

Ключові слова: генеза, професійний розвиток фахівців, навчання.

В статье сделан ретроспективный анализ форм профессионального развития работающих от доисторических времен до современности. Выяснено, что различные формы обучения работников давали им возможность профессионально развиваться на всех этапах развития общества. Автором выделено 8 форм обучения работников и обоснован каждый вид обучения в определенный период времени.

Ключевые слова: генезис, профессиональное развитие специалистов, обучение.

On the basis of literature review, there have been established 8 different forms of training employees. The origins of professional development come back to the times, when the first artifacts appeared and a man felt the need to teach others how to use them. The ancient civilizations gave an apprentice system which gained its development in the Middle Ages. It was the only way for workers to learn how to perform their working duties. Because people were illiterate except for the rich, the only available learning tool was through direct instruction. Despite some disadvantages, this form is still considered to be the most effective. Industrial Age gave birth to

the direct on-the-job training which then it was transformed into classroom training. The XXth century became "a great era of learning" with a lot of cardinal changes in the process of employees' training: new methods, principles, approaches. Economic, social, political challenges brought up such forms of employee's training as "self-learning", "sandwich training". The new epoch highlighted the roles of self-study and organization in the employees' professional development. The advantages and disadvantages of every form of employees' professional development have been considered in the article. It has been found out that the prototype of professional development is the on-the-job training and the birth date of this phenomenon can be considered the date of appearing the corresponding term in scientific sources, Oxford Dictionary in particular. The contents of professional development, methods used in employees training can be further analyzed from the retrospective point of view because the investigation of the past give better understanding of the current situation and future prospects.

Key words: *evolution, employees' professional development, training.*

Актуальність дослідження. Ідею розвитку педагога розглядають як найкоштовніше завоювання, як «останнє слово науки й філософії», вбачають, що саме вона лежить в основі світогляду людини [1, с. 75]. Тому не дивно, що навчання працівника на своєму робочому місці традиційно вважалося ефективним засобом його професійного становлення та подальшого кар'єрного розвитку. Професійний розвиток фахівців у нинішніх умовах постіндустріального суспільства набуває особливої значущості, оскільки всі члени суспільства мають широкий доступ до інформації, яку можна отримати негайно та безкоштовно. Працівники будь-якої галузі виробництва та сфери послуг поглиблюють свої знання, використовуючи сучасні технології. Безумовно, використовуючи інтернет-ресурси, фахівець може набувати не лише професійних знань, але й розвиватися особистісно. Такий розвиток проходить переважно в площині інформальної освіти, що ставить завдання перед навчальними відділами в організаціях працевлаштування працівників – підтримувати баланс між наявними технологіями, соціальними засобами, потребами організації у висококваліфікованих спеціалістах та освітніми потребами самого працівника. Це зумовлює необхідність досліджень сутності професійного розвитку, в тому числі здійснення історичного аналізу його становлення та розвитку.

Постановка проблеми. Відтак, для того, щоб розуміти суть професійного розвитку працівників в умовах сьогодення, передусім, необхідно дослідити

еволюцію досліджуваного питання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання дослідження професійного розвитку актуалізувалися в сучасній вітчизняній педагогіці у відповідь на потреби ринку у висококваліфікованих, конкурентоспроможних та мобільних працівниках. Передусім, розроблено фундаментальні основи неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, А. Новіков), теоретичні положення педагогіки і психології професійної діяльності (Е. Зеєр, В. Шадріков), методологічні основи освіти дорослих (Л. Отич, Л. Сіраєва, С. Сисоєва). Предметом низки досліджень є різні аспекти професійного розвитку. Зокрема, питаннями внутрішньофірмового навчання персоналу займалися вітчизняні науковці Л. Б. Лук'янова, Н. Пазюра. Чимало досліджень присвячено саме професійному розвитку вчителів, педагогів (Н. Мукан, Л. Пуховська). Аналіз вітчизняних педагогічних джерел свідчить про відсутність ретроспективних досліджень професійного розвитку.

У зарубіжних джерелах питання генези професійного розвитку фахівців висвітлено досить повно, особливо робітників промислових виробництв. Однак, систематизація фактів історичного розвитку досліджуваного явища залишилася поза увагою дослідників.

З огляду на це, **мета статті** полягає в тому, щоб простежити поетапний розвиток такого педагогічного явища, як професійний розвиток фахівців. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- з'ясувати витоки професійного розвитку;
- дослідити, яке саме явище стало прообразом професійного розвитку;
- прослідкувати віхи його становлення;
- логічно вибудувати етапи його розвитку;
- обґрунтувати їх виокремлення.

Виклад основного матеріалу. Термін «*генеза*» широко використовується в різних науках для ретроспективного аналізу явищ. Під ним традиційно розуміється походження, виникнення, становлення [2, с. 49]. У нашій роботі під «*генезою професійного розвитку*» матимемо на увазі *зародження, становлення та подальший розвиток*. Поняття «*професійний розвиток фахівців*» – складно організоване явище, що охоплює такі різнопланові самостійні складові, як *підвищення кваліфікації, перепідготовку та особистісний розвиток* працюючої особи. Цілісності це явище набуває через тісний взаємозв'язок зазначених складових, основою яких є навчання. Тому не дивно, що аналіз витоків професійного розвитку доцільно розпочати саме з навчання працівників.

Серед дослідників панує думка, що витоки методів навчання працівників знаходяться ще в доісторичні часи. Адже з доісторичних часів, коли людство

створило перші артефакти, з'явилась потреба навчити інших ними користуватися. Однією з перших цілей навчання стало навчити інших використовувати те чи інше знаряддя праці. З плином часу артефакти ставали все більш складнішими і необхідно було проводити навчання, проте потреби часу змінювали методи такого навчання. Вони виникали, розвивалися, змінювалися, але всі вони, на думку американської дослідниці проблем навчання працівників на робочому місці Дебори Слейт (D. A. Sleight), до сих пір використовуються в тій чи іншій формі в залежності від навчальної потреби і ситуації [3].

У стародавніх цивілізаціях зародилася так-звана система учнівства (apprenticeship system) [4, с. 5]. В ті часи не потрібно було спеціальних знань, достатньо було показати і розказати, як виконувати роботу, тобто учитель давав певні інструкції своєму учневі. В усіх сферах життя знання передавалися від однієї особи до іншої: в стародавніх храмах навчали релігії і досить часто мистецтву, в армії навчали і тренували солдат. Таке навчання досить часто називають «прямим інструктажем» (direct instruction), «навчанням на робочому місці» (on-the-job training – OJT), або «навчанням, сидячи біля мене» (sit-by-me training). Його переваги очевидні: негайний зворотний зв'язок, коли учитель бачить, чи правильно його учень виконує завдання і відразу може його скорегувати; цей метод легко використовувати, адже необхідно лише досвідчений, кваліфікований робітник, який і навчить свого підопічного; не потрібне якесь спеціальне обладнання, окрім того, що повсякденно використовується на робочому місці. Працівники одночасно працюють і навчаються в робочому середовищі, зі знайомими інструментами, обладнанням, людьми. Враховуючи перераховані вище переваги, цей метод навчання до сих пір залишається дуже популярним і широко використовується у сьогоденних умовах. Попри певні недоліки, система учнівства загалом – ефективна і продуктивна. Саме цей тип навчання вважається найдавнішою формою навчання працівників [5, с. 3]. Таким чином, його можна вважати прообразом сучасного навчання працівників на робочому місці.

В середні віки система учнівства набуває розквіту і поширення. Знаряддя і засоби виробництва стають все складнішими, навички їх використання більш спеціалізовані. Учнівство вимагає довшого періоду часу, ніж навчання на робочому місці: часто ремісники навчають своїх підопічних упродовж кількох років. Через те, що писемність була доступна лише багатим, навички та знання ремесел могли передаватися лише усно, через пряму інструкцію від досвідченого майстра до його учнів або ж методом показу [5, с. 4]. Це був єдиний наявний засіб навчитися чогось, адаптуватися до роботи і виконувати її успішно. Система учнівства на цьому етапі охоплювала три стадії: некваліфікований новачок/учень, підмайстер чи помічник майстра і, нарешті, кваліфікований майстер. Разом вони представляли «органічний» довготривалий

процес професійного розвитку [6].

З початком Індустріального віку навчання некваліфікованих працівників через систему учнівства та безпосередньо на робочому місці застаріло і стало «неадекватним» [4, с. 6], тобто не відповідало вимогам часу. Індустріалізація, як зазначає американський дослідник навчання персоналу В. Міллер, означала дві кардинальні зміни в підготовці робочої сили: орієнтація на виконання лише певної частини ремесла та знеособлення робочої діяльності [6, с. 5]. Перша зміна була викликана тим, що промислове виробництво потребувало одночасно великої кількості кваліфікованих робітників. Розподіл праці на окремі специфічні оперативні завдання потребував і особливого навчання – наuczіння працівників лише однієї чи декільком функціям та у значно коротші терміни. Під знеособленням дослідник має на увазі відхід від індивідуальної, сімейної чи невеликої групової робочої діяльності, в якій кожен працівник чи його учень були значущими для процесу виробництва. В результаті індустріалізації працівник вже не сприймався окремо, а лише як гвинтик великого процесу, як безлика частка організації. Відтак, навчання мало функціонувати в рамках цієї компанії, та й забезпечувалося самою організацією. Тому навчальна діяльність ставала більш методичною і сфокусованою [Encyclopedia for business]. Іншими словами, система учнівства і навчання на робочому місці трансформувалася в аудиторне навчання, тобто навчання у класі (classroom training) [3, с. 11].

В 1800-х роках масово почали створюватися так-звані «професійні школи» (vocational schools) – заводські школи на території фабрик та заводів, де навчали працівників.

Дослідники питань навчання персоналу вважають, що навчання персоналу будь-якої організації, компанії, фабрики чи заводу насправді розпочалося в другій половині XIX століття, коли прийшло усвідомлення, що інші нації, можливо, індустріально сильніші [7]. Відтак, керівники почали вбачати необхідність навчати працівників та розвивати їх вміння якісно працювати. В цей час почали з'являтися вечірні курси для працівників. З'явилася низка приватних класів у Чикаго, Толедо, Цінцинаті, Клівленді та громадських курсів у Філадельфії, Балтіморі, Омахі, де навчали за посібниками велику кількість працівників. Розпочалася професіоналізація навчання.

Непрямым підтвердженням факту професіоналізації навчання може слугувати виникнення і використання нового терміну «професійний розвиток», що з 1857 року був зафіксований у Оксфордському словнику англійської мови (Oxford English Dictionary) [8]. Зрозуміло, що мова тоді йшла про персонал, який працював на промисловому виробництві.

Таким чином, цей період часу ознаменувався використанням професійних засобів та навчальних посібників, появою вечірніх курсів, що організову-

валися корпоративними організаціями, переходом від системи учнівства до аудиторного навчання. Як і кожен вид навчання, аудиторне навчання має свої переваги та недоліки. Серед перших варто назвати економічну вигідність, під керівництвом лише одного учителя чи досвідченого кваліфікованого працівника можуть одночасно навчатися багато працівників. Тому зменшення їх кількості цілком закономірне. Характерною рисою програм навчання є їх «офіційність, структурованість та гарне упорядкування» [9, с. 27]. Ще однією перевагою можна вважати те, що засоби виробництва не були задіяні на термін навчання. Водночас, саме останнє представляло собою великий недолік аудиторного навчання працівників. Оскільки працівники навчаються не на робочому місці, а за його межами, то часто робітники не могли згадати, що вони вчили, як отримані знання використовувати на практиці. В аудиторії працівник – лише один учень серед багатьох. Отже, і навчатися він має в тому темпі, що його задає учитель. Через велику кількість учнів, рідше проводиться зворотний зв'язок. Часто працівники не ставлять питання, які їх цікавлять, побоюючись видатися смішними чи нерозумними. Узагальнюючи, можемо додати, що аудиторне навчання розраховано на пересічного працівника з чітко фіксованим часом на засвоєння матеріалу, тобто не реалізується один із провідних принципів навчання дорослих – вільність, коли працівник сам може обирати, що йому вчити, як, коли та з якою швидкістю.

XX століття стає «великою ерою навчання» [10, с. 3]. На заводах, фабриках запроваджуються конвеєрні лінії, які потребують більшого розподілу трудових завдань, разом з тим і точності та злагодженості усіх учасників у виконанні роботи. Відтак, навчання працівників стає особливим. Його мета – навчити працівників виконувати свою роботу кваліфіковано та навчити працювати у команді. Причому час на таке навчання повинен бути скороченим, з нього необхідно було вилучити так званий «непродуктивний час» – спростити роботу та мінімізувати кількість рухів для її виконання. Такий метод було названо методом наукового менеджменту (method of scientific management) або методом Ф. Тейлора. Одночасно почали з'являтися перші визнані методи творчого підходу до навчання, зокрема рольові ігри, психодрама; вперше з'являється професія, пов'язана з навчанням та розвитком працівників; виникають навчальні асоціації та гуртки.

Величезні потреби виробництва першої та другої світових воєн також вплинули на навчання робочої сили. Від персоналу вимагалось швидко навчитися виконувати робочі завдання. Їх навчали, використовуючи простий чотириступеневий метод: показати, розповісти, виконати, перевірити. Для цього необхідно було, щоб :

- навчання проводилося інструкторами, які знають, як навчати;
- навчання проводилося в групах від 9 до 11 працівників;

- здійснюватися аналіз роботи перед навчанням;
- перерви скорочуються, коли навчання проходить на робочому місці;
- використовувати індивідуальний підхід, що розвиватиме лояльність працівників [11, с. 32-36].

Хоча ці принципи і використовувалися, таке навчання називали лише «навчанням в межах однієї індустрії» (training within industry) або навчання «J», воно охоплювало такі програми: робочий інструктаж (job instruction), робочі стосунки (job relations), методи виконання роботи (job methods) та правила безпеки на робочому місці (job safety). Метод систематичного навчання (systematic training method), як зазначає Д. Слейт (D. Sleight), з'явився аж у часи Другої світової війни [3, с. 17], коли назріла необхідність швидкого та ефективного навчання. Так, зародилося структуроване навчання на робочому місці у сучасному розумінні цього слова (on-the-job training). У. Гардман (W. E. Hardman) підкреслює, що таке навчання включало в себе чотири послідовні кроки:

Перший: необхідно підготувати учня: щоб він почувався невимушено, пояснити суть роботи, її важливість;

Другий: показати виконання роботи крок за кроком. Пояснити, що, коли, як, чому і де. Потім демонстрація крок за кроком, а учень повинен пояснити кожен крок. Лише потім учень сам демонструє кожен етап виконання роботи;

Третій: учень сам, але під контролем інструктора виконує всю роботу.

Четвертий: періодично, але регулярно інспектувати працівника [13, с. 97].

Ціль такого навчання полягала не тільки в тому, щоб навчити працівників якісно виконувати свої робочі завдання, але й, водночас, підготувати середню ланку працівників до ролі інструкторів, які в подальшому самі будуть навчати персонал [3, с. 17].

Поступово навчання працівників набуває офіційності і стає інституалізованим. У 1950-х більшість вищих шкіл починають впроваджувати у свої навчальні програми професійні курси, на яких працівники можуть здобути нову кваліфікацію або підвищити наявну. Водночас така можливість з'являється і на робочому місці, завдяки педагогам-практикам з проведення навчання на робочому місці: інструкторам, тренер-менеджерам. Вони об'єднуються у різні некомерційні організації, гуртки, громади задля пошуку ефективних методик навчання персоналу та власного професійного розвитку.

В ці роки з'являється безліч корпорацій, які поглинають невеликі компанії, замінюючи їх на ринку [10, с.3]. Новоутворені компанії починають усвідомлювати навчання та розвиток свого персоналу як фундаментальне знаряддя розвитку самої організації [6]. Навчальні програми цього часу починають охоплювати уже сформовані корпоративні види діяльності, які сприйма-

ються як довготермінові стратегії, розраховані на покращення виконання працівниками своєї роботи. Соціальна революція 1960-х підкреслила важливість індивідуального навчання, у суспільстві починають більше цінувати інтелектуальну роботу. Відтак, з'являються нові навчальні методи: навчальні лабораторії, програмний інструктаж, навчання менеджменту, організаційний розвиток і методи оцінювання [6].

У 1960-х з'являється ще один новий термін «розвиток людських ресурсів», введений в науковий тезаурус Леонардом Надлером (L. Nadler) з університету ім. Дж. Вашингтона, в якому вперше була отримана ступінь магістра з розвитку людських ресурсів. Його сутність визначається трьома компонентами: навчанням, освітою та розвитком [14, с. 4]. Зокрема, це – організований навчальний досвід, який пропонується роботодавцями в межах певного періоду часу, який приводить до покращення професійної кваліфікації та/або особистісного зростання. Ядром розвитку ресурсів є учіння, яке в свою чергу, є засобом для досягнення особистісних цілей та цілей організації.

До кінця 1970-х у суспільстві формується нове сприйняття професіоналізму. З'являються перші стандартизовані курси та семінари підвищення кваліфікації [10, с. 4]. Методи навчання працівників націлені на індивіда, а не на групу. Це викликано, на думку дослідників, двома причинами. По-перше, зросла роль індивіда у функціонуванні організації. По-друге, організації набули більшої соціальної ваги в результаті тиску держави і громадського суспільства. Новий підхід до проблем навчання персоналу та його розвитку зумовлений, на наше переконання, також поширенням теорії М.Ноулза (M. Knowles) про відмінність навчання дорослих від навчання дітей, яка набуває популярності в цей час.

Соціальні, економічні, політичні зміни 1980-х та 1990-х років радикально вплинули на те, як працюють корпорації. Як наслідок, виникає потреба у ефективному навчанні працівників, яке б відповідало новітнім технологічним змінам, в усіх сферах життя. Компанії запускають навчання комп'ютерній грамотності, щоб їх працівники добре володіли необхідними навичками роботи з комп'ютерами. Повсякденним явищем не лише в індустрії, але й в офісній роботі, став «гарний початок» – первинний інструктаж, за яким слідує практичні заняття, вручення працівнику яскраво оздоблених брошур про цілі організації та умови праці [15]. Водночас, корпорації розраховують на те, що працівник зможе самостійно навчитися тому, що він потребує [10, с. 4]. Таким чином, поява нових технологій змістила акцент у навчанні працівників з аудиторного та навчання на робочому місці на незалежне, самостійне особистісне навчання. Роботодавці починають заохочувати свій персонал до подальшого навчання через додаткові виплати на навчання чи через надання вільного часу. Почергова праця і навчання поєднуються в так-зване «сандвіч-навчан-

ня» (sandwich training) [15]. Деякі великі американські корпорації створюють власну систему курсів чи, навіть, університетів, на додаток до безпосереднього навчання на робочому місці. До середини 1990-х років вони сприймалися чисто як американське явище, адже перші корпоративні школи з'явилися в США ще наприкінці 1890-х. Особливого поширення та визнання в усьому світі корпоративні університети набули в кінці 1990-х і є сьогодні одним із дієвих засобів у навчанні і професійному розвитку працівників.

Як зазначає дослідниця Д. Слейт (D. Sleight), світ навколо корпоративного навчання змінився, і те, що працювало ще 20 років назад, нині не діє. Завдяки підйому організаційного розвитку, акцент у навчанні працівників здвинувся від навчання окремих індивідів до навчання організації в цілому, тобто ініціатива щодо навчання персоналу перейшла від потреб промисловості до потреб самих організацій. Навчання працівників починають сприймати не як зайву розкіш, а як інвестицію в майбутнє організації та самого працівника [15]. Приходить усвідомлення того, що для виживання і процвітання у сьогоденних умовах, необхідно створювати в компанії систему планомірного професійного розвитку, тому організації прагнуть стати учінцевими.

На думку дослідників, в США в останні десятиріччя через те, що компанії зіткнулися з технологічними змінами, внутрішніми соціальними проблемами та глобальною економічною конкуренцією, питання навчання персоналу в організаціях перебувають під пильною увагою, більш того, розглядаються як панацея від будь-якої проблеми організації [16]. Відтак, корпоративні університети та корпоративні школи та організації, що самонавчаються, є характерними рисами сьогоденного навчання персоналу та його розвитку.

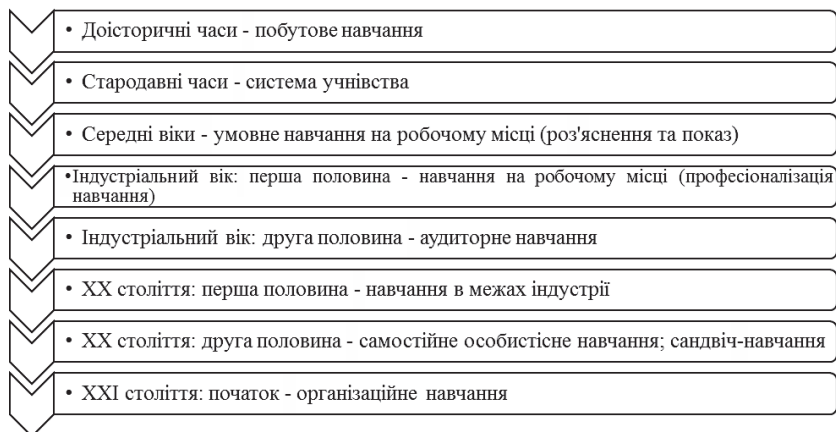


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Все вищевикладене дозволило нам виокремити 8 форм навчання працівників, як ефективного засобу їх професійного розвитку, та графічно представити їх історичну наступність та послідовність (рис.1).

Висновки. Таким чином, часові межі ретроспективного аналізу охоплюють досить пролонгований період – від доісторичних часів до сучасності. Унаслідок цього, можна стверджувати, що саме різноманітні форми навчання працівників дозволяли їм професійно розвиватися на будь-якому етапі розвитку суспільства.

Обґрунтовуючи кожен вид навчання працівників у певний період часу, ми дійшли висновку, що прообразом сучасного професійного розвитку фахівців можна вважати навчання на робочому місці. Проте, оскільки професійний розвиток фахівців охоплює не лише навчання певним професійним знанням та навичкам, але й особистісний розвиток, зокрема самоосвіту, часом його зародження можна вважати датою появи відповідного терміну в наукових джерелах – кінець XIX століття. **Перспективи подальших розвідок.** Ще М. Горький у свій час дуже влучно сказав, що не знаючи минулого, неможливо зрозуміти істинний смисл теперішнього та цілей майбутнього. Тому об'єктом подальшого аналізу професійного розвитку може стати дослідження еволюції змісту і методів навчання працівників, що дозволить краще розуміти їх сутність у сучасних умовах та прогнозувати їх використання у майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Горностаев П. В. Развивающая педагогика В. П. Вахтерова / П. В. Горностаев // Педагогика. – 2003. – № 4. – С.75-81.
2. Еволюція // Академічний тлумачний словник української мови (1970-1980): в 11 томах. – Т. 2. – 1971. – С. 453.
3. Sleight D. A. A developmental history of training in the United States and Europe / D. A. Sleight. – Michigan State University, 1993 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.msu.edu/~sleightd/trainhst.html>
4. Steinmetz C. S. The history of training / C. S. Steinmetz // Training and Development Handbook: a Guide to Human Resource Development. – New York: McGraw Hill, 1976. – pp. 3-21.
5. Miller V. A. The history of training // Training and Development Handbook: a Guide to Human Resource Development. – New York: McGraw Hill, 1996. – с.3-19.
6. Training and development // Reference for Business: Encyclopedia of Business [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/>
7. History of human resource development // Factsheet. – October, 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cipd.co.uk/>
8. Professional development // Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим

- доступу: http://www.en.wikipedia.org/wiki/Professional_development
9. Naik P. G. Training and development: text, research and cases / P. Naik. – HRD Solutions for Excellence. – New Delhi: Excel Books India, 2007. – 524 p.
 10. Cross J. Why corporate training is broken and how to fix it? / J. Cross. – GoToTraining, CITRIX. – 2012. – 21 p.
 11. McCord B. Job instruction / B. McCord // Training and Development Handbook. – New York: McGraw-Hill Book Company, 1976. – pp. 31-36.
 12. Waagen A. A history of the training and development profession / A. Waagen // Alice's Blog [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.workforcelearning.com/>
 13. Hardman W. E. In-plant training / W. E. Hardman. – Waterford, CT: Prentice-Hall, Inc., 1963. – 197 p.
 14. Nadler L., Nadler Z. Developing human resources / L. Nadler, Z. Nadler. – San Fransico: Jossey-Bass, 1991. – pp. 34-41.
 15. Employee training // Encyclopedia Britannica [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.britannica.com/>
 16. Carnevale A., Gainer L., Ville J. Training in America: the organization and strategic role of training / A. Carnevale, L. Gainer, J. Ville. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. – 543 p.

БИЛОГУР В.Є.,

доктор філософських наук, доцент,
професор кафедри теорії та
методики фізичного виховання і
спортивних дисциплін,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПЕРІОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У даній статті представлений аналіз складових загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Детально надана характеристика інтегрального підходу який сприяє цілісному розвитку особистості студента факультету фізичного виховання. Надані рекомендації, які сприяють підвищенню ефективності загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Описані функції педагогічної практики в школі, яка є невід'ємною частиною при підготовці фахівця в галузі фізичної культури і спорту.

Ключові слова: загально педагогічна підготовка, інтегративний підхід, вчитель фізичної культури, педагогічна практика

В данной статье представлен анализ составляющих общей педагогической подготовки будущего учителя физической культуры. Подробно дана характеристика интегрального подхода который способствует целостному развитию личности студента факультета физического воспитания. Данные рекомендации, способствующие повышению эффективности общепедагогической подготовки будущего учителя физической культуры. Описаны функции и составляющие педагогической практики в школе, которая является неотъемлемой частью при подготовке специалиста в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, интегративный подход, учитель физической культуры, педагогическая практика

This paper presents an analysis of the components of the general teacher training future teachers of physical culture. Detail the characteristic of an integrated approach that promotes holistic development of the individual student in the faculty of physical education. Recommendations that improve the efficiency of society - teacher training future teachers of physical culture. Describes the functions and components of teaching practice at the school, which is an integral part of the preparation of the expert in the field of physical culture and sports.

Key words: *general teacher training , integrative approach, physical education teacher, teaching practice.*

Постановка проблеми. Загальнопедагогічна підготовка майбутніх вчителів являє собою процес навчання студентів у системі учбових занять з педагогічних дисциплін та педагогічної практики і його результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості педагогічної культури та оволодінням операціональними сторонами діяльності педагога [1]. Якісне вдосконалення процесу і результату підготовки вчителя фізичної культури в системі вищої педагогічної освіти вимагає нового наукового підходу до його організації та утриманню, основна ідея якого полягає в тому, щоб інтегрувати навчальний матеріал, ущільнити його, встановити необхідні залежності і взаємозв'язки, в тому числі між- і внутрішньо - предметні. Перехід від традиційної організації загальнопедагогічної підготовки до сучасної, заснованої на інтегративно - компонентному підході, дозволить значною мірою вирішити, чи мають місце суперечності у підготовці майбутніх вчителів, а також сприяти цілісному розвитку особистості студента факультету фізичного виховання, залученню його до культурних цінностей, перебудувати систему професійно - педагогічної підготовки на принципах аксіологічного, антропологічного, культурологічного, особистісно - діяльнісного, особистісно - орієнтованого та системно - цілісного підходів. Інтеграція , сприяючи реалізації нових завдань підготовки вчителя в педагогічному ВНЗ , дозволяє водночас гуманізувати і гуманітаризувати загально - педагогічну підготовку, надати їй велику професійну спрямованість. Все вищесказане означає, що склалася нагальна необхідність у спеціальному вивченні проблем, потенційних можливостей застосування інтегративного підходу в організації загально педагогічної підготовки вчителя фізичної культури . При цьому в нашому дослідженні під інтеграцією розуміється процес формування цілісного утворення, що виявляється через діалектичну єдність з протилежним йому процесом розчленування, а також з диференціацією.

Аналіз дослідження. Соціальна значущість і пріоритетність означеного задекларована на законодавчому рівні (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Закон України «Про фізичну культуру і спорт»), обґрунтована в численних наукових дослідженнях, що розкривають як загальні концептуальні основи неперервної професійної освіти (І.Д.Бех, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, П.І.Підкасистий, С.О.Сисоєва, Р.С.Гуревич, А.О.Лігоцький, О.П.Мещанінов, Л.О.Хомич, Я.В.Цехмістер), так і широкий спектр теоретико-методологічних та прикладних питань функціонування й розвитку сфери фізичної культури і спорту та професійної підготовки майбутніх фахівців галузі. Заслужують на увагу роботи вчених, в яких вміщено важливі положення щодо: теорії і методики підготовки спортсменів – Г.Арзютов, М.Булатова, О.Демінський, М.Дутчак, В.Кашуба, В.Платонов, А.Соловей, Ю.Шкретій та ін.; теорії і методики фізичного виховання – Л.Волков, Л.Долженко, Т.Круцевич, Л.Матвеев, В.Папуша, Б.Шиян; підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту – А.Герцик, О.Вацеба, М.Ісаченко, М.Приймак, О.Тимошенко, Н.Турчина, Л.Сущенко та ін..

Мета даного дослідження – визначення ефективності інтегративного підходу в системі загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у період проходження педагогічної практики.

Викладення основного матеріалу. Інтеграція – процес формування цілісності з безлічі раніше роз'єднаних одно – і різнорідних компонентів. Інтеграція теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки у відповідності з наведеними визначеннями може бути позначена як процес формування цілісної загальнопедагогічної підготовки, в ході якої її складові взаємопроникають один в одного, утворюють нероздільний, цілісний процес загальнопедагогічної підготовки студентів факультету фізичної культури педагогічного ВНЗ [2]. Поряд з поняттям «інтеграція» в науковій літературі застосовують терміни: «інтегративність» – для характеристики стану цілісного утворення, в нашому конкретному випадку – загальнопедагогічної підготовки; «інтегральність» – як властивість процесу загально – педагогічної підготовки; «механізми інтеграції» – як системи окремих ланок, послідовно пов'язаних одна з одною і які забезпечують процес формування цілісності загально – педагогічної підготовки. Нарешті, терміном «інтегративний підхід» позначається методологічний підхід до організації навчально – виховного процесу, що дозволяє інтегрувати раніше роз'єднані складові (теоретичну і практичну) загально – педагогічної підготовки в системне утворення, що володіє певними цілісними властивостями і закономірностями [3, С.40]. Відповідно до цього процес інтеграції (інтеграційний процес) повинен розглядатися як закономірна, безперервна, послідовна зміна моментів формування і розвитку цілісної

системи загально - педагогічної підготовки з раніше роз'єднаних її теоретичної та практичної складових. Повний цикл педагогічної діяльності може бути представлений у вигляді системи , в якій послідовно змінюють один одного рівні: практика (початковий рівень) – теоретичні знання (теорія) – методологічні знання (методика) – практика (кінцевий для даного циклу рівень) . На кожному рівні визначальне значення має конкретний комплекс знань: про способи вивчення педагогічної практики, накопичення необхідних емпіричних даних; про способи сходження від емпіричних даних до теоретичних узагальнень, до побудови теорії; про способи перекладу теоретичних положень на мову конкретних методичних рекомендацій; про способи впровадження відповідних рекомендацій в практику з метою її перетворення, переведення на більш високий якісний рівень ; про критерії та показники оцінки результативності науково -дослідних робіт стосовно кожного циклу пізнання і перетворення практики. Найважливішою особливістю інтегративного знання є його цілісність. Головними ознаками цілісного, інтегративного, знання виступають: інтегративна якість даного знання , відмінне від властивостей і якостей утворюють його вихідних знань ; мобільність доданків інтегративного знання і всього знання в цілому як системного утворення ; доцільність знання, його устремління до досягнення мети через суб'єкта - носія інтегративного знання ; підвищений рівень комунікативного та інтегративного знання ; інтегративні знання - інструментарій розвитку (синтезованого бачення) явищ , об'єктів і процесів навколишньої дійсності [4] . Необхідна умова для виявлення системоутворюючого фактора інтеграції - визначення підстави для об'єднання. При цьому в якості системоутворюючих факторів можуть виступати ідеї, явища, поняття, предмети, здатні об'єднати в цілісну єдність компоненти системи, зберегти певну і необхідну ступінь свободи компонентів, забезпечити саморегуляцію нової системи, її саморозвиток. Як спосіб, що забезпечує досягнення позитивних змін в загально-педагогічній підготовці і як наслідок цього значне підвищення якості професійно - педагогічної підготовки на факультеті фізичного виховання, може служити інтеграція її теоретичної та практичної складових. Для визначення об'єктивних наукових критеріїв виявлення інтегративних зв'язків, що відображають взаємозалежності теоретичного і практичного компонентів загально педагогічної підготовки необхідно спиратися на два істотні показники: кількісний - оптимальне число елементів знань і вмінь, що відносяться до кожного компоненту, що залучаються для вивчення певного навчального матеріалу, і якісний – коли знання та вміння кожного компонента повинні бути використані в першу чергу [5] . Якісний показник є визначальним стосовно до кількісного. У процесі інтеграції теоретичного і практичного компонентів загальнопедагогічної підготовки залучається такий обсяг знань і умінь, який забезпечує оптимальне і ефек-

тивне вирішення основних завдань даної підготовки. Методологічний підхід до виявлення теоретичної складової загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури обумовлює відповідність змісту даної складової критерієм науковості, що вимагає правильного відображення об'єктивної дійсності, сутності явищ, закономірностей, точного визначення і вживання основних понять і категорій, оптимальної організації процесу повідомлення і засвоєння цього змісту (відбір, обсяг, розташування навчального матеріалу).

Зміст теоретичної складової визначається співвідношенням змісту педагогіки як наукової дисципліни і галузі предмету, що вивчається майбутніми вчителями в процесі підготовки у ВНЗ . Наукова дисципліна та навчальний предмет не ідентичні, область предмету не є науковою дисципліною. Ці відмінності знаходять відображення у виконуючих функціях, в обсязі наукової інформації, в розташуванні й систематизації досліджуваного матеріалу. Для міцного оволодіння знаннями, необхідними в практичній педагогічній діяльності, слід визначити обсяг досліджуваного матеріалу таким чином, щоб він міг бути реально засвоєний студентами за відведений навчальним планом час, а не вивчався поверхнево тільки для того, щоб здати іспит (залік). Ще однією вимогою до відбору змісту теоретичної складової загальнопедагогічної підготовки служить її значимість для вчителя фізичної культури в його професійній діяльності .

Таким чином, з вищесказаного можна зробити висновок, що зміст теоретичної складової загально педагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання може бути згруповано за ступенем їх значущості для професійної підготовки у три наступні групи: 1. Теоретичний матеріал, про який студент повинен бути тільки інформований; 2. Теоретичний матеріал , який студент повинен знати і зберігати у своїй пам'яті; 3. Теоретичний матеріал , який студент повинен освоїти, щоб застосовувати в практичній діяльності, без якого ця діяльність стає малопродуктивною і неефективною. Таке групування теоретичного навчального матеріалу як змісту однієї зі складових загально педагогічної підготовки майбутніх вчителів являє собою досить складну і до кінця не розроблену проблему, успішне вирішення якої могло б дозволити в значній мірі полегшити позитивне рішення інших проблем організації підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ. У традиційній системі підготовки вчителів фізичної культури у вищій педагогічній школі головну роль у вирішенні проблеми формування практичних професійних умінь студентів, в тому числі загально педагогічної, грає педагогічна практика. Нажаль, доводиться констатувати, що реальна педагогічна практика досить далека від досконалості і не в повній мірі вирішує усі поставлені перед нею завдання, що різко знижує її навчальне значення. Через наявні недоліки в організації, проведенні та теоретико - методичному забезпеченні

педагогічної практики в сучасній вищій школі, практика часто зводиться до механічного копіювання методів і прийомів роботи вчителів та класних керівників без обов'язкового її теоретичного осмислення. Як підтверджує цілий ряд незалежних джерел і дані виконаного нами дослідження, недоліки педагогічної практики відображають слабкості і вади всієї системи професійно - педагогічної підготовки майбутніх вчителів на факультеті фізичного виховання педагогічного ВНЗ. Разом з тим очевидно, що педагогічна практика - це найважливіша ланка загальнопедагогічної підготовки вчителя. Вона виступає як об'єктивний, системоутворюючий фактор усіх боків цієї підготовки. Звідси випливає, що при організації загальнопедагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання потрібно рухатися не тільки від теорії до практики, як це відбувається зараз, що стало традиційною системою загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів, а і від практики до теорії. По суті це означає, що тільки при підході, що забезпечує взаємопроникнення, інтеграцію теорії та практики, підпрактика реально стане системоутворюючим фактором підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Однак було б неправильно зводити практичний компонент загальнопедагогічної підготовки тільки до педагогічної практики. Оволодіння операціональними сторонами діяльності вчителя, педагогічними технологіями, методами і процедурами здійснюється і в процесі аудиторних занять, при вивченні теоретичних курсів. Разом з тим, теоретичний компонент підготовки теж не зводиться виключно до засвоєння студентами теоретичних знань з педагогіки в ході аудиторних занять. Процес засвоєння багатьох теоретичних знань триває під час навчальної діяльності студентів у період підпрактики. Таким чином, можна говорити про існування в рамках змісту загальнопедагогічної підготовки двох взаємопов'язаних, взаємообумовлених, але істотно відмінних за ціннісними, функціональними і сутнісними параметрами складовими. Одна складова змісту загально - педагогічної підготовки виступає як зміст особистісного надбання студента, його внутрішнього світу. Вона засвоюється як складна система знань, умінь, ціннісних орієнтацій і відносин, емоційних проявів, і носить теоретичний характер. Друга складова служить засобом впливу на особистість студента і не є його особистісним надбанням, швидше виступаючи як надбання викладача ВНЗ. При цьому необхідно підкреслити, що під засобом тут розуміється найширший спектр технологій, процедур, методів, способів, форм і власне засобів освіти. По суті справи, ця складова загально - педагогічної підготовки і є система понять і закономірностей, дій і діяльностей, знань і умінь, якими студент практично оперує в процесі загальнопедагогічної підготовки. Тому вона отримала назву практичної. Виділення в складі загально - педагогічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ двох, теоретичної та практичної, складових є об'єктивною необхідністю

і потребою для перетворення всієї системи вищої фізкультурної освіти. Разом з тим даний розподіл цілком об'єктивний, він може мати місце як в рамках традиційної системи освіти, так і при застосуванні особистісно - орієнтованої парадигми вищої освіти. Елементи інтеграції теоретичної та практичної складових загально педагогічної підготовки відстежуються і в існуючій практиці професійної освіти вчителя. Проте, і як наслідок - її ефективність може бути істотно збільшена, якщо застосовувати систему заходів, спеціально спрямованих на інтеграцію цих двох складових підготовки студентів факультету фізичного виховання. По-перше, передбачається використання такої системи у проведенні занять в аудиторії, що, з одного боку, дозволяє проводити більш чітку межу між теоретичною і практичною підготовкою і в той же час сприяє їх взаємопроникненню, підвищуючи роль теоретичної підготовки в освоєнні студентами операціональних основ діяльності вчителя в ході практичних та лабораторних занять. По-друге, необхідна особлива організація педагогічної практики майбутніх вчителів фізичної культури, яка повинна враховувати особливості професійної діяльності вчителя фізичної культури, спортивну спеціалізацію студентів; інтеграцію теоретичного і практичного змісту практики. По-третє, організація самостійної та індивідуальної роботи студентів має бути спрямована на розвиток і закріплення не тільки і не стільки теоретичних знань, скільки педагогічних операцій, методів, процедур або їх поєднання, тобто інтеграція теоретичного і практичного компонентів повинна здійснюватися в процесі самостійної індивідуальної роботи студентів. По-четверте, передбачається здійснення студентської науково - дослідної роботи, пов'язаної насамперед з майбутньою професійною діяльністю майбутніх вчителів, яка у своєму змісті враховує спеціалізацію студентів і ґрунтується на дослідному і інтегративному підходах.

Висновок. Аналізуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що до теперішнього часу головним і основним недоліком загальнопедагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання залишається диспаритет її теоретичної та практичної складових, розрив між ними. Саме в ліквідації цього розриву і диспаритету криється головний резерв підвищення якості загальнопедагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання, а з ним і всієї вищої фізкультурно - педагогічної освіти. Дана система заходів, на нашу думку, має сприяти суттєвому підвищенню ефективності загальнопедагогічної підготовки вчителя фізичної культури в системі вищої професійної освіти.

Список використаних джерел:

1. Билогур В.Е. Теоретико – методическое обеспечение физического воспитания в высших учебных заведениях. Теоретико-методическое обеспечение: Дис. канд. наук по физ. воспитанию и спорту: 24.00.02 / Волынский гос. ун-т им. Леси Украинки. — Луцк, 2002. - 206 с.
2. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М. , 1990 . – 208с.
3. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в преподавании дисциплин психолого - педагогического цикла / / Усовершенствование профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания. : Межвуз . сб. науч . тр. Пермь , 1989 , с. 40 - 58.
4. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 2004 . 152 с.
5. . Сластенин В.А. Педагогика /Под ред. В. А. Сластенина. - 10-е изд., перераб. - М.: Академия, 2011. - 607 с.

БУЛГАКОВА О.Ю.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи
та кадрового менеджменту,
Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Структура соціальної взаємодії розглядається з врахуванням відношення функціональної залежності елементів в її складі, відбитої у відповідній дефініції. Наголос на ознаці взаємності та відношеннях функціональної залежності діячів у взаємодії вказує на важливість виникнення спільної психологічної основи, у межах якої відбувається функціональне поєднання соціальних ролей, завдяки якому змінюються індивідуальні ролі кожного з діячів і виникає система «Ми-соціальна роль», зв'язана із завданням, що виконується. Доводиться, що основною системною ознакою у структурі соціальної взаємодії є функціональні відношення у системі «роль – особистість». Можливими варіантами вирішення діалектичного протиріччя у зазначеній системі є наголос на підпорядкуванні взаємодії нормативним приписам ролі, особливостям власної особистості або конструктивному залученні особистісних та інтелектуальних властивостей діячів для виконання спільного завдання. Оскільки головна дійова особа у взаємодії описується у термінах категорії суб'єкта, остільки для аналізу використані поняття ролі (суб'єкт як носій соціальної ролі), особистості (суб'єкт як носій поведінкового патерну) та свідомості (суб'єкт як носій відображувальної та породжувальної функції), розгляд яких здійснено у напрямку визначення їхніх змістовних, процесуально-динамічних та психологічних ознак.

Ключові слова: соціальна взаємодія, дефініція соціальної взаємодії, структурні елементи соціальної взаємодії, роль, особистість

Структура социального взаимодействия рассматривается с учетом отношения функциональной зависимости элементов в ее составе, отраженной в соответствующей дефиниции. Подчеркивание признака взаимности и отношений функциональной зависимости деятелей во взаимодействии указывает на важность возникновения общей психологической основы, в рамках которой происходит функциональное объединение социальных ролей, благодаря которому изменяются индивидуальные роли каждого из деятелей и возникает система «Мы-социальная роль», связанная с выполняемым заданием. Доказывается, что основным системным признаком в структуре социального взаимодействия являются функциональные отношения в системе «роль – личность». Возможными вариантами разрешения диалектического противоречия в данной системе является подчинение взаимодействия нормативным предписаниям роли, психологическим особенностям личности или конструктивному привлечению личностных и интеллектуальных свойств деятелей для выполнения общего задания. Поскольку главное действующее лицо во взаимодействии описывается в терминах категории субъекта, постольку для анализа использованы понятия роли (субъект как носитель социальной роли), личности (субъект как носитель поведенческих паттернов) и сознания (субъект как носитель отражающей и порождающей функции), рассмотрение которых осуществлено в направлении определения их содержательных, процессуально-динамических и психологических признаков.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, дефиниция социального взаимодействия, структурные элементы социального взаимодействия, роль, личность

The structure of the social co-operation is examined according to the relation of the functional dependence of the elements in its composition reflected in the proper definition. Underlining the features of the reciprocity and relations of functional dependence of the actors in the co-operation specifies on the importance of a general psychological basis within a functional association of the social roles occurs due to which the individual roles each of actors change and a system «We-social role» arises up related to the executable task. It has been proved that a basic system feature in the social co-operation structure there are the functional relations in the system «role – person-

ality». Possible variants of dialectics contradictions solving in this system are the co-operation submission to the normative orders of the role, to the psychological features of personality or to the constructive using of the personality and intellectual properties of the actors for the common job processing. The main acting person in the co-operation has been described in terms of the category of the subject. For an analysis are used the concepts of role (the subject as a transmitter of the social role), personality (subject as a transmitter of the behavior patterns) and consciousness (subject as a transmitter of the reflecting and originative function). Their consideration is carried out in the direction of determinations their content, dynamic and psychological features.

Keywords: *social co-operation, definition of social co-operation, structural elements of social co-operation, role, personality*

Взаємодія, як правило, трактується як «обмін діями», в якому вбачають: а) спонуку (первинні стимул-реакції до спілкування), уточнення ситуації (сприйняття іншої людини, ситуації і інформації), безпосередню дію, завершення (Дж. Мід); б) суб'єктивний сенс дій, установку на дії інших і дій у відповідь (М. Вебер); в) складну систему обмінів діями, що складається із способів урівноваження винагород і витрат (Дж. Рітцер); г) міжособистісні взаємодії, що утворюються одиничними діями, в яких розрізняють такі елементи, як діяч, об'єкт дії, норми організації взаємодії, цінності учасників, ситуація дії (Т. Парсонс); д) контакти – просторовий, психічний (взаємна зацікавленість), соціальний (спільна діяльність), прагнення отримати реакцію у відповідь з боку партнера, реалізація соціальних стосунків за допомогою системи взаємозалежних дій (Я.Щепанський); е) явища, що належать до сфери емоцій (солідарність, зняття напруги, згода/демонстрація антагонізму, створення напруженості, незгода), сфера постановки/рішення проблем (прохання про інформацію, висловлення думки тощо (Р.Бейлз); ж) обмін поведінковими реакціями в ситуації, результаті як сумі винагород і витрат, пов'язаних з обміном діями, їх контролю (Дж.Хоманс); з) соціальну ситуацію (офіційні події, формальні контакти на роботі і у сфері обслуговування, асиметричні ситуації навчання і керівництва, конфлікти, переговори, дискусії, взаємодія з близькими людьми і випадкові епізодичні зустрічі із знайомими), до якої відносяться такі ознаки, як люди, місце, час, характер дії (М.Аргайл).

Структура соціальної взаємодії має бути визначена з урахуванням такої ознаки структури, як внутрішня форми організації системи, що забезпечує взаємозв'язки між її елементами [2, 4, 8]. Якщо розглядати такі взаємозв'яз-

ки у розрізі поняття «функціональні відношення», що вказує на відношення функціональної залежності, то ми необхідним чином доходимо висновку про те, що кожний елемент у складі структури має ті чи інші функціональні зв'язки з іншими. Якщо до цих міркувань додати думку про прямі зв'язки (зв'язки першого порядку) та зв'язки, опосередковані існуванням додаткових (вторинних) елементів, то така структура постає як певне ієрархічне утворення, в якому кожний з елементів за певних умов може розглядатись як окрема структура зі своєю власною будовою.

Поняття структури вже з самого початку містить ознаки аналітичності, яка передбачає певне дроблення того, що вивчається, на складові. Вихідним моментом аналітичного розкладання цілого на структурні складові є наявність деякого вихідного знання, що містить вказівки стосовно вже відомих ознак предмету, що вивчається. Таким знанням є дефініція поняття, в якому вказівка на найближчий рід містить ознаки і, отже, структуру, що притаманні явищам, які об'єднані спільним поняттям [3].

Зазначене може бути пояснено на прикладі поняття «соціальна взаємодія», найближчим родом якого є поняття «взаємодія» («Соціальна взаємодія є взаємодія, яка характеризується ...»). Отже структура соціальної взаємодії містить такі складові, які мають всі взаємодії – як найменше двох суб'єктів ($S - S$).

Подальші міркування щодо більшої деталізації структури вимагають визначення загального принципу побудови, пошук якого приводить знову ж таки до питання про сутність структури, відповідь на яке неможлива без певної уможлидності.

Якщо припустити, що подальше структурування схеми « $S - S$ » можливе шляхом визначення найближчого роду для поняття «суб'єкт» або його видових ознак, то сам процес використання цих ознак перетворюється на процес теоретичного визначення структури. Наприклад, «суб'єкт – носій діяльності і пізнання». Залишається, однак, без відповіді питання про те, наскільки отримана структура відповідає дійсності.

Слідуючи такому невтішному висновку, ми маємо визнати як факт, що існуючі погляди на структуру соціальної взаємодії (М.Аргайл, М.Вебер, Дж. Мід, Дж.Рітцер, Т.Парсонс, Дж.Хоманс, Я.Щепаньський та ін.) мають певну частку уможлидності, і є результатом довільних міркувань їх авторів стосовно суті явища, що вивчається, які, у цілому, відображують саме ті ознаки, які привернули увагу дослідника. Оскільки такі ознаки існують об'єктивно, остільки слід визнати їх присутність у складі досліджуваного явища. Залишається, однак, без відповіді питання про принцип поєднання окремих ознак у його складі. Поняття «принцип» містить ознаку сутності, основної думки. Тому, вказуючи, на принцип, ми тим самим вже апіорі говоримо про

сутність того, що пізнається, і потім намагаємося відшукати саме те, на що ми вже з самого початку вказали. У цьому плані ми спираємося на наші міркування стосовно відповіді на питання про функцію (функції) того, що вивчається, а саме соціальної взаємодії.

Відповідаючи на питання про функцію соціальної взаємодії, ми дійшли висновку про її призначення, а також про її найбільш загальні складові, які уможливають її здійснення. Ці узагальнення представлені у наступній нашій дефініції: *соціальна взаємодія є взаємодією Я-суб'єктів та їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими відносинами соціального інституту та відносин між соціальними інститутами.*

У наведеній дефініції особливо підкреслюється ознака взаємності, яка власне і перетворює активність незалежних суб'єктів (Я-суб'єктів) на спільну, взаємозалежну активність з відповідними відношеннями функціональної залежності (Ми-суб'єкт).

Ознака взаємності активності за своєю природою належить до сфери *суб'єктивного, психологічного*. Об'єктивно зміст соціальної взаємодії визначено соціальними правилами та приписами, які регламентують зміст того чи іншого завдання відповідно функціональному змісту того чи іншого соціального інституту, члени якого виконують наказані їм функції та ролі. Регламентація функцій та повноважень, які належать до змісту тієї чи іншої ролі (наприклад, директор організує, забезпечує, здійснює тощо; він має право і т. ін.), вже з самого початку вказує на перелік потенційних змістовних функціональних залежностей, які у своїй сукупності утворюють континуум соціальних, змістовно визначених природою діяльності соціального інституту.

Із наведеного випливає, що згадана вище загальна схема соціальної взаємодії «S1 – S2» може бути деталізована за допомогою посилення на ознаку соціально-рольових відносин, завдяки якій ця схема отримує «рольову» ознаку, завдяки якій суб'єкт із «носія діяльності та пізнання» перетворюється на «носія соціальної ролі», а соціальна взаємодія – на взаємодію соціальних ролей.

Однак, враховуючи ознаку *взаємності* як найбільш загальної ознаки взаємодії, ми маємо зосередити нашу увагу на процесі виникнення деякої спільної психологічної (*особистісної, міжособистісної*) основи, у межах якої відбувається функціональне поєднання соціальних ролей і виникає система «Ми-соціальна роль», зв'язана із завданням, що виконується.

Слід зазначити, що функціональне *поєднання* дій суб'єктів у системі «S1 – S2» не регламентується ніякими посадовими інструкціями. Це означає, що воно повністю залежить «доброї волі» діячів, яка базується на їхніх особистісних властивостях, професійних установах як суб'єктів соціальної взаємодії. У даному випадку можна припускати можливість наступних співвідношень

установок учасників: а) обидва діяча прагнуть до функціонального поєднання дій; б) один прагне, а інший уникає поєднання; в) обоє уникають поєднання функціональних дій.

У цьому зв'язку виникають питання про психологічні передумови прагнення або уникнення функціонального поєднання дій. Якщо розглядати соціальну взаємодію як взаємодію Я-суб'єктів у складі Ми-суб'єкту у межах соціально-рольового завдання за ознаками суб'єктної *гомогенності*, проактивної *поетапної динамічності*, *функціональної конкретизації* кожного етапу, то нашу увагу слід зосередити на процесі (процесах) переходу кожного із учасників взаємодії на позиції іншого. Оскільки такий перехід можливий лише за умов ідентифікації себе з іншим, то міра ототожнення себе з іншим є мірою потенційної успішності психологічного поєднання учасників в інтерактивному Ми-суб'єкті. Значення ідентифікації для поєднання суб'єктів полягає, на наш погляд, у тому, що емоційний зв'язок забезпечує у певній мірі прийняття мети і цінностей іншого.

Звертання до поняття ідентифікації у наших міркуваннях про структуру соціальної взаємодії дає можливість вказати на наступні психологічні ознаки: а) спостерігач відносить себе до того ж статусу, що і спостережувана людина [16, с. 195]; б) суб'єкт копіює зовнішні форми поведінки об'єкту, думки, почуття і дії іншої особи [10, с. 122]; в) суб'єктом бачить іншу людину як продовження себе самого, переносить себе в обставини іншої людини, засвоює її особистісні смисли [12, с. 129 – 131].

Згідно із наведеними міркуваннями, до тлумачення суб'єкта як носія соціальної ролі слід додати ознаку «ідентифікація», завдяки якій суб'єкт з'являється як «носіє соціальної ролі, здатний до ідентифікації себе з іншим».

Розглядаючи ознаки явища, які наводяться в його дефініції як певні структурні елементи, ми можемо використати їх у подальшій деталізації структури досліджуваного явища. З огляду на змістовні ознаки поняття «ідентифікація» у суб'єкті ми виявляємо такі ознаки, як ототожнення себе із статусом іншого учасника; копіювання форм поведінки; засвоєння особистісних смислів іншого учасника.

З урахуванням ознак поняття «роль (соціальна роль)» зміст поняття «суб'єкт» отримує такі ознаки, як права і обов'язки, нагорода за виконання ролі, соціальні установки, цінності і дії. Відтак, суб'єкт у цілому постає як носій: а) прав і обов'язків, що очікує нагороди за їх дотримання та виконання, соціальних установок, цінностей і дій; б) здатності до ототожнення себе із статусом іншого, наслідування його особистісних проявів у тому числі і до засвоєння його особистісних смислів

Розгляд питання про структуру соціальної взаємодії із використанням ознак, які містяться у понятті «роль», потребує більш детального знайомства

із переліком поглядів, що існують у фаховій літературі. Так, у понятті ролі (Дж. Мід, Р. Лінтон) вказується на такі її ознаки, як: а) соціальна *позиція*, що є визначальною у поведінці; *зразок дій*, очікуваних від індивіда (Д.Ньюстром, К.Девіс); б) соціальна *функція* особистості; спосіб поведінки людей, залежний від їх статусу або позиції в суспільстві, в системі міжособистісних взаємовідносин [2, 6, 13, 14]; в) нормативно заданий або колективно схвалюваний зразок поведінки особи в групі [5]; г) набір норм, що визначають, як повинні поводитися люди, що займають певне соціальне положення [7]; д) модель поведінки, що містить певні права, зобов'язання і обов'язки [8].

Як бачимо, більшість тлумачень поняття ролі вказує на такі її ознаки, як зразкова нормативність, яка вже з самого початку свідчить про певні найбільш суттєві схеми поведінки, що у своїй сукупності і є змістом ролі.

Якщо розглядати поняття ролі у контексті соціальної взаємодії, то необхідно звернути увагу на те, що ознака взаємності є тією самою умовою, яка у певному сенсі змінює саму роль. Інакше кажучи, ролі у складі Ми-суб'єкта мають бути гомогенними, що передбачає можливість окремим діям відчувати себе не тільки причетними до певної справи, але й переживати стан власної значущості як для інших, так і для виконання завдання у цілому. Відтак, створення умов для виникнення гомогенності є важливою умовою для створення певної соціумної єдності, яка у подальшому функціонує як результативна інтерактивна діяльнісна одиниця.

Наведене вказує на те, що ролі не тільки виконуються, але й трансформуються і конкретизуються в часі згідно із особливостями функціонування групи як соціального (соціумного) утворення, якому соціум приписує виконання тих чи інших функцій і створення відповідного продукту.

Згідно із трактовкою соціальної взаємодії як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, змістовний аспект якої регламентується статусно-рольовими відносинами, а процесуально-динамічний аспект – взаємодією на рівнях компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане, до її структури слід залучити наведені ознаки, завдяки чому головне поняття нашої концепції соціальної взаємодії – поняття «суб'єкт» у додаток до наведених вище ознак одержує ознаки компетентності, впливовості, стратегії і тактики.

За ознаками статусно-рольових відносин поняття соціальної взаємодії з певною часткою умовності можна схарактеризувати при використанні таких ознак ділового спілкування, як регламентованість нормативними документами, а також необхідність дотримання «правил гри», субординації, встановленого стилю спілкування та встановлених організаційно-середовищних вимог [11].

Розгляд поняття структури соціальної взаємодії в офіційному (знеособленому) аспекті уможливорює використання таких ознак поняття праці, як

усвідомлення: а) соціальної цінності результату праці; б) обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах; в) застосування знарядь і засобів професійної діяльності; г) міжособистісних взаємовідносин [9].

Наведені попередні міркування щодо структури соціальної взаємодії враховують лише ті випадки, де зусилля її учасників поєднуються завдяки їх обопільному бажанню до встановлення партнерських стосунків (взаємодія у повному сенсі цього слова). Якщо ж врахувати об'єктивні обставини, які існують у повсякденному житті, то до структури соціальної взаємодії слід також віднести і такі умови, за яких виникає певна протидія учасників.

Так, у фундаментальній структурній теоремі аналізу і вирішення конфліктів [див. 2] звертає на себе увагу ознака позитивного / негативного ставлення до мети, в якому криється суб'єктивне, індивідуальне уявлення про належне та бажане і, отже, суб'єктивно цінне. Уявлення учасників взаємодії про належне та бажане розкриває її суб'єктивні регулювальні аспекти, які за умов взаємності отримують ознаки ціннісно орієнтаційної єдності (А.В.Петровський), що забезпечує згуртованість групи [12, с. 441 – 442]. Ціннісні орієнтації вказують на значущість явищ соціальної дійсності, які складаються за умов спільної діяльності і визначають ставлення учасників групи до них [10, с. 400].

Пристосування до вимог соціуму відповідно уявлення про власну успішність у ньому може здійснюватись у соціальній взаємодії як установка на позитивність у взаємодії, отримання результату шляхом використання адаптивних способів поведінки з наголосом на доцільному підпорядкуванню іншому або іншого.

У цілому, наведені міркування щодо структури соціальної взаємодії вказують на присутність в ній таких обов'язкових елементів, як наявність того, що продиктоване соціумом (роль із вже готового набору ролей). Для пояснення цього судження звернемося до думки Е.Фромма про те, що «спосіб життя, обумовлений особливостями економічної системи, перетворюється на основоположний чинник, який визначає характер людини, бо владна потреба самозбереження вимушує її прийняти умови, в яких їй доводиться жити» [15, с. 25]. У соціальній взаємодії, як і у взаємодії взагалі, діяч має перед собою психологічний образ носія ролі. Завдяки присутності цього образу діяч як особистість «олюджує» роль, яка у «чистому виді» соціумної суті є знеособленою схемою низки певних соціальних дій.

До складу структури соціальної взаємодії, як ми вважаємо, слід також додати поняття свідомості, яке відтворює особливості усвідомлення і соціумного буття, і себе як агента у його складі, і як особистості, що не тільки усвідомлює свою унікальність, але й імперативність власних бажань згідно із власним баченням і розумінням пріоритетів як однієї із ознак спрямованості особистості.

Якщо зазначені поняття розглядати за психологічними (суб'єктивними), змістовними (об'єктивними) та динамічними ознаками (такими, що постійно змінюються), то можна отримати наступну схематичну деталізацію до вище наведеної структурної схеми соціальної взаємодії.

У цій схематизації ми виходимо із нашого уявлення про поняття суб'єкта як головного поняття у проблематиці соціальної взаємодії і взаємодії взагалі. З огляду на визначення суб'єкта як носія соціальної ролі у понятті роль ми перш за все маємо визначити її основні провідні ознаки, в яких відтворюються сутність взаємодії як такої. Розглядаючи суб'єкта як носія певних поведінкових характеристик у термінах психології особистості, нашу основну увагу ми повинні приділити тим аспектам, в яких відтворюються інтерактивні аспекти особистості. Аналіз проблеми з точки зору питання про внутрішні аспекти взаємодії у термінах психології свідомості має на увазі її відображувальні та породжувальні аспекти (С.Л.Рубінштейн).

Таким чином, суб'єкт як головна дійова особа у соціальній взаємодії постає перед нами у єдності його ознак: а) змістовних (питання «Що робить?»); б) динамічних (питання «Що і як змінюється за часом?»); в) психологічних (питання «Що є внутрішньою умовою того, що діяч робить, і як воно змінюється у часі?»).

Згідно із наведеними ознаками, отримуємо наступні описи для понять:

- ролі (суб'єкт як носій ролі/ролей): а) змістовні ознаки (репертуар, сценарії, репертуарні, поведінкові схеми); б) динамічні ознаки (розвиток, конкретизація, нормативність, трансформація, зміни); в) психологічні ознаки (ідентифікація, наслідування, установки, цінності, засвоєння особистісних смислів);
- особистості (суб'єкт як носій поведінкових патернів): а) змістовні ознаки (соціальна адаптованість, ствердження власної значущості, поведінкові, діяльнісні патерни); б) динамічні ознаки (самореалізація, пошук смислу буття); в) особистісні ознаки (Я-концепція, особистісні установки);
- свідомості (суб'єкт як відображувальна та породжувальна система): а) змістовні ознаки (відтворення, створення образу власного соціумного буття, модель власної особистості та ролі); б) динамічні ознаки (рефлексія соціумного, індивідуального, особистісного, «рольового» буття); в) психологічні ознаки (ідеальність, духовність, діалогічність).

Згідно із цією схемою, соціальна взаємодія постає як інтерактивні відношення, які, не зважаючи на те, що вони регламентуються відповідними правилами, нормами та приписами соціального інституту, все ж таки отримують певну частку особистісного і, отже, суб'єктивного. Це означає, що основним протиріччям соціальної взаємодії є протиріччя у системі «роль – особи-

стість», вирішення якого може відбуватися за схемою: а) виконання ролі вимагає від виконавця повного підпорядкування нормативним приписам (роль > особистість); б) виконання ролі дозволяє варіювати поведінку у межах дозволеного/майже дозволеного за типом гри на грані фолу аж до порушення закону (роль < особистість); в) виконання ролі вимагає від особи повного конструктивного залучення особистісних та інтелектуальних властивостей, що існують, і розвиток тих якостей, що на даний момент не є розвинутими у достатньому обсязі (роль = особистість).

В інтерактивній діаді соціальної взаємодії можливі наступні поєднання систем «роль – особистість»: 1) повне підпорядкування обох осіб нормативним приписам; 2) підпорядкування однієї особи нормативним приписам і варіювання поведінки у межах дозволеного/майже дозволеного іншою особою); 3) обидві особи залучають свої особистісні та інтелектуальні властивості у повному обсязі.

Таким чином, функціональні відношення у системі «роль – особистість» є основною системною ознакою структури соціальної взаємодії. У цій системі ролі приписи і вимоги: а) повністю підпорядковують собі всі особистісні прояви особи у взаємодії, перетворюючи соціальну взаємодію на взаємодію ролі. У даному випадку чітке визначення функціонального змісту ролі є основною умовою успішності соціальної взаємодії; б) підпорядковуються особистісним проявам учасникам взаємодії, кожний з яких переслідує свою мету, продиктовану власними уявленнями про належне та бажане. У даному випадку соціальна взаємодія ускладнюється необхідністю розуміння її психологічного «підтексту».

Розглядаючи роль та особистість як основні діалектичні протиріччя у соціальній взаємодії, ми тим самим вказуємо на її функціональні відношення у системі «роль – особистість». У цілому, основна проблема структури соціальної взаємодії у загально теоретичному аспекті відноситься до проблематики співвідношення понять особистість та роль.

Список використаних джерел:

1. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов / Г.М.Андреева, Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
2. Анцупов, А.Я. Словарь конфликтолога. 2-е изд. / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 526 с.
3. Велитченко, Л.К. Дефиниция как парадигмальная основа психологического исследования / Л. К. Велитченко // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. - 2009. - № 10. – С. 22 – 26.
4. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю.Головин . - Мн.:

Харвест, 1998. – 800 с.

5. Давлетчина, С.Б. Словарь по конфликтологии / С.Б.Давлетчина. – О.: ВСГТУ, 2005. – 100 с.

6. Кордуэлл, М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко / М.Кордуэлл. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. — 448 с.

7. Майерс, Д. Социальная психология: Интенсивный курс: Пер. с англ./ Д. Майерс . 4-е междунар. изд. - СПб.;М.:Прайм-Евროзнак;Олма-Пресс,2004. - 510 с.:ил.

8. Оксфордский толковый словарь по психологии/Под ред. А.Ребера,2002. [Электронный ресурс]. Режим поиска: vocabulary.ru>Словари>Оксфордский толковый словарь

9. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Справочное издание, автор-составитель Н.И. Конюхов, 1992. [Электронный ресурс]. Режим поиска: vocabulary.ru/dictionary/979

10. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

11. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.

12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

13. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.

14. Психология: Словарь по профориентации и психологической поддержке. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — 800 с.

15. Фромм, Э. Бегство от свободы / Пер. с англ. / Общ. ред. и послеслов. П.С.Гуревича / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

16. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.

БУЧКО В.Б.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра загальної психології
та психодіагностики,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне

КОРЕКЦІЯ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена аналізу ситуативної тривожності та способів її корекції у студентів. Основний акцент автор робить на когнітивних техніках корекції, а також подає результати емпіричних досліджень, котрі підтверджують наявність інтеркореляційних зв'язків між ситуативною тривожністю, мотивацією на уникнення невдач, стратегією уникнення при розв'язуванні конфліктів, феміністсько-маскулінністю у дівчат та особистісною тривожністю у хлопців.

Ключові слова: ситуативна тривожність, корекція тривожності, особистість студента.

Статья посвящена анализу ситуативной тревожности и способов ее коррекции у студентов. Основной акцент автор делает на когнитивных техниках коррекции, а также представляет результаты эмпирических исследований, которые подтверждают наличие интеркорреляционных связей между ситуативной тревожностью, мотивацией на избегание неудач, стратегией избегания при решении конфликтов, феминностью-маскулинностью у девочек и личностной тревожностью у мужчин.

Ключевые слова: ситуативная тревожность, коррекция тревожности, личность студента.

The article is devoted to the students' situational anxiety and its correction. The author emphasizes on cognitive techniques of correction, and also presents the results of empirical researches that confirm intercorrelations between situational anxiety, motivation to avoid failure, avoidance strategy in solving conflicts, femininity-masculinity (for girls) and personal anxiety (for boys).

Key words: situational anxiety, correction for anxiety, students' personality.

Постановка проблеми. Підвищена ситуативна тривожність у студентів може стати причиною різних психосоматичних відхилень та соматичних захворювань, труднощів в інтелектуальній діяльності, спілкуванні, встановленні міжособистісних зв'язків, причиною неврозів та поганої адаптації до середовища в цілому.

Зміна соціальних відносин, смаків, установок, ціннісних орієнтацій тощо спричиняє появу цілого ряду потреб, задовольнити які досить часто студент повністю або частково не має змоги. Окрім того, сучасне суспільство вимагає постійної концентрації уваги, напруженого мислення, запам'ятовування великих об'ємів інформації, знання іноземних мов тощо, що може призводити до перевантаження психічних процесів, фізичної втоми, неприємного передчуття, зміни поведінки, невпевненості та непередбачуваності майбутнього, підвищеної чутливості до невизначених ситуацій та інших факторів, котрі породжують ситуативну тривогу.

Проаналізувавши ряд вітчизняних досліджень, встановлено, що хоча профілактиці та корекції ситуативної тривожності саме у студентів й приділено увагу, проте залишаються окремі спірні питання та прогалини, котрі потребують висвітлення та наповнення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі корекції тривожності присвятили свої дисертаційні дослідження Т. Ю. Артюхова, О. О. Федякін, С. В. Чорний, Є. М. Калюжна. Зазначені у статті власні емпіричні дослідження підтверджують результати досліджень вищезазначених авторів, відтак, ми погоджуємось з ними в тому, що стосується предмету дослідження даної статті, зокрема посилаємось на окремі результати досліджень Т. Ю. Артюхової.

Також в цілому підтримуємо позицію Р. Мея, К. Є. Ізарда, Ч. Д. Спілбергера, Дж. Тейлора, Р. С. Лазаруса щодо сутності та причин виникнення ситуативної тривожності, незважаючи на багатогранність пояснення та незначні розходження між зазначеними авторами.

Позиція З. Фрейда щодо внутрішньої локалізації джерела загрози суперечить твердженню Ю. Л. Ханіна про міжособистісну, внутрішньогрупову та діяльнісну ситуативну тривожність. Оскільки в даній статті не встановлювався зв'язок між ситуативною тривожністю та можливою загрозою для Его (із зовнішнього середовища, від Ід або Суперего), припускаємо, що таке трактування ймовірно з позиції психоаналізу, однак не вписується у розуміння суті ситуативної тривоги з точки зору когнітивістів. Проте повністю погоджуємось із твердженням К. Хорні щодо поняття „невротична тривожність”, при якій відсутня небезпека, яка її викликає. Емпіричні дані свідчать про факти наявності ситуативної тривоги різної інтенсивності у студентів при відсутності реальної небезпеки.

Ряд вчених, зокрема, Ю. М. Антонян, В. М. Астапов, Л. І. Божович, М. С. Корольчук, Б. І. Кочубей, Л. В. Марищук, Н. І. Насенко та інші приділяють знач-

ну увагу дослідженню тривожності як властивості особистості, проте недостатньо порушують питання її психопрофілактики.

Мета статті: теоретичний аналіз природи ситуативної тривожності особистості студента; теоретичне та емпіричне дослідження причин ситуативної тривожності, а також виокремлення основних дієвих способів її корекції.

Виклад основного матеріалу. Тривожність у сучасній світовій науці вченими розглядається з різних позицій. Р. Мей назвав її центральною проблемою сучасної цивілізації, а сучасне століття – століттям тривоги. Він також підсумовує позиції інших дослідників щодо того, що тривожність – це дифузне занепокоєння і головна відмінність між тривогою і страхом в тому, що страх є реакцією на визначену небезпеку, тоді як тривожність є неспецифічною, розсіяною, безпредметною [2, с. 209].

Сучасні дослідження стану тривожності спрямовані на розрізнення ситуативної тривожності, яка пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією та особистісної, яка є стабільною властивістю особистості. В даній статті розглядатиметься саме ситуативна тривожність, котра при оптимальному рівні є необхідною для ефективного пристосування до дійсності. Надмірно високий рівень або повна відсутність тривоги розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється в загальній дезорганізації поведінки і діяльності студента.

Ханін Ю.Л. пропонує ситуативну тривожність розглядати в трьох аспектах, які істотно впливають на результативність значимої діяльності, а саме – міжособистісної, внутрішньогрупової та діяльнісної ситуативної тривожності. Міжособистісна і внутрішньогрупова ситуативна тривожність стосується емоційних переживань людини в конкретний проміжок часу і дозволяє зафіксувати інтенсивність вираженості ситуативної тривоги, що виникає в процесі реальних, минулих або відображаючих контактів з конкретними партнерами або групою людей. Діяльнісна ситуативна тривожність супроводжується емоційними переживанням, що випробовуються людиною при виконанні конкретного завдання (до, в час або після виконання) [4, с. 57].

Згідно з дослідженнями З. Фрейда ситуативну тривожність можна розглядати як реалістичну, невротичну та моральну, в залежності від того, звідки надходить загроза для Его (із зовнішнього оточення, від Ід або Суперего). Реалістична тривога – це емоційна відповідь на загрозу чи розуміння реальних небезпек зовнішнього світу (наприклад, державний екзамен). Вона може бути синонімом страху і послаблювати здатність людини ефективно справлятися з джерелом небезпеки. Реалістична тривога стихає тоді, коли зникає сама загроза і допомагає забезпечити самозбереження. Невротична тривога – це емоційна відповідь на небезпеку того, що неприйнятні імпульси з боку Ід стануть усвідомленими. Вона обумовлена острахом, що Его виявиться

нездатним контролювати інстинктивні спонукання, особливо сексуальні або агресивні. Тривога в даному випадку виникає зі страху, що здійснення чогось жахливого призведе до важких негативних наслідків. Моральна тривога – це коли Его відчуває загрозу покарання з боку Суперого (почуття провини, сорому), внаслідок чого виникає емоційна відповідь. Моральна тривога за З. Фрейдом походить від об'єктивного страху батьківського покарання за певні вчинки або дії [6, с. 82].

До складової ситуативної тривожності можна віднести поняття „невротична тривожність”, котре вводить К. Хорні. Суть невротичної тривожності полягає у відсутності небезпеки, яка викликає її, або в диспропорції між дійсною небезпекою і інтенсивністю тривоги. Невротична тривога по своїй інтенсивності є, зазвичай, такою ж, як і реальна [5, с. 174].

Розглядаючи способи уникнення тривожності, К. Хорні виділила чотири основні способи: раціоналізація (перетворення тривожності у раціональний страх), заперечення існування тривоги, позбавлення від тривоги (наркотизація, надмірне заглиблення у роботу, посилена потреба у сні) та уникнення ситуацій, думок, почуттів та дій, які існують у свідомості індивіда та викликають тривожність [5, с. 179].

Ситуативна тривожність за В. Фішером виникає майже завжди, коли обставини вимагають дій від індивідуума, коли останній не впевнений у своїх діях, здібностях, коли результат для нього є дуже значущим [7, с. 213].

До суб'єктивних причин ситуативної тривожності відносять причини, пов'язані з неправильним уявленням про результат майбутньої події і ті, що призводять до завищення суб'єктивної значущості результату майбутніх подій. Серед об'єктивних причин слід виділити екстремальні умови, що пред'являють підвищені вимоги до психіки людини і пов'язані з невизначеністю результату ситуації; стомлення; занепокоєння з приводу здоров'я; порушення психіки; вплив фармакологічних засобів та інших препаратів, які можуть впливати на психічний стан особистості тощо.

Спостереження за студентами під час написання залікових робіт та здачі усних іспитів, котрим властива ситуативна тривожність, виявили, що остання проявляється у вигляді напруження, стурбованості, нервозності. На фізіологічному рівні – це посилене серцебиття, зростання частоти дихання, підвищення артеріального тиску. Візуально можна спостерігати наступну поведінку: перебирання волосся, крутіння в руках дрібних предметів, погойдування на стільці, погризування нігтів, поправлення одягу тощо. Такі неадекватні поведінкові реакції проявляються як наслідок посилення активації нервової системи.

Констатуючий етап експерименту на базі Рівненського державного гуманітарного університету (вибірка становить 140 студентів: 68 чоловічої та 72

жіночої статі) показав наявність у хлопців статистично значимого зв'язку між ситуативною тривожністю і особистісною на рівні $p < 0,01$, ситуативною тривожністю і мотивацією на уникнення невдач на рівні $p < 0,05$ та між ситуативною тривожністю і стратегією уникнення при розв'язуванні конфліктів на рівні $p < 0,05$. Коефіцієнт кореляції обчислювався за допомогою програмного забезпечення для обробки статистичних результатів „SPSS Statistics 17.0”. Для отримання „сирих” даних використовувався опитувальник самооцінки тривожності С. Спілбергера – Ю. Ханіна, методика „Маскуліність – фемінінність” Сандри Бем, „Діагностика мотивації до досягнення успіху Т. Елерса”, „Діагностика мотивації до уникнення невдач Т. Елерса” та „Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса”.

У дівчат виявлено статистично значиму кореляцію між ситуативною тривожністю та фемініністю-маскуліністю на рівні $p < 0,01$, між ситуативною тривожністю та мотивацією на уникнення невдач на рівні $p < 0,05$, а також між ситуативною тривожністю та стратегією уникнення при розв'язуванні конфліктів на рівні $p < 0,05$. Між іншими чинниками та ситуативною тривожністю статистично значимих зв'язків не виявлено.

Аналізуючи кількісні показники ситуативної тривожності варто зазначити, що у хлопців найбільш виражено спостерігаються низькі та середні показники, що становлять 45% та 38%, а високий рівень проявляється лише на рівні 17%. У дівчат низькі та середні показники становлять 29% та 44% відповідно, а високі – 26 %.

Варто зазначити, що статистичні дані для встановлення кореляції отримано під час заліково-екзаменаційної сесії. Слід припустити, що показники ситуативної тривожності у міжсесійний період можуть значно відрізнятись від отриманих.

Відібравши по 15 студентів із високим, середнім та низьким рівнем ситуативної тривожності за опитувальником самооцінки тривожності С. Спілбергера – Ю. Ханіна, ми по-черзі роздавали одні і ті самі логічні задачі трьом групам із вказівкою про вплив отриманих позитивних результатів на поточну оцінку з профільного екзамену. Студенти з високим рівнем ситуативної тривожності добре справлялись з логічними завданнями середньої складності, складні ж задачі значно краще вирішували студенти з середнім рівнем тривожності. У студентів з низьким рівнем тривожності спостерігалась відсутність намагання розв'язувати задачі підвищеної складності, хоча за умови сильнішого позитивного підкріплення вони могли це зробити. Вибірка даного дослідження недостатня, щоб робити однозначні висновки, однак можна говорити про наявність тенденції, при якій рівень ситуативної тривожності впливає на ефективність діяльності студентів. Слід припустити, що висока ситуативна тривожність сприяє успішному виконанню простих завдань, однак

перешкоджає безпосередньому виконанню складних (припускаємо, що це відбувається через негативний вплив емоційної сфери на когнітивну). Середня (помірна) ситуативна тривожність підсилює мотивацію студента до навчальної діяльності, а низька призводить до зниження рівня домагань. Оскільки у хлопців наявна кореляція між особистісною та ситуативною тривожністю, то слід коректувати тривожність в цілому. А оскільки у дівчат саме ситуативна (а не особистісна) тривожність корелює з фемінністю-маскулінністю, то можливою є корекція також і останніх рис.

У дисертаційних дослідженнях Артюхової Т. Ю. виявлено статистично значимий взаємозв'язок між рівнем ситуативної тривожності та емоційною нестабільністю, внутрішнім конфліктом, рівнем самореалізаційних складових. Високий рівень ситуативної тривожності характеризує рівень нестійкості нервово - психічного стану особистості. Порівняльний аналіз результатів дослідження згаданого автора показав, що рефлексивний і мотиваційний механізми є ефективними в корекції ситуативної тривожності особистості, більше того, існує залежність між оптимальним рівнем рефлексивності і оптимальним рівнем тривожного стану особистості, що дозволяє використовувати рефлексивний механізм у корекції тривожності. Виявлено також вплив динаміки мотиваційного потенціалу особистості на зміну її тривожного стану. Артюхова Т. Ю. вказує, що для особистості з високим рівнем ситуативної тривожності характерні слабкість „Его”, емоційна нестабільність, здатність втрачати самовладання, тенденція поступатися при труднощах, високий рівень самоконтролю, напруженості. При оптимальному рівні тривожності людина частіше емоційно стійка, здатна адекватно оцінювати дійсність, активна, ненапружена, самовпевнена, самостійна, ставиться до себе як до вольової людини, яку є за що поважати. Результати кореляційного аналізу Артюхової Т. Ю. показують, що чим вищий рівень ситуативної тривожності, тим менша самовпевненість людини, гірші можливості для самореалізації, досить високий рівень рефлексивності на відміну від мало тривожних особистостей [1, с. 11-19].

Враховуючи вищезазначені теоретичні та емпіричні дослідження, слід припустити, що для корекції ситуативної тривожності варто робити наголос на формуванні впевненості в собі, корекції сомооцінки, мотиваційної сфери, зокрема мотивації на досягнення успіху, а не на уникнення невдач, рефлексивності, фемінно-маскулінних рис у дівчат. Оскільки у проведеному нами дослідженні виявлено значиму кореляцію між особистісною та ситуативною тривожністю у хлопців, з одного боку, варто коригувати тривожність у цілому, а з іншого – коригування рівня ситуативної тривожності мало б позитивно відобразитись і на рівні особистісної тривожності. Також варто налаштовувати студентів із високим рівнем тривожності на розв'язування конфліктів

шляхом співпраці або компромісу, а не уникнення, оскільки між останнім та ситуативною тривожністю також встановлено значиму кореляцію.

Оскільки ситуативна тривожність пов'язана із усвідомленням студентом значущості певних дій, їх результату, можливостей настання певних наслідків тощо, коригувати ситуативну тривожність доцільно за допомогою когнітивної психокорекції. В основі корекції, на нашу думку, повинно бути набування нових способів мислення для зміни сприймання самого себе та навколишньої дійсності. Для реального усунення причин ситуативної тривожності слід починати з усвідомлення їх наявності. Сюди можна віднести когнітивно-аналітичний напрямок, відомими теоретиками якого є Ж. Піаже, Л. С. Виготський, Д. Келлі. Наприклад, модель репертуарних решіток Д. Келлі дає можливість будувати взаємопов'язані та логічні гіпотези, в яких взаємодіють сприймання, емоції, дії, думки. При цьому студенти з високим рівнем тривожності можуть розкрити неусвідомлювані категорії мислення та змінити їх.

Серед технік когнітивної психокорекції варто виділити поведінковий експеримент, метод „Фіксованої ролі”, „Складання піраміди”, „АВС-модель”. Варта уваги також раціонально-емотивна терапія А. Елліна, суть якої полягає у зміні індивідуальних ірраціональних суджень про світ, засвоєних, як правило, в дитячому віці від дорослих. Головна ціль терапії – зміна системи переконань, норм та уявлень, а також спроба звільнення від самозвинувачення.

Ряд досліджень в галузі психокорекції позитивно оцінюють когнітивний підхід А. Бека щодо зміни погляду людини на себе та свої проблеми. Навчання студентів з високим рівнем ситуативної тривожності бачити в собі індивіда, схильного породжувати помилкові ідеї та схильного відмовлятися від них, мало б посприяти самореалізації та зниженню тривоги через заниження значимості того, що її викликає. Етапами когнітивної корекційної роботи мало б бути: усвідомлення та вербалізація тих думок, які викликають неадекватні та (або) негативні емоції та перешкоджають вирішенню проблеми; абстрагування від вищезазначених думок; зміна правил поведінки. Для цього можна використовувати такі техніки: «Сократівський діалог», декатастрофізація, когнітивна реатрибуція, переформатування проблеми, децентралізація (звільнення від схильності бачити концентрацію всіх подій на собі), перевірка гіпотези, планування діяльності.

Заслугує уваги реалістична терапія У. Глассера, суть якої полягає в тому, що первинна поведінка тривожної особи неадекватна та нереалістична. Центральним поняттям є почуття реальності, відсутність якого вводить в дію захисні механізми психіки, неусвідомлені бажання. Згідно теорії У. Глассера особистість сама вибирає позицію жертви або діяча, бажану поведінку і здійснює над нею контроль [3, с. 106].

Для зниження рівня ситуативної тривожності згідно терапії У. Глассера у студентів варто виробляти здатність аналізувати ситуацію як у випадку здійснення (досягнення) бажаного, так і протилежного. Спостереження та практика роботи із тривожними студентами показують, що останні значно завищують значущість не отриманого бажаного результату, таким чином це спотворює реальність сприйняття та інтерпретації ситуації. Тому справді доречним є націлювати тривожних студентів на наступні запитання: „Що буде, якщо ви не досягнете бажаного?”; „Уявіть собі, що ви не здали вчасно екзамен: що в такому випадку станеться?”; „Загубили конспект: як це негативно вплине на вас?”. Така розсудливість та адекватна оцінка ситуації показує, що тривожний студент по-перше, значно переоцінює ймовірність настання негативної ситуації, а по-друге, фокусує на ній увагу і, таким, чином, віддаляється від реального теперішнього, забігаючи в гіпотетичне майбутнє. Студенти, котрим властива низька ситуативна тривожність, навпаки втрачають почуття реальності через недооцінювання можливих негативних ситуацій та їх наслідків.

Розглядаючи вищезазначений когнітивний та інші напрямки психокорекційної роботи, варто зазначити, що спосіб подолання ситуативної тривожності у студентів полягає у проблемі подолання стану тривоги (емоційна сфера), реального сприйняття чи абстрагування від можливих негативних наслідків (когнітивна сфера) та посилення мотивації на досягнення успіху, а не на уникнення невдач.

Для корекції емоційної сфери можна використовувати вправи для налаштування на певний емоційний стан, приємні спогади, використання ролі для наслідування (наприклад, кіноперсонажа), тренування м'язів лица для довільної усмішки, зміна візуального сприйняття, м'язова релаксація, контроль процесу дихання (зосередження на теперішньому, відволікання від минулого та майбутнього), невербальне розпізнавання емоцій, самоспостереження за власними емоціями.

Для корекції когнітивної сфери варто використовувати вправи щодо „переінтерпретації” симптомів тривожності, переоцінки самооцінки, мисленевого тренування, репетиції поведінки в уявній тривожній ситуації, переформулювання завдань для зниження значимості ситуації, корекції когнітивного конструкту.

Особливо важливим завданням є корекція самооцінки, оскільки остання не тільки впливає на рівень ситуативної тривожності, але й призводить до зниження рівня домагань, неуспішності, пасивності, остраху виявляти ініціативу, уникнення спілкування, виникнення внутрішніх конфліктів, когнітивних дисонансів тощо. Студент із високим рівнем ситуативної тривожності, як правило, побоюється інших, чутливий до глузувань, образ внаслідок зани-

ження порогу толерантності, що у свою чергу викликає агресію або автоагресію як реакцію психологічного захисту.

Для розвитку самосвідомості та самоконтролю варто проводити обговорення слабких і сильних сторін особистості студента, наголошуючи при цьому, що ці знання є надзвичайно важливими, оскільки знаючи про них, особливо про свої слабкості, студент зможе ретельно спланувати свій час, підготуватись до виконання роботи. Навички самоконтролю можна удосконалювати в наступний спосіб: після того, як студент оголосив про свої слабкі сторони, розповів про одну з реальних чи вигаданих деструктивно розв'язаних конфліктних ситуацій, інші учасники дискусії критикують і висвітлюють своє бачення нетактовності, нераціональності діяльності одногрупника. Суть вправи полягає в тому, щоб тривожний студент тренувався відстоювати свою точку зору і контролювали свої емоції, думки, мову, міміку, жести.

Зі студентами, яким властивий низький рівень ситуативної тривожності, варто проводити вправи для підвищення рівня активності, ініціативності, усвідомлення значущості діяльності. Для студентів з високим рівнем ситуативної тривожності слід

проводити заняття для підвищення впевненості в досягненні успіху, тренувати планувати свій час, розробляти алгоритми розв'язування конфліктів, випробовувати різні стратегії та тактики, спрямовані на те, щоб не перейматись негативними результатами, а впевнено знаходити альтернативні варіанти їх вирішення.

Для корекції мотивації варто працювати із ціннісними орієнтаціями (змінюючи цінності, змінювати ієрархію мотивів), підсилити установку на результат діяльності, формулювати та вербалізувати очікування щодо себе та стосовно інших, підсилити установку до співпраці, в тому числі як способу розв'язування конфлікту.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших пошуків у цьому напрямку. Проведене дослідження та аналіз сучасної літератури дають підстави виокремити причини завищеної ситуативної тривожності у студентів: відсутність відчуття фізичної безпеки (екстремальні умови), втома, занепокоєння з приводу здоров'я, віддзеркалення тривоги близьких людей, авторитарний стиль спілкування професорсько-викладацького складу, неправильне сприйняття майбутньої події та суб'єктивне завищення значущості її результату.

Емпіричні дослідження підтверджують, що помірна ситуативна тривожність дозволяє студенту оптимально підійти до вирішення виникаючих проблем шляхом підсилення мотивації, а низька – призводить до зниження рівня домагань.

Для того, щоб знизити рівень тривожності, необхідно формувати почуття впевненості в успіху, зміщувати акцент з вимогливості, категоричності і

високої значимості предмета спору на осмислення діяльності та конкретне планування стратегії та тактики діяльності. Для учасників конфліктної взаємодії з низьким рівнем тривожності необхідно, навпаки, більше пробуджувати активність, підкреслювати мотиваційні компоненти діяльності, збуджувати зацікавленість, почуття відповідальності.

У межах даної статті неможливо охопити усі можливі способи корекції предмету дослідження. Ми зосередили увагу переважно на когнітивних. Відтак, перспективою подальших досліджень у цьому напрямку є вивчення способів корекції ситуативної тривожності студентів шляхом арттерапії, психодрами, гештальттерапії Ф. Перлза, психогімнастики та біхевіористичних методів.

Список використаних джерел:

1. Артюхова Т. Ю. Психологічні механізми корекції стану тривожності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Загальна психологія. Історія психології” / Т.Ю. Артюхова. — Новосибірськ, 2000. — 22 с.
2. Мей Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. — М. : ПЕР СЭ, 2008. — с. 208 — 216.
3. Осипова А. А. Общая психология: Учебное пособие для студентов вузов / А. А. осипова. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 512 с.
4. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 56-64.
5. Хорни К. Тревожность. Собрание сочинений в 3 томах / К. Хорни. — М.: Смысл, 1997. — Т.2. — С. 174 — 180.
6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл., Д. Зиглер. — 3-е изд. - СПб. : Питер, 2009. — 607 с.
7. Fisher W. Theories of Anxiety. — New York: Harper and Row, 1970. — 417 p.

ВАСИЛЬЄВА Н.В.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра нервових хвороб, психіатрії
та медичної психології
ім. С.М. Савенка,
Буковинський державний
медичний університет,
м. Чернівці

ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ ВИКЛАДАЧА-КУРАТОРА У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Висвітлюється досвід колективу кафедри нервових хвороб, психіатрії та медичної психології Буковинського державного медичного університету в організації виховної роботи зі студентами-іноземцями. У роботі наведено особливості роботи викладача-куратора та його роль у формуванні особистості іноземного студента. Визначені напрямки виховної роботи викладача-куратора з іноземними студентами.

Ключові слова. Викладач-куратор, виховання, іноземні студенти.

Освещается опыт коллектива кафедры нервных болезней, психиатрии и медицинской психологии Буковинского государственного медицинского университета в организации воспитательной работы со студентами-иностранцами. В работе изложены особенности работы преподавателя-куратора и его роль в формировании личности иностранного студента. Определены направления воспитательной работы преподавателя-куратора с иностранными студентами.

Ключевые слова. Преподаватель-куратор, воспитание, иностранные студенты.

Experience of staff of Department of Nervous Diseases, Psychiatry and Medical Psychology of Bukovinian State Medical University in the organization of educational work with foreign students is widely elucidated. In article the peculiarities of work of the tutor and his role in formation of the personality of the foreign student are stated. The directions of educational work of the tutor with foreign students are defined.

Key words. Tutor, education, foreign students.

Нормативна база Болонського процесу та його завдання, в першу чергу, пов'язані зі студентами. Саме вони є тим центром, навколо якого вибудовується вся система. Лісабонська конвенція, Сорбонська і Болонська декларації визнали, що основною метою підписаних документів є полегшення доступу студентам навчальних закладів до освітніх ресурсів та ринків праці інших країн. Тому, на сьогоднішній день, привабливість вищого навчального закладу для студентів – це великої ваги комплексна компонента, яка включає перспективу для кар'єри, що надає університет, якість та вартість навчання, вартість проживання, доступність побутових послуг, наявність стипендіальних програм, повага до європейських та світових цінностей, відсутність між-національних та релігійних конфліктів, відповідність європейським освітніям стандартам тощо. Більшості цих вимог відповідають вищі медичні навчальні заклади України.

На всіх етапах впровадження Болонського процесу проголошувалося, що він є добровільним, полісуб'єктивним, ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури, не нівелює національних особливостей освітніх систем різних країн Європи, багатоваріантним, гнучким, відкритим і поступовим. Поєднання цих постулатів з якісною підготовкою майбутніх спеціалістів, багаторічними традиціями вітчизняної медичної школи та доступністю вищої освіти пояснює тенденцію до збільшення контингенту іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України. Буковинський державний медичний університет є одним з тих вищих навчальних закладів, в якому кількість іноземних студентів із Близького Сходу, Африки та Індії невинно зростає з кожним роком, що свідчить про конкурентоспроможність освіти, здобутої в стінах нашого закладу.

Перед викладачами вищих навчальних закладів, крім підготовки конкурентоспроможного фахівця відповідної галузі, постає і інше завдання: сформувати особистість студента – носія високої моралі та духовності. Такий напрям навчально-виховного процесу базується на принципі гуманізації навчального закладу, який ґрунтується на утвердженні людини як вищої соціальної цінності, створення умов для розвитку здібностей людини. Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості [1]. Таким чином, завданням викладача-куратора є не тільки створення належних умов навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, але і гуманітаризація освіти, яка передбачає формування молодшої людини, виховання у неї відповідального ставлення до навколишнього середовища. Отже, викладачу та викладачу-куратору групи іноземних студентів

відводяться різні ролі. Викладач групи іноземних студентів має володіти певним рівнем педагогічної майстерності, від якого залежить можливість застосовувати особливу тактику викладання предмету, яка полягає у вмінні донести до студентів-іноземців програмний матеріал з урахуванням їхньої ментальності, психологічних особливостей, уникнути таких важливих недоліків організації навчального процесу, як переважання репродуктивних форм навчання, методів пасивного засвоєння матеріалу, а також дисбалансу між теоретичною і практичною підготовками [2]. Інша роль відводиться викладачу-куратору групи іноземних студентів. Крім вищеперерахованого, він повинен мати відповідний досвід виховної роботи, життєвий досвід, бути толерантним вихователем з широким кругозором і властивостями лідера.

Враховуючи все вищенаведене, питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Тому ми пропонуємо теоретичне обґрунтування ролі викладача-куратора у виховній роботі з іноземними студентами.

Виховна робота з іноземними студентами повинна враховувати особливості їх становища в Україні, зокрема: зміну звичного оточення; відірваність від дому з втратою батьківської опіки; нові соціальні умови і соціальні ролі (нова роль студента і пов'язані з нею функції); мовний бар'єр; зростання навчального та педагогічного навантаження. Складність роботи з іноземними студентами полягає в тому, що контингент, який ми навчаємо - це люди різної віри, ментальності, віку, національності і життєвого досвіду.

Очевидно, що проведення виховної роботи та здійснення допомоги студентам в адаптації до умов навчального закладу залежить не тільки від рішень та побажань конкретного навчального закладу. Виховна робота проводиться згідно наказу МОЗ України від 27.11.2008 р. № 687 "Про покращення виховної роботи у вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладах I-IV рівнів акредитації, закладах післядипломної освіти, науково-дослідних установах і закладах охорони здоров'я", рішення колегії МОН України від 25.06.2009 р., протокол № 7/2-4 "Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді", наказу МОН України від 22.01.2010 р. № 28 "Про оголошення розпорядження Кабінету Міністрів України від 08.12.2009 № 1494-р", наказу МОЗ України від 10.01.2013 № 10 «Про удосконалення виховної роботи у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах IV рівня акредитації та закладах післядипломної освіти МОЗ України, забезпечення безпеки перебування і навчання іноземних громадян». Ці накази регламентують різні напрями виховної роботи зі студентською молоддю [3], в т.ч. розробку тематики і проведення лекцій та бесід викладачів з питань взаєморозуміння, взаємоповаги та позитивної психологічної налаштованості представників різних націй, поваги до культурних, національних та релігійних

традицій народів світу, становлення толерантних міжособистісних відносин у студентському середовищі; організації святкування головних державних та релігійних свят країн, студенти з яких навчаються у вищих навчальних закладах з вживанням додаткових заходів щодо недопущення образ релігійних почуттів іноземних студентів та забезпечення безпеки у місцях навчання та проживання іноземних громадян; проведення спільних вечорів відпочинку українських та іноземних студентів, що сприяє створенню доброзичливого психологічного клімату в навчальному колективі.

В Буковинському державному медичному університеті рішення проблем адаптації іноземних студентів до умов навчально-виховного процесу відводиться інституту кураторства. Саме виховний вплив кураторів дозволяє зробити процес адаптації та залучення іноземних студентів до навчального процесу університету найбільш ефективним. Прийняття і дотримання групових, соціальних і етичних норм здійснюється в першу чергу через кураторів. У деяких студентів складності адаптації пов'язані з відсутністю інформації про життя всередині університету, і тут також важливою є підтримка куратора. Компетентність куратора в питаннях життєдіяльності університету, групи, його емоційне ставлення до студентів, тобто характер міжособистісного контакту - одна з головних умов успішної адаптації та виховної роботи серед іноземних студентів. Саме викладачу – куратору відводиться провідна роль у визначенні конкретної проблеми та обранні комплексного підходу для її вирішення. Робота куратора групи будується індивідуально в кожному випадку (у вигляді колективної роботи з усією групою або індивідуальної роботи з кожним окремих студентом). Тобто робота викладача-куратора з групою іноземних студентів має комплексний підхід для вирішення конкретно поставлених задач з використанням різних форм виховання. Ці форми можуть передбачати бесіди на відповідні теми, екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, відвідування історичних міст, наведення прикладів з життя видатних людей. Роль куратора групи на даному етапі виховної роботи – це роль організатора, натхненника студентської творчості, генератора ідей по розвитку загальноосвітніх знань, духовного розвитку студентів. Куратор допомагає студентам швидше звикнути до умов сьогодення, розширює їх світогляд, посилює мотивацію до вивчення предмету. Робота кураторів направлена на створення в академічних групах здорового мікроклімату, на підвищення загальноосвітнього і культурного рівня та інтересу до майбутньої професії. Необхідно відмітити неocenенну роль індивідуальних та групових бесід та рекомендацій з приводу успішності, особистих справ, актуальних життєвих проблем, міжнаціональних відносин, стану здоров'я та медичного обслуговування, проблем молоді, побуту та відпочинку. Подібні бесіди бувають успішними тільки тоді, коли між куратором і студентами виникає співробітництво і взаєморозуміння.

Куратор стимулює інтерес до навчання, спілкування, пробуджує творчу активність студентів-іноземців.

Ввійшло в традицію нашого університету святкування днів незалежності, національних свят країн, з яких навчаються студенти. Щорічно в університеті студенти-іноземці з нетерпінням чекають проведення дня студента, дня медичного факультету №3. Значна увага приділяється офіційній церемонії прийняття клятви Гіппократа, присяги лікаря та випускного вечора іноземних студентів. Вони активно залучаються для участі в новорічних вечорах, просвітницьких акціях (до Міжнародного дня боротьби з ВІЛ-інфекцією, Всесвітнього дня науки), різноманітних спортивних заходах (з крикету та баскетолу), Всеукраїнських студентських олімпіадах та науково-практичних конференціях, які проходять не тільки в Чернівцях, але і в Ужгороді, Одесі, Тернополі. Приємно відзначити, що іноземні студенти, які навчаються в нашому університеті, є неодноразовими призерами щорічного обласного конкурсу «Чисті роси».

Таким чином, роль викладача-куратора полягає у етичному вихованні студентів-іноземців, що включає й організацію їх дозвілля. Опитування серед студентів свідчить про те, що не дивлячись на їх певну активність у проведенні різноманітних заходів, все ж існує необхідність удосконалення цього напрямку роботи куратора. Виявилось, що близько третини студентів не можуть цікаво організувати своє дозвілля, раціонально розподілити свій час, не відвідують театр та філармонію. Оскільки сучасний лікар повинен бути не тільки фахівцем своєї справи, але і грамотним спеціалістом з широким кругозором, рівень його культури та інтелігентність залежить від того, що він читає. У час комп'ютерних технологій стає все більш відчутним брак людського спілкування. Тому студентів так притягує комп'ютер з його соціальними мережами, де можна провести час у листуванні з віртуальними друзями. Але і тут грамотний куратор спробує ненав'язливо привчити своїх студентів до світової класичної літератури...за допомогою читання електронних книг. Це є надзвичайно важливим фактором формування особистості майбутнього лікаря, оскільки мова йде про цінності світового масштабу.

Звичайно, існують фактори, які перешкоджають студентам-іноземцям нормально вчитися. На жаль, певна частка студентів (на щастя, дуже мала) здобуває професію лікаря не за власним бажанням, а за бажанням батьків. Звичайно, високої мотивації в отриманні знань тут немає. Крім того, серед причин, які заважають добре вчитися, студенти називали погані умови проживання в гуртожитку (брак домашнього затишку, шум, неможливість самоти, труднощі у приготуванні їжі тощо). Частина студентів скаржилася на нестачу грошей та погане здоров'я. Слід відмітити, що не всі студенти успішно проходять акліматизацію, часто хворіють на респіраторні інфекції, стражда-

ють від хронічної соматичної патології (гастритів, гепатитів, колітів, пієлонефритів, бронхіальної астми тощо). За нашими спостереженнями слід зазначити і низький рівень санітарно-гігієнічних навичок у студентів-іноземців. Тож, не дивно, що вони часто хворіють не тільки на простудні захворювання, але і на захворювання шлунково-кишкового тракту. Тому, вважаємо за доцільне введення на першому році навчання елективного курсу домоведення, де можна популярно викладати студентам навички ведення господарства, купівлі і заготівлі продуктів, гігієнічні основи тощо.

Колектив кафедри систематизував уявлення про характерологічні особливості іноземних студентів, які доцільно враховувати у навчальному процесі та виховній роботі:

1. Студенти-іноземці в переважній більшості відносяться до поліхромних культур (за класифікацією засновника теорії міжкультурної комунікації Е. Холла) і тому не вміють чітко планувати свій час. З цієї причини їм складно не запізнюватися на заняття в перші місяці навчання у навчальному закладі, оскільки в їх країнах подібна поведінка не осуджується. Тому куратор повинен навчити їх раціонально використовувати час.

2. Студенти з Африки звикли на батьківщині до більш авторитарного стилю спілкування викладача. Тому серед них домінує досить чітке розуміння субординації у стосунках з викладачами при високій оцінці доброзичливого, демократичного ставлення. Цій категорії студентів притаманне загострене відчуття власної гідності.

3. Викладачі-куратори знають, наскільки відрізняються національні моделі поведінки студентів, які приїхали з різних регіонів. Тому для практичного застосування зручною є класифікація культур, запропонована Річардом Льюїсом [4]. Згідно цієї класифікації студенти з арабських країн відносяться до поліактивних культур, отже їм притаманна емоційність, імпульсивність, багатослівність, відсутність пунктуальності.

4. Майже всім без винятку іноземним студентам притаманне більш прагматичне ставлення до засвоєння корисних знань та навичок. Водночас вони досить швидко помічають послаблення контролю з боку викладача.

5. Сприятливий психологічний клімат у студентському колективі може забезпечити лише високоосвічений, грамотний викладач-куратор з високим рівнем загальної культури. При роботі з іноземними студентами він повинен добре розуміти важливість вербальної і невербальної комунікацій. Основними компонентами останньої є міміка, жести, постава, погляд, зовнішній вигляд в цілому тощо. Це також сприяє підтриманню психологічної рівноваги в групі іноземних студентів.

Список використаних джерел:

1. Кульчицький В.Й. Формування професіогенезу особистості студентів медичних ВУЗів України /В. Й. Кульчицький // Медична освіта. – 2012. - № 1. - С.36-39.
2. Використання сучасних інформаційних технологій для удосконалення самостійної роботи студентів /Л. Д. Чулак, А. О. Бас, В. Г. Шутурмінський, В. В. Корчемний //Медична освіта.- 2011. - № 1. – С.11-14.
3. Волосовець О.П. Про стан виховної роботи у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації МОЗ України / О.П. Волосовець, Ю. С. П'ятницький, К. В. Баранніков, І. С. Вітенко, І. В. Мельник, Н. В. Рековець //Медична освіта. – 2011. - №2. – С. 31-36.
4. Льюис Р. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию, пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Дело, 2001, с. 95.

ВАСЮК О.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
НУБіП України,
м. Київ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті представлена концепція формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки у аграрних ВНЗ. Обґрунтовано методологічні підходи та принципи; визначено основні фактори та обґрунтовано педагогічні умови; з'ясовано провідні педагогічні напрями; сформульовано принципи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: концепція, соціальний педагог, професійна спрямованість.

В статье представлена концепция формирования профессиональной направленности будущих бакалавров социальной педагогики в аграрных вузах. Обоснованы методологические подходы и принципы, определены основные факторы и обоснованы педагогические условия; выяснено ведущие педагогические направления; сформулированы принципы формирования профессиональной направленности будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: концепция, социальный педагог, профессиональная направленность.

The paper presents the concept of forming a professional orientation future bachelors of social pedagogy in agricultural universities. The methodological approaches and principles, the basic factors substantiated and pedagogical conditions; found leading pedagogical direction; formulated principles of professional orientation of future social pedagogues.

Key words: concept, social pedagogue, professional orientation.

Постановка проблеми. У процесі підготовки соціального педагога важливо не тільки сформувати професіонала, компетентного розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, а й забезпечити продуктивний розвиток особистісних якостей студентів – відповідальності, самостійності, комунікабельності, умінь працювати в команді. Серед комплексу зазначених якостей професійна спрямованість займає одне з провідних місць, так як це інтегративне утворення пов'язане, насамперед, з мотиваційною сферою особистості, з її схильністю до професійної діяльності. При розробленні концепції формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки варто врахувати, що ця суттєва характеристика особистості детермінує розвиток морально-ціннісних орієнтацій, здібностей активної творчої діяльності, визначає життєвий напрям людини в цілому.

Підкреслимо, що в енциклопедичному словнику термін „концепція“ (від лат. *conception* – розуміння, система) тлумачиться як [12, с. 532]: 1) система поглядів, принципів у якійсь галузі; 2) загальний задум, основні ідеї твору, праці. Усвідомлюючи, що в концепції мають бути на необхідному рівні подані ключові позиції дослідження, приймемо такі положення: 1) концепція формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів – це певна модель, конструкція процесу, системний опис певного предмета чи явища, який сприяє розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей його побудови та функціонування (В. Беспалько [1]); 2) система досягнення цілей вказаного процесу; 3) відповідь на питання „що робити?“ і „як робити?“, щоб процес формування професійної спрямованості був цілеспрямованим, продуктивним і ефективним; 4) це системно-послідовне висвітлення усіх елементів системного формування досліджуваної інтегративної властивості особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розробку проблеми формування професійної спрямованості студентів внесли: Л. Виготський, П. Гальперин, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Талізін (діяльнісна теорія особистості); М. Алексєєва, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Сметанський, В. Якунін (основні положення теорії навчальної діяльності); А. Вербицький (контекстний підхід до навчання); І. Зязюн, Н. Кузьміна, Є. Рогов (концепція професійного розвитку особистості); І. Бех, В. Рибалка, В. Сериков, І. Якиманська (теорія особистісно-орієнтованого навчання) тощо.

Здійснені дослідження свідчать про наявність ґрунтовних теорій і концепцій, які можуть бути засадовим методологічним підґрунтям розв'язання досліджуваної проблеми. Натомість поки-що відсутні системні дослідження проблеми формування професійної спрямованості майбутніх соціальних

педагогів саме у аграрних ВНЗ. Додамо, що відсутність результатів таких науково-педагогічних досліджень, з одного боку, гальмує впровадження у навчальний процес практикоорієнтованих педагогічних технологій, а з іншого – недостатньо сприяє закріпленню випускників-бакалаврів соціальної педагогіки у сільському регіоні.

Мета статті полягає в обґрунтуванні концепції формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у аграрному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В основу пропонованої концепції формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів-аграрників покладено ідею психологів розглядати це особистісне утворення як складну інтегративну якість особистості, що обумовлює професійний вибір, визначає ставлення до соціально-педагогічної діяльності, проявляється у професійно-пізнавальних інтересах, потребах, мотивах, цілях, формується і динамічно розвивається засобами навчально-професійної діяльності.

На основі обраних методологічних і теоретичних позицій сформульовано *гіпотезу дослідження*: формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів буде здійснюватися успішно, якщо: майбутні соціальні педагоги будуть задіяні до системної, профорієнтаційної роботи засобами професійної інформації, професійної консультації, відбору та професійної адаптації (частково, під час виробничих практик); у навчальному процесі буде реалізовано принцип орієнтації на майбутню соціально-педагогічну діяльність; технологічно забезпечити активну участь студентів у розв'язанні актуальних соціально-педагогічних проблем сільського соціуму.

У дослідженні загальні підходи до визначення провідних напрямів наукового пошуку зорієнтовані з психологічними механізмами розвитку особистості [6, с. 13]: „Особистість ... ми розглядаємо як складну відкриту систему, що розвивається. Напрямок розвитку особистості (філо- і онтогенез) не відрізняється сутнісно від загального напрямку еволюції... Ознаками розвитку особистості слід вважати, по-перше, відсутність жорсткої віднесеності до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; по-друге, наступність, тобто обумовленість попередніми стадіями розвитку; по-третє, цілісність, коли система розвивається в цілому і це випереджає розвиток окремих частин, і, по-четверте, універсальність розвитку людських потенцій, яке є самоціллю“. Зміст концепції розкривають такі психолого-педагогічні положення:

Сучасна гуманістична парадигма освіти на перше місце ставить всебічний розвиток особистості як рівновеликої цінності. Головна педагогічна ідея – освіта впродовж життя – спричинює постановку таких освітніх завдань: дати людині глибокі загальнокультурні основи; розвинути її загальні здібності й задатки; сформувати здатність пристосовуватися до динамічних умов особи-

стого, соціального і професійного життя. Для цього „... слід закласти в учнях та студентах глибокі природознавчі й теоретичні основи у певній сфері майбутньої професійної діяльності“ [7, с. 11].

Тому дослідження процесу формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів має базуватися на методології, що враховує єдність особистісно-орієнтованого, компетентнісного, системного, діяльнісного та міждисциплінарного як провідних підходів.

Особистісно-орієнтований підхід в дослідженні вибрано пріоритетним. Його сутнісними характеристиками у підготовці майбутніх фахівців є: гуманне суб'єкт-субєктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчання, пізнання; діяльнісно-комунікативна активність учнів; проектування педагогом індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; якомога повнішого врахування в добірї змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб [4, с. 627]. Особистісно орієнтована методологія дозволяє враховувати індивідуальні, вікові, психологічні особливості кожного студента, рівень сформованості його інтелектуальних здібностей, професійних інтересів, нахилів, уподобань, фізичного й психічного розвитку, що необхідно для цілеспрямованого формування професійної спрямованості особистості.

Використання системного підходу орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, вияв його внутрішніх елементів та зв'язків між ними; аналіз явищ і процесів у певній системі, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії і зв'язку між собою; передбачає, що відносно самостійні компоненти педагогічного процесу розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, що дозволяє виявити системні властивості й якісні характеристики окремих елементів [5]. Застосовуючи системний підхід, виявляємо компоненти системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів і зв'язки між ними; визначаємо основні фактори впливу на систему; оцінюємо місце системи як підсистеми у більш загальній системі; виявляємо окремі елементи системи, на які буде здійснено вплив; вивчаємо процес управління процесом формування професійної спрямованості студентів; проектуємо систему з ефективнішим функціонуванням та запроваджуємо одержані результати в практику. Орієнтація у дослідженні на системний підхід дозволяє не тільки ґрунтовно вивчити сутність феномену професійної спрямованості, а й дає змогу розробити і впровадити педагогічну систему цілеспрямованого формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у аграрних ВНЗ.

Головна ідея діяльнісного підходу до розвитку особистості студента полягає в тому, що „... людина виявляє властивості й зв'язки елементів

реального світу лише у процесі діяльності й на підставі різних її видів“ [10, с. 28]. Загальновизнано, що діяльність – це цілеспрямоване перетворення людьми навколишньої дійсності. Вихідною, первинною формою такого перетворення є праця. Саме матеріальні і духовні діяльності людини відображають основну її функцію – творче перетворення навколишнього середовища. Перетворюючи природу, людина, як суб’єкт свого розвитку, змінює і саму себе [8]. Проте визнання того, що саме в діяльності особистість формується, розвивається, виявляється ще не є суттю діяльнісного підходу як методологічного принципу формування професійної спрямованості студентів. Необхідно педагогічно правильно вибрати і zorganizувати діяльність студентів, активізувати їх „трансформацію“ в суб’єктів цієї діяльності, навчити вибирати цілі і планувати діяльність, регулювати її перебіг, сформувати уміння самоаналізу і самооцінки її результатів. За дотримання вказаних вимог діяльність є основою, засобом, вирішальною умовою розвитку професійних інтересів, намірів, уподобань та мотивів майбутніх соціальних педагогів.

Сучасна освітня концепція безпосередньо пов’язана з ідеями компетентнісної методології – такої організації підготовки фахівців, за якої суттєво посилюється практично-прикладний аспект освіти, а акценти робляться на здатностях, уміннях, можливостях випускника ефективно здійснювати професійну діяльність. Крім того, особливістю компетентнісної підготовки є прагнення „... заміни традиційного репродуктивного навчання творчо дієвим, яке повинно сприяти не тільки оволодінню знань, умінь та навичок, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самоздійсненню особистості“ [11, с. 123]. Отже, саме компетентнісний підхід дозволяє ефективно формувати професійні інтереси, мотиви, потреби, готовність продуктивно діяти у сільському соціумі так, як саме цей методологічний принцип має на меті поєднання розвитку інструментальної і морально-ціннісної сфер особистості.

Для того, щоб задіяти до системи формування професійної спрямованості студентів потенціал усіх навчальних дисциплін програми підготовки бакалавра соціальної педагогіки, варто застосувати міждисциплінарний підхід. Міждисциплінарна методологія організації навчального процесу базується на інтеграції, що забезпечує уніфікацію ущільнення знань, взаємопроникнення навчальної інформації з одних дисциплін в інші. Саме міждисциплінарні зв’язки спрямовані на формування цілісної системи фахових знань і умінь майбутнього соціального педагога, розвиток професійних здібностей та інтересів студентів. Застосування міждисциплінарного підходу потребує: узгодження в часі вивчення окремих тем, модулів, навчальних дисциплін; досягнення єдності думок педагогами в інтерпретації загальнонаукових понять; систематизації й узагальнення понятійного апарату вивчення спеці-

альних дисциплін програми; зняття дублювання в оволодінні студентами поняттями під час вивчення різних галузей знань; виокремлення однієї навчальної дисципліни, яка виступає консолідуючим ядром, основою оволодіння студентами професійними знаннями. При реалізації міждисциплінарного підходу у нашому дослідженні центронування здійснювалося на основі категоріального апарату педагогіки – науки про навчання та виховання підростаючих поколінь.

Особистість є складною цілісною структурою, що включає в себе стійкі характеристики, де спрямованість є однією з домінантних складових. Спрямованість як підструктура особистості [9, с. 74] включає стійкі мотиви, потреби та устремління, що зорієнтовують людину на певну поведінку чи діяльність, на досягнення складних життєвих цілей. Ця істотна властивість особистості завжди соціально обумовлена, формується в онтогенезі у процесі навчання та виховання. Головними компонентами спрямованості особистості є [2; 9]: усвідомлені мотиви поведінки; потреби; інтереси; прагнення; потяги; бажання; ідеал; світогляд; переконання; установки.

В основі будь-якої дії є потреба, яка „... психологічно виявляється як мотив, що може реалізовуватися у низці психологічних змінних: інтересах, прагненнях, переконаннях та установках“ [2, с. 173]. Потреба – це психічне явище необхідності особистості в засобах та умовах свого існування. Важливим є те, що поведінка людини має поліпотребнісну детермінацію.

Потреба як основа будь-якої дії реалізується у низці психологічних форм: інтересах, прагненнях, бажаннях, ідеалах, переконаннях та установках (*інтерес* – це емоційно забарвлена вибіркова спрямованість особистості; *прагнення* – це мотиви, в яких виявляються потреби особистості в умовах спеціально організованої діяльності; *бажання* – мотив, який становить більш або менш чітке усвідомлення мети; *потяг* – недостатньо повно усвідомлене прагнення людини до досягнення чого-небудь; *ідеал* – образ, який є втіленням досконалості і зразком вищої мети в прагненнях індивіда; *переконання* – це система мотивів особистості, що спонукає її діяти відповідно до своїх поглядів і принципів; *установка* – це готовність індивіда до певної форми реагування, за допомогою якої можна задовольнити ту чи іншу потребу [2; 9].

Професійна спрямованість є різновидом спрямованості особистості, що виокремлюється на основі домінуючої мотивації. Професійна спрямованість майбутнього соціального педагога як інтегральна якість особистості, що характеризується цілісною системою потреб і мотивів гуманістично спрямованої соціально-педагогічної діяльності, стійким інтересом до майбутньої професії, сформованими соціальними цінностями, розвинутим науковим світоглядом та готовністю продуктивно діяти в сільському соціумі є конструктом чотирьох компонентів: потребо-мотиваційного; когнітивного; діяльніс-

но-поведінкового, особистісно-рефлексивного.

Провідним складником, який закладає основи здійснення соціально-педагогічної діяльності як базису професійної спрямованості особистості є потребо-мотиваційний компонент, бо потреби і мотиви є рушійними силами розвитку особистості та її активності. Інтереси, прагнення, бажання оволодіти соціально-педагогічним фахом є визначальними складниками системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, вони є тими стимулами, які забезпечують продовження навчання в самоосвітній діяльності. Для когнітивного компоненту професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів властивим є сукупність загальноосвітніх, психолого-педагогічних та професійних знань, умінь застосовувати ці знання у процесі оволодіння бакалаврською програмою підготовки. Діяльнісно-поведінковий компонент професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів проявляється в активності студентів у навчальній та навчально-професійній діяльності та самопізнанні, він безпосередньо пов'язаний з формуванням практичних умінь і здатностей. Особистісно-рефлексивний компонент професійної спрямованості соціального педагога репрезентує комплекс особистісних якостей, якими має володіти фахівець соціально-педагогічної галузі та рефлексивні умінь, які виявляються в здатності аналізувати свої фахові дії і вчинки, бачити свої можливості у саморегуляції власної діяльності і поведінки.

Зважаючи на те, що професійна спрямованість є динамічним утворенням особистості, у процесі його розвитку виокремлюємо чотири рівні: низький; середній; достатній; високий.

Для досягнення цілей підготовки соціального педагога у аграрному ВНЗ маємо розв'язати низку основних суперечностей, що мають загальний характер, зокрема: між усталеною традиційною підготовкою соціальних педагогів до професійної діяльності в умовах сільського соціуму і сучасними соціальними вимогами до випускників соціально-педагогічних спеціальностей; між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності та конкретними об'єктами майбутньої професійної діяльності, де знання включені у загальний контекст соціально-педагогічних ситуацій; між системним використанням знань у соціально-педагогічній діяльності та їх розрізним засвоєнням розмаїттям дидактичних засобів різних навчальних дисциплін; між індивідуалізованим навчанням та груповим (колективним) характером професійної праці; між пасивною позицією студента, котру відводить йому узвичаєний навчальний процес, і активною позицією соціального педагога, якому потрібно творчо розв'язувати соціально-педагогічні ситуації у складних умовах сільського соціуму; між спрямованістю змісту навчальної діяльності до „минулого“ соціального досвіду, та орієнтацією суб'єкта навчання на зміст майбутньої соціально-педагогічної діяльності; між усталеними формами організації

навчально-пізнавальної діяльності студентів і формами соціально-педагогічної діяльності сучасних соціальних педагогів.

4. Провідними педагогічними факторами розв'язання суперечностей формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів є: профорієнтаційна робота; практичне навчання; технологія навчання; навчальний план (програма бакалаврської підготовки); престижність майбутнього фаху; педагогічна інтеграція; інтерес студента до роботи з людьми; професіоналізм викладача; норми, цінності, установки академічної групи; обізнаність студента про роботу сучасного соціального педагога; освітньо-інформаційне середовище. Вказані фактори стають дієвими чинниками процесу формування професійної спрямованості студентів при забезпеченні таких умов: створення системи профорієнтаційної роботи з майбутніми бакалаврами соціальної педагогіки; системно-послідовне залучення студентів до навчально-професійних форм оволодіння майбутнім фахом; міждисциплінарний підхід до оволодіння студентами соціально-педагогічною діяльністю; цілеспрямоване гуртування студентської групи на засадах спільної навчально-професійної діяльності.

Так як професійна спрямованість у своїй структурі має складові, що входять до структури професійної діяльності, психологічні механізми формування цієї інтегративної властивості особистості зорієнтовані з функціональною взаємодією компонентів діяльності.

5. Основними концептуальними напрямками забезпечення педагогічних факторів і умов цілеспрямованого формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки визначено такі вектори: системна профорієнтаційна робота; практична підготовка (у тому числі, з використанням засобів сільськогосподарської практики); педагогічна інтеграція (реалізація міжпредметних зв'язків; проведення інтегрованих занять; введення до навчальних планів інтегрованих курсів тощо); спільна навчально-професійна діяльність студентів; практикоорієнтовані педагогічні технології.

6. Концепція формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки ґрунтується на загальнодидактичних принципах (системності навчання, науковості, зв'язку навчання з навколишнім життям, свідомого засвоєння знань і т. д.), ураховує загальновиховні принципи (супільної спрямованості; виховання особистості в діяльності та спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; гуманізму в поєднанні з високою вимогливістю; оптимістичного прогнозування; опори на позитивні якості учнів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; виховання в колективі; єдності та погодження вимог, зусиль і дій школи, родини і громадськості [3, с. 270]) і конкретизується специфічними принципами (неперервності; урахування особливостей майбутньої професійної діяльності;

системно-послідовного залучення студентів до навчально-професійних форм діяльності; саморозвитку, самовдосконалення; інтегративності (міждисциплінарності); відбору змісту навчання на засадах професійної доцільності; системності практичної підготовки; цілеспрямованого формування групових норм і цінностей майбутньої професійної діяльності). Специфічні принципи, виконуючи уточнюючу, регулятивну функцію проектування педагогічної системи, відображають педагогічні закономірності цього процесу.

Висновки. Схарактеризовані методологічні підходи, принципи, суперечності фактори, педагогічні умови, напрями є засадовими положеннями проектування педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів. Пропонована педагогічна система є динамічним конструктом, що утворюється, формується і розвивається завдяки педагогічній діяльності, тому, що: а) метою педагогічної діяльності викладачів є підготовка соціальних педагогів-професіоналів, здатних компетентно розв'язувати соціально-педагогічні ситуації у сільському соціумі; б) реалізацію принципів, педагогічних умов, методик і технологій здійснює викладач у процесі як теоретичного, так і практичного навчання; в) діагностика, управління процесом формування професійної спрямованості здійснюється засобами педагогічної діяльності, що і буде перспективами подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
2. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / М. Й. Варій, В. Л. Ординський. – К. : Центр учб. літ-ри, 2007. – 376 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В. К. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. / Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. – К. : НАККіМ, 2010. – 272 с.
6. Максименко С. Д. Розвиток особистості: проблема психологічних механізмів / С. Д. Максименко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т.3. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 11-21.
7. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : [учеб. для студ.

- высш. и сред. пед. учеб. заведений] / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – [5-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2004. – 512 с.
9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. [для учеб. заведений профтехобразования] / К. К. Платонов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
10. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
11. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. О. Трофименко. – Тернопіль, 2008. – 225 арк.
12. Энциклопедический словарь / [Гл. ред. Б. А. Введенский]. – Т. 1. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 656 с.

ВЕРЕМЧУК А.М.,

кандидат психологічних наук,
Інститут педагогічної освіти,
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені С. Дем'янчука,
м. Рівне

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядаються різні стилі спілкування. Велика увага приділяється впливу особливості педагога на учнів, підкреслюється, що для ефективної організації спілкування в школі необхідно встановлювати дружний, позитивний контакт з учнями, за основу спілкування обрати особистісно-орієнтований стиль.

Ключові слова: спілкування, стилі спілкування, педагогічне спілкування, особистісно-орієнтоване спілкування, навчально-виховний процес.

В статье рассматриваются различные стили общения. Большое значения уделяется влиянию педагога на учеников, подчеркивается, что для эффективной организации общения в школе необходимо установить дружеский, положительный контакт с учениками, за основу общения принять личностно-ориентированный стиль.

Ключевые слова: общения, стили общения, педагогическое общение, личностно-ориентированное общение, учебно-воспитательный процесс.

The article contains different styles of communication. A great attention is paid to the influence of personality of the tutor and his common jod with the pupils should be made for the effective communication you should use personally-orientate style.

Key words: communication, styles of communication, pedagogical communication, personally-orientate communication, teaching and educational process, young school age.

Проблема спілкування займає одне з центральних місць не тільки в психології, але й в житті кожної людини. Знання сутності спілкування, його закономірностей, особливості організації необхідні кожному для підвищення

загальної якості життя, покращення відносин з іншими людьми тощо.

Проблема спілкування та її вплив на соціальну адаптованість має причинно-наслідковий характер. Дослідженнями в галузі спілкування займаються, психологи, педагоги, філософи, соціологи. Загальні науково-теоретичні основи спілкування розроблені класиками світової та вітчизняної педагогіки: Я.А. Коменським, Я.Корчаком, Дж. Локком, Ж.Руссо, Є. П. Лозинським, А. С. Макаренком, М. І. Пероговим, С. В. русовою, Г. С. Сковородою, В. О. Сухомлинським, К. Д. Ушинським, С. Т. Шацьким та ін.

Зазначимо, що проблематика спілкування посідає значне місце в загальній психології та психології особливості. Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури показав, що людське спілкування вивчали Б.Г. Ананьєв, В.В. Знаков, М.С. Каган, В.О. Кан-Калик, О.В. Киричук, Я.Л. Коломенський, А.Ф. Лазурський, Б.Ф. Леонтьєв, В.Н. М'ясищев, О.Л. Рубінштейн та ін.

Спілкування – це важлива духовна потреба людини як суспільної істоти. Потреба людини в спілкуванні зумовлена суспільним способом її буття та необхідністю взаємодії в процесі діяльності. Спілкування - це взаємодія двох або більше людей, під час якої виникає психічний контакт, що проявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні, взаємопереживанні.

Отже, «спілкування – це різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребами спільної діяльності» [1].

У статті розглядається «спілкування» як обмін духовними цінностями, що здійснюються у формі діалогу як між учителем і учнями, так і в процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем. При цьому така взаємодія повинна впливати на становлення та ефективний розвиток учня, особливо це стосується молодшого школяра.

Спілкування дитини складається під вирішальним впливом спілкування із дорослими, слухання їх мови. Мова розвивається поступово, процес розвитку складається із декількох етапів. На першому році життя дитини створюються анатомо-фізіологічні і психологічні передумови опанування мовою. Цей етап розвитку мови підготовчий. Дитина другого року життя практично опановує людську мову. Але ця мова носить аграматичний характер: в ній немає відмінювання, прислівників, прийменників, хоча дитина уже будує речення. Граматична правильна усна мова починає формуватися на третьому році життя. Але і тут дитина робить багато помилок. У старшому дошкільному віці в дитини розвинуте усне мовлення. У молодшому шкільному віці спілкування з однолітками й дорослими набуває особливого значення тому, що це є важливою умовою нормального психічного розвитку особливості, її душевного благополуччя. Від того, наскільки багато різноманітних навичок спілкування набула дитина, залежатиме її успішна адаптація у світі дорослих, її майбутнє життя. В процесі спілкування дитина набуває таких важливих яко-

стей особистості, як відповідальність, принциповість, обов'язковість, чесність, чуйність, доброта, вона засвоює моральні норми життя у суспільстві, застосовує їх на практиці, спостерігає стосунки інших людей і будує власні. За допомогою спілкування дитина пізнає навколишній світ, шукає своє місце в ньому.

Керуючись метою виховання навичок спілкування та співробітництва для того, щоб навчити вчитися маленького школяра, докорінно змінюється зміст діяльності вчителя в розвивальному навчанні. Тепер головне його завдання не “донести”, “пояснити” і “показати” учням, а організовувати спільний пошук розв'язання завдання, яке виникло перед ним. Учитель виступає як режисер міні-вистави, що народжується безпосередньо в класі. Нові умови навчання потребують від учителя вміння вислухати всіх бажаючих з кожного питання, не відкидаючи жодної відповіді, стати на позицію кожного відповідаючого, щоб зрозуміти логіку його міркування й знайти вихід з постійно мінливої навчальної ситуації, аналізувати відповіді, пропозиції дітей і непомітно вести їх до розв'язання проблеми. Навчання логіки, дискусії, діалогу розв'язання навчального завдання не передбачає швидкого одержання правильної відповіді, можливі ситуації, за яких діти не зможуть на одному уроці відкрити істину. Виправданість такої логіки, будування процесу навчання підтверджується дослідями Н. Н. Подьякова, який писав, що правильно побудований процес мислення характеризується тим, що виникнення нечітких, невизначених знань, питань випереджає процес мислення, тим менше можливостей його розвитку.

Розвивальне навчання може існувати без постійного навчального спілкування, при якому учень, зрозумівши, чого він не знає, не вміє робити, сам починає активно діяти, включаючи в цей процес учителя, як досвідченого партнера. Думка вчителя при цьому сприймається дітьми як одна з можливих точок зору, яку треба співвіднести з власною, і думками інших учнів. Необхідність такого спілкування впливає з природи пошукової, дослідницької діяльності за якої пошук істини поодиноці неможливий, необхідний колективний пошук, який супроводжується постійним обміном думками. Дорослий може реально будувати спілкування з дитиною на уроці лише в тому випадку, коли він постійно утримує особливості дитячої точки зору на предмет на самого себе.

З перших уроків впровадження групових форм роботи повинно бути спрямоване на те, щоб ситуативна допитливість переросла в стійкі пізнавальні інтереси, щоб культура дискусії відшліфовувалась, щоб дитячі питання й здогадки, випереджуючи плани вчителя, виникли на завтрашньому уроці, щоб діти самі ставили проблему наступного уроку, спонукаючи вчителя повідомляти нову інформацію.

У ситуації невизначеності, а це ситуація перших шкільних днів, коли

дитина ще не знає, чого від неї чекають оточуючі, різко зростають імітаційні тенденції. Першокласники копіюють учителя буквально у всьому. Вчитель може закріпити імітаційну форму взаємодії з класом, і учні будуть наслідувати його, з задоволенням повторюючи дії, слова, думки дорослого. Але дуже важливо з першого дня показати класу, що від нього чекають здатності говорити і діяти по-своєму.

Завдання розвивального навчання – навчити дітей самостійно міркувати, уміння сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання один одному. Психологи стверджують, що “інкубатором” самостійного мислення, пізнавальна ініціатива дитини є не індивідуальна робота під керівництвом найчутливішого вчителя, а робота в групі спільно діючих дітей. Усовою народження перших пізнавальних запитань до вчителя є суперечка між дітьми, які пропонують різні способи розв’язання спільного завдання. Тут з’являється ще одна важлива проблема: організувати роботу так, щоб їхня дискусія була змістовною, не переросла у взаємо-звинувачення, конфлікт.

Для цього співбесідники повинні вміти:

- 1) сформулювати свою точку зору;
- 2) з’ясувати точку зору своїх партнерів;
- 3) виявити різницю точок зору;
- 4) спробувати розв’язати розходження за допомогою логічних аргументів, не переводячи логічну суперечність у площину особистих відношень.

Звичайно, не всі першокласники здатні виробити та аргументувати особисте міркування навіть у найелементарніших завданнях. Багато з них ще не здогадуються про те, що вони щось знають, не довіряють собі і потребують підтримки. Учитель розуміє, що нормальна, рівноправна дискусія можлива тільки в атмосфері довіри й доброзичливості. Тому у ризиковану ситуацію суперечки розходження він вводить дітей тільки після встановленої згоди, взаємного інтересу, прихильності один до одного. Деякі спеціалісти вважають, що існують універсально-конфліктні або хронічно несумісні люди, для яких стан конфронтації, протистояння такий же природний, як для інших “мирне співіснування”, співробітництво, взаємна поступливість. Для дітей молодшого шкільного віку стан конфронтації також властивий, але відсоток їх дуже низький. Їмні властивості не так широко виявлені, так як психіка дитини є ще нестійкою, яка піддається впливові. Тому у дітей важко чітко визначити цей стан. Але полічено, що в кожній групі дітей є свій “демон”. Для таких дітей характерна позиція: все говорити у вічі, причому найчастіше неприємне. Характерні емоційні оцінки, спрямованість висловлювань одного й другого. Не схильні до суперечок кажуть: “Ви знаєте, тут Н. сказав про тебе...” і перелічують можливі позитивні риси і якості. Схильні до сварок починають приблизно так само, але перераховують недоліки, негативні властивості, які

можуть образити.

З раннього віку хлопчики тяжіють до більш екстенсивного, а дівчатка – до інтенсивного спілкування. Хлопчики частіше грають великими групами, а дівчатка по-двоє, то-троє. Щоб полегшити свої комунікативні труднощі діти використовують цілий ряд специфічних хитрощів, стратегічних прийомів. Постійно заклопотані собою і уявляючи, що інші поділяють їхню заклопотаність, діти як правило, діють у розрахунок на “деяку уявну аудиторію”. Перебільшуючи свою унікальність і особливість, вони часто створюють собі “особистий світ”, вигадану біографію, підтримання якої вимагає постійних зусиль. Тому дитяче спілкування часто напружене, неприродне і має подвійний план. Здійснення заборонених акцій також має свій другий план, розрахований на явну аудиторію. Коло інтересів і спілкування дитини молодшого шкільного віку рідко виходить за межі класу та сусідів.

Реформування сучасної школи неможливе без відповідального соціально-психологічного забезпечення навчально-виховного процесу, його побудови згідно з принципами суб'єкт-суб'єктного підходу, діалогу та співробітництва. Від здатності учителя налагоджувати у взаємодії з учнями емоційно комфортні, відверті, гуманні стосунки суттєвим чином залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на особистісне ставлення учнів, розвиток їх свідомості й самосвідомості, мотиваційно-ціннісної та когнітивної сфер.

Від особливостей педагогічного спілкування залежить не тільки ефективність педагогічної діяльності, її вплив на інтелектуальний та особливий розвиток учнів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійне зростання самого учителя. Тому закономірно, що проблема стилів педагогічного спілкування виділилась у спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячено цілий ряд праць, у яких аналізуються психологічні особливості та структура різних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації і класифікації, визначається їхній

Найпоширенішим у вітчизняній психології та педагогіці є підхід до впливу на особистісний розвиток учнів вивчення стилів педагогічного спілкування, започаткований виконаними К. Левіном у 30-х рр. XX ст. дослідженнями ефективності різних стилів керівництва: демократичного, авторитарного й стилю невтручання. Ця класифікація набула значного поширення і була перенесена педагогами та психологами в контекст досліджень стилів педагогічного спілкування (О.О. Андреев, Р. Бернс, К. Бірт, Х. Прильвітц, О. О. Бодальов, О.О. Леонтьєв, А.Ю. Максаков, Т.Н. Мальковська, Н.Ф. Маслова, В.С. Мухіна, П.В. Симонов та ін.). Стиль педагогічного спілкування в руслі цієї теоретичної традиції найчастіше визначається як характерна, типова для вчителя система

педагогічних прийомів і способів впливу на поведінку учнів.

Р. Бернс виділяє авторитарний і демократичний стилів педагогічного керівництва. При цьому він звертає увагу не лише на формально-поведінкові, але й на змістові характеристики спілкування педагогів. На його думку, авторитарний стиль властивий педагогам, які ігнорують виховні цілі, зосереджуючи основну увагу на дидактичних завданнях, їх манеру викладання визначає педантичне дотримання навчальної програми, регламентація та детальний контроль результатів навчальної діяльності. Учителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на формування міжособистісних контактів, позитивних емоційних стосунків з дітьми, більше довіряють останнім і частіше спонукають їх до оцінювання власних досягнень [2].

А.В. Петровський виділив такі моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарну й особистісно-орієнтовану. Основні відмінності між вчителями, які дотримуються цих моделей, полягають у розумінні цілей педагогічної діяльності, у ставленні до учнів та способа тактиках спілкування з ними.

Вчителі навчально-дисциплінарно типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, уміннями й навичками з навчального предмета. Основними способами спілкування з учнями є роз'яснення, настанови, заборони, вказівки, зауваження тощо. В основі їхнього спілкування лежить тактика опіки й диктату. Вчителі цього типу більш схильні карати учнів за їхні провини, ніж заохочувати за результати і досягнення. Суть позиції педагога навчально-дисциплінарного типу – реалізувати всю навчальну програму, задовольняти вимоги керівництва школи і вищі інстанцій. Наслідком цього є взаємне відчуження вчителя і учнів, деформація їхнього особистісного розвитку. У вчителя формуються такі негативні риси характеру, як менторство, обвинувальний стиль реагування на фрустрацію, емоційне застрягання. Не менш негативно позначається така позиція на особистісному становленні його вихованців: формується невпевненість, пасивність, негативна самооцінка, комплекс безпомічності.

Альтернативною даній моделі є особистісно-орієнтована модель педагогічної взаємодії. Вчителі, яким вона властива, вбачають своє основне завдання в сприянні особистісному розвитку учнів. У контексті цієї орієнтації формування знань, умінь і навичок виступає не самоціллю, а одним із засобів повноцінного розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я – концепції, нормальної відомості, розвиткові їхнього творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для їхнього спілкування з учнями характерна орієнтація на співробітництво, індивідуальний підхід, установка на довірливі, особистісні стосунки, врахування інтересів, емоційних станів і якостей учнів. В арсеналі дидактичних способів впливу таких у вчителів переважають методи й прийоми позитивного стимулювання

та заохочення. У цьому випадку вихованець сприймається як рівноправний партнер спільної діяльності. Таке спілкування призводить до розширення «ступенів свободи» виховання – його здібностей, прав, перспектив [4].

Типові ознаки особистісно-орієнтовно стилю спілкування вчителів з учнями:

- завдання уроку вчитель визначає через діалог з класом; заохочує виявлення особистісного ставлення учнів до виконуваної роботи;
- виправляє учня, спираючись на позитивне в його поведінці;
- шукає причину непорозуміння з учнями у своїх діях [4].

Сучасне навчання передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, творче співробітництво. Ця етика утверджує не рольове а особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовлює використання особистісного діалогу як домінуючої форм навчального спілкування, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій [3].

Спілкування з дорослим молодшому шкільному віці є однією з важливих умов психічного розвитку дитини, формування її особистості. Недостатнє задоволення потреби дитини у спілкуванні може призвести в майбутньому до її емоціональної глухоти, черствості, закріплення недовіри до світу. Дуже важливо у зв'язку з цим знати правильний стиль спілкування з дітьми. Спокійний, позитивно-емоційний стиль спілкування легко сприймається дітьми, стає для них звичним та необхідним. Це становить природний емоційний фон гуманістичним виявом і почуттям сприяє розкриттю особистості, виховань позитивних моральних якостей.

Отже, побудова навчально-виховного процесу на принципах діалогу та особистісно-орієнтовно спілкування, як психологічного рівноправного співробітництва вчителя та учня, є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у навчанні, вихованні та розвитку творчої особистості.

Список використаних джерел:

1. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. Закладів / За заг. ред. акад. С.Д. Максименка – К: Форум, 2000. – 543 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитании. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Концепція загальної середньої освіти // Початкова школа. – 2002. - № 3. – С. 1 – 6.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підруч. для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
5. Психология общения / В.А. Семиченко. – К. «Marictp-S», 1997. – 152 с.

ВЛАСЕНКО Л.В.,
старший викладач,
КОХАН О.М.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються особливості розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів ВНЗ у професійній сфері спілкування на практичних заняттях з іноземної мови. Описані основні об'єкти дослідження в галузі викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі якою є іншомовна комунікативна компетентність, яка розглядається як структурний елемент професійної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: іншомовна компетенція, спілкування, професійна сфера спілкування.

В статье рассматриваются особенности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов в профессиональной сфере общения на практических занятиях по иностранному языку. Описаны основные объекты исследования в области преподавания иностранных языков в высшем техническом учебном заведении такой как иноязычная коммуникативная компетентность, который рассматривается как структурный элемент профессиональной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, общения, профессиональная сфера общения.

The article deals with the development of university students' foreign language communicative competence in the sphere of professional communication at the English lessons. It is described the main matters of research during the foreign language studying in Technical Higher Educational establishments and they are foreign language competence that is overviewed as structural element of professional competence of future specialist.

Key words: foreign language competence, communication, professional sphere of communication.

Вступ. Процес модернізації системи української освіти в умовах інтенсивного розвитку соціально-економічних відношень в суспільстві передбачає актуалізацію проблем підвищення якості вищої освіти, що передбачає не тільки об'єм знань за фахом, але й здатність майбутніх випускників до їх творчого застосування у реалізації завдань фахового спрямування, спроможність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища.

Постановка завдання. Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей, зокрема, тих, що навчаються у вищих технічних навчальних закладах, завжди привертала увагу дослідників. Ще десятиліття тому оптимальною відповіддю на питання: «Чого навчати студентів на заняттях з іноземної мови?» - було читання та переклад загальнонаукової та фахової літератури. Однак з розвитком потреб суспільства змінювались акценти практичного викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі, і нагальною потребою стало формування іншомовної комунікативної компетентності (Т. Аванесова, А. Астадур'ян, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, О. Григоренко, М. Свдокімова, В. Зикова, О. Іскандарова, Е. Комарова, Т. Кускова, Н. Кучеренко, Т. Лопатухіна, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, Р. Мільруд, А. Самсонова, О. Фадейкіна, Л. Фішкова, Л. Халяпіна, І. Цатунова, М. Шишлота ін.).

Проте, незважаючи на виражену тенденцію до професіоналізації викладання іноземної мови у вищому немовному навчальному закладі, його навчання здійснюється фактично окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Як зауважує В. Теніщева, у більшості досліджень професійна іншомовна комунікативна компетенція студента виступає, перш за все, як здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із задачами гіпотетичних ситуацій іншомовного спілкування, у навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Як наслідок, задача формування у студента вищого немовного навчального закладу такої професійної компетентності, в структуру якої була б органічно інтегрована іншомовна компонента, залишається нерозв'язаною.

Поряд з цим, соціально-економічна ситуація сьогодення розкриває перед майбутніми фахівцями нові можливості самореалізації, яка може здійснюватися не тільки через окремі випадки спілкування із зарубіжними колегами та партнерами, але й через здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного суспільства. У такому зв'язку необхідно спрямовувати навчальну діяльність студентів на формування здібностей реалізації професійної діяльності та маніфестації її результатів засобами іноземної мови, тобто формування іншомовної професійної компетентності.

Що стосується термінологічної визначеності того, що саме необхідно формувати у студентів вищих технічних навчальних закладів на заняттях з дисципліни «Іноземна мова», то тут спостерігається певна різномірність визначень, а саме: «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», «професійна іншомовна комунікативна компетентність», «професійна іншомовна компетентність», «іншомовна професійна компетентність» тощо, що не сприяє розвитку єдиної педагогічної концепції.

Результати. У загальній стратегії навчання іноземних мов на мовному факультеті вищого закладу освіти передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції в професійній сфері спілкування. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають основні напрямки професійної підготовки вчителів іноземних мов, що передбачає досягнення студентами мовного факультету високого рівня іншомовної комунікативної компетенції у професійній сфері спілкування. Програма підготовки студентів мовних факультетів з іноземної мови передбачає досягнення студентами у визначеній сфері спілкування рівня досвідченого користувача. Мовленнєва компетенція студентів повинна відповідати таким вимогам: ефективно та гнучко користуватися мовою з професійними цілями; чітко, логічно, детально висловлюватися на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами.

Розширення тематики спілкування передбачає проведення ретельного відбору автентичних матеріалів, що містять соціокультурні та соціолінгвістичні елементи, які відображають тематику професійно спрямованої сфери спілкування. Опрацювання оригінальних текстів науково-методичного характеру також вимагає високого рівня мовної компетенції студентів.

Вихід українських підприємств та організацій на міжнародний ринок, а також виникнення та поширення нових сучасних засобів усної та писемної комунікації зумовлюють соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців, які б практично володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування іноземною мовою і були готові до співпраці зі своїми партнерами за кордоном. У зв'язку з цим все більшого значення набувають проблеми подальшого вдосконалення методики навчання усному мовленню іноземною мовою за обраним фахом та підвищення рівня володіння випускниками немовних вузів іноземною мовою у професійній сфері спілкування. Провідним напрямком в оволодінні іноземною мовою студентами немовних вищих навчальних закладів є здобуття ними такого рівня комунікативної компетенції, яка б дозволяла користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності [2]. Згідно з освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра (2002) різних

напрямків провідною настановою в оволодінні іноземною мовою студентів ВНЗ є “формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та письмових формах” [4]. Іншими словами, майбутні фахівці повинні володіти навичками та вміннями як писемною, так і усною іншомовними комунікаціями як важливими аспектами професійної діяльності.

Значення іноземної мови в сфері економіки збільшується також у зв'язку з реорганізацією системи зовнішньоекономічної діяльності підприємств, зі створення спільних колективів фахівців та науковців, обміном науково-технічної документації тощо. Для цього потрібно мати в своєму розпорядженні висококваліфікованих спеціалістів, здатних не лише читати спеціальну літературу, але й спілкуватися іноземною мовою. Майбутні роботодавці зацікавлені у фахівцях, який:

- вміє думати самостійно та вирішувати різноманітні проблеми, тобто застосовувати знання, отримані в процесі навчання;
- володіє критичним та творчим мисленням (сформованим в процесі навчання);
- володіє багатим словниковим запасом, який базується на вмінні застосовувати його адекватно до ситуації, глибокому знанні вивченого матеріалу з можливістю і бажанням його використання;
- вміє здобувати нові знання, тобто здатний до самоосвіти [2 :109-110].

Сучасний фахівець немовного профілю має вивчати можливості закордонних партнерів, їх роботу, досягнення з метою впровадження кращих результатів у свою роботу; за допомогою технічних засобів зв'язку, безпосереднього спілкування підтримувати ділові контакти, вести ділову бесіду із закордонними партнерами, в тому числі й однією з іноземних мов [1М]; добирати літературні джерела, при необхідності використовувати загальнонаукові та специфічні методи збирання первинної інформації, застосовуючи наукові методи обробки інформації.

Для значного підвищення ефективності занять з іноземної мови необхідно використовувати такі його форми, які забезпечують оволодіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ. Завданням курсу “Ділова іноземна мова” (мова професійного спілкування) є поглиблення знань особливостей усного та писемного ділового мовлення, оволодіння мовленнєвими моделями і набором необхідного вокабуляру, а також розвиток навичок усного спілкування та роботи з галузевою науковою літературою і діловою документацією. Для розвитку усного ділового мовлення пропонуються професійні рольові ігри, монологічні висловлювання та діалоги з визначеною тематикою.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, Програмних вимог, а також вивчення матеріалів Європейського Мовного Портфеля для економіс-

тів [1] дали змогу уточнити склад умінь іншомовної усно мовленнєвої комунікації, якими має володіти фахівець немовного профілю:

- володіти ІМ як засобом формування і формулювання думок у межах повсякденного спілкування і в області відповідної спеціальності;
- володіти вмінням реалізувати комунікативне завдання і певний комунікативний намір в ситуаціях професійного спілкування;
- розуміти друковані та аудитивні тексти ІМ за фахом;
- давати чітке і логічне розгорнуте чи коротке викладення спеціальної інформації ІМ;
- володіти вміннями обмінюватися думками та висловлюватися продуктивно як за змістом(факти, відомості, думки, докази, тощо), так і за формою(нові комбінації засвоєних одиниць, мінімум готового, завченого) з професійної тематики;
- викладати результати проведеної ним дослідницької чи експериментальної роботи зі спеціальності з використанням наочності або без неї(таблиці, графіки, схеми, малюнки);
- брати участь у науково-практичних конференціях, дискусіях, круглих столах за спеціальністю рідною чи ІМ;
- вміти виступати як із заздалегідь підготовленими повідомленнями, так і говорити експромтом, без спеціальної попередньої підготовки чи обдумування;
- вміти аргументувати, переконувати та мотивувати свої мовленнєві дії;
- володіти вміннями працювати з довідковою літературою, з літературою за фахом, а також цитувати першоджерела адекватно до ситуації;
- вміти докладно і чітко описати та презентувати широкий спектр навчальних та фахових питань підкреслюючи ідеї та пояснюючи їх важливими прикладами;
- вміти детально презентувати основні положення певних професійних питань вживаючи доцільну термінологію;
- володіти вміннями розгортати систему доказів з актуальних навчальних та професійних питань, виділяти важливі моменти і підкріплювати твердження доречною детальною інформацією;
- розуміти основну інформацію лекцій, бесід, доповідей, презентацій, дискусій на навчальні та професійні теми на нормативній мові у нормальному темпі, а також більшість трансльованих аудіо матеріалів на нормативній мові у сферах суспільного, професійного та навчального характеру, визначити ставлення мовця і зміст інформації [1:54-55] та інші.

Іншомовна комунікативна компетенція - це сукупність навичок, умінь та знань, яка дозволяє навчатися, працювати і спілкуватися в багатонаціональ-

ному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння та взаємодії з представниками інших культур. Дана компетенція реалізується насамперед через розвиток навичок та вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію, і реалізуються як у письмовій, так і в усній формах. Вони формуються, розвиваються й удосконалюються у межах як повсякденних, так і професійно зорієнтованих ситуацій [5:10].

Це свідчить про те, що від сьогоденішнього випускника вищої школи вимагають практичного володіння ІМ, яке дозволяє реалізувати такі аспекти професійної діяльності як своєчасне ознайомлення з новими технологіями, відкриттями і тенденціями в розвитку науки і техніки. Таким чином, проаналізувавши сучасні вимоги до професійної підготовки фахівця немовного профілю, зазначимо, що лише за умов дотримання цих критеріїв формування у випускників немовних ВНЗ системного підходу до аналізу ситуацій зростатиме їх конкурентоспроможність на ринку праці як у межах нашої країни, так і за кордоном.

Для подолання бар'єру між реальною ситуацією викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі та навичками й уміннями, необхідними для сучасного фахівця під час виконання професійних завдань в умовах іншомовного середовища, вважаємо за доцільне впровадження концепції іншомовної професійної компетентності, яка ґрунтується на наступних засадах:

1) навчальна діяльність студентів у вищому технічному навчальному закладі повинна бути спрямована на формування професійної компетентності у певній галузі, отже дисципліни, що входять до навчального плану підготовки фахівців, повинні бути спрямовані на досягнення основної мети навчання - професійної компетентності; отже дисципліна «Іноземна мова», як будь-яка інша дисципліна гуманітарного блоку повинна мати на меті розвиток складових професійної компетентності майбутнього фахівця;

2) іншомовна професійна компетентність є утворенням, відповідним до професійної компетентності фахівця, яка реалізується в умовах іншомовного середовища засобами іноземної мови, отже метою навчання та навчальної діяльності студентів повинні стати, з одного боку, розвиток професійної компетентності у єдності усіх її складових, а з іншого - проекція здобутого утворення у площину іншомовного середовища;

3) якщо іншомовна комунікативна компетентність фахівця реалізується у спілкуванні з носієм іншомовної культури, то іншомовна професійна компетентність реалізується під час створення професійно значущого продукту засобами іноземної мови або в іншомовному середовищі;

4) оскільки одним із засобів формування професійної компетентності та

комунікативної компетентності як її складової є спілкування, то контекстне викладання дисципліни «Іноземна мова» на діяльнісних, мотиваційних, ситуативно-обумовлених засадах з використанням професійно зорієнтованого змісту та спрямованого на створення професійно обумовленого інформаційного продукту може стати одним із засобів формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця.

Висновки. Основним об'єктом дослідження в галузі викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі є іншомовна комунікативна компетентність, яка розглядається як структурний елемент професійної компетентності майбутнього фахівця. Тенденція до професіоналізації викладання іноземних мов загалом реалізується у формуванні навичок спілкування за професійною тематикою, однак такий підхід, як свідчать дослідження та практика, не дозволяє вирішувати задачу формування умінь та навичок, необхідних студентові для здійснення завдань професійного змісту з використанням засобів іноземної мови. Тому формування іншомовної професійної компетентності, яке передбачає “накладання” іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань, вбачається як підхід, у межах якого викладання дисципліни «Іноземна мова» у навчальному плані підготовки майбутнього фахівця, не формально, а змістовно буде спрямовано на досягнення загальної мети навчання студента у вищому технічному навчальному закладі - формування його професійної компетентності.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Перспективним напрямом наукових досліджень іншомовної професійної компетентності може стати розробка дидактичної моделі її формування у студентів вищих технічних навчальних закладів з урахуванням можливостей інформаційних освітніх технологій.

Список використаних джерел:

1. Європейський Мовний Порфель для економістів (Проект) / Укладачі С.Ю. Ніколаєва, Н.В. Ягельська. - К.: Ленвіт, 2004. - 56с.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Серия “Учебники, учебные пособия”. - Ростов н/Д.: Феникс, 2003 — 288с.
3. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. - М.: “НВИ” - “Тезаурус”, 1998. - 62с.
4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра. - Міністерство освіти і науки України. - К., 2002. - 51с.
5. Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. - Goethe-Insitut. - Kiew, 2006. - 88s.

ГЛАВІНСЬКА О.Д.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант, Інститут психології
ім. Г.С.Костюка НАПН України,
м. Київ

ВИТОКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУВЕРЕННОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається сутність феномену суверенності особистості як реального психологічного явища, аналізується співвідношення понять особистісної автономності, автентичності в площині психологічної суверенності, а також виділені конструктивні ознаки особистісної автономії й витоки її розвитку, висвітлені сучасні тенденції розуміння психологічного простору особистості.

Ключові слова: психологічна суверенність, особистісна автономія, автентичність, психологічний простір, суверенізація особистості, самодостатність.

В статье рассматриваются сущность феномена суверенности личности как реального психологического явления. Освещаются соотношения понятий личностной аутентичности, автономности в контексте психологической суверенности. Так же выделены конструктивные признаки личностной автономии и истоки ее развития, освещены современные тенденции понимания психологического пространства личности.

Ключевые слова: психологическая суверенность, личностная автономия, аутентичность, психологическое пространство, суверенизация личности, самодостаточность.

In the article considered the gist of self-souverenity as a real psychological phenomenon. In the article also we analyze the coexistence of self-autonomously and self-education in the context of psychological souverenity. And also, there we single out the main sings of self-autonomously and source of its development. Considered contemporary tendencies of realization psychological space of personality.

Key words: psychological self-souverenite, self-autonomously, authenticity, sovereign.

Враховуючи сучасний соціальний, моральний, політичний стан життя нашої країни та науки, актуальною до глибокого вивчення є проблема психологічної суверенності особистості. Досить тривалий час феномен «суверенність» розглядався в різних ракурсах: суверенність політична, емоційна, громадянська, релігійна, гендерна. В даній статті ми спробуємо встановити загальнопсихологічний контекст цієї категорії.

Суверенізація особистості – це її духовне і моральне розкріпачення, позбавлення від політичної та ідеологічної закомплексованості, синдрому невпевненості, безправ'я, віднаходження нею власного «Я». даний процес свідчить про відновлення в особистості почуття самоповаги, впевненості в надійній захищеності своїх прав, власній гідності. Разом з тим суверенна особистість – це правова особистість, яка розуміє та поважає закон, яка володіє необхідним мінімумом юридичної культури [4]. Потреба саме в такій реалізації та самовідчутті підтверджується сучасною українською дійсністю, де девальвація духовних цінностей, породжена трансформацією критеріїв добра та зла, справедливого та несправедливого, унеможливорює демократичні процеси в соціумі і призводить до багатьох особистісних залежностей громадян.

Проблема психологічного простору та суверенності як характеристики особистості має глибоке коріння як у вітчизняній (С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, К.О. булханова-Славська О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, А.В. Брушлінський, Л.І. Анциферова, А.В. Бурмістрова, І.С. Булах, С.Д. Максименко, С.К. Нартова-Бочавер, Т.М. Титаренко, П.Р. Чамата, Ю.М. Швалб, В.М. Ямницький), так і у зарубіжній психології (У. Джемс, К. Левін, Е. Еріксон, Г. Юнг, Ф. Перлз та ін.)

У відповідній літературі зазначається, що сучасна психологія включає до себе ряд предметних галузей, які почали активно розроблятися у ХХ ст., проте залишаються актуальними і до теперішнього часу. З одного боку, це дослідження «продуктивності» людини, а саме «справжнього буття людини» (М. Хайдеггер, Л. Бінсвангер), «зрілої особистості» (Г. Олпорт), «психологічного здоров'я особистості» (Р. Мей, Б.С. Братусь), «повноцінно функціонуюча особистість» (К. Роджерс), «особистість, що самоактуалізується» (А. Маслоу) та ін.

З іншого боку, це вивчення «дефіцитарності» особистості, обмеженої продуктивності, концепція «недиференційованої особистості» (М. Боуен), «навченої безпорадності» (М. Селігмен, В.Г. Ромек, Д.А. Цірінг), вивчення феноменів «симбіотичної залежності» (М. Боуен, А. Я. Варга, Е.Г. Ейдемілер), «залежності та співзалежності» (В.Д. Москаленко, Дж. Уайнхолд), проблем «втечі» від свободи (Е. Фромм), усунення від проблем (В.Є. Ключко, О.М. Краснорядцева). Перша група досліджень вказує на притаманну людині здатність до продуктивної самореалізації, самоздійснення, друга група розглядає

протилежність зазначеної здатності. Розмаїття уявлень про зміст, природу і функцію особистісної суверенності підкреслює особливий пласт реальності, який вказує на «людину, що стається як особистість» (В.П. Зінченко), здатну здійснити «акт виходу за свої межі» (М.К. Мамардашвілі), що і позначалося спочатку у психології поняттями «автентичність», «автономність», а згодом поняттям «суверенність». У переважній більшості випадків вказані поняття розглядаються радше як синоніми, аніж поняття, що мають свій обсяг і феноменологію.

Дж. Бюдженталь вважає змістовно близьким до саморозвитку поняття «автентичність». Він розуміє автентичність скоріше як сам процес проживання власного життя. У його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям. Виділяючи умови прояву автентичності ряд дослідників (С.Мадді, Д.О.Леонтьєв, Є.М.Осін, Р.Пивоваров) однією з основних називають усвідомлення як відкритість власного досвіду, чутливість до самого себе, здатність слухати себе. А.Ленглі описує автентичність одночасно як спосіб життя і як певну іманентну характеристику, внутрішнє джерело трансценденції особистості, внутрішню силу, яка апіорі існує в кожному, але не кожна людина готова до неї прислухатися. У С.Мадді автентичність подана як певна морально-етична інтегральна характеристика, яка проявляється у життєстійкості особистості. Автентичність, так само, як і здатність до саморозвитку визначає життєстійкість особистості, оскільки дозволяє людині проживати справжнє (своє) життя і при цьому зберегти динамічну рівновагу: розвивається життя, і розвивається особистість. Автентичність та суверенність можна розглядати як умову та підставу для саморозвитку особистості. Саме вони уможливають внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору і відповідальність за нього.

Констатується, що досягнення суверенності (особистісної автономії) являє собою результат і фактор ненасильницького, шанобливого ставлення до суб'єкта і самого суб'єкта до світу. Суверенність являє собою також умову і результат продуктивної діяльності в різних галузях і тому може корелювати з об'єктивними і суб'єктивними показниками життєвої успішності, адекватними віковій стадії і конкретній життєвій ситуації людини.

Визначаючи перспективу дослідження автономії особистості, потрібно виділити роботи сучасних науковців С.В.Вльцева, В.А.Вейника, І.А.Ільїна, Р.А.Порошина, С.А.Попової, А.Д.Похилько та ін. усі ці дослідники сходяться в думці, що зростання особистості можливе за умови прояву її творчих зусиль. Автономія («самозаконність») – основна форма людського буття. Бути автономним означає вміти керувати собою [5]. Спробуємо виділити ключові ознаки автономно розвиненої особистості:

- цілеспрямованість – наявність високої мети відрізняє автономну особистість. Саме мета довжиною в життя визначає вектор автономного розвитку людини;
- самодостатність. Цікавий той факт, що категорія «самодостатність» є однією з найбільш вживаних в описовій психологічній характеристиці особистості, але ні в жодному психологічному словнику немає її визначення. Самодостатня особистість – це особистість переконана, впевнена, вона сама собою задоволена, тому що сама всього досягла. Самодостатня людина володіє внутрішньою незалежністю, знаходить-ся у гармонії з собою та зі світом;
- здатність до самоспостереження. Автономно розвинена особистість потребує і набуває особисто пережитого досвіду;
- творча здатність. Це здатність до створення образу власного світо-сприйняття;
- позитивне мислення стає неодмінним атрибутом автономної особистості, яка розуміє перетворення суті в матерію за допомогою творчої сили розуму, усвідомлює потенціал свої думок і не впускає в свій розум негативу;
- духовна еволюція. Духовний розвиток автономної особистості завжди йде через індивідуально-духовну еволюцію, яка являє собою підняття особистості на вищий рівень. Це не разова акція, не поодинокий випадок, а щоденна праця особистості над собою, над своїм розвитком. Від духовного розвитку неможна відпочивати, про нього не можна забувати. Призупинення в особистісному духовному розвитку неминує визначає духовну деградація, втрату духовної автономії.

Проте, говорячи про особисту автономність, частіше мають на увазі незалежність, здатність приймати рішення, спираючись на внутрішню підтримку (сильний, сепаративний образ Я). Для нас цінним є те, що у визначенні суверенності, на відміну від автономності, більший акцент робиться на здатності особистості не тільки активно управляти своїм життям, а приймати його обставини. Ключовою ознакою при цьому є внутрішня згода. Таким чином, якщо в дослідженнях незалежності, не комфортності здійснюється зіставлення вчинку із заданими зовні нормами та зразками поведінки, то аналіз психологічної суверенності передбачає внутрішню емоційну згоду людини з обставинами її життя. Суверенність являє собою не просто ознаку гармонії з самим собою, як інтрапсихологічне явище, а й синергетичне ставлення до життєвих ситуацій, які подаються на мові середовища. Тому суверенність можна розглядати через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Суверенність проявляється у переживанні автентичності власного буття, доречності в просторово-часових і ціннісних обставинах життя, що

сприяє прийняттю і впевненості людини в тому, що вона діє згідно з власними бажаннями і переконаннями.

Психологічна суверенність розглядається у сучасній психологічній літературі як одне з базових властивостей особистості, однак достатньо розробленої теорії і генези проявів особистісної суверенності досі не існує, натомість у суміжних наукових дисциплінах - філософії і культурології - закладений потужний фундамент, що може бути використаний у психологічних дослідженнях, зокрема як підвалина у процесі розв'язання проблем особистісної суверенності [2].

Як відомо, у психологічній літературі суверенність тлумачиться як особистісна характеристика, що виражається в глибокому пізнанні дійсності і освоєнні нею соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю своєї суверенності є кристалізація «Я», зрілість емоційно-психологічного ставлення до світу, розвиток самосвідомості.

На думку С.К. Нартова-Бочавер психологічна (особистісна) суверенність - це здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір, заснована на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки [3]. Психологічна суверенність являє собою форму суб'єктивності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізувати потреби. Трохи інакше суверенність може бути зрозуміла як стан кордонів психологічного простору, які є інструментом рівноправної взаємодії і селекції зовнішніх впливів, що позначають межі особистої відповідальності та визначають ідентичність людини.

Психологічна суверенність передбачає не зіставлення вчинку із заданими ззовні нормами і зразками поведінки, а внутрішню емоційну згоду з обставинами життя людини. На противагу дослідженням у рамках психосинтезу, гуманістичної і екзистенціальної психології особистості, суверенність являє собою не просто ознаку гармонії особистості з самим собою, а й її ставлення до життєвих ситуацій. Тому суверенність може бути вивчена виключно через відношення до різних вимірів психологічного простору.

К.О. Абульханова - Славська зазначає, що поняття «суверенності» багато в чому перетинається з категорією суб'єктність [1]. Поняття суб'єктності конкретизується, розкривається в різноманітних суб'єктних проявах особистості. До суб'єктних проявів (властивостей) особистості, різними авторами належать: активність, відповідальність, креативність, рефлексивність, цілепокладання, саморегуляція, самоконтроль, тимчасова організація діяльності, внутрішня свобода, гідність, особистісні смисли, цінності, самовизначення, самодіяльність, самооцінка, самовиховання, самоідентифікація, і багато інших.

Вказується, що розвиток суверенності та уточнення меж відбувається протягом усього життя людини, однак, особливо інтенсивно ці процеси протікають в дошкільному і підлітковому віці. У підлітковому віці суверенність

знаходить своє вираження в прагненні як до соціальної, так і територіальної автономії, недоторканності свого особистого простору.

Таким чином, психологічна суверенність є важливим показником стану кордонів психологічного простору особистості, порушення яких веде до прояву агресії та самозахисту. І в той же час є причиною різних форм психічних порушень. Наприклад, порушення суверенності психологічного простору особистості можуть виявлятися як насильство над тілом, вторгнення на чужу особисту територію, використання речей без дозволу власника. За наявними у літературі даними суверенні особистості:

- мають високі показники соціально-психологічної адаптованості до оточуючої її дійсності, чудово орієнтуються в подіях;
- орієнтовані на сьогодення, переживають тут і тепер момент свого життя у всій його повноті; відчують нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно; депривовані особистості орієнтовані лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє) і (або) мають дискретне сприйняття свого життєвого шляху.
- мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їх власних досягнень, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони відчують свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому.
- незалежні в своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками; вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу («зсередини спрямована» особистість); депривовані залежні, несамостійні («ззовні спрямована» особистість), мають зовнішній локус контролю.
- здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування;
- прагнуть до домінування і відчують емоційну комфортність у будь-яких ситуаціях;
- цінують свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважають себе за них, приймають себе такими, які вони є.

Таким чином, психологічна (особистісна) суверенність - це здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір, заснована на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки. Вона являє собою форму суб'єктності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізовувати потреби. Суверенність може бути зрозуміла як інструмент рівноправної взаємодії і селекції зовнішніх явищ, що окреслюють межі особистої відповідальності та визначають ідентичність особистості.

Суверенність дає людині відчуття власної «доречності», затребуваності, свободу поведінки, світовідчуття, самосприйняття і самооцінки, дозволяє йти по шляху самоактуалізації. Суверенність може виявлятися в різних сферах життя: від особистої до професійної, це системна якість, яка дозволяє контролювати психологічний простір у будь-яких життєвих ситуаціях. Суверенність є підсумок біологічної та культурної програми розвитку особистості.

Основне призначення феномену суверенності: забезпечення саморегуляції за допомогою селекції впливів ззовні. За допомогою суверенності особистість адаптується, розвивається і стає продуктивною в різних сферах особистості.

Таким чином, у психологічній науці суверенність трактується як особистісна характеристика, яка виражається у глибокому пізнанні соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю своєї суверенності є зрілість образу «Я», стабільність емоційно-психологічного відношення до світу.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д.Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
3. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности: Монография / С.К. Нартова-Бочавер. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.
4. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К.Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
5. Похилько А.Д. Социокультурная автономность сознания: экзистенциально-антропологическое измерение / А.Д.Похилько. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ. Актуальные проблемы современной науки. -2006. – 248 с.

ГОПКО О.Ф.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра внутрішньої медицини №1,
ВДНЗУ «Українська медична
стоматологічна академія»,
м. Полтава

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ

У статті представлені проблемні питання набуття професійної етики студентами медичних вузів. Проаналізовані принципи формування медичної моралі у медичних працівників.

Ключові слова: професійна етика, медична мораль, принципи формування медичної моралі.

В статье представлены проблемные вопросы приобретения профессиональной этики студентами медицинских вузов. Проанализированы принципы формирования медицинской морали у медицинских работников.

Ключевые слова: профессиональная этика, медицинская мораль, принципы формирования медицинской морали.

The paper presents the problem to acquisition of professional ethics by medical students. The principles of medical ethics in the formation of health professionals are analyzed.

Key words: professional ethics, medical ethics, principles of formation of medical ethics.

Тема етикету поведінки та культури спілкування фахівців медичної галузі надзвичайно широка, складна, делікатна. Різними дослідженнями доведено, що хвора людина не завжди ставить професійну компетенцію лікаря на перше місце, а надає перевагу душевним якостям, здатності співчувати, вмінню вислухати, заспокоїти. Без оптимального душевного спілкування діяльність навіть висококваліфікованого медика може дати негативний результат. Основними завданнями медичної етики є: сумлінна праця для нашого суспільства та хворої людини, готовність ніколи й попри всім умовам надати медичну допомогу, уважне і дбайливе ставлення до хворої людини, наслідування в усіх власних діях загальнолюдським принципам моралі, свідомість високого покликання медичного працівника,

збереження і збільшення шляхетних традицій своєї високогуманної професії. Формуванню принципів медичної моралі у нашій країні також сприяли праці видатних діячів вітчизняної медицини (М.Я. Мудров, В.А. Манасеїн, С.Г. Забелін, Н.І. Пирогов, С.С. Корсаків, С.П. Боткін, В.М. Бехтерев та ін.). Ці принципи полягають у високій гуманності, співстражданні, доброзичливості, самовладанні, безкорисливості, працьовитості, поштивості.

Медицина є як наукою так і мистецтвом. Наука має справу з тим, що може бути оглянутим та вимірним, і компетентний лікар розпізнає ознаки захворювання і хвороби, і знає, як відновити хороше здоров'я. Але наукова медицина має свої межі, особливо у відношенні до людської індивідуальності, культури, релігії, свободи, прав і відповідальності. Мистецтво медицини включає застосування медичної науки і технології до окремих пацієнтів, родин та громад, жодне з яких не є ідентичним. Найбільша частина відмінностей серед осіб, родин та громад не є фізіологічною, і в розпізнаванні та розгляді цих відмінностей велику роль відіграють мистецтво, гуманітарні і соціальні науки, разом із етикою. Дійсно, етика сама збагатилась знаннями і даними цих та інших дисциплін, наприклад, театральні презентації клінічних дилем можуть бути більш потужним стимулом для етичних роздумів і аналізу, ніж простий опис випадку.

Підготовка сучасного лікаря є складним і тривалим процесом, який розпочинається зі вступу молодшої людини до вищого медичного навчального закладу IV рівня акредитації. В ньому особистість проходить етап розвитку в період професійної підготовки. Його особливістю є спрямованість студента-медика на оволодіння засобами, методами вирішення тих завдань охорони здоров'я людини, з якими йому доведеться мати справу у подальшій самостійній практичній роботі спочатку у період адаптації молодого спеціаліста до умов праці, а потім вже і на наступних етапах вікового розвитку особистості як суб'єкта праці.

Мистецтву поведінки з керівниками, колегами, пацієнтами, підлеглими потрібно цілеспрямовано навчатися. Практика роботи вищого навчального закладу потребує продуктивних методик і методичних рекомендацій, спрямованих на формування професійної етичної культури поведінки студентів – майбутніх спеціалістів галузі охорони здоров'я.

Проблемна ситуація полягає в тому, що формування ділового етикету майбутнього лікаря – це педагогічно й соціально важлива проблема, яка у системі освіти і охорони здоров'я України набула державної ваги, але на сьогодні ще не стала предметом окремого цілісного наукового дослідження.

Міжнародний кодекс медичної етики, затверджений Всесвітньою медичною асоціацією в 1968 р., у такий спосіб визначає загальні обов'язки лікаря: «Лікар повинен завжди відповідати найвищим стандартам професійної поведінки. Лікар повинен виконувати свої професійні обов'язки, не думаючи про вигоду. Слід вважати неетичним:

- будь-яку саморекламу, за винятком дозволеної національними кодексами медичної етики;
- співробітництво у будь-якій медичній установі, де лікар не має професійної незалежності;
- отримання будь-яких грошей понад професійного гонорару за послугу, надану пацієнту, навіть з його згоди.

Будь-яка дія або рада, які могли б послабити фізичну чи психічну опірність людини, можуть бути використані тільки в його інтересах. Лікарю рекомендується ставитися з великою обережністю до розголошення відкриттів і нових технологій лікування». Лікар повинен підтверджувати або оглянути тільки на користь того, в чому він особисто впевнений.

По відношенню до хворого Міжнародний кодекс медичної етики визначає для лікарів такі обов'язки: «Лікар завжди повинен пам'ятати, що його обов'язок – збереження людського життя. Лікар повинен виявляти стосовно до свого пацієнта повну лояльність і використовувати в допомогу йому усі свої знання. Кожного разу, коли дослідження або лікування вимагають знань, що перевищують його здібності, він повинен запросити інших лікарів, які мають відповідну кваліфікацію... Обов'язок лікаря – надати термінову допомогу, якщо він не впевнений, що інші фахівці хочуть або можуть її надати...».

Може бути невеликий сумнів, що деякі аспекти лікарської етики змінилися за ці роки. Донедавна лікарі мали право і обов'язок вирішувати, як пацієнтів потрібно лікувати, і не було ніякого зобов'язання отримувати інформовану згоду хворого. На противагу, версія 2005 року Декларації про Права Хворого Світового Лікарського Товариства (WMA) починається з такої заяви: «Стосунки між лікарями, їхніми хворими і широким суспільством в останні часи зазнають істотних змін. Тоді як лікар повинен завжди діяти згідно свого сумління і завжди в найвищих інтересах хворого, таке ж зусилля повинне бути зроблене, щоб гарантувати хворому автономію і справедливість.»

Впровадження принципів етики у процес підготовки майбутнього лікаря має відбуватися поступово, вже з першого року навчання студента у вищому медичному навчальному закладі, особливо зважаючи на те, що багато напрямків діяльності лікаря безпосередньо пов'язані з непротиставними обставинами морального вибору. Вони виникають, зокрема, за необхідності інвазивного втручання як з діагностичною метою, так і з лікувальною метою, що може мати певний ризик для здоров'я та життя конкретного пацієнта; за умови використання з лікувальною метою та у наукових дослідженнях зародкових та фетальних тканин; при застосуванні методик штучного запліднення; при здійсненні генодіагностики та генотерапії; при трансплантації тканин та органів тощо. Слід зауважити, що у сучасній медицині основою лабораторних, діагностичних, прогностичних та лікувальних методів є наукові досягнення з вивчення проявів життя на різних рівнях

його організації (молекулярному, субклітинному, клітинному, тканинному, органному, організмовому, популяційно-видовому і навіть біосферному).

Проблема ціннісного ставлення до світу, функціонування ціннісних орієнтацій в роботі лікаря посідає важливе місце, тому вкрай потрібно розвивати у студентів внутрішні потреби у свідомому формуванні відповідних мотивацій і цінностей особистості лікаря.

Відзнака ціннісних орієнтацій лікаря полягає у конкретному здійсненні моральних принципів щодо задач і умов лікарської діяльності. Ціннісні орієнтації лікаря відображають ставлення лікаря до особистості й суспільства з позиції збереження життя.

Першою і найголовнішою цінністю для майбутнього лікаря повинно стати життя іншого, його складність та суперечність. Розуміння життя з філософської точки зору, а не сприймання його як механічної сукупності фізіологічних процесів має стати наріжним каменем світогляду майбутнього лікаря. Особливої уваги потребує вивчення та прийняття лікарем такого різновиду життя, як «больове життя» (А.П.Чехов), спостереження якого вимагає від лікаря співчуття, підтримки пацієнта, пошуку способів і засобів позбавлення болю.

У процесі навчання майбутній лікар повинен освоїти багато загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, навчитися на високому професійному рівні проводити профілактичні та лікувальні заходи. Навчити всього цього студента за час перебування у вузі – занадто складне завдання. Професійну підготовку лікаря не можна обмежити встановленим регламентом навчального часу. Вона вимагає від людини, яка присвятила себе цій професії, самовідданості і самовдосконалення, максимальної віддачі духовних і фізичних сил та відданості справі. Тому професійне виховання студентів має проводитися як у навчальному процесі через предмет, так і в позаурочний час протягом усього періоду навчання.

Серед різних форм навчальної та виховної роботи у вузі провідне місце відводиться лекціям. Переваги лекцій очевидні, хоча досить часто студенти нехтують ними, посиляючись на наявність підручника. Книга бездушна, на її сторінках думка знаходиться в тісних і постійних рамках. На лекції матеріал викладається в доступній формі, лектор користується прикладами з життя, наочними посібниками і т.п., щоб підтвердити правильність сказаного. Викладач доводить свою точку зору, розкриває ту ідею, яка закладена в лекції.

Авторитет лектора – це не просто його особиста справа, це одна з передумов успіху лекційної діяльності. Причому успіх залежить не тільки і не стільки від минулого досвіду, колишніх заслуг, скільки від повсякденної сучасної діяльності лектора, його лекторської майстерності, успіхів у наукових дослідженнях і володіння новими даними з того чи іншого питання свого предмета. Питання професійної етики повинні звучати, демонструватися в кожній лекції. І не тільки демонструватися, бо професійна етика має стати суттю життя викладача. Тільки за

таких умов можна говорити про повноцінне деонтологічне виховання студентів.

Під час практичних занять на клінічних та теоретичних кафедрах викладачеві необхідно звертати увагу майбутніх лікарів на тому, що людина являється унікальним об'єктом професійної діяльності, тому морально-етичні аспекти проведення лікувально-діагностичних заходів набувають особливого значення і лікар зобов'язаний дотримуватися ustalених етичних та правових норм, враховуючи психологічний стан пацієнтів та їх близьких. Особлива увага повинна приділятися на необхідності отримання інформованої згоди пацієнта на проведення лікувально-діагностичних маніпуляцій. При цьому важливе розуміння кожним студентом, що пацієнт – це активний учасник лікувального процесу, який має свідомо брати участь у ньому, а за умови відмови від проведення запропонованих лікарем діагностичних або лікувальних заходів має бути поінформованим про можливі наслідки такого рішення для його здоров'я. У ході проведення практичних занять необхідно також акцентувати увагу студентів на можливих „ризиках» для пацієнта у випадку використання лікарем обговорюваних на занятті методів обстеження та лікування. Адже морально-етичні та ціннісно-правові аспекти професійної етики передбачають виховання фахівців, які у своїй діяльності керуються принципами науковості та гуманізму і організовують свою діяльність з урахуванням необхідності мінімізації можливих „ризиків» для пацієнта.

Концепція хвороби – це теорія, яка розглядає всі аспекти захворювання: причини, механізми розвитку, клінічні прояви та їх значення для хворого, прогноз, можливість і ефективність лікування. Зауважимо, що концепція хвороби, створена лікарем, опирається на дані всебічних клінічних досліджень і багатий досвід медицини, тоді як концепція хворого являє собою спотворене розуміння захворювання. Починаючи лікування хворого, медичний персонал повинен з'ясувати, в чому полягає концепція хвороби пацієнта і поступово коригувати її, щоб хворий дійшов правильного розуміння свого захворювання і своїх перспектив.

Адекватне ставлення до свого захворювання (здоров'я) – це визнання пацієнтом факту захворювання (рівня здоров'я) із врахуванням медичного висновку, співпраця пацієнта з лікарем і медичною сестрою.

Сірійський лікар Абуль Фарадж, який жив у XIII ст., звертаючись до хворого, говорив: «Нас троє – ти, хвороба і я. Якщо ти будеш з хворобою, вас буде двоє і я залишусь один – ви мене переможете. Якщо ти будеш зі мною, нас буде двоє, хвороба буде одна – ми її переможемо».

Завдання викладача на заняттях навчати майбутнього фахівця спілкуватися з пацієнтами, щоб створити у хворого розумне ставлення до хвороби, яке забезпечить найкраще дотримання лікувального режиму і проведення лікування в цілому.

Для того, щоб якісно і професійно допомагати іншим людям, лікар сам має бути здоровим як фізично, тілесно, так і морально й духовно. У психології утвер-

дилось поняття синдром емоційного згорання, яке ввів американський психіатр Х.Дж. Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що перебувають в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами, в емоційно напруженій атмосфері під час надання професійної допомоги. Фрейденбергер описав такий синдром, як специфічна реакція організму на робочий стрес під назвою «burn-out» – «вигорання». Вигорання можна порівняти з дистресом у його крайньому прояві та з третьою стадією загального синдрому адаптації – стадією виснаження.

Згідно із визначенням ВООЗ (2001), «синдром вигорання» (burn-out syndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, яке характеризується порушеннями продуктивності в роботі та втому, безсонням, підвищеним ризиком соматичних захворювань.

J.A. Diezetal. і C.P. Herrero et al. (1998) описують синдром вигорання у працівників різних медичних закладів, характеризуючи його як емоційне виснаження, зменшення або втрату емпатії й самодостатності, а також як зниження самооцінки.

З одного боку, синдром вигорання – це певний тип реагування на хронічний професійний стрес, який дозволяє людині дозувати й економно витратити енергетичні ресурси. Але з іншого – соматичні, психопатичні і психопатологічні дисфункції, які виникають, мають несприятливі наслідки для здоров'я і професійної діяльності спеціаліста.

Якщо говорити про таку категорію, як задоволеність або незадоволеність роботою і як це пов'язано безпосередньо з вигоранням, то фактори, які впливають на задоволеність роботою, наступні:

- заробітна платня;
- характер роботи (можливість контролю за робочими процесами, адекватний рівень вимог), соціальні аспекти (відсутність рольових конфліктів або рольової невизначеності);
- вік (V-подібна закономірність, задоволення роботою залежно від віку. Молоді – достатньо високий рівень, найнижча у віці 36 років, після 40 років знову збільшується); гендер (американські вчені говорять про те, що це не залежить від статі; британці – жінки отримують більше задоволення від роботи);
- особистісні властивості (у людей з вираженим нейротизмом нижчий ступінь задоволеності працею, особи з вищим рівнем внутрішнього контролю емоцій задоволені більше, ніж ті, які потребують контролю ззовні. Більше задоволення отримують люди, коли їхні здібності відповідають вимогам праці, а потреби в спілкуванні – з робочим рівнем міжособистісних контактів).

За даними наукових досліджень, сьогодні кожен третій лікар відзначає у себе ознаки психоемоційної дисфункції. В мінімальному вираженні у молодих

спеціалістів і у лікарів зі стажем понад 25 років. Вищевказане обґрунтовує необхідність щоденного пояснення студентам, що лікар – це не просто професія, а це – сенс його життя, якщо він обрав саме такий професійний шлях в своєму житті.

Таким чином, постійне, цілеспрямоване етико-деонтологічне виховання в вищих медичних навчальних закладах є важливим завданням всього викладацького складу. Його метою повинно бути створення у кожного майбутнього лікаря уважного і турботливого ставлення один до одного, справедливої вимогливості, довір'я й взаємодопомоги. Все це забезпечить високу самоорганізованість, полегшить вирішення завдань укріплення і встановлення здоров'я людей. Людина в білому халаті була, є і повинна залишатися символом вірності справі, якій вона присвятила все своє життя.

На мою думку, хороший лікар робить набагато менше помилок не тільки тому, що він є значно краще підготовлений за інших лікарів, а тому, що його ніколи не покидає почуття відповідальності й вимогливості до себе. І саме ці якості в собі необхідно виховувати постійно, на протязі всього свого життя, починаючи вже від студентських років.

Список використаних джерел:

1. Гриценко Т.Б. Етика ділового спілкування: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / Т. Б. Гриценко [та ін.]. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 343 с.
2. Кубрак О. Етика ділового та повсякденного спілкування: монографія. – / О.Кубрак., Суми: Університетська книга, 2002. – 207 с.
3. Палеа Ю. Етика ділових відносин: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Ю.Палеа. – К.: Кондор, 2008. – 354 с.
4. Переймибіда Л.В. Медична деонтологія та її зв'язок з компетентністю майбутнього лікаря /Л.В. Переймибіда // Наука і освіта 2005: Матеріали VIII Міжнародної науково–практичної конференції. Том 34. Проблеми підготовки фахівців. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 34 – 35.
5. Переймибіда Л.В. Реалізація права на охорону здоров'я: деонтологічний аспект. XXI століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія / Л.В. Переймибіда, Цехмістер Я.В. // Матеріали VI міжнародної науково–теоретичної конференції, 8 – 9 червня 2007 року – Книга 2. – Київ: Фенікс, 2007. – С. 386 – 388.
6. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социально-экономических профессий / О.Н. Доценко // Психологический журнал. – 2008. - № 5. – С. 91-100.
7. Романенко О.В. Психологічні особливості студентів-майбутніх лікарів як фактор в організації навчального процесу / О.В. Романенко, І.О. Погоріла // Вища освіта України. – 2009. – Т. III (15). – С. 489-498.

ГУЛЬКО Г.О.,

Український гуманітарний ліцей
Київського національного
університету імені Тараса Шевченка,
м.Київ

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У НОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Дана стаття покликана висвітлити проблему адаптації підлітків у новому освітньому середовищі при переході з одного начального закладу в інший. Особливості адаптації розглядаються в умовах акмеологічного простору ліцею, який сприяє всебічному розвитку особистості ліцеїста в рамках компетентнісного підходу сучасної освіти. Досліджувалися рівень та динаміка адаптації учнів Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, основні особливості та проблеми цього процесу, а також надано рекомендації щодо поліпшення адаптації учнів у нових навчальних умовах.

Ключові слова: адаптація, підлітковий вік, компетентнісний підхід, ліцей, акмеологічний простір.

Данная статья призвана осветить проблему адаптации подростков в новой образовательной среде при переходе с одного учебного заведения в другое. Особенности адаптации рассматриваются в условиях акмеологического пространства лицея, который способствует всестороннему развитию личности лицеиста в рамках компетентностного подхода современного образования. Исследовались уровень и динамика адаптации учащихся Украинского гуманитарного лицея Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, основные особенности и проблемы этого процесса, а также даны рекомендации по улучшению адаптации учащихся в новых учебных условиях.

Ключевые слова: адаптация, подростковый возраст, компетентностный подход, лицей, акмеологическое пространство.

This article aims to highlight the problem of adaptation of teenagers in the new learning environment, the transition from one school to another. Adaptation in acmeological space of lyceum, which encourages the full development of the individuality within the competence approach of modern education. We explored the level and speed of student's adaptation in Ukrainian Humanitarian Lyceum, the main features and problems of this process, and give recommendations for improving adaptation of students with high academic load.

Key words: adaptation, teenagers, competence approach, lyceum, acmeological space.

Вступ. Досить важливим для підлітків, їхніх батьків та власне педагогів є процес адаптації учнів до нових умов навчання. Особливо, якщо діти даного віку вступають до нового закладу середньої освіти з інтенсивним навчальним процесом, складними завданнями, як це відбувається в Українському гуманітарному ліцеї Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Акмеологічний простір ліцею сприяє цілісному і стійкому розвитку людини, зростаючої і дорослої, у творчій продуктивній діяльності [1]. Потенціал акметехнологій розкритий у контексті реалізації компетентнісного підходу в системі неперервної освіти. Саме єдність дидактичного змісту, який зумовлений компетентнісним підходом, і засобів реалізації, які забезпечують акметехнології, і зумовлює потенційно високі результати навчально-виховного процесу та сприяє саморозгортанню суб'єктів означеного процесу: учнів і вчителів [8]. Усіх учасників навчально-виховного процесу цікавить питання, як адаптуватися дитині, як ми можемо в цьому допомогти їй, які дії необхідно зробити. Перш за все, потрібно визначити про що саме ми говоримо, що криється з психологічної точки зору під поняттям «адаптація», і який власне рівень адаптованості на сьогоднішній день виявлений у учнів, на що, в першу чергу, слід звернути увагу і в якому напрямку працювати. Саме тому ми спробували визначити рівень адаптації учнів нового набору ліцею за допомогою психологічного дослідження, що включало спостереження та психодіагностику.

Основною **метою** даного дослідження було визначення рівня адаптації учнів нового набору та основних її інтегральних показників. При цьому ми ставили перед собою такі основні завдання:

- проаналізувати поняття адаптації у сучасній психологічній літературі;
- підібрати діагностичний інструментарій;
- визначити рівень адаптації ліцеїстів нового набору;
- сформулювати висновки та надати рекомендації щодо покращення адаптації учнів нового набору в умовах акмеологічного простору ліцею.

У визначенні психічної адаптації вчені часто застосовують діяльнісний підхід. Так Ф.Б.Березін стверджує, що психічна адаптація - це процес оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища в ході здійснення діяльності [3]. На думку В.А.Петровського, адаптивність - відповідність результату діяльності індивіда прийнятій ним цілі; неадаптивність - розходження між ними [4].

Поняття адаптації в контексті нашої роботи - це пристосування особистості дитини до нових умов навчання у ліцеї.

Адаптована особистість — це особистість, що знаходиться не завжди, але переважно в адаптованому стані і що володіє високорозвиненими здібностями й уміннями до виходу з дезадаптованого стану, «зняття» дезадаптованих факторів [6].

Процес адаптації є багатофакторним; він включає психофізіологічний, соціально-психологічний та соціально-педагогічний аспекти. Важлива роль належить психофізіологічному фактору. Організм дитини повинен звикнути до нового режиму, навантаження, сприйняти нові образи, подразники. А це в свою чергу зумовлюється такими індивідуальними психофізіологічними властивостями як тип нервової системи (сильний чи слабкий), сенситивність (чутливість), реактивність (з якою силою і енергією людина реагує на зовнішній вплив), активність (властивість, що показує з якою енергією людина сама впливає на навколишній світ), емоційна збудливість (показує якої сили потрібен зовнішній подразник, щоб виникла емоційна реакція), пластичність (здатність швидко перебудовувати поведінку зі зміною обставин), ригідність (протилежне пластичності - труднощі змінювати звички і судження).

Саме такі особливості вищої нервової діяльності лежать в основі і зумовлюють індивідуальний характер взаємодії особистості з навколишнім світом.

Наприклад, швейцарський психолог К.Юнг на основі цих характеристик поділив людей на два типи - екстраверти і інтроверти. Екстравертам властива хороша контактність, гнучкість поведінки, імпульсивність, ініціативність - висока соціальна адаптація. Інтровертам навпаки властиві замкнутість, соціальна пасивність, труднощі у спілкуванні, схильність до самоаналізу, труднощі в соціальній адаптації [10].

Також слід відзначити, що індивідуальні психофізіологічні властивості в значній мірі визначають тип емоційного реагування, емоційну стійкість чи емоційну вразливість, емоційну стабільність чи емоційне напруження. Як відомо, емоційне напруження, емоція страху гальмують весь процес пізнавальної діяльності людини, тобто увагу, пам'ять, мислення.

Соціально-психологічний аспект адаптації полягає в освоєнні людиною соціально-психологічних особливостей навчальної організації, входження в злагоджену в ній систему взаємовідносин, позитивну взаємодію з членами

організації [7].

Соціально-психологічна адаптація може бути ускладнена у зв'язку з невинуватеними очікуваннями швидкого успіху, з недооцінкою труднощів, проблемами у спілкуванні [9].

Процес соціально-психологічної адаптації протікає по всіх чотирьох напрямках людської діяльності: пізнавальному, перетворюючому (діяльнісному), ціннісно-орієнтаційному та комунікативному.

У нормі всі ці напрямки адаптації утворюють цілісну динамічну систему, в якій кожний з них гармонійно поєднується з іншими. З динамічної та енергетичної сторін процес адаптації характеризується пластичністю і інтенсивністю. При цьому значна частина адаптаційних можливостей не використовується, утворюючи резервний фонд, який мобілізується для адаптації в екстремальних ситуаціях. Проте в екстремальних умовах не всі люди однаково перебудовують свою тактику пристосування. Одні, найбільш стійкі, за рахунок пластичності і резервів зберігають колишній загальний (нормальний) рівень адаптації, інші - знижують цей рівень, але без його суттєвої деформації по всіх чотирьох напрямках діяльності. Об'єктивно соціально-психологічна дезадаптація проявляється в поведінці, суб'єктивно - в широкій гамі психоемоційних зрушень [2].

Звичайно процес адаптації ліцеїстів слід розглядати як ситуативне явище на загальному фоні здатності конкретної особи до психологічної адаптації.

Та все ж необхідно підкреслити важливу роль соціально-педагогічного аспекту, де визначальним є саме педагогічний вплив особистості учителя, вихователя на особистість ліцеїста, а також на процес адаптації в цілому.

Методика. Для визначення рівня адаптації ліцеїстів до умов навчання у структурі емоційно-вольового компоненту особистості нами було проведено дослідження, що включало спостереження за учнями нового набору (підготовчий, перший курс та новонабрані учні другого курсу, тобто восьмий, дев'ятий та десятий класи відповідно) та психодіагностику за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда (діагностика соціально-психологічної адаптації) [5]. Дослідження проводилося у перші місяці навчального року, тобто з моменту вступу до ліцею пройшло 1-1,5 місяці, процес же пристосування до нових умов може тривати від 1 місяця до півроку в залежності від особливостей самої особистості учня та сприятливості зовнішнього простору адаптації. Із першого дня навчання психологічною службою проводиться цикл розвивальних занять, що спрямовані на поліпшення адаптації учнів підготовчого та першого курсів, розвиток їх комунікативної компетенції, навичок командної взаємодії, самопізнання та саморефлексії.

Після обробки та аналізу даних ми вираховували основні та інтегральні показники адаптації, підраховували середні значення за кожною шкалою для

кожної групи та загальне середнє значення. Загалом рівень адаптації усіх учнів нового набору був вище середнього, найбільше адаптованими виявилися учні підготовчого та першого курсів (восьмий та дев'ятий класи відповідно). Восьмий та дев'ятий класи були сформовані виключно із учнів, які щойно вступили до ліцею; до десятого класу (другого курсу) проводився додатковий набір учнів у вже сформовані колективи. Також важливим є додати, що до десятого класу діти вступають відповідно до профілю навчання.

Серед інтегральних показників адаптації на досить високий її рівень вплинули такі: самоприйняття, інтернальність, емоційна комфортність. Це вказує на те, що учні досить вдало можуть оцінити ступінь прийняття самого себе, задоволені теперішнім рівнем індивідуального розвитку, особистісних особливостей. Інтернальність – те ж саме, що рівень суб'єктивного контролю. Цей термін введений Джуліаном Роттером. Чим вища інтернальність, тим більшою мірою людина вважає саме себе причиною того, що відбувається з нею. Учні усвідомлюють відповідальність за власні вчинки. Емоційний комфорт вказує на приємність для дитини перебування в даному середовищі. Так для підготовчого курсу даний показник вищий, ніж для другого, оскільки в останньому на процес адаптації діяли два фактори: приєднання до вже сформованих колективів та складності перебудови своєї структури діяльності відповідно до нового навантаження.

У рамках III формуючого етапу Всеукраїнського експерименту «Теоретико-методичні умови інноваційного розвитку акмеологічного ліцею», основним завданням якого є формування високого рівня розвитку життєвої компетентності ліцеїста, проводиться також діагностика основних психологічних показників та психокорекційна робота з учнями. Так, наприклад, вже третій рік проводяться розвивальні заняття спрямовані на цілісний розвиток особистості учня, подолання внутрішньоособистісних комплексів, створення умов для особистісного зростання. У зв'язку з цим надзвичайно цікавим було б простежити динаміку адаптованості та емоційного комфорту ліцеїстів за останні роки. Для цього були використані підшкали «адапованість» та «емоційний комфорт» методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда.

Норма за підшкалою «адапованість» для підлітків знаходиться у межах 68-170 балів, часто вона позначається рівнем «середній». За два роки зменшилася кількість осіб, що відзначаються низьким рівнем адаптації, що у свою чергу знижує ризик розвитку хвороб у дітей. Адаптація до нових умов зазвичай триває до півроку, тому швидка адаптація може загрожувати підвищенням тривожності у дітей, неадекватному формуванню самоусвідомлення. У даному випадку кількість дітей, які належать до норми, збільшилася, порівняно із минулим (2012-2013) навчальним роком.

Емоційний комфорт - стан впевненості, спокою, зручності, коли людина всім задоволена, оптимістична, відкрито висловлює свої почуття, вільна від страху і тривоги. Рівень емоційного комфорту безпосередньо пов'язаний із рівнем адаптованості. Якщо рівень адаптованості знаходиться у межах норми то і емоційний комфорт підвищується.

У 2011-2012н.р. рівень емоційного комфорту коливався в межах норми, але був присутній і низький рівень.

У 2012-2013н.р. кількість відсотків осіб, які набрали середній рівень збільшилася, низький рівень наявний лише у учнів другого курсу, на першому курсі з'явилися діти, які мають високий рівень емоційного комфорту.

У 2013-2014н.р. показники емоційного комфорту залишаються стабільними, що підтверджує важливість проведення психологічною службою ліцею розвивальних занять та вказує на правильність і адекватність використаних методів всебічного розвитку учнів.

Висновки. Підсумовуючи, хотілося б вказати на досить високі показники рівня адаптації ліцеїстів до умов навчання на даний час (із початку навчального року пройшло два місяці, очікувати повної адаптації слід лише до кінця семестру). Цьому сприяє освітнє середовище ліцею, створене працею педагогічного колективу, що спрямоване на всебічний розвиток особистості учня, формування його життєвої компетентності, здійснення ефективної педагогічної взаємодії «учитель-учень» в акмеологічній системі ліцею. Ефективна адаптація є основою для розвитку обдарованості, досягнення успіхів у діяльності, самореалізації дитини на майбутньому професійному шляху. У своїй подальшій роботі вважаємо доречним приділяти більше уваги процесу адаптації нових учнів, слідкувати за їхніми міжособистісними взаєминами з іншими членами групи та, за потреби, скеровувати їх діяльність і комунікативну взаємодію. Також, у разі потреби, пропонуємо звертатися до психологічної служби власного навчального закладу з метою проведення бесід, розвивальних занять, виховних годин.

Список використаних джерел:

1. Акмеология школьной освіти: Научно-методичный посібник. / За загальною редакцією Г.С.Сазоненко. – К.: «Основи», 2010. – 560с.
2. Антология социальной работы: В 5 т. - Т. 2. / Сост. М. В. Фирсов. - М.: Сварогъ: НВФ СПТ, 1995. – 400с.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. — Л., 1988. — 270с.
4. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / под

ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001.

6. Реан А.А. Психология изучения личности: Учеб. Пособие/ А.А.Реан. – Спб., изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.

7. Ромашов О.В. Социология труда. Учеб. Пособие /О.В.Ромашов. — М.: Гардарики, 2001. — 320с.

8. Сазоненко Г.С., Приступа В.В. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель: науково-методичний посібник / Г.С.Сазоненко, В.В. Приступа. – Макарів: Софія, 2013. – 416с.

9. Шаталова Н.И. Управление персоналом на производстве: учебное пособие / Н.И. Шаталова, Н.М. Бурносков. М.: ЮНИТИ, 2003. – 430с.

10. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г.Юнг.- СПб.: «Ювента» - М.: «Прогресс - Универс»,1995. – 290с.

ГУРОВ С.Ю.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра англійської філології та
методики викладання англійської
мови, Мелітопільський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

В статті викладено основні підходи виховання особистості і надано ретельний аналіз підходів щодо формування духовно-моральних цінностей особистості

The article deals with the main approaches of personality education and there's a necessary analysis of approaches regarding to the formation of the moral values of the personality.

В статье представлены основные подходы воспитания личности и сделан необходимый анализ подходов касательно формирования духовно-моральных ценностей личности.

Постановка проблеми. Проблема виховання духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців є однією із головних проблем таких дисциплін як педагогіки, психології, філософії, етики та естетики. Зміст, форми й методи виховання духовно-моральних цінностей особистості змінюються під впливом суспільства, яке оточує і у той же час формує світогляд людини.

На наш час, коли студенти мають навколо себе багато інформації, яку вони, з одного боку, повинні засвоїти, а з іншого, отримати естетичну або інтелектуальну насолоду від отриманих даних. Але від цієї кількості інформації людина не може виховувати в себе духовно-моральні цінності які є провідною складовою формування особистості. Сучасний стан рівня вихованості студентів є дуже низьким, тому що велика увага приділяється саме навчанню, тобто прищепленню професійних навичок та умінь і, внаслідок цього виникає дефіцит культури, руйнуються основні принципи моралі та духовності людини. Усе це потребує докорінного вдосконалення методологічної системи виховання майбутніх фахівців.

Проблему виховання духовно-моральних цінностей студентів висвітлено в державних національних програмах “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), законах України “Про освіту”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції громадянського виховання”, “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст.” [6] та ін. Процес виховання духовно-моральних цінностей був розкритий в роботах таких вчених як В.О. Сухомлинського, Г.В. Корнетова, М.І. Слепухова та ін., де автори розглядають процес виховання духовно-моральних цінностей на засадах гуманістичного виховання. Так, процес морального вдосконалення особистості В.О. Сухомлинський розглядав крізь призму гуманності, чуйності до людини [13].

Аналіз досліджень і публікацій. Наукові підходи до виховання гуманної особистості у сучасних умовах розроблені в дослідженнях В.Білоусової, М. Боришевського, А.Вірковського, С.Гончаренка, Г.Данилової, В.Добровського, К.Дорошенко, Г.Жирської, Н.Каралаша, Т.Поніманської, О.Ростовцевої, О. Соколової, Ю.Стежка, Ю.Танюхіна, Т.Шангірей та ін. Сферу особистості та аналіз поняття «цінності» та принципи їх класифікації розглядалися в працях Б.Ананьева, І.Беха, О.Дробницького, А.Здравомислова, М.Рокича, В. Тугарінова, В.Ядова та ін. Однією із сучасних концепцій стосовно виховання особистості, є цілісна теорія особистісно-орієнтованого виховання, розроблена І.Д. Бехом. Він обґрунтував психолого-педагогічні умови, які є основою реалізації особистісно-орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій, таких як “формування у суб’єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість”, “культивування у вихованні цінності іншої людини”, “культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення” [3].

Метою даної статті є дослідження різних підходів під час виховання духовно-моральних цінностей особистості.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна думка розробила десятки різних загальнопедагогічних підходів до освіти, де освіта розуміється як єдність навчання, виховання та розвитку. Вирішенням проблем різних напрямів виховання, у тому числі і духовно-морального, як у теоретичному, так і у практичному плані займаються такі вчені як:

акмеологічний підхід (О. Анісімов, В. Вакуленко, В. Гладкова, А. Деркач і В. Зазикін та ін.) є вивченням специфічних умов, що допомагають дійти до вершин розвитку, типових для дорослої людини. Зазначимо, що даний підхід не може виступати як теоретично обґрунтований напрям через традиційно сформовану організацію навчально-виховного процесу, яка має направленість до виховання молоді [2].

→ аксіологічний (ціннісний) підхід (В. Баришніков, І. Бех, Н. Ганнусенко, К. Чорна, Г. Васянович, М. Даніленко, І. Мельніченко, В. Дряпіка, П. Ігнатенко,

Н.Каралаш, В.Карковський, А.Кір'якова, Б. Котова, В. Приходько, М. Приходько, О. Сухомлинська, Н.Щуркова та ін.), відповідно до якого виховання будується як процес освоєння цінностей, який має наступні етапи:

- подання цінності в реальних умовах виховання;
- первинне оцінювання та забезпечення емоційно позитивного відгуку до даної цінності;
- виявлення сенсу цінності та її змісту;
- прийняття усвідомленої цінності;
- закріплення ціннісного ставлення в діяльності та поведінці вихованців.

Важливим є те, як забезпечується ціннісний результат, і тому існує декілька підходів до цього питання:

- освоєння цінностей йде через усвідомлення;
- ступінь засвоєння цінностей;
- результат виховання пов'язаний з ціннісним ставленням, яке має три-компонентну структуру: когнітивний компонент (поняття і уявлення); емоційно-оцінний компонент (переживання, оцінка явища) і поведінковий компонент (досвід дії, вміння, навички, поведінкова готовність до певних дій) [8].

Основними цінностями української культури є патріотизм – любов до Батьківщини; культура міжнаціональних відносин, міжконфесійний мир; любов до природи; соборність, правдивість, чесність, товариство. Через це ціннісний підхід фактично відповідає на питання, як організувати виховний процес формування духовно-моральних цінностей особистості [14].

Таким чином, аксіологічний підхід до проблеми формування духовно-моральних цінностей має широке контактне поле і може бути представлений у контексті розробки навчальних дисциплін, спецкурсів, мети і завдань різноманітних виховних програм. Однак сьогодні в університетах головними перепонами досі є суперечки щодо впровадження інноваційних виховних технологій, оскільки будь-яке інноваційне рішення може бути помилковим, а більшості педагогів вищої освіти спокійніше спиратися на усталені традиції та авторитетні рекомендації.

→ андрагогічний підхід (В. Буренко, М. Громкова, С. Змєєв, О. Кукуєв, Д. Трушніков, П. Червоний та ін.) розкриває специфічні закономірності виховання дорослих суб'єктів навчально-виховної діяльності, а також особливості управління цією діяльністю з боку педагога.

Для формування духовно-моральних цінностей студентів необхідно виділити цінність андрагогічного підходу, але його особливість не дозволяє вибрати його як єдиний підхід.

→ антропологічний підхід (Ш.О. Амонашвілі, Б. Бім-Бад, С. Гессен,

Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, В. Б. Куліков, Л. М. Лузіна, В. Максакова, В. І. Слободчиков, Т. Троїцька та ін.); полягає в розумінні людини як творчої істоти, де виховання розглядається як природний процес, що відповідає природі особистості, і є розвитком її індивідуальних здібностей, властивих від народження. Цей підхід декларує єдність розумової, емоційної, вольової, моральної і фізичної сторін розвитку особистості, і його система виховання будується з урахуванням таких умов:

- гуманістичні цілі як моральні добродії (людяність, довіра, вдячність, терпимість);
- особлива увага щодо здоров'я особистості, виховання здорового образу життя;
- постійна діагностика та вивчення природних задатків особистості з урахуванням специфіки провідних видів діяльності в кожному віковому періоді;
- забезпечення самовизначення особистості в виховної діяльності [1].

Роблячи висновок, у такому випадку, формування духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців буде представлено не тільки в освітньому середовищі, але й у інших товариствах і субкультурах, така постановка проблеми значно розширила б і розмила межі виховного впливу викладачів вищих навчальних закладів. Таким чином, вказані нами протиріччя не дозволяють нам вибрати антропологічний підхід як єдину основу для вирішення проблеми формування духовно-моральних цінностей студентів.

→ гендерний підхід (Ш. Берн, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінеджі, Д. Елштайн, І. Мунтян, Л. Новікова, О. Плахотник та ін.) розглядається як напрямок дослідження, згідно з яким всі аспекти соціальності і культури можуть мати гендерний вимір. Базисом гендерного підходу виступає уявлення про те, що майже всі традиційні «природні» відмінності між статями мають під собою не тільки біологічні, а соціальні підстави. Також вважаємо необхідним виявити суперечності у планах виховної роботи, що розраховані на прийняття особистістю певної позиції. Диференційований підхід у вихованні враховує як гендерні, вікові особливості студентів, так і їхні індивідуально-психологічні якості, припускає можливість для розробки діагностики рівнів сформованості духовно-моральних цінностей, а у методичному плані – організовувати формування духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців у групах для виконання специфічних завдань.

→ герменевтичний підхід (А. Ф. Закірова, В. П. Зінченко, Ю. В. Сенько, І.Ф. Сулима) – є зверненням до психічного досвіду особистості, який проявляється як переживання. Важливими рисами виховного процесу стають пісні, вірші, есе, автобіографічні записки, щоденники, листи, художні фільми, художня література, твори живопису та ін. Ці творчі продукти повинні бути

прийняті як особистісна цінність, таким чином визнаючи особливу важливість системи цінностей особистості. Герменевтичний підхід більш націлений на ідентифікацію цінностей а не на вирішення проблем, тому важливий для формування ціннісного ставлення до особистості.

→ гуманістичний підхід (Ш.О. Амонашвілі, Є. М. Ільїн, О.Соколова [12]) закріплений Законом України «Про освіту» (гл.1, ст.2), базується на повазі до особистості, яка має право на свободу, щастя, гідне життя. Для реалізації гуманістичного підходу необхідно, щоб ціннісні орієнтації більше наближалися до людських якостей, властивостей, почуттів [6]. Пріоритетним має стати виховання духовно і фізично здорової особистості: громадянина, патріота, трудовитої людини, творчої особистості. У процесі реалізації гуманістичного підходу основними завданнями є наступні:

- формування наукового світогляду в учнів, основами якого є освіченість, громадянськість, моральність, професіоналізм;
- розвиток позитивної мотивації до трудової діяльності;
- всебічно гармонійний розвиток кожної людини;
- засвоєння загальнолюдських цінностей, історичного досвіду і патріотичних традицій Вітчизни;
- становлення культури безпеки життєдіяльності особистості;
- активізація ролі виховання як механізму прискорення і коректування процесу соціалізації особистості [1, 124-126].

→ диференційований підхід (В. Андронатій, Х. Боташева, І. Кон, В. Черняков та ін.) передбачає використання різних методів і прийомів виховання, різних вправ в залежності від особливості особистостей.

→ діалогічний (полісуб'єктний) підхід (Р. Антонюк, М. Бахтін, В. Біблер, А. Брушлінський, А. Єрмоленко, І. Глазкова, Т. Іванова, М. Савіна, В. Паркер та ін.) передбачає перетворення позиції педагога і учня в особистісно-рівноправні позиції. Таке перетворення пов'язане із зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Педагог не виховує, а актуалізує, створює умови, стимулює прагнення учнів до саморозвитку, вивчає їх активність. При цьому особливе значення мають професійно-ціннісні орієнтації педагога, пов'язані з його ставленням до учнів.

Ідея діалогічного підходу для формування духовно-моральних цінностей пояснює розуміння суперечності позицій у діалозі, зіткнення й розуміння у різних культурах критеріїв істинності категорій добра й зла, а також пояснює процес винаходу різних форм духовної діяльності, серед яких – створення етичних кодексів та настанов для сучасної студентської молоді. Тому, вважаємо необхідним використовувати цей підхід у створенні творчих завдань, семінарів та ін.

→ діяльнісний підхід (В. Боднар, М. Головка, О. Горчакова, О. Дубасенюк,

С. Єлканов, В. Краєвський, Н. Мойсеюк, І. Харламов, Н. Яремчук та ін.) в якому діяльність особистості зорієнтована на активізацію мотиваційно-потребуючої, процесуальної та змістовної сторін. При цьому цілі виконують орієнтуючу і регулюючу функції. Вони повинні бути реальними, враховувати вікові та індивідуальні особливості, бути особистісно-значущими; бути суспільно значимими і відповідати гуманістичним уявленням про людину. Тому під метою виховання розуміється якийсь ідеал, який повинен бути досягнутий в результаті виховання.

→ індивідуалізований або персоналістичний підхід (О. Гребенюк, Т. Гребенюк, О. Леванова, Г. Романенчук, О. Пехота, К. Вронська та ін.) опирається не на свободу й автономність особистості, а на усвідомлення розвитку потреб, бажань, нахилів, імпульсів тощо. Людина сама має опанувати своє виховання, використовуючи власні внутрішні потенції.

→ інтегрований підхід (С. Броуді та Дж. Уїліс, Р. Боязітов, Н. Чернуха та ін.) виходить з загальної об'єктивної цілісності світу і припускає цілісність особистості, цілісність всього процесу навчання. У поняття інтегрованого підходу входить взаємозв'язок процесів викладання та навчання, єдність змістовної і процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки, взаємозв'язок навчальної та позанавчальної діяльності. Однак інтегративний підхід є більше зорієнтованим на соцієтарний, інституціональний та соціально-груповий рівні у формуванні духовно-моральних цінностей, тоді як для нашого дослідження важливими є і інтраперсональний, і міжособистісний рівні реалізації виховного процесу.

→ компетентнісний підхід (Б.Бібік, М. Васильєва, В. Гриньова, І. Зимня, В. Лозова і Г. Троцько, Л. Хоружа та ін.), це інтегральний підхід, який об'єднує цілий ряд інших підходів, в якому розуміється не тільки наявність предметних знань, а й надпредметних соціальних, комунікативних, когнітивних, інформаційних компетентностей, тобто вмінь користуватися предметними та метапредметними знаннями. До принципів компетентнісного підходу відносяться:

- орієнтація на досягнення результату, який проявляється в поведінці і мисленні;
- комплексність, міждисциплінарність – облік як освітніх, так і зовнішніх факторів середовища і впливів;
- багатофункціональність: компетентність не може бути охарактеризована одним умінням і властивістю, це здатність до вирішення сукупності завдань.

Використання компетентнісного підходу для формування духовно-моральних цінностей дозволяє зосередитися на формуванні духовно-моральної компетентності, що припускає не збільшення обсягу знань про мораль, етику, культуру та цінності особистості, а набуття досвіду духовно-моральної діяль-

ності через моральні вчинки. Також важливою особливістю компетентнісного підходу для формування духовно-моральних цінностей є підготовка фахівця, що оперує не набором фактів про духовність, моральні норми, а й технологіями виховання й самовиховання [4].

→ комплексний підхід (Ю. Бабанський, А. Басинський та Н. Говоров, Л. Бєлова, Т. Старченко, О. Кошелівська та ін.) у сфері виховання зорієнтований на знаходження й використання комплексу умов для поліпшення якостей особистості в цілому, та вдосконалення процесу виховання. Для формування духовно-моральних цінностей студентів пропонується використання таких форм, як лекція, бесіда, диспут, в яких є прояви заперечення нових інтерпретацій і технологій у виховній роботі, недопущення різних точок зору й підпорядкованість духовно-моральних цінностей політичним поглядам і переконанням окремих груп правлячого класу.

→ культурологічний підхід (М. Алдошина, Ш. Амонашвілі, А. Анохін, В. С. Біблер, Є. В. Бондаревська, В. Гриньова, Р. Гришкова, Т. Іванова, Л. Ілларіонова, С. Ю. Курганова, М. Лещенко, Л. Хомич, О. Шевченко, Н. Є. Щуркова та ін.) базується на ідеї інтеграції особистості в світову культуру і полягає в опорі на таку закономірність: виховання особистості стане більш ефективним, за умови інтеграції в контекст культури. Культурологічний підхід до формування духовно-моральних цінностей спрямовує вихователя на те, що саме національна педагогіка, народні традиції повинні стати основою виховного процесу з орієнтацією на духовно-моральні цінності, розвиток її християнської моралі, утвердження ідеї соборності, неприйняття егоїзму та індивідуалізму [1].

→ особистісний підхід (Б. Братусь, А. Брушлінський С. Воробйов, В. Давидов, В. Зінченко, Є. Бондаревська, В. Вербець, А. Донцов, К. Дубич, Л. Зязюн, Н. Миропольська, С. Максименко, А. Мудрик та ін.) розглядає механізми формування особистості (системи відносин і якостей особистості) де особистість при цьому відіграє пріоритетну системоутворюючу роль. В особистісному підході виховання спирається на індивідуальні особливості особистості, де головне – її особистий духовний досвід, і оскільки особистісний підхід спирається на індивідуальні запити і особливості особистості, він передбачає її ретельне вивчення. Одним з найважливіших вимог особистісного підходу є суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя і учня, тому є активним пошуком найрезультативніших виховних впливів на кожного студента [7].

→ парадигмальний підхід (Н. Вознюк, Н. Іордаки, А. Орлов, М. Романенко, Дж. Маклеан та ін.) зразок, що характеризує процес виховання у рамках певної моделі освітньої системи [5]. В Законі України «Про освіту», та «Про вищу освіту» зазначено, що педагогічні працівники повинні «настановою та особистим прикладом стверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі:

правди, стриманості, працелюбності, помірності, інших чеснот; виховувати у дітей і молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, до народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історично-культурного та природного середовища України. Тому, вважаємо даний підхід може бути використаний у нашому дослідженні для формування загальних цілей студентів та розвитку їхнього духовного потенціалу [6].

→ проблемно-цільовий підхід (Т.К. Ахayan, З.І. Васильєва, І.А. Колеснікова, В.М. Розов, Л.І. Рувінський) як спосіб структуризації, застосовується при вирішенні задач комплексного планування та управління процесом виховання в групі. Він передбачає об'єднання цілей, термінів, управління у складі цілісного процесу, спрямованого на сприйняття духовно-моральних цінностей;

→ професіографічний підхід (Т. Гомонова, П. Мусінов, Г. Нитченко, О. Спірін, Л. Хісматулліна, М. Зоткін та ін.) є проектуванням цілей духовно-морального виховання, змісту виховного процесу, виховних технологій на основі еталонної моделі фахівця, в яку входять духовно-моральні цінності, необхідні для виконання певного виду діяльності.

процесуальний підхід (С. Марцелей, Д. Мацумото, І. Надольний, Н. Рібакова, О. Титаренко, Б. Ніколаїчев та ін.) розглядає виховання як процес, що представляє собою сукупність взаємопов'язаних безперервних видів діяльності (дій та операцій). Види діяльності учасників процесу називають функціями (наприклад, управлінськими). Кожна функція також представляє процес, так як вона в свою чергу складається з серії взаємопов'язаних дій. Виділяють декілька функцій освіти: цільова, описова, прескриптивна, реалізаційна і ретроспективна. Цільова функція передбачає усвідомлення проблеми і формування мети. Описова функція полягає в тому, що відбувається збір та обробка інформації, необхідної для досягнення мети. Прескриптивна функція реалізує переклад опису інформації в командну. Реалізаційна функція полягає в організації виконанні команди. Ретроспективна функція здійснює аналіз, узагальнення, оцінювання досягнутих результатів. На нашу думку використання цього підходу в нашому дослідженні за допомогою перелічених функцій дасть змогу проаналізувати та визначити рівні сформованості духовно-моральних цінностей студентів та виявити недоліки в процесі формування духовно-моральних цінностей.

→ середовищний підхід (Н. Коваленко, Г. Корнетов, Ю. Мануйлов, К. Приходченко, К. Робінсон, Л. Афроніка, С. Скидан та ін.) орієнтує виховний процес на створення системи необхідних умов, серед яких постає культивування духовно-моральних цінностей у певному просторі – статичній одиниці (творча студія, гуртки, клуби та ін.), або у динамічній одиниці – стихії [10].

Однак, у процесі виховання студентів необхідно враховувати, що на визначення духовно-моральних цінностей особистості середовищні умови діють із меншою силою, ніж сукупність генетичних, природних чинників і особиста мотивація до прагнення сформованості духовно-моральних цінностей.

→ синергетичний підхід (В. А. Ігнатова, С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук, С. С. Шевельова) відстоює значимість внутрішнього потенціалу особистості, який зобов'язаний враховуватися в процесі педагогічного впливу. Головні тенденції зміни особистості виникають у сфері цінностей і моральних установок. Синергетичний підхід до виховання означає опору на внутрішній потенціал особистості, зосередженість виховних зусиль на формуванні духовно-моральних цінностей.

→ системний підхід (О. Белова, П. Бурдйо, Ж.-К. Пассрон, В. Вербець, О. Гордійчук, І. Грязнов, Т. Єрмолаєва, В. Кагерманьян, С. Карпенчук, В. Ткачук та ін.) є методологічною орієнтацією в діяльності, при якій об'єкт пізнається як система – впорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, взаємодія яких сприяє розвитку особистості в освітньому закладі. Системний підхід в організації процесу формування духовно-моральних цінностей особистості повинен мати ознаки не сталої системи, а системи динамічної, процесуальної, що базується на цінностях професії та використовує методи і технології виховної роботи, максимально наближеної до індивідуальних потреб особистості [15].

→ соціальний підхід (В. Г. Бочаров, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницька) сприяє вихованню підростаючого покоління в соціумі, спрямовує процес формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації, педагогічно організовує придбання вихованцями особистісного життєвого досвіду, досвіду поведінки в діяльності, освоєння особистістю норм, цінностей, установок, прийнятих у суспільстві та підтримує творчу самореалізацію особистості в соціумі.

→ формуючий підхід (І. З. Глікман, А. І. Кочетов, Б. Т. Лихачов, Г. Н. Філонов) відрізняє переконання, що виховання дитини напряму залежить від виховного впливу словом, прикладом та справою. Технологічно виховання на основі формуючого підходу організується в поведінкової моделі: «показати зразок» – «пояснити» – «вправляти». Ця технологія дозволяє управляти поведінкою особистості через заохочення соціально позитивних дій і обмеження соціально неприйнятних. В основі моделі лежить біхевіористічеський погляд на особистість [11].

→ цивілізаційний підхід (Л. Ваховський, М. Данілевський, І. Кононова, С. Крапивенський, Н. Омельченко, А. Стризое та ін.) за яким виховний процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності людини тієї чи іншої нації – матеріальної, політичної, культурної тощо. Зазначимо, що цивілі-

заційний підхід дозволяє у дослідженні проблеми формування духовно-моральних цінностей перебороти однолінійність, властиву формаційному уявленню про процес та розвиток духовно-моральних цінностей в історичному контексті. Виходячи з цього вивчення процесу формування духовно-моральних цінностей особистості у теоретичному плані стає багаторівневим, що дозволяє порівнювати духовно-моральні традиції та звичаї у різних країнах, цивілізаціях, знаходити спільне та відмінне у духовно-моральних цінностях різних регіонів та представників різних етносів тощо.

Отже, цивілізаційний підхід для вирішення проблеми формування духовно-моральних цінностей студентів принципово не може претендувати на основу побудови нашої концепції, оскільки не охоплює все поле морально-етичної культури, як ціннісного явища.

→ еко-психотерапевтичний підхід (В.М. Букатий, Н.П. Капустін, В.П. Кащенко, Л.Д. Лебедева, Б.Т. Лихачов, Т.А. Стефановська) в якому виховання розглядається як надання допомоги людині, і націлювання її на духовне оздоровлення за допомогою свідомих методів а також і несвідомих, сугестивних методів. Так, Б.Т. Лихачов визначав величезну роль несвідомого в житті людини і вказував, що «виховання і навчання...повинні бути процесом не тільки зовнішнього впливу, але й поступового самовладання, руху від себе зовнішнього до пізнання себе внутрішнього, до узгодження усвідомлених вчинків і несвідомих мотивів» [11, 40-44]. До цього підходу відноситься і арт-терапія, яка впливає на особистість і допомагає їй зняти психічне і фізичне напруження, позбутися страхів і сором'язливості.

Висновки. Таким чином, концепція духовно-морального розвитку і виховання особистості є основою для всіх педагогічних підходів. Розглянувши основні можливості для формування духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців у представлених підходах і виявивши основні протиріччя, ми можемо вказати на те, що кожний із цих підходів охоплює істотну частину дійсності, але в цілому не відбиває потребу всього суспільства у підготовці фахівця, здатного, насамперед, здійснювати моральні вчинки, змінювати якість життя. Жоден із перерахованих підходів повністю ігнорувати не можна; необхідно, на наш погляд, брати до уваги те дієве, те ефективне, завдяки чому при розробці моделі, технології й методики формування духовно-моральних цінностей студентів у сучасних умовах можна досягти ефективних результатів. Не важливо, який з сучасних педагогічних підходів буде обраний, головне, щоб у главу кута ставилися духовно-моральні традиційні національні і загальноновизнані людські цінності.

На нашу думку, для конструювання нового підходу, що матиме великий вплив на духовно-моральні цінності особистості, потрібно побудувати його фундамент, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях. На виявлення

базових цінностей різноманітних професій, розкриття їх взаємозв'язку із вирішенням проблеми формування духовно-моральних цінностей фахівців спрямоване наше подальше дослідження.

Список використаних джерел:

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Ш. О. Амонашвілі ; [пер. з рос.]. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. – 170 с.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф.Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
3. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання – І.Бех // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 1-6.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.
5. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
6. Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: 3-19 Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
7. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
8. Каралаш Н.Г. Криза духовності та ціннісних орієнтацій індивіда. Духовність українства: Збірник наукових праць / Н.Г. Каралаш. – ЖДПУ, 2001. – Вип.3. – С. 36-38.
9. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25.
10. Мануйлов Ю.В. Средовой подход в воспитании / Ю.С.Мануйлов // Перемены. – 2004. – № 2. – С.58 – 75.
11. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: 1985. – 176 с.
12. Соколова Е. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях авторов и исследователей) / Е. Соколова ; под ред. Н. Селивановой. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 336 с.
13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 304.
14. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики.// Шлях освіти. – 2006. - № 1. – С. 2-7.
15. Ткачук В.А. Особливості морального розвитку дітей – В.А.Ткачук // Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 13-17.

ГУТОВА Т.С.,

доцент, кафедра глубинной
психологии и психотерапии,
ТНУ им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В статье рассматриваются представления о здоровье у пожилых людей. Установлено, что существуют различия между представлениями о здоровье между мужчинами и женщинами, как в неработающей группе, так и в работающей, также были выявлены различия между мужчинами и женщинами разных групп. Было выделено 4 варианта представлений о здоровье: здоровье как отсутствие болезненных ощущений, здоровье-это жизнь, здоровье – хорошее самочувствие, здоровье-баланс духовного и физического, а также выявлены значимые различия между неработающими женщинами и неработающими мужчинами, неработающими женщинами и работающими женщинами.

В статті розглядаються уявлення про здоров'я у літніх людей. Встановлено, що існує різниця між уявленнями про здоров'я між чоловіками і жінками, як в непрацюючій групі, так і в тій, що працює, також були виявлені відмінності між чоловіками і жінками різних груп. Було виділено 4 варіанти уявлень про здоров'я: здоров'я як відсутність хворобливих відчуттів, здоров'я як життя, здоров'я – добре самопочуття, здоров'я-баланс духовного і фізичного, а також виявлені значимі відмінності між непрацюючими жінками і непрацюючими чоловіками, непрацюючими жінками і працюючими жінками.

The imagination of aged people about health is considered in the article. It is detected that there're certain differences between imagination about health of men and women both in unemployed and working groups. The differences between men and women of different groups were revealed as well. 4 variants of imagination about

health were determined: health as an absence of painful sensations, health as a life, health as a wellness, health as a balance of mental and physical components. The significant differences between unemployed women and unemployed men, unemployed women and working women were discovered as well.

Постановка проблемы

Проблемы здоровья и болезни, считавшиеся традиционно уделом медицинского знания, сначала получили рассмотрение в рамках клинической и общей психологии в связи с определением нормы, выявления границ патологии, разработкой диагностического инструментария и изучения внутренней картины болезни. Однако эта проблематика имеет иную грань, которая требует своего рассмотрения в социальном контексте. Период старения является одним из закономерных этапов жизненного пути человека и его онтогенеза. В настоящее время этот возрастной период привлекает к себе все большее внимание исследователей в связи с существенным повышением среднего возраста жизни человека и, как следствием, существенным постарением населения, а у пожилых людей остро встает вопрос о понятии здоровья и болезни, ведь старение организма связывается с ухудшением здоровья. Только медицинское знание не позволяет объяснить феномены и механизмы, связанные с практикой здорового поведения, адаптацией к стрессу, изменениями проблемного поведения и адаптацией к болезни. Пожилые люди вырабатывают различного рода представления о причинах своего заболевания, строят модели, объясняющие этиологию болезни, нормы поведения в связи со здоровьем и болезнью, поэтому необходимо выяснить эти представления и разработать методы помощи и поддержки для пожилых людей.

Ключевые слова: отношение к здоровью, психология здоровья, самооценка, представление о здоровье, качество жизни.

Объект исследования – особенности представлений о здоровье у пожилых людей.

Предмет исследования – особенности представлений о здоровье у мужчин и женщин, находящихся на пенсии и продолжающих трудовую деятельность.

Цель исследования – определить различия в представлении о здоровье у пожилых людей, которые находятся на пенсии и продолжают трудовую деятельность.

Гипотеза исследования. Существуют психологические особенности в представлении о здоровье у мужчин и женщин, находящихся на пенсии и продолжающих выполнять трудовую деятельность.

Задачи исследования:

- анализ теоретических источников по изучаемой проблеме,
- выбор методов исследования,
- выявление гендерных различий в представлении о здоровье,
- выявление различий у пожилых людей, находящихся на пенсии и выполняющих трудовую деятельность,
- проведение эмпирического исследования, направленного на диагностику представления о здоровье у пожилых людей,
- анализ и интерпретация полученных данных.

Теоретико-методологической основой исследования выступают положения психологической концепции развития человека в период средней и поздней зрелости, обоснованные в трудах Л.И. Анцыферовой, О.В. Красновой, представления о здоровой личности Г.С. Никифорова.

Методы исследования:

- 1) тест смысложизненных ориентаций Д. А.Леонтьева,
- 2) самооценка состояния здоровья Д. Н. Давиденко,
- 3) оценка уровня удовлетворенности качеством жизни Н.Е.Водопьянова,
- 4) опросник «Отношение к здоровью» Р.А. Березовская.

Организация исследования

В исследовании принимали участие 120 человек. Для достижения цели исследования выборка испытуемых была разделена на четыре группы по 30 человек в каждой:

- 1) неработающие женщины в возрасте от 55 до 74 лет;
- 2) неработающие мужчины в возрасте от 60 до 74 лет;
- 3) работающие женщины в возрасте от 55 до 74 лет;
- 4) работающие мужчины в возрасте от 60 до 74 лет.

Таблица 1

Данные по опроснику СЖО в выборке мужчин

Шкалы	Работающие мужчины		Неработающие мужчины	
	среднее значение	минимум – максимум	среднее значение	минимум – максимум
Цель	34,00	28,0 – 43,0	26,67	20,0 – 40,0
Процесс	31,13	26,0 – 37,0	24,30	10,0 – 37,0
Результат	30,73	26,0 – 40,0	29,97	21,0 – 38,0
Локус контроля – я	31,67	26,0 – 39,0	25,03	20,0 – 32,0
Локус контроля – жизнь	30,97	22,0 – 40,0	28,57	16,0 – 36,0

Результаты и их обсуждение

Результаты психологического тестирования мужчин с помощью теста СЖО приведены в таблице 1.

Межгрупповые различия смотрели с помощью критерия U Манна-Уитни. Найдены достоверные различия в выраженности показателей по следующим шкалам:

В выборке работающих мужчин эти показатели были достоверно больше. По всем шкалам среднее значение выше у группы работающих мужчин. Максимум тоже выше у группы работающих мужчин.

Результаты психологического тестирования женщин с помощью теста СЖО находятся в таблице 2.

Таблица 2
Данные по опроснику СЖО в выборке женщин

Шкалы	Работающие женщины		Неработающие женщины	
	среднее значение	минимум – максимум	среднее значение	минимум – максимум
Цель	32,47	20,0 – 45,0	30,73	21,0 – 42,0
Процесс	27,67	20,0 – 34,0	25,40	10,0 – 37,0
Результат	30,23	23,0 – 46,0	23,57	17,0 – 30,0
Локус контроля – Я	29,73	21,0 – 40,0	19,03	10,0 – 28,0
Локус контроля – жизнь	29,30	21,0 – 36,0	21,77	11,0 – 31,0

Показатели по этим шкалам были достоверно больше у работающих женщин. Среднее значение по всем шкалам выше у группы работающих женщин. В группе неработающих женщин показатели по максимуму выше чем у группы работающих женщин в шкале «процесс».

Сравнивая группы работающих мужчин и женщин, можно сказать, что средний показатель выше у группы мужчин, а сравнивая группы неработающих мужчин и женщин, средние значения в группе мужчин выше только по шкалам «результат», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь».

Выявлены гендерные различия у работающих испытуемых (мужчин и женщин) по шкале «Процесс» опросника СЖО ($U=210,00$ при $p=0,0003$). Работающие мужчины имели достоверно большие значения по этой шкале, чем работающие женщины.

Показатели по шкале «Цель» были достоверно больше у неработающих женщин, а показатели по другим шкалам – у неработающих мужчин.

Данные психологического тестирования опросником «Самооценка состояния здоровья» всех подгрупп находятся в таблице 3.

Таблиця 3.

Данные по опроснику «Самооценка состояния здоровья»

Подгруппы	среднее значение	минимум – максимум
Работающие мужчины	14,53	5,0 – 26,0
Неработающие мужчины	22,67	11,0 – 28,0
Работающие женщины	17,23	5,0 – 27,0
Неработающие женщины	19,97	6,0 – 26,0

В группе работающих мужчин средний показатель равен среднему показателю опросника. В остальных группах среднее значение выше предполагаемого.

Показатели по шкале «самооценка состояния здоровья» достоверно различались у работающих и неработающих мужчин ($U=122,50$ при $p=0,000001$), причем больший показатель найден у неработающих мужчин. Работающие и неработающие женщины не различались достоверно по этому показателю ($U=356,00$ при $p=0,165$) как и работающие мужчины и женщины ($U=345,50$ при $p=0,122$). Достоверные различия обнаружены между неработающими мужчинами и женщинами ($U=296,50$ при $p=0,023$), данный показа-

Таблиця 4

Данные по опроснику «Оценка качества жизни» мужчин

Шкалы	Работающие мужчины		Не работающие мужчины	
	среднее значение	минимум – максимум	среднее значение	минимум – максимум
Работа	31,53	26,0 – 42,0	22,03	4,0 – 32,0
Личные достижения	29,10	21,0 – 40,0	22,90	8,0 – 30,0
Здоровье	27,93	20,0 – 36,0	23,77	4,0 – 31,0
Общение с близкими	26,83	20,0 – 38,0	23,10	8,0 – 32,0
Поддержка	28,10	22,0 – 40,0	19,73	8,0 – 31,0
Оптимистичность	28,20	22,0 – 36,0	22,93	10,0 – 30,0
Напряженность	26,40	16,0 – 36,0	20,60	4,0 – 30,0
Самоконтроль	28,33	21,0 – 35,0	23,07	9,0 – 30,0
Негативные эмоции	25,63	20,0 – 32,0	23,80	16,0 – 30,0
Общий индекс	28,03	25,0 – 31,0	22,47	9,0 – 27,0

тель был больше в подгруппе неработающих мужчин.

Данные психологического тестирования мужчин опросником «Оценка качества жизни» находятся в таблице 4.

Среднее значение у группы работающих мужчин выше по всем шкалам, также как и максимальные значения. Более высокий статус и наличие работы влияет и на оценку качества жизни.

Таблица 5
Данные по опроснику «Оценка качества жизни» женщин

Шкалы	Работающие женщины		Не работающие женщины	
	среднее значение	минимум – максимум	среднее значение	минимум – максимум
Работа	26,50	16,0 – 33,0	24,20	17,0 – 37,0
Личные достижения	23,93	10,0 – 30,0	23,10	10,0 – 32,0
Здоровье	22,67	9,0 – 33,0	22,80	5,0 – 37,0
Общение с близкими	23,97	12,0 – 32,0	27,00	16,0 – 35,0
Поддержка	20,70	8,0 – 30,0	23,23	9,0 – 37,0
Оптимистичность	26,47	17,0 – 33,0	23,67	16,0 – 34,0
Напряженность	24,30	11,0 – 30,0	22,47	11,0 – 29,0
Самоконтроль	23,43	14,0 – 31,0	22,50	12,0 – 31,0
Негативные эмоции	22,37	12,0 – 29,0	24,07	8,0 – 31,0
Общий индекс	23,77	20,0 – 27,0	23,43	15,0 – 30,0

Некоторые средние показатели у работающих и неработающих женщин не отличаются, такие как «личные достижения», «здоровье» и «общий индекс», остальные же выше у группы работающих женщин.

Сравнения между работающими мужчинами и женщинами (все показатели больше у мужчин).

Между группами неработающих женщин и неработающих мужчин существует единственно значимое различие по шкале «Общение», по остальным шкалам существенно значимых различий не выявлено

Данные психологического тестирования мужчин опросником «Отношение к здоровью» находятся в таблице 6.

Между группой работающих и группой неработающих мужчин найдены различия в эмоциональной, поведенческой и ценностно-мотивационной

Таблиця 6

Данные по опроснику «Отношение к здоровью» мужчин

Шкалы	Работающие мужчины		Неработающие мужчины	
	среднее значение	минимум – максимум	среднее значение	минимум – максимум
Когнитивная	62,00	25,0 – 88,0	58,30	22,0 – 90,0
Эмоциональная	81,30	36,0 – 135,0	94,57	48,0 – 132,0
Поведенческая	92,23	58,0 – 119,0	112,53	100,0 – 122,0
Ценностно-мотивационная	143,73	104,0 – 166,0	121,80	67,0 – 165,0

сферах. Среднее значения в группе работающих мужчин выше по когнитивной и ценностно-мотивационной шкале, а в группе неработающих мужчин – эмоциональной и поведенческой шкалах.

Данные психологического тестирования женщин опросником «Отношение к здоровью» находятся в таблице 7.

Таблиця 7.

Данные опросника «Отношение к здоровью» женщин

Шкалы	Работающие женщины		Неработающие женщины	
	среднее значение	минимум – максимум	среднее значение	минимум – максимум
Когнитивная	80,70	45,0 – 91,0	44,50	21,0 – 67,0
Эмоциональная	103,20	23,0 – 165,0	120,63	98,0 – 152,0
Поведенческая	99,33	54,0 – 122,0	60,93	22,0 – 100,0
Ценностно-мотивационная	130,80	98,0 – 161,0	117,87	65,0 – 163,0

Между группами работающих и неработающих женщин выявлены различия по всем шкалам. Показатели по средним значения выше у группы работающих женщин по когнитивной, поведенческой и ценностно-мотивационной шкалам, а по эмоциональной шкале показатель выше у группы

Таблиця 8.

Отношение к здоровью

	Неработающие женщины	Неработающие мужчины	Работающие женщины	Работающие мужчины
Здоровье как отсутствие болезненных ощущений	30	0	7	17
Здоровье – это жизнь	13	50	50	60
Здоровье – хорошее самочувствие	47	20	10	3
Здоровье – баланс дух. И физич.	10	30	33	20

неработающих женщин, но максимальное значение по этой шкале было в группе работающих женщин.

Результаты опросника «Отношение к здоровью» отображены в таблице 8.

Выводы

1. В результате проведенного эмпирического исследования установлено, что существуют различия между представлениями о здоровье между мужчинами и женщинами, как в неработающей группе, так и в работающей, также были выявлены различия между мужчинами и женщинами разных групп.

2. Было выделено 4 варианта представлений о здоровье:

- Здоровье как отсутствие болезненных ощущений. Значимо различается между неработающими женщинами и работающими женщинами
- Здоровье-это жизнь. Значимо различается между неработающими женщинами и неработающими мужчинами, и между неработающими женщинами и работающими мужчинами.
- Здоровье – хорошее самочувствие. Значимо различается между неработающими женщинами и неработающими мужчинами, неработающими женщинами и работающими женщинами, неработающими женщинами и работающими мужчинами, неработающими мужчинами работающими мужчинами
- Здоровье-баланс духовного и физического. Значимо различается между неработающими женщинами и неработающими мужчинами, неработающими женщинами и работающими женщинами.

3. В ходе эмпирического исследования были выявлены следующие различия между неработающими и работающими мужчинами. В выборке работающих мужчин показатели по ориентации на цель, процесс и локус контроля Я достоверно больше. Показатели по шкале «самооценка состояния здоровья» достоверно различались у работающих и неработающих мужчин, причем больший показатель найден у неработающих мужчин. Существует значимые различия в эмоциональной, поведенческой ценностно-мотивационной сфере.

4. Выявлены различия между работающими и неработающими женщинами. Показатели по шкалам: результат, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь были достоверно больше у работающих женщин. Различий в самооценке работающих и неработающих женщин не выявлено. Но существуют значимые различия в когнитивной сфере, поведенческой, ценностно-мотивационной и эмоциональной сферах.

5. Были выявлены следующие различия между неработающими мужчинами и женщинами. Показатели по шкале «Цель» были достоверно больше у неработающих женщин, а показатели по другим шкалам – у неработающих мужчин. Различия найдены по всем шкалам. Также существуют различия в

самооценке, у мужчин она выше. Значимые различия в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфере.

6. Были выявлены различия между работающими мужчинами и женщинами. Выявлены гендерные различия у работающих испытуемых (мужчин и женщин) по шкале «Процесс» опросника СЖО. Работающие мужчины имели достоверно большие значения по этой шкале, чем работающие женщины. Различий в самооценке не выявлено, но есть различия во всех сферах: эмоциональной, когнитивной, поведенческой, ценностно-мотивационной.

Список использованных источников:

1. Бороздина Л.В. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых - Москва, 2004.-540с.
2. Никифоров Г.С. Практикум по психологии здоровья – Москва, 2005.-2011.-450с.
3. Никифоров Г.С. Психология здоровья –СПб.: Речь, 2006.- 607 с.
4. Психология старости. Хрестоматия — Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2001.- 446с.
5. Райгородский Д.Я - Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.— Самара:Издательский Дом «Бахрах-М», 2001.- 672с.
6. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учеб. пособие. М., 2002.
7. Хрисанфова Е.Н. Основы геронтологии. – Москва, 1999

ДЕНИСОВА С.П.,

аспірантка, кафедра педагогіки,
Східноєвропейський університет
імені Лесі Українки,
викладач,
Луцький педагогічний коледж,
м. Луцьк

ШЛЯХИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В статті розглядаються шляхи самовдосконалення майбутнього педагога через самоосвіту, саморозвиток, самовиховання, самоаналіз. Наголошуються складові успіху вчителя у його діяльності та виділяються чинники, на які повинен звертати увагу майбутній педагог, щоб досягти позитивного результату в своїй професійній сфері. Надається важливе значення всебічному розвитку вчителя, його прагненню зацікавити, зацікавити своїх учнів пізнати щось нове та корисне.

Ключові слова: самовдосконалення, саморозвиток, самоосвіта, самовиховання, самоаналіз.

В статье рассматриваются пути самосовершенствования будущего педагога путем самообразования, саморазвития, самовоспитания и самоанализа. Акцентируются компоненты успеха учителя в его деятельности и выделяются составляющие, которые должен помнить будущий педагог для достижения позитивных результатов в своей профессиональной области. Учитывается важность всестороннего развития учителя, его желание заинтересовать, заинтересовать своих учеников, узнать что-то новое и полезное.

Ключевые слова: самосовершенствование, самообразование, саморазвитие, самовоспитание, самоанализ.

The article is devoted to the ways of self perfectness of future teacher through self education, self development, self training and self analyses. It deals with components of teacher's success at his activity and with elements which must be shown by a teacher to achieve positive result at his professional sphere . The detailed teacher's

development, his aspiration to intrigue, to draw his pupils' attention, to cognize something new and useful is shown here.

Key words: self perfectness, self development, self education, self training, self analyses.

Постановка наукової проблеми та її значення. В концептуальних положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті наголошено на необхідності забезпечення високої якості вищої освіти й професійної підготовки, зокрема психолого-педагогічної, оскільки саме на сучасного педагога покладено завдання вирішення проблем формування особистості нової генерації, здатної розбудовувати розвинене громадянське суспільство, ефективно працювати й навчатися впродовж життя.

Враховуючи постійне збільшення вимог до якості підготовки вчителя, а, відповідно, і зростання обсягів знань і умінь, якими повинен володіти вчитель, важливо зрозуміти, що завданням вищої школи сьогодні є не лише і не стільки передача цих знань, скільки «озброєння» навиками самовдосконалення, продовження самоосвіти як під час навчання, так і після закінчення вузу. Слід визнати, що не можна дати випускникові весь запас знань, який знадобиться йому в майбутній професії, тому акцент повинен робитися на тих навичках, які надалі дозволять учителеві працювати в різних, найчастіше критичних умовах, зосередитися на тих знаннях, які в потрібний момент зможуть бути адаптованими під нестандартні педагогічні ситуації, які не були вивчені під час навчання.

Метою статті є розгляд шляхів самовдосконалення майбутнього педагога, які сприятимуть його становленню в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень проблеми. Працювати над собою вчитель починає ще зі студентської лави. Уже в педагогічному коледжі йому дають можливість обмежувати чи збільшувати кількість навантажень та інформації, яку б він хотів би засвоїти. Тут і починається самоосвіта. Більшість студентів орієнтуються на формулювання «нехай мене вчать, це обов'язок викладачів», але без їхнього активного сприяння хорошого результату не буде. Треба зрозуміти, що в коледжі починається та формується майбутній спеціаліст, і готувати себе до цього.

Проблемам підготовки вчителів на сучасному етапі розвитку суспільства присвячені дослідження філософів (В.П. Андрущенко, Г.П. Васянович, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Кудін та ін.), психологів (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.І. Кульчицька, Л.М. Мітіна, В.О. Моляко, В.А. Семиченко та ін.), педагогів (С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.Є. Мойсеюк, О.С. Падалка, О.М. Пехота, Л.П. Пуховська, М.І. Сметанський, С.О. Сисоєва та ін.).

У педагогіці та психології вищої школи неперервно досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку: підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н.М.Бібік, О.Я.Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л.О.Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н.В.Кічук, С.О.Сисоєва), організація професійного самовиховання майбутніх вчителів початкових класів (О.Г.Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів (Л.Л.Хоружа) та ін.. П.І.Підкасистий, В.В.Сіриков, В.А.Сластьонін, Л.М.Фридман, займаючись проблемами вищої школи, відзначають, що підготовка сучасного вчителя повинна бути орієнтована на його професійний саморозвиток, самозміну й підвищення рівня професійної самосвідомості, що дає можливість майбутньому фахівцеві формуватися в режимі «потенційного часу» (К.А.Абульханова-Славська).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Самоосвіта є важливою індивідуальною формою праці педагога. Вона сприяє покращенню якості викладання предмета, підвищенню рівня навчальних досягнень учнів. Кількість часу й сил, які вчитель витрачає на самоосвіту, залежить від його мотивації. Якщо є бажання досягти вищого рівня, відповідно, будуть і результати.

Професійна підготовка вчителя початкових класів починається ще в коледжі або іншому педагогічному навчальному закладі, але не закінчується там. Студенту під час навчання дають знання. Точніше кажучи, дають можливість здобути знання, які він повинен використовувати на практиці. Адже для педагога знання самі по собі не є визначальною якістю. Можна бути хорошим ученим і дослідником, але, якщо не вміти подати інформацію, навчити, то таку людину важко назвати хорошим педагогом. Це зовсім не означає, що обізнаність учителя має бути на другому плані, і що він може обмежитись викладенням теми з методичного посібника. Зовсім ні. Учительська майстерність має дві складові: знання свого предмета й уміння подати його. Саме вони визначають рівень учителя й, відповідно, якість навчального процесу. А ефективна співпраця з учнями робить із просто хорошого знавця теми ще й доброго педагога [2].

Ніхто не сперечатиметься з тезою, що якщо вчитель хороший, то й рівень знань учнів високий. Чим кращий, тим вищий. Тому педагог має відповідати за себе, бо його рівень впливає на загальний стан у царині освіти. Що це означає? Постійна праця над собою, самоаналіз, самовдосконалення.

Важливу роль відіграє талант. Але він не вирішує все. Наскільки педагог оволодіє майстерністю викладання, залежить від його наполегливості.

Якщо вчитель не вдосконалює себе, не експериментує, то його робота стає одноманітною, він просто повторює теж саме кожного дня. Проте в учителя інше завдання. З великої кількості матеріалу педагог має створити найкраще, що можна і донести те найкраще своїм учням. А хороші результати з'являються не просто так. Неперервне вивчення предмета, саморозвиток, самовдосконалення дають свої плоди [4].

Професіоналізм знань – це основа, фундамент для формування цілісної системи «професіоналізм педагогічної діяльності», в структурі якої істотну роль грає педагогічне спілкування. Спілкування – це взаємодія людей, спрямоване на взаємне пізнання і обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікацій з метою встановлення взаємовідносин, сприятливих для спільної діяльності. Сама велика сфера діяльності людей, де їх спілкування набуває особливого змісту і значення – навчальна та трудова діяльність. Тут методи спілкування перетворюються в арсенал засобів, що сприяють підвищенню ефективності праці. Особистість викладача має вирішальне значення у створенні сприятливого психологічного клімату на уроці і поза ним, у створенні необхідної мотивації у навчанні та поведінці. Коли вчитель сприймає внутрішній світ учня (його думки, почуття, стану), він бачить і те, як дитина сприймає його думки, почуття і вплив, як реагує на них. Іншими словами, взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності.

Самовиховання починається з оцінки власних успіхів і промахів, з усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала й реальними можливостями. Професійний ідеал, який кожний учитель бачить перед собою, спонукає до самовдосконалення. Якщо попереду є визначена мета, то людина досягає її, шукаючи шляхи, способи, відпрацьовує різні тактики, бо хоче покращити результат. Тому важливою є оцінка, яку вчитель ставить собі сам. Оцінювати власну діяльність треба адекватно, бо як применшення своїх здобутків, так і їх перебільшення шкідливо впливає на покращення майстерності. Не можна переконувати себе, ніби ви – ідеальний учитель, і сподіватися, що й інші також це бачать. Від цього кращим не станеш.

Недоліки не зникнуть, якщо на них не звертати уваги, навпаки, їх побільшає. Реальне оцінювання своїх можливостей і прагнення більшого – перший крок до самовдосконалення. Не потрібно боятися визнати, що чогось не вміємо чи не знаємо, бо це другий крок до професійного зростання. Не треба лякатися труднощів і не чекати всього й одразу, бо тільки терпіння та щоденна праця дадуть потрібні результати. Якщо ж вчитель справді перебуває на високому рівні, то його варто підтримувати постійно [5].

На шляху до власного самовдосконалення нас супроводжує самоаналіз.

Аналіз діяльності полягає в порівнянні того, що планували зробити, з тим, що вийшло. У дискусії із собою народжується істина, тобто якась ідея, що покращить результат.

Щоб навчати, треба знайти підхід до кожного учня. Чим більше спілкуєшся з дітьми, тим більше вони дивують. Змінюється світ, стають іншими й молоді люди. Нові виклики вимагають нової реакції. Учитель повинен шукати, пробувати, творчо підходити до процесу навчання. Шаблонне викладання й нерозуміння потреб школярів формують прірву між педагогом та учнем. Ніхто не навчить учителя, як працювати з кожною конкретною дитиною, бо це неможливо. Він сам повинен шукати шляхи підкорення учнів. Таким має бути, на нашу думку, справжній учитель.

Аналіз та оцінка власного спілкування з дітьми допоможуть вчителю усунути недоліки та вдосконалити сильні сторони педагогічної діяльності. Якщо педагог не бачить віддачі від дітей, то не варто в цьому звинувачувати сучасну молодь. Не буває такого, аби школяра не можна було б чимось зацікавити. Треба тільки добре подумати. Варто досліджувати та експериментувати для того, щоб налагодити якнайкращу співпрацю тандема «учитель-учень». Звісно, кожне нововведення має бути обґрунтованим та обдуманим, але не потрібно боятися чогось нового. Діти люблять різноманіття. Кожний учень чекає чогось від учителя, незалежно від того, який у нього рівень успішності. Завдання педагога не просто зробити з учня відмінника, він має забезпечити можливості для саморозвитку молодої людини, підготувати молодь до інтеграції в суспільство [1].

Не може бути хорошим учителем та людиною, яка погано знає свій предмет. Діти відчують, коли педагог розкажує їм лише маленьку частину тієї інформації, якою володіє. Тоді його поважають. Знаючи багато, учитель має право вимагати від учнів вивчити мінімум, закладений у шкільній програмі. Чим краще вчитель знає предмет, тим зрозуміліше та цікавіше зможе його подати. Якщо ж дітям просто переказати той чи інший параграф, то і ставлення до лектора буде відповідним. Звісно, учитель має хороші базові теоретичні знання з університету, коледжу, але завжди знайдуться непройдені місця, які варто було би підучити. З'являються нові теорії, відкриття та припущення. Якщо ігнорувати науковий розвиток, то можна залишитись другорядним знавцем певної дисципліни. Дітям зовсім не треба знати найменші нюанси наукових теорій, але тільки той, хто розуміє особливості тих чи інших процесів, зможе доступно пояснити головне. Учитель повинен усебічно розвиватись. Прагнення знань, до якого педагог закликає учнів, має супроводжувати завжди і його самого. Чим ширше коло інтересів учителя, тим цікавішим він стає не тільки для оточуючих, а і для себе. Дітей спочатку треба зацікавити, заінтригувати, тоді легше буде з ними працювати [6].

Отже, для того, щоб майбутні вчителі могли співпрацювати зі своїми майбутніми учнями, їм потрібно запам'ятати наступне:

1. Учителям треба володіти тими знаннями, якими, з їхньої точки зору, повинні оволодіти школярі в результаті навчання, але цього самого по собі недостатньо. Їм також необхідно розуміти все, що вони знають, щоб вони змогли урізноманітнити урок відповідною роботою, проведенням дискусії. Це допоможе учням придбати справжні знання – знання разом із розумінням.

2. Вчителі повинні мати ті інтелектуальні навички, яким вони зобов'язані навчати, і повинні знати, як сформувати ці навички в учнів та зробити їх міцними.

3. Їм необхідно розуміти ті ідеї та питання, в яких вони хочуть допомогти учням розібратися. З цією метою вчителів треба навчити мистецтву ведення дискусій; вони повинні спостерігати за тим, як це роблять інші; самі брати участь як студенти в семінарах, які проводять інші, і проводити семінари під керівництвом людей, які майстерно володіють цим мистецтвом.

4. І найголовніше: їх треба підготувати до вчительської професії так, щоб свою основну роль вони вбачали у тому, щоб вчитися. Школа повинна бути тим місцем, де вчать всі. Справжній педагог – той, хто на уроках працює і вчителем, і учнем. Справжня педагогічна робота ні в якій мірі не зводиться до викладу матеріалу вчителем і запам'ятовування його учнями.

Висновки. Самоосвіта чи самовиховання – це формування людиною себе відповідно до поставленої мети, яка має бути свідомою й бажаною. Самовдосконалення вчителя найчастіше відбувається індивідуально та з власної ініціативи. Не варто перетворювати самоосвіту на щось штучне, насажене зверху, адже педагога не треба вчити, варто тільки створити необхідні умови для того, щоби вчитель підвищував свою майстерність сам. Професіоналізм є вищим ступенем вираження ціннісного ставлення педагога до своєї діяльності. Він характеризується рівнем компетентності, психологічної та педагогічної ерудованістю, розумінням вимог, що пред'являються до нього державою і суспільством, баченням мети своєї діяльності, знанням шляхів і засобів її досягнення, психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури, практики навчання і виховання учнів, методів дослідження педагогічної діяльності, технології їх застосування. Таким чином, професіоналізм знань включає в себе уявлення, поняття, судження про загальні принципи педагогічного процесу, про конкретних людей, на яких спрямовано вплив, про кращі засоби, форми і методи цього впливу з метою формування у виховуваних системи знань, якостей особистості, що дозволяють їм самостійно вирішувати поставлені завдання.

Список використаних джерел:

1. Адоньєв Є.О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі // Постметодика. / Є.О. Адоньєв – 2002. – № 7-8. – С.12-15.
2. Гавриш Н.В., Лопухіна Т.В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія: Педагогіка і психологія. / Н.В. Гавриш, Т.В. Лопухіна – Вип.8. – Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – С.8-14.
3. Кічук Н.В. Формування творчої особистості педагога. /Н.В. Кічук – К.: Либідь, 1991. – 95 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя для впровадження педагогічних технологій: навч. Посібник / [за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти.] – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 204 с.
5. Мороз О.Г., Сластьонін В.О. Підготовка майбутнього вчителя зміст та організація. / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін – К., 1997. – 167 с.
6. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес / Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. Наук. Праць / Сущенко А.В. та ін. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С.32-39.

ЕНДЕБЕРЯ І.В.,
асистент,
кафедра практичної психології,
ДВНЗ «ДДПУ»,
м. Слов'янськ

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі розвитку самостійності як базової якості особистості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, виокремлено та обґрунтовано психологічні умови, форми та методи роботи, які сприяють розвитку означеної якості в процесі професійного становлення.

Ключові слова: самостійність, професійна підготовка фахівця-психолога, особистість психолога, фахова підготовка.

Статья посвящена проблеме развития самостоятельности как базового качества личности. На основе анализа психолого-педагогической литературы, выделены и обоснованы психологические условия, формы и методы работы, которые способствуют развитию обозначенного качества в процессе профессионального становления.

Ключевые слова: самостоятельность, профессиональная подготовка специалиста-психолога, личность психолога, специальная подготовка.

The article is devoted the problem of development of independence as base quality of personality. On the basis of analysis psikhologo-pedagogical literatures, psychological terms, forms and methods of work, which assist development of the noted quality in the process of the professional becoming, are selected and grounded.

Key words: independence, professional preparation of specialist-psychologist, personality of psychologist, professional preparation.

Однією із актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. А для цього в рамках процесу професійного становлення у ВНЗ майбутній спеціаліст повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи.

Формування особистості психолога у процесі фахової підготовки передбачає зміни, спрямовані на розвиток, поповнення, відточення особистісних та професійних якостей з метою досягнення високої майстерності у майбутній професійній діяльності.

Практичний психолог повинен бути взірцем досконалої, ідеальної особистості, яка володіє великим обсягом знань. Особистість, яка постійно розвивається сама, здатна стимулювати до особистісного та професійного росту тих, хто знаходиться поруч з нею, спілкується, співпрацює. Тому, одним із провідних завдань фахового становлення майбутніх практичних психологів, окрім здобуття професійних знань та вмінь, виступає розвиток самостійності як умови професійного становлення.

Професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Вони поєднуються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога, що в науковій психологічній літературі широко представлена загальнотеоретичними дослідженнями (Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїдов, В. Рибалка, В. Панок, Л. Петровська, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Ю. Швалб, Т. Яценко) та прикладними дослідженнями (Н. Амінов, Ю. Долинська, З. Кісарчук, В. Коновальчук, О. Мешко, В. Михайлова, М. Молоканов, Є. Рогов, О. Саннікова, Л. Терлецька, Л. Уманець, Л. Шумаков).

Проблема впливу внутрішніх суперечностей на особистісний і професійний розвиток була предметом досліджень таких психологів, як К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Ф. Василюк, Г. Костюк, В. Мясіщев та ін.

Досліджуючи психологічну готовність до фахової діяльності у галузі практичної психології, Н. Пов'якель, зазначає, що поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сензитивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо), присутні ще й когнітивні уміння (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широта і обсяг уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціалі, розвиненість розумових операцій і процесів тощо); і нарешті, здатність майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу

і партнерства у створенні професійних відносин і регуляції професійного мислення [5].

Складність оволодіння професією практичного психолога полягає в тому, що крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання необхідно здійснити величезну роботу зі встановлення власної особистості, оволодіти багатьма соціальними і життєвими компетенціями. Іншими словами, – достатній рівень професійної підготовки майбутнього психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації особистості.

Метою даної статті є пошук психологічних умов розвитку самостійності майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки.

Психологічні умови – це свідомо створені педагогом обставини, від яких залежить успішність протікання педагогічного процесу, спрямованого на розвиток особистості майбутнього практичного психолога.

Під час пошуку умов, що сприяють розвитку самостійності майбутніх практичних психологів в процесі професійного становлення, ми спирались на праці дослідників, присвячені питанням професійно-значущих якостей та професійної майстерності практикуючого психолога (Г. Абрамова, Н. Амінов, Ю. Ємельянов, Е. Корабліна, М. Молоканов, Л. Петровська, О. Саннікова, Л. Терлецька, Н. Шевченко та ін.), компоненти професіоналізму психолога (Д. Богоявленська, О. Бондаренко), спеціальні здібності та професійно важливі якості майбутніх психологів (М. Амінов, Н. Бачманова, І. Мартинюк, М. Молоканов, М. Обозов, Р. Овчарова, Н. Пророк), формування особистісних конструктів майбутніх фахівців (Г. Абрамова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, Л. Мова, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Шевченко), методологічні та теоретичні аспекти їхньої підготовки (Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, Р.Мей тощо) та отримані результати діагностики. Це дало можливість виокремити психологічні умови, що забезпечують розвиток самостійності майбутніх практичних психологів, серед них:

- організаційні (уміння визначати свою мету, обирати засоби її досягнення, контролювати відповідність дії плану та цілям, організовувати свою діяльність у колективній роботі);
- практичні (використовувати ТЗН, працювати з довідковою літературою, відеоматеріалами, комп'ютером тощо);
- інтелектуальні (формулювати проблеми, обирати об'єкти досліджень, систематизувати ідеї тощо);
- психологічні (докладати вольових зусиль для подолання труднощів, усвідомлювати свій мотив, аналізувати та оцінювати ситуацію).

Розглянемо докладніше вищезазначені умови.

Навчальна діяльність, як і будь-яка інша, виникає з потреби, переходить у мотив. Студент має сформулювати мету, спланувати діяльність, обрати засоби

та прийоми роботи, виконати завдання, оцінити свої здобутки та відрефлексувати виконану роботу, обрати нове завдання. Як стверджує В. Козаков, мета організації самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь та навичок.[3]

Така побудова навчальної діяльності робить майбутнього практичного психолога активним шукачем, дослідником, пробуджує думку, спонукає до діяльності. Підходячи до вивчення кожної нової теми, студент має усвідомити свою потребу в новому знанні, переконатися, що їй це необхідно. Коли студент бачить потребу в розширенні знань, у нього виникає власний мотив до вивчення матеріалу, не нав'язаний зі сторони. Далі слід допомогти йому скласти план дій, дібрати такі завдання, виконавши які він може самостійно зробити висновки. Ці висновки узагальнюються та систематизуються в схемі, алгоритмі. Таким чином, студент отримує знання не в результаті повідомлення викладача, а виконуючи дії. Так формується спосіб дії. Саме так нове знання стає інтелектуальною власністю студента.

Ще дуже важливий момент — рефлексія власної діяльності. Якщо роботу організувати правильно, студент надалі з легкістю зможе оцінювати свої знання, якість виконання роботи за різними критеріями.

Така організація навчальної діяльності постійно спонукає майбутніх практичних психологів до самостійної діяльності, самооцінки, рефлексії.

Питання активності людини як суб'єкта регуляції своєї діяльності і поведінки знайшли різнобічне висвітлення в роботах К. Абульханової-Славської, Л. Бурлачука, З. Карпенко, О. Киричука, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. Роменця, В. Татенка, Т. Титаренко, Ю. Трофімова та ін.

Наступна психологічна умова — практичне використання власних знань. Сформована ситуація у вищій школі не дозволяє забезпечити студента необхідною літературою, виданої в центральних видавництвах. З огляду на наші економічні умови і можливості поліграфічної бази, напевно, варто рекомендувати в такому випадку перехід на електронні видання, лекційних матеріалів викладачів, що зараз уже частково реалізується. Разом з тим, перехід на такий спосіб спілкування зі студентом вимагає розробки електронного методичного матеріалу. Крім того, в більшості університетів існує могутнє інформаційне джерело — Internet.

Особливо варто виділити можливості забезпечення навчальною і методичною літературою дистанційне навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій, зокрема, комп'ютерних освітніх середовищ, спеціально побудованих і організованих для розміщення навчальних матеріалів з обліком педагогічних і дидактичних вимог.

Під дистанційним навчанням варто розуміти будь-яке віддалене навчання як певний спосіб організації освітнього процесу (учбово-комунікаційна

взаємодія опосередкована), що може бути використане у всіх формах навчання (очна, заочна, екстернат, навчання з використанням засобів телекомунікації, поштового переписування та ін.). Саме дистанційне навчання покликане скоротити аудиторне навантаження й збільшити частку самостійної роботи студента. У цьому зв'язку для ефективності самостійної роботи студентів необхідно всіляко розробляти і здобувати електронні підручники і навчальні програми.

Комп'ютеризація освітнього процесу, що в умовах багаторівневої структури освіти є активізуючим чинником самостійної роботи студентів, коли студент виробляє вміння самостійно вибирати джерела інформації, прилучається до етики міжнародного спілкування з навичками економії часу, опановує мистецтвом об'єктивної і цільової оцінки власного потенціалу, своїх ділових і особистісних якостей.

Одним з варіантів упровадження нових технологій може стати створення і використання електронних підручників, що дозволяють постійно оновлювати вихідну інформацію у виді мінливих прикладів і статистичних даних, змінювати параметри моделей, що сприяє кращому з'ясуванню їх особливостей. Використання електронного підручника дозволить підсилити взаємозв'язки навчальних дисциплін, а також взаємозв'язок науково-дослідної й учбово-методичної роботи.

Розглянемо наступну умову – інтелектуальну (здатність формувати проблеми, обирати об'єкти досліджень, систематизувати ідеї тощо).

Природною здатністю самостійної особистості є розумова самостійність, тобто самостійність, яка виявляється в пізнавальній діяльності. Особливості розумової самостійності досліджуються педагогічною психологією, що розкриває інший шлях щодо вивчення проблеми, яка нас цікавить. Цей підхід узгоджується з розглядом самостійності як суб'єктивного досвіду, що характеризується комплексом умінь.

У роботах учених (О. Брушлинський, Є. Голант, А. Лук, Л.Регуш, Ю. Самарін, Б. Теплов) розумова самостійність представляється сформованістю двох груп умінь: інтелектуальних та операційних.

Дослідник Н. Кухарев до провідних ознак інтелектуальної самостійності відносить: висунення гіпотез, розробку плану пошуку, співвіднесення результату дослідження з виучуваним явищем та перевірку його істинності. Обов'язковим показником такої самостійності називають сформованість мислительних операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння й абстрагування.[1;2]

У свою чергу П. Блонський, А. Маркова, Н. Менчинська та інші називають психологічні механізми формування інтелектуальної самостійності. Ними є вміння самоконтролю і самооцінки. Для умінь запланованого само-

контролю необхідні уміння визначати передбачуваний результат своєї роботи, виконувати кожний елемент діяльності, контролювати і корегувати себе у ході роботи, міру засвоєння окремих сторін роботи, яка виконується. Оволодіння цими вміннями передбачає знання загальних правил, за якими необхідно діяти. [1; 4].

Наступна умова - психологічна (докладання вольових зусиль для подолання труднощів, здатність аналізувати та оцінювати ситуацію; емпатія, спостережливість, вміння оцінювати причини соціальних явищ, вміння слухати).

На думку А. П. Савченко, самостійність виступає інтегральною морально-вольовою якістю особистості, що характеризується сукупністю знань, умінь і навичок та ставленням до процесу й результатів діяльності. Досліджуючи прояви самостійності в дітей молодшого підліткового віку, автор виділяє таку структуру означеної якості: активність, творча ініціативність, незалежність, відповідальність, критичність суджень та свідоме ставлення до діяльності [2].

Дослідження Л. Кияшко дали можливість виділити групу ознак, найбільш значущих у професійній діяльності практичного психолога: емпатію, щирість, терпимість, любов до людей, професійну компетентність, спостережливість, вміння оцінювати причини соціальних явищ, вміння слухати, демократизм, витримку, безоцінне ставлення до людей.

Аналіз досліджень з питання підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслює значущість у діяльності психолога рівня його особистісного розвитку, самореалізації особистості. Шляхи активізації даного процесу різні: самопізнання к важливий елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (Н. Шевченко, Т. Скрипченко); формування спрямованості студента-психолога на оволодіння теоретичними та практичними знаннями, вміннями (А. Самойлова, О. Саннікова); «талант спілкування» (Н. Бачманова, Н. Стафуріна); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій та ін. (С. Васьківська, П. Горностай, В. Карікаш, Л. Уманець, Т. Яценко та ін.); формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н. Пов'якель, О. Подоланок), досконале володіння теоретичними знаннями і способами роботи та здатністю до швидкої адаптації (Д. Богоявленська); дослідницькі, інтерактивно-комунікативні, діагностичні, дидактичні та проектувальні уміння (Т. Дуткевич, О. Савицька).

Уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати свої знання стає основним критерієм ефективного формування у студентів професійної самостійності, а також його успішного навчання. Як відзначає А. Каганов, фахівець, який володіє здатністю і прагненням поповнювати старі і отримувати нові знання,

навички і вміння як в області своєї, вузької спеціалізації, так і в масштабі спеціальності або, якщо від нього вимагатиме практика, в області суміжних спеціалізацій і навіть спеціальностей, володіє професійною самостійністю. [1]

Професійна самостійність визначається тим, наскільки часто майбутньому практичному психологу потрібна допомога під час виконання учбових завдань.

Таким чином, реалізація окреслених психологічних умов (здатність формулювати проблеми, обирати об'єкти досліджень, систематизувати ідеї; докладання вольових зусиль для подолання труднощів; здатність аналізувати та оцінювати ситуацію; емпатія, спостережливість, вміння оцінювати причини соціальних явищ, вміння слухати) забезпечує ефективність розвитку самостійності майбутніх практичних психологів в процесі професійного становлення.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні експериментальної методики ефективності розвитку самостійності майбутніх практичних психологів в процесі професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. / Я.Я. Болюбаш/ - К.: Наукова думка, 1997. - 62 с.
2. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 12-24.
3. Козаков В. А. Самостоятельная работа и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / Маркова Аэлиа Капитоновна, Матис Татьяна Александровна, Орлов Александр Борисович. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Пов'якель Н.І. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н.І. Пов'якель, І.О. Блохіна // Психологія: Зб. наук.пр. – Вип. 2(5). – К.: НПУ, 1999. – С. 177-183.
6. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М. : Проспект, 2010. – 560 с.

ЗАМША А.В.,

аспірант, Інститут спеціальної
педагогіки НАПН України,
м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ» В КОНТЕКСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ СУРДОПСИХОЛОГІЇ

В статті проаналізовано сучасне тлумачення поняття «інтелектуальний потенціал». Визначено стадії формування інтелектуального потенціалу особистості. Описано сучасні огляди на визначення структури інтелектуального потенціалу.

Ключові слова: інтелектуальний потенціал особистості, інтелектуальний статус, інтелект, підлітки з порушеннями слуху.

В статье проведен анализ современного определения понятия «интеллектуальный потенциал». Определены стадии формирования интеллектуального потенциала. Описаны современные взгляды на определение структуры интеллектуального потенциала.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал личности, интеллектуальный статус, интеллект, подростки с нарушениями слуха.

This article analyzes the modern interpretation of the term "intellectual potential". It defines the stages of the intellectual potential formation. It describes the current view to determine the structure of intellectual potential.

Key words: intellectual potential of the personality, intellectual status, intelligence, adolescents with hearing impairment.

Актуальність дослідження проблеми інтелектуального потенціалу в контексті розв'язання завдань сучасної сурдопсихології пов'язана з питанням ефективної адаптації людей з порушеннями слуху до умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві, що висуває до особистості високі вимоги щодо здатності оперування та опрацювання великих обсягів інформації, необхідності приймати рішення в умовах інформаційного перенасичення та відсутності інформації.

Традиційні погляди сурдопсихологів щодо розуміння особливостей психічного розвитку нечуючої дитини з позиції «корекції розвитку, що відхиляється від типового» замінюється сучасними уявленнями про те, що психічний розвиток дитини з порушеннями слуху має свою специфіку, яку варто розглядати з позиції виявлення і реалізації потенційних можливостей розвитку дітей зазначеної категорії. Позаяк, лише за умови, уважного ставлення до закладених в дитині потенціалів можливий її всебічний розвиток. Особливого значення вивчення інтелектуального потенціалу набуває в підлітковому віці, оскільки саме цей віковий період характеризується якісною трансформацією зв'язків між усіма пізнавальними процесами. Це, так звана, «інтелектуалізація психічної діяльності», що передбачає утворення міжфункціональних зв'язків, що виражається в інтеграції окремих пізнавальних процесів у загальну структуру інтелекту, а також включення інтелектуального компоненту до інших сфер особистості – емоційної, вольової, мотиваційної тощо (Л. Виготський, Л. Веккер, Ж. Піаже та ін.). Зовнішніми факторами, що стимулюють процес загальної інтелектуалізації є те, що саме на цей віковий період припадає інтенсивне навантаження на пізнавальну діяльність особистості при вивченні наукових знань. Розвиток інтелекту та особистості процеси взаємопов'язані. В підлітковому віці відбувається інтенсивний розвиток особистості, що уособлюється у формуванні її Я-концепції, яке ґрунтується на активному процесі самопізнання. З іншого боку, розвиток самоусвідомлення, що пов'язаний з Я-концепцією, виступає однією з детермінант розвитку саморегулятивних процесів, які дають змогу свідомості включатися в хід психічних пізнавальних процесів, а відтак регулювати їх.

В спеціальній психології інтелектуальний розвиток підлітків з порушеннями слуху за радянських часів (50 – 80-ті рр. XX ст.) традиційно досліджувався на основі вивчення особливостей функціонування окремих психічних пізнавальних процесів, зокрема, значну увагу вчених привернула проблема взаємозв'язку розвитку мислення і мовлення, якій присвячені наукові праці Л. Виготського, І. Соловйова, Т. Розанової, Ж. Шиф, Н. Яшкової, Т. Григор'євої та ін. На теренах СНД останнім десятиліттям науковці почали повертатися до вивчення проблеми мислення та інтелектуального розвитку дітей і підлітків з порушеннями слуху (Т. Богданова, Є. Голенева, А. Хохлова, Ю. Щурова та ін.). За рубежом, експериментальному дослідженню проблеми інтелекту підлітків з порушеннями слуху присвячені роботи R. Pintner, D. Patterson, H. Myklebust, J. Rosenstein, G. Lavos, M. Vernon C. Koh, D. Meadow та ін. Ключовою відмінністю традицій вивчення інтелекту закордоном є його дослідження в тестологічному аспекті, що не акцентує увагу на вивченні проблеми взаємозв'язку і взаємовпливу розвитку мислення і мовлення.

В Україні окремі аспекти проблеми інтелектуального розвитку дітей і

підлітків з порушеннями слуху представлені в роботах Л. Фомічової та ін. На цьому етапі розвитку сурдопсихології, зростання наукового інтересу до вивчення інтелектуального потенціалу зумовлене тим, що висвітлення питань інтелектуального розвитку нечуючих на сьогодні в сурдопсихологічній літературі характеризується вибірковістю та уривчастістю, що не дозволяє сформулювати цілісне уявлення про специфіку розвитку інтелектуальної сфери дітей цієї категорії.

Проблема інтелектуального потенціалу в науковій літературі висвітлена частково в роботах Б. Ананьєва, С. Артамонова, Ж. Балакшиної, Л. Веккера, В. Дружиніна, П. Гальперіна, Л. Головей, А. Крилова, В.О. Моляко, М. Холодної, В. Шадрікова, J. Piaget, A. Perret-Clermont та ін. Поняття «інтелектуальний потенціал» належить до одного з нечітко визначених в сучасній загальній та спеціальній психології. Зокрема, інтелектуальний потенціал розглядається як один з потенціалів особистості (Б. Ананьєв, Л. Головей, К. Кірсанов, В. Подтакуй та ін.); як властивість особистості, що проявляється у здатності до розумної перетворювальної активності (Д. Зубов та ін.); як нематеріальний актив особистості (В. Зінов, К. Сафарян та ін.); як одна з характеристик інтелекту особистості (Н. Лейтес, В. Дружинін, Л. Бурлачук, Л. Веккер, В. Моляко, О. Скрипченко та ін.) [1 – 8].

Вивчення інтелекту за використанням поняття «потенціал» дає змогу підкреслити той факт, що рівень інтелектуального розвитку суб'єкта не може розглядатися як досягнутий раз і назавжди. Оскільки, слово «потенціал» походить з грецької і перекладається як можливість. Потенціал визначає рівень функціонування інтелектуальної діяльності в конкретний момент часу, що акцентує увагу на динамічності інтелектуального розвитку. Досить часто як тотожне поняттю «потенціал» використовується слово «ресурс». Відтак, інтелектуальний потенціал може розглядатися як система відновлюваних інтелектуальних ресурсів, що проявляються в діяльності суб'єкта.

Аналіз досліджень присвячених сучасному тлумаченню поняття «інтелектуальний потенціал» свідчить, що визначення сутності цієї дефініції відбувається за рахунок її співставлення з поняттями «інтелект» та «інтелектуальний статус» (рівень) та ін. Однак, співставлення цих понять досить часто призводять до суперечливих висновків. В окремих дослідженнях інтелектуальний потенціал ототожнюється з інтелектом та інтелектуальним рівнем. Зокрема, О. Пісоцький інтелектуальний потенціал тлумачить як складне психологічне явище, взаємопов'язаних між собою якісних компонентів інтелекту, що утворюють структуру і несуть відбиток специфіки провідної діяльності [3]. В. Петренко вбачає в інтелектуальному потенціалі – прогнозовану інтегровану здатність особистості до створення духовних і матеріальних цінностей. С. Вовкович визначає інтелектуальний потенціал як можливість

накопичувати, створювати та використовувати інформацію (знання), що є власне проявом інтелекту [2]. Деякі вчені дотримуються протилежної позиції, зокрема, Б. Ананьєв, Н. Кудрявцева, В. Подтакуй, А. Крилов зазначають, що поняття «інтелектуальний потенціал» є ширшим за змістом, ніж поняття «інтелект» та «інтелектуальний статус» [1, 4]. Зокрема, Н. Кудрявцева визначає поняття інтелект як цілісну динамічну самоорганізовану та саморегульовану систему когнітивних процесів, що включена у взаємодію суб'єкта зі зовнішнім світом. Б. Ананьєв розглядав інтелект як багаторівневе інтегральне утворення пізнавальних процесів та функцій [7]. Натомість, інтелектуальний потенціал вчений визначав як функціональну систему, що характеризує продуктивність, інтенсивність та швидкість опанування новою інформацією [1]. А. Гапоненко, Т. Орлова підкреслювали, що інтелектуальний потенціал порівняно з інтелектом має стратегічну спрямованість і є динамічним утворенням [8]. Порівнюючи сутність понять «інтелектуальний потенціал» та «інтелектуальний статус (або рівень)» маємо дійти висновку, що інтелектуальний статус виражає досягнутий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, натомість потенціал вказує й на ті здібності, якості та механізми, що в подальшому можуть дістати розвитку.

А. Сєдунова, Н. Кудрявцева підкреслюють роль свідомості у визначенні сутності поняття інтелектуальний потенціал [6, 7]. Зокрема, А. Сєдунова подає узагальнене визначення поняття «інтелектуального потенціалу» як цілісної інтегрованої системи інтелектуальних ресурсів особистості, що свідомо регулюється в актуальній діяльності суб'єкта. Однак, питання про співвіднесення усвідомлюваності та інтелектуального потенціалу вимагає глибшого дослідження [6].

Б. Ананьєв зазначав, що найбільш яскраво інтелектуальний потенціал проявляється в ситуаціях напружених, в умовах перенасичення чи браку інформації, високої ціни помилки, в ситуаціях тестування, психологічного тиску тощо [1]. П. Шатіло зауважував, що інтелектуальний потенціал проявляється в процесі опанування знаннями, в ефективності прийнятих рішень, у визначенні стратегічної мети діяльності та вибору оптимальних шляхів її досягнення, у формуванні норм поведінки в цілому [8]. Є. Рибалко зазначає, що інтелектуальний потенціал визначає готовність до інтелектуальної діяльності та її продуктивність.

Відтак, інтелектуальний потенціал доцільно тлумачити як цілісну систему інтелектуальних ресурсів особистості.

К. Рахмін, О. Серова диференціювали два компоненти інтелектуального потенціалу – внутрішній та зовнішній. Під внутрішнім компонентом вчені розуміли креативність та обсяг і міцність засвоєних знань. Зовнішній прояв інтелектуального потенціалу особистості вчені розглядали в соціальному

контексті й тлумачили як конкурентоспроможність суб'єкта в системі суспільних взаємин [6].

С. Лапаєв, А. Єсенбаєва розуміли поняття «інтелектуальний потенціал» як систему реалізованих і нереалізованих знань та здібностей (розумові здібності, інтуїція, керативність). Відтак, вчені виокремлювали дві складові в структурі інтелектуального потенціалу:

- актуальні інтелектуальні можливості особистості;
- приховані інтелектуальні резерви та ресурси [2].

Н. Кудрявцева зазначала, що інтелектуальний потенціал належить до розвиваючих систем, оскільки постійно перебуває в стані часткової (неповної) реалізації можливостей [7].

А. Сєдунова диференціює інтелектуальний потенціал на структурно-функціональні компоненти:

- структурно-змістовий компонент тлумачиться як інтелектуальні здібності – загальний інтелект та спеціальні здібності (вербальні, математичні, просторові, теоретичні, практичні);
- операційно-результативний компонент, що визначається інтелектуальною активністю особистості (виражається в стильових характеристиках інтелектуальної діяльності, рівні інтелектуальної продуктивності);
- регулятивно-оціночний компонент тлумачиться як механізми регуляції процесів переробки інформації, що визначається саморегулятивними та мотиваційними характеристиками особистості, її уявленнями про власні інтелектуальні ресурси.

Показником сформованості інтелектуального потенціалу, на думку А. Сєдунової, є рівень сформованості визначених компонентів [6].

Вивченням питання про становлення, формування та розвиток інтелектуального потенціалу займалися П. Анохін, В. Давидов, Н. Віденєєв, М. Лепетанов, О. Пісоцький, В. Подтакуй, А. Сєдунова, Н. Лейтес, Н. Тализіна, Р. Акоффа, Дж. Дьюї, Ф. Емері, Д. О'Шоннеси та ін. Незважаючи на відмінності поглядів вчених, вони спільні в тому, що інтелектуальний потенціал формується на основі спадкових анатомо-фізіологічних особливостей мозку та нервової системи й під впливом нейрофізіологічних, соціокультурних, особистісних, діяльнісних факторів (А. Сєдунова та ін.) [2 – 6].

П. Шатіло підкреслював, що формування інтелектуального потенціалу відбувається в умовах соціальної взаємодії з оточенням та вирішенні особистістю певних соціальних протиріч [8].

Б. Ананьєв визначав сформованість інтелектуального потенціалу з позиції співвідношення міри інтелектуального напруження та «ціни» інтелектуальної діяльності (енергетичні витрати організму на інтелектуальну діяльність).

Низькі показники інтелектуального потенціалу характеризують індивідумів зі зниженим рівнем інтелекту (загального, вербального та невербального), послабленими регуляторними механізмами психічної активації, зниженим рівнем розумової працездатності, послабленими зв'язками між інтелектом та регуляторними механізмами, що в підсумку й визначає вищу «ціну» інтелектуальної діяльності та інтенсивне інтелектуальне напруження [1].

Б. Ананьєв розглядав формування інтелектуального потенціалу в контексті утворення та стабілізації міжфункціональних зв'язків між мнемічними, мисленнєвими, атенційними та ін. психічним процесами. Розвиток інтелектуального потенціалу вчений вбачав у перебудові та перерозподілі інтра- та міжфункціональних зв'язків, що призводять до зміни способу внутрішньої організації інтелектуальної системи.

На думку Б.Г. Ананьєва, розвиток інтелектуального потенціалу пов'язаний з формування операційних механізмів в структурі психічних процесів – дії та операції [1]. Н.А. Кудрявцева зазначає, що основним психічним процесом, що визначає розвиток інтелектуального потенціалу є понятійне мислення, що ґрунтується на утворенні та ускладненні понятійної системи та удосконаленні логічних операцій і мисленнєвих дій з поняттями [7].

В цілому, аналіз наукових досліджень з проблеми інтелектуального потенціалу виступає підґрунтям для виокремлення трьох стадій у формуванні інтелектуального потенціалу особистості в підлітковому віці:

1. Інтелектуальні ресурси та можливості починають поступово актуалізуватись, однак ця стадія відзначається нестійкістю функціонування актуалізованих інтелектуальних резервів.

2. Перехід актуалізованих резервів у реалізовані інтелектуальні можливості, що виражаються в автоматизації їх використання для оперування інформацією.

3. Формування неактуалізованих інтелектуальних резервів.

Б. Ананьєв, Є. Рибалко, М. Александрова та ін. виокремити декілька властивостей притаманних інтелектуальному потенціалу: нерівномірність, гетерохроність, висока пластичність, динамічність розвитку [1, 5].

Н. Кудрявцева характеризувала інтелектуальний потенціал як автономне інтегральне утворення, що здатне до саморозвитку й підкоряється принципам самоорганізації та саморегуляції. Розвиток інтелектуального потенціалу особистості, за Н. Кудрявцевою, спрямований на: зниження інтелектуальних порогів; підвищення розв'язуючої здібності інтелекту; зростання єдності процесів психічної інтеграції та диференціації; розгортання операційного складу інтелектуальних компонентів; зростання зворотності та автоматизованості розумових операцій; збільшення понятійної системи суб'єкта; удосконалення якості та сфери переносів узагальнення; підвищення научуваності та самонаучуваності особистості [7].

Формування інтелектуального потенціалу передбачає і особистісний розвиток, зокрема регулятивних механізмів (рефлексивність, саморегуляція, мотиваційна інтегрованість) та інтелектуальних почуттів (К. Платонов): емоцій здивування, допитливості, схильності до сумнівів, впевненості у власних судженнях. Оскільки саме особистісні особливості визначають спрямованість, тривалість та вибірковість розвитку інтелектуального потенціалу суб'єкта.

Розгляд інтелектуального потенціалу як одного з потенціалів особистості передбачає врахування двох факторів:

- безпосередні фактори – актуальний інтелектуальний розвиток суспільства, можливості, що надає соціум для розвитку інтелектуального потенціалу особистості;
- опосередковані фактори – інтелектуальні цінності та норми притаманні суспільству.

Отже, поняття «інтелектуальний потенціал» в сучасній загальній та спеціальній психології залишається одним з малодосліджених, висвітлених фрагментарно й відзначається суперечливістю поглядів дослідників на природу, структуру та специфіку формування. В цілому, це поняття можна тлумачити як цілісну інтегровану систему інтелектуальних ресурсів особистості, що виражається сукупністю актуалізованих можливостей та неактуалізованих резервів інтелектуальної системи суб'єкта.

Таким чином, формування інтелектуального потенціалу є процесом нерівномірним, нелінійним та поступальним й характеризується переходом від стадії накопичення до стадії реалізації. Розвиток інтелектуального потенціалу спрямований на розв'язання протиріч між структурами та функціями інтелекту, що розвивається. Відтак, формування інтелектуального потенціалу є багаторівневим циклічно організованим поступальним процесом, що визначається послідовним переходом від стадії накопичення обсягу потенціалу через стадію його актуалізації до стадії реалізації.

Вивчення і опис специфіки формування інтелектуального потенціалу нечуючих є передумовою для розроблення ефективних діагностичних технологій, що дозволяють прогнозувати інтелектуальний розвиток, а також оптимальний розвивальних технік, прийомів і методів ефективного впливу на особистість з метою продуктивного розвитку її інтелектуальних резервів.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.
2. Лапаев С.П., Есенбаева А.А. Сущность и классификационный состав

інтелектуального потенціала // Вестник ОГУ. – №13 (132). – 2011. – С. 307–311.

3. Пісоцький О.П. Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога. Автореф. кан.психол.наук, спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – К., 2007. – 23 с.

4. Подтакуй В.М. Становление интеллектуального потенциала в подростковом возрасте : дисс... канд. психол. наук : 19.00.13 – СПб., 2009. – 260 с.

5. Рыбалко Е. Ф. О потенциале умственного развития человека: Психология – производству и воспитанию / Отв. ред. Е. С. Кузьмин. – Л., 1977.

6. Седунова А.С. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов. Дис. ... канд. психол. наук, 19.00.13. – Ульяновск, 2004. – 189 с.

7. Структура интеллекта как основа его развития [Текст] : / Н.А. Кудрявцева // Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития : коллект. моногр. / С.В. Артамонов, Ж.А. Балакшина, Л.А. Головей и др. – СПб., 2003. – С. 12 – 20.

8. Шатило П.В. Формирование интеллектуального потенциала личности в учебно-воспитательном процессе: философско-методологические аспекты. Автореф. дис.. канд..философ. наук, специальность 09.00.11. – социальная философия. – СПб., 1998. – 22 с.

ЗЕЛЕНСЬКА О.П.,

кандидат філологічних наук,
професор,
Львівський державний університет
внутрішніх справ,
м. Львів

КРИТЕРІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ КУРСАНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

Обґрунтований вибір комплексної системи критеріїв і показників соціокультурного розвитку особистості має велике значення для цілісного уявлення про процес культурологічної підготовки майбутнього фахівця системи МВС України, обґрунтування її компонентів, функцій і рівнів сформованості.

Ключові слова: критерій, соціокультурний розвиток, культурологічна підготовка, аксіологічний компонент, когнітивний компонент, процесуально-технологічний компонент, управлінсько-регулятивний компонент.

Обоснован выбор комплексной системы критериев и показателей социокультурного развития личности имеет большое значение для целостного представления о процессе культурологической подготовки будущего специалиста системы МВД Украины, обоснования ее компонентов, функций и уровней формирования.

Ключевые слова: критерий, социокультурное развитие, культурологическая подготовка, аксеологический компонент, когнитивный компонент, процессуально-технологический компонент, управленческо-регулятивный компонент.

The well-grounded choice of the complex system of the criteria and indices of the socio-cultural development of an individual is very important for the integral idea about the process of the culturological training of the future specialist of the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, for grounding its components, functions and levels of formation.

Key Words: criterion, socio-cultural development, culturological training, axiological component, cognitive component, process-technological component, control and regulative component.

Суть освіти в XXI столітті в тому, щоб виховати людину вільну і творчу, здатну постійно самовизначатися не тільки і не стільки щодо цілей діяльності, скільки щодо загальнолюдських цінностей, людину, яка прагне в повноті своєї людської сутності самореалізуватися, самоактуалізуватися. Тільки така людина зможе за покликом своєї душі включитися в соціальну творчість, суттєво впливати на суспільний розвиток, усвідомлено його прогнозувати та здійснювати. Корінні зміни в освітній практиці можуть бути досягнуті тільки за рахунок інноваційної освіти, яка об'єктивно потребує спеціаліста нового типу, зокрема і фахівця системи МВС України. Юридичні професії відносяться до тих галузей обслуговування, діяльність яких спрямовано на задоволення соціально-культурних, духовних та інтелектуальних потреб людини і підтримання її нормальної життєдіяльності. Для широкого кола юридичних спеціальностей об'єктами праці постають окремі особи та групи людей, які можуть представляти як приватні інтереси, так і інтереси державних, акціонерних, власних підприємств, фірм, установ, організацій тощо [1]. Тому, саме студенти юридичних спеціальностей, які матимуть ґрунтовні знання, відповідну професійну підготовку, високу правосвідомість, чітке розуміння своєї відповідальності за долю людей, будуть наділені владними повноваженнями і ефективно впливатимуть на зміцнення законності і правопорядку в державі [8, с. 82]. Оскільки освіта є найважливішою частиною людської культури, то її мета полягає у формуванні практичного світогляду людини, який би поєднував її професійну діяльність із загальними світоглядними цінностями. Сучасний фахівець у будь-якій галузі науки чи виробництва не має морального права бути обмеженим виключно спеціалізованим, професійним знанням, функціональними вміннями та навичками. Наголошуючи на важливості виховання та освіти в становленні особистості, філософія освіти пропонує соціокультурну модель освіти, яка буде соціально й культурно орієнтованою, пов'язаною із використанням внутрішнього потенціалу людини, її досвіду, здатності до естетичного і ціннісного переживання життя [3]. Тому університет – це єдиний у своєму роді соціальний інститут, що відтворює координаторів та організаторів культурного простору в усій його багатомірності: від глобально-планетарного до локально-регіонального. До цього ж, незалежно від напрямку підготовки, іноді вузькоспеціалізованої, випускник університету повинен відчувати себе відповідальним учасником соціокультури, здатним мислити її і себе в ній аналогічно [7, с. 25]. Соціокультура – багатопланове поняття, яке можна розглядати як суму всіх культурних, соціальних і політичних інтересів. Її складовими частинами є безкінечно багатий ідеологічний всесвіт смислів, об'єднаних в системі мови, науки, релігії, філософії, права, літератури, економічної, політичної та соціальної теорій тощо; матеріальна культура, яка втілює всі ці смисли; всі таємні та відкриті дії, ритуали, вчинки

тощо, в яких індивіди та групи втілюють та приймають той чи інший смисл. Оскільки культура є людським способом життя, то соціокультурний розвиток особистості відіграє важливу роль в житті людини, її розвитку, в прийнятті нею правил і норм її культури, що впливає на її світогляд, ціннісні орієнтації, на її розвиток. До залучення людини до культури веде соціалізація. Головним і безпосереднім фактором формування особистості є саме суспільство і культура. Тому соціокультурний розвиток майбутнього фахівця, зокрема правоохоронця слід розглядати як необхідний елемент його професійної підготовки. Цей процес охоплює певний рівень сформованості цінностей та ціннісних орієнтацій, які постають регулятором життєдіяльності та поведінки правоохоронця. Це також передбачає узагальнення досягнень культур, що вивчаються спільно у світовому спадку, потреб офіцерів у соціокультурному сприйманні світу, пізнанні розвитку світового комунікативного процесу, розвитку багатомовності та багатокультурності як характерних рис сучасного світу [6].

Значний внесок у розробку різних аспектів соціокультури, соціокультурного розвитку, формування соціокультурних цінностей, формування культури військовослужбовців тощо внесли такі науковці, як Каган М., Легун О., Боголюбова Є., Баллер Є., Арнольдов А., Суханцева В., Бекон Ф., Гоббс Т., Бандурка О., Грязнова І., Калашник Н., Ісаєв І., Сливка С., Ващенко А., захарчишина Ю., Косаревська О., Ягупов В., Ісаєнко М., Торбенко І. та інші. За останні роки проведено ряд досліджень з розробки проблем педагогічної діагностики, в тому числі і виявлення ефективності формування соціокультурного потенціалу особистості майбутнього фахівця. Це роботи Білоусової Т., Бітінаса Б., Гармаш Е., Голубєва Н., Елканова С., Маркової А., Піхоти Е., Семіченко В. та ін. Проте, в існуючих дослідженнях не знайшли належного висвітлення питання визначення критеріїв соціокультурного розвитку особистості і показників їх сформованості у майбутніх фахівців системи МВС України в результаті його культурологічної підготовки.

Критерій (від *лат. criterium*, яке зводиться до грецького *κρῑτήριον*, що означає *здатність розрізнити; засіб судження, мірило* та пов'язане з грецьким *χρῑνω* – *розділяю, розрізняю*) – мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Критерії – це показник, об'єктивний вияв чого-небудь; це психологічна настанова того, хто проводить діагностику; правило, яким варто керуватися при проведенні діагностики; питання, анкети, тести тощо [2]. Критерії мають бути об'єктивними; включати найістотніші, найосновніші моменти досліджуваного явища, охоплювати його типові сторони; формулюватися ясно, коротко, точно; характеризувати саме те, що хоче перевірити дослідник; відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі; по можливості охоплювати основні види професійної діяльності; розкриватися через ряд показників. по

ступеню прояву яких можна судити про більший чи менший ступінь виразності окремо взятого критерію [5, с. 65].

Отже, критерій – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка та судження. Критерії професійної культури визначаються нами, виходячи з системного розуміння культури, виділення її структурних і функціональних компонентів, розуміння культури як стану, як процесу і як результату творчого засвоєння й створення професійних цінностей, технологій у процесі професійно-творчої самореалізації особистості фахівця системи МВС України.

У теорії та практиці гуманітарних наук існують загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [4, с. 432]. Загальним показником розвиненості культури особистості Н. Крилова називає рівень різнобічної творчої активності [4, с. 15].

Розглядаючи зазначені вимоги як основні, вважаємо за необхідне доповнити їх вимогами, що відображають специфіку професійної культури. По-перше, критерії повинні бути розкриті через ряд якісних ознак (показників), у залежності від рівня прояву яких можна судити про більший чи менший рівень виявлення даного критерію; по-друге, критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та в культурно-професійному просторі; по-третє, критерії повинні по можливості охоплювати основні види професійної діяльності.

Критеріями розвитку особистості професіонала виступають якісні та кількісні, об'єктивні та суб'єктивні показники функціонування її провідних підструктур. Професійна продуктивність оцінюється на основі об'єктивних критеріїв (продуктивність, якість і надійність). Її вищим проявом є професійна майстерність, а визначальними компонентами – спрямованість, професійний досвід та здібності. Професійна ідентичність оцінюється на основі суб'єктивних критеріїв (задоволеність працею, професійна самооцінка, реалізованість), вищим проявом якої є професійна задоволеність і самореалізація, а визначальним елементом – професійна мотивація. Професійна зрілість оцінюється на основі об'єктивних (успішність професійної кар'єри) і суб'єктивних показників, її визначальним елементом є розвинена професійна самосвідомість.

Вважаємо також, що для визначення критеріїв соціокультурного розвитку особистості майбутнього фахівця системи МВС України доцільно розглядати різні напрями його діяльності, оскільки культура особистості в різних видах роботи фахівця проявляється по-різному. Практика показує, що фахівець системи МВС України, який блискуче володіє формами і методами

організації професійної діяльності, серйозно може відставати в плані особистісної культури, комунікативної взаємодії з оточуючими людьми. Але є й протилежні приклади. Таким чином, соціокультурний розвиток у різних видах професійної діяльності курсанта об'єктивно проявляється нерівномірно.

Готовність фахівця системи МВС України до засвоєння культуротворчого досвіду людства, до застосування на цій основі культуророзвиваючих технологій є інтегральною характеристикою його особистості, що відображає, з одного боку, оволодіння змістом і структурою культурологічної діяльності фахівця, а з іншого – передбачає розвиток тих особистісних якостей і властивостей, які забезпечують прийняття, орієнтування та успішне (технологічне) виконання культурологічної діяльності фахівця системи МВС України. На основі розробленої моделі соціокультурного розвитку особистості (єдність особистісних «блоків», які включають в себе опис властивостей і характеристик особистості, що виражають її морально-світоглядні та громадянські позиції з урахуванням сучасних запитів суспільства і особистості, характеристику нових знань випускника, система яких повинна адекватно представляти цілісну наукову картину майбутньої культурологічної діяльності, необхідної для реалізації особистісних установок фахівця) та визначених компонентів культурологічної підготовки (аксіологічний компонент, когнітивний компонент, процесуально-технологічний компонент, управлінсько-регулятивний компонент) стало можливим виділення основних критеріїв, за якими можна діагностувати та оцінювати процес становлення соціокультурної особистості майбутнього фахівця МВС України:

1. Потреба в культурологічному саморозвитку як провідної життєвої цінності, цілісне сприйняття концепції культурологічного розвитку та актуальних можливостей її доцільного професійного застосування, інтерес та потреба до творчого перетворення культуротворчого досвіду.

2. Прагнення до пізнання культурозначимого ідеалу, на основі цього здатність до рефлексії та пізнання самого себе, співвіднесення ідеалу культурного «Я» з реальним, психологічно грамотна самокорекція й самовдосконалення, прагнення постійного наближення та самоствердження себе в культурі.

3. Готовність до оволодіння культуровідповідними, особистісно-розвиваючими психолого-педагогічними технологіями на культуротворчому рівні як найважливішими умовами формування професійної культури особистості.

4. Ступінь орієнтування в культурологічній, психолого-педагогічній, філософській, соціологічній інформації з питань розвитку особистості, її культури та інтелігентності.

5. Суб'єктність, авторство у визначенні цілей культурологічного саморозвитку, вироблення змісту та розробці засобів і форм професійної взаємодії в

процесі культурологічної діяльності.

6. Співпраця фахівців системи МВС України та інших людей у процесі їх спільного культурологічного розвитку та пізнання культури.

7. Цілісність аксіологічно-змістовного та когнітивного аспектів особистісного розвитку, уміння на основі цього діагностувати та стимулювати власне культурологічне самовдосконалення.

Ми можемо говорити про аксіологічний, когнітивний, процесуально-технологічний, управлінсько-регулятивний види соціокультурного розвитку, сукупність структурних і функціональних компонентів якого розкриває специфіку того чи іншого виду культурологічної підготовки майбутнього фахівця МВС України. Головне в динаміці культурологічної підготовки майбутнього фахівця системи МВС України – виявлення і використання свого особистого потенціалу як системоутворюючого фактора культуровідповідної професійної системи, сходження від окремих професійних функцій (дій, ситуацій) до їх системи, від типових технологій до культурно-особистісних і креативних. Розробляючи критерії соціокультурного розвитку особистості, нами була поставлена задача більш докладного опису показників цього розвитку особистості. Аксіологічний компонент:

- потреба в удосконаленні духовно-моральної сфери;
- інтелігентність;
- здатність вибудовувати власні ціннісні орієнтації відповідно до цінностей культури та суспільства;
- високий рівень соціальної та моральної свідомості;
- здатність до відповідального морального вчинку;
- вміння будувати стосунки з оточуючими на основі етики, толерантності та емпатії;
- здатність до сприйняття прекрасного, естетизація всіх форм діяльності.

Процесуально-технологічний компонент: це показники того, що діяльність фахівця в деякому фрагменті трудового процесу протікає на належному процесуально-технологічному рівні. Можна виділити такі показники:

- наявність чітко заданої мети, тобто коректно-вимірного подання понять, операцій, діяльності студентів як очікуваного результату навчання, способів діагностики досягнення цієї мети;
- представлення змісту у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань та орієнтовної основи і способів їх вирішення;
- наявність достатньо жорсткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння відомостей (матеріалу, набору професійних функцій тощо);
- визначення способів взаємодії учасників трудового процесу на кожному етапі, а також їх взаємодії з інформаційною технікою (комп'юте-

- ром, відеосистемою тощо);
- мотиваційне забезпечення діяльності людей, засноване на реалізації їх особистісних функцій у цьому процесі (вільний вибір, креативність, змагальність, життєвий і професійний сенс);
- визначення границь правилвідповідної (алгоритмічної) і творчої діяльності, допустимого відступу від однакових правил;
- застосування в професійній діяльності сучасних засобів і способів переробки інформації.

Якщо визначити ці показники в більш стислому вигляді та адаптувати їх до навчального процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють професійну підготовку фахівців системи МВС України, то вони можуть бути представлені в таким чином:

- методологічні знання загальних принципів вивчення закономірностей соціалізації навчання та виховання;
- теоретичні знання (знання цілей, принципів, змісту, методів і форм педагогічної діяльності та закономірностей формування і розвитку особистості курсанта);
- методичні знання (знання основ методики навчання та виховання);
- технологічні знання (знання методів і прийомів навчання і виховання, конструювання цілей);
- уміння викладати матеріал логічно та виразно;
- уміння викликати інтерес до наукової інформації;
- уміння виділити основне в інформації;
- уміння подавати матеріал проблемно та залучати оточуючих до дискусії;
- уміння враховувати в ході викладу матеріалу індивідуальні особливості слухачів, рівень сприйняття ними інформації, коригувати процес викладу матеріалу;
- уміння поєднувати виклад інформації з організацією самостійної пізнавальної діяльності.

Когнітивний компонент:

- потреба в постійному підвищенні знань про культуру, історію та мистецтво;
- загальна ерудиція та кругозір;
- пізнавальна активність;
- дивергентність, критичність, аналітичність та асоціативність мислення;
- врахування принципу історизму та соціальної детермінованості явищ та процесів, що відбуваються в суспільстві;
- науково-світоглядна оцінка феноменів культури та професійної діяль-

ності;

- методологічна культура фахівця системи МВС України;
- здатність мислення фахівця системи МВС України сприймати та адаптувати на культуротворчому рівні соціальні ідеї та проекти;
- наявність творчого мислення, творчої фантазії;
- професійна інтерпретація культурних знань як актів професійної творчості.

Управлінсько-регулятивний компонент:

- психологічна компетентність фахівця системи МВС України, його психологічна культура;
- прогнозування розвитку особистості;
- забезпечення умов для запиту особистісних функцій;
- актуалізація внутрішніх сил саморозвитку людини, її самовизначення та становлення;
- обґрунтування конкретних напрямків самовдосконалення особистості;
- принцип наукової обґрунтованості моделі фахівця системи МВС України, його професійно-практична підготовка на основі професійно-етичних стандартів;
- здатність до самопізнання, рефлексії;
- здатність до корекції та самокорекції психологічних станів та поведінкових актів особистості;
- етичність, вибірковість фахових, професійних, психодіагностичних та психокорекційних методик.

Таким чином, для цілісного уявлення про процес культурологічної підготовки майбутнього фахівця системи МВС України, обґрунтування її компонентів, функцій, рівнів сформованості велике значення має обґрунтований вибір комплексної системи критеріїв і показників соціокультурного розвитку особистості, що, в свою чергу, є необхідною теоретичною передумовою для подальшого дослідження тенденцій, принципів та умов формування досліджуваного феномена.

Список використаних джерел:

1. Ануфрієв М.І. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України (кваліфікаційні характеристики професій, професіограми основних спеціальностей): [довідник] / М.І. Ануфрієв, Ю.Б. Ірхін, М.Н. Курко та ін. – К.: МВС України; КІВС, 2003. – 80 с.
2. Барабанщиков А.В. Военно-педагогическая диагностика (теория, опыт, проблемы) / А.В. Барабанщиков, Н.И. Дерюгин. – М.: ГАВС, 1995. – 108 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс,

1986. – 141 с.

4. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Илья Федорович Исаев. – М., 1993. – 468 с.

5. Куленевич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С.В. Куленевич. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 230 с.

6. Легун О.М. Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості / О.М. Легун // Зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. проблеми загальної та педагогічної психології / за ред.. С.Д. Максименка. – К.: НАПНУ, 2010. – Т. XII. – Ч. 4. – С. 241-247.

7. Суханцева В. Викладання філософії в українському університеті: соціокультурний аспект / Вікторія Суханцева, Олена Яценко. – Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 24-28.

8. Торбенко І.О. Теоретичні основи формування професійної культури майбутніх юристів / Ірина Олексіївна Торбенко //Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: мат. наук.-пр. конф. (Харків; 19 листопада 2010 р.) / МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х.: ХНУВС, 2010. С. 82-85.

КАЛУГІН П.В.,
магістр психології,
Інститут психології та соціально-
політичних наук,
Київський міжнародний університет,
м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства, при виникненні глобально-кризових проблем особливої гостроти набуває пошук нових можливостей для адаптації людини і ресурсів для їх раціонального рішення. Один з конструктивних шляхів пов'язаний зі створенням інноваційних високих технологій, причому не тільки в традиційній виробничій області, а й в інших сферах людської діяльності.

Ключові слова: адаптація, адаптивність, дезадаптація, загальний адаптаційний синдром, адаптаційні зміни.

На современном этапе развития общества, при возникновении глобально-кризисных проблем особую остроту приобретает поиск новых возможностей для адаптации человека и ресурсов для их рационального решения. Один из конструктивных путей связан с созданием инновационных высоких технологий, причем не только в традиционной производственной области, но и в других сферах человеческой деятельности.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, дезадаптация, общий адаптационный синдром, адаптационные изменения.

At the present stage of development of society, in the event of a global-crisis problems particularly acute, the search for new opportunities for human adaptation and resources for their sustainable solutions. One of the constructive ways to involve the creation of high-tech innovation, not only in the traditional production area, but also in other spheres of human activity.

Key words: adaptation, adaptability, maladjustment, general adaptation syndrome, adaptive changes.

Сьогодні в межах традиційних психологічних уявлень про професійну придатність актуальним завданням є ефективне прогнозування успішності виконання професійної діяльності, спрямоване на вдосконалення та підвищення ефективності праці, збереження та підтримку здоров'я професіонала. Необхідність його вирішення обумовлена збільшенням на постіндустріальному просторі кількості соціально-психологічних проблем, пов'язаних з психологічною адаптацією до умов професійної діяльності.

Проблема адаптації людини є однією з важливих не тільки в теоретичній, а і в прикладній науці. На сучасному етапі розвитку суспільства, при виникненні глобально-кризових проблем особливої гостроти набуває пошук нових можливостей для адаптації людини та ресурсів для їх раціонального вирішення. Один з конструктивних шляхів тісно пов'язаний зі створенням інноваційних високих технологій не тільки в традиційній виробничій сфері, а і в інших сферах людської діяльності. В усьому розмаїтті досліджень досить рідко зустрічаються ті, що присвячені особливостям професійного становлення особистості в особливих умовах діяльності, що негативно відображаються на особистості та здоров'ї професіонала.

В зв'язку з цим постає питання розгляду не тільки позитивних факторів, що впливають на становлення професіоналізму та досягнення вершин професійної самосвідомості, а і тих факторів, які супроводжують особистість в її професійній діяльності та негативно впливають не тільки на здоров'я людини, а й на її особистісні характеристики.

Специфіка проблеми адаптації в умовах професійної діяльності розглядається більшістю авторів [2, 3, 5, 9, 14], перш за все, як реакція пристосування організму людини до великої різнобічності нових умов життєдіяльності за короткий проміжок часу. Серед різнобічності нових умов виділяють чотири основні групи: природні (клімат, зміна часових поясів); технічні (мікроклімат, склад повітря, шум, вібрація та ін.); соціально-психологічні (своєрідні умови праці, мікроклімат у підрозділі, сумісність, мотиви та інтерес до праці) [5, 7]. Фізіологічні реакції спеціалістів під час професійної діяльності спрямовані на врівноваження організму із специфічними умовами життєдіяльності, здатності організму перебудовуватись, налаштовуватись на новий адекватний рівень функціонування. Саме пластичність, швидкість адаптації, її повнота та стійкість визначають здоров'я та працездатність людини й залежать від конституційних особливостей організму, тренованості, фізіологічних резервів.

Разом з тим відомо, що морфологічні особливості людини спрямовані на тривалий еволюційний період й неспроможні змінюватись з такою швидкістю, як змінюються умови праці та навколишнє середовище [12]. Невідповідність за часом між цими процесами призводить до виникнення дезадаптаційних розладів з проявами препатологічних та патологічних пору-

шень в організмі людини. Якщо при адаптації активно включаються фізіологічні пристосовні механізми, то при компенсації вони виснажуються, і функціонування організму протікає, як правило, на препатологічному і навіть патологічному рівні. Такий стан може призвести до розвитку перевантаження, значного зниження ефективності та безпеки діяльності й подальшого розвитку та виникнення захворювань.

Розподіл на різні типи по здатності адаптуватись до інтенсивності та швидкості навантажень має конституційно-генетичну зумовленість [6]. Так, “спринтери” мають високу адаптованість переважно до короточасних, але високих навантажень і менш спроможні витримувати тривале напруження. “Стайєри” добре переносять тривалу, але менш інтенсивну дію факторів середовища і менш стійкі до умов з вираженими, але короточасними навантаженнями. Зростання хронічних захворювань пов’язане із збільшенням діяльності людей стаєровської конституції та скорочення типу тих, кого відносять до “спринтерів”. У останніх частіше буває гостре протікання захворювання. В роботі “Адаптація до професійної діяльності”, [7] група авторів показує принципове значення типологічного розрізнення нервової системи в період адаптації до несприятливих умов професійної діяльності. Так, особи з вираженою слабкістю нервової системи часто дають зриви в напружених умовах, а з сильною нервовою системою проявляють великі адаптаційні можливості. Представники сильного типу реагування однаково успішно працюють у різних ситуаціях. Заслужують уваги соціально-гігієнічні підходи у виділенні вірогідності збереження або зриву адаптації в підрозділі.

Відомо, що адаптаційні зміни – це універсальні якості організму, і протікають вони по єдиній схемі. При цьому потрібно враховувати, що людина може впливати на формування навколишнього середовища, а також може в тій чи іншій мірі пристосовувати його до своїх можливостей. Тому, чим більш стійкий рівень активності та взаємозв’язку функціональних систем та механізмів регуляції, які забезпечують нормальну життєдіяльність організму і ефективність праці в нових умовах, тим досконаліше їх адаптація. Тривалість дії несприятливих факторів або різко перемінне середовище, можуть призвести до значного напруження механізмів адаптації, або викликати необхідність повторного пристосування до попередніх умов. Однак підкреслимо, що адаптація до умов професійної діяльності здійснюється завжди не до одного, а до комплексу факторів, і тому захисно-пристосовні механізми відрізняються великою складністю й в повній мірі не вивчені [2, 3, 6, 8, 14].

Отже, для оптимізації організму до складних умов діяльності спеціалістів, профілактики дезадаптаційних розладів необхідно запроваджувати методи підвищення неспецифічної резистентності організму. До ряду таких методів М. С. Корольчук [5] відносить раціональний режим праці та відпочинку,

фізичні вправи, загартування, гіпоксичне тренування, водні процедури, ультрафіолетові опромінення, біологічні стимулятори і т.і. Вже доведена їх висока ефективність, тому вони повинні впроваджуватись в практику професійної діяльності.

За даними Панченко Л. Л. [7], адаптація організму людини до дії факторів навколишнього середовища є постійною подією звичайної життєдіяльності. При цьому адаптація може здійснюватись різними шляхами.

По-перше, у вигляді неспецифічних реакцій адаптації організму в цілому. До таких реакцій автор відносить – “загальний адаптаційний синдром” Г. Сельє [12].

По-друге, – у вигляді неспецифічних реакцій нервової системи. До таких реакцій відносять відкриття явищ оптимуму та песимуму, частоти та сили подразнень, парабіозу; відкриття явища засвоєння ритму й домінанти, а також відкриття явища динамічного стереотипу.

По-третє, у виді впливу специфічних реакцій організму в цілому на трудову діяльність. Четвертий шлях адаптації розглядається у виді неспецифічних реакцій на аналізаторному рівні і п'ятий – адаптаційні реакції організму на біохімічному рівні (енергетичному).

Панченко Л.Л. підкреслює, що всі види адаптації, перераховані тут, є складовими елементами трудового процесу й можуть характеризувати його в різних ситуаціях.

Сучасна техніка та умови діяльності пред'являють якісно нові вимоги до фізіологічних, психофізичних і психічних функцій фахівця. Діяльність вимагає швидкої адаптації спеціалістів до специфічної професійної діяльності й тих умов, в яких вона протікає. Вся діяльність спеціалістів водного транспорту пов'язана з навчанням професійним навичкам, знанням, вмінням, і є по своїй суті адаптивною. Тому цілком справедливою є переконання М.С. Корольчука [5] в тому, що вчення про адаптацію є одним з теоретичних та практичних основ психології діяльності в особливих умовах. Саме в ньому ключ до вирішення конкретних фізіолого-гігієнічних, соціально-психологічних завдань, пов'язаних із збереженням та підвищенням працездатності людини при дії на неї факторів зумовлених специфікою праці в особливих умовах.

Таким чином, якщо розглядати адаптацію як фізіологічну основу професійної підготовки, необхідно підкреслити ряд практично важливих положень, які мають суттєве значення для психології діяльності в особливих умовах, визначення показників функціонального стану в процесі адаптації з показниками психічної сфери та професійної працездатності спеціалістів, виявлення значимості аферентних систем у виробленні нових навичок, прийняття до уваги універсальності адаптаційних впливів нервової системи в процесі при-

стосування організму до специфічних умов.

Більшість авторів, що досліджували проблему адаптації (В.І. Медведев, І.А. Сапов, А.С. Солодков, Н.А. Агаджанян, В.С. Новіков, М.С. Корольчук) стверджують, що про вплив комплексу факторів праці можливо лише судити на основі всебічного врахування сукупності реакцій цілісного організму, включаючи реакції з боку центральної нервової системи, аналізаторів, обміну речовин і інших. Слід підкреслити, що вираженість функцій організму залежить від індивідуальної реакції спеціалістів до факторів придатності життєдіяльності та умов праці.

Дослідження показують, що в однакових умовах діяльності в одній групі спеціалістів не відбувається будь-яких суттєвих змін функцій організму, в другій – ці зміни наближаються до крайніх показників фізіологічних норм, а в третій – вони можуть свідчити про преморбідні стани, або ж навіть про формування початкових рис окремих нозологічних форм патології. Зрозуміло, що вчені намагаються вивчити механізми та періоди змін функцій організму при різних умовах праці [9, 10]. Так, наприклад, всі зміни функцій організму в зв'язку з адаптацією до умов праці в несприятливих умовах розділяють на наступні групи:

1. Сприятливі для організму зрушення, що характеризують його адаптацію до нових умов середовища.

2. Зрушення, котрі спочатку мають пристосовний характер, але по своїх проявах вийшли за рамки фізіологічних коливань і стали несприятливими, патологічними (тахікардія більш як 90 ударів за хвилину, зниження систолічного тиску нижче 100 мм. рт. ст., різке зниження швидкості кровотоку).

3. Функціональні зрушення, походження яких зв'язане з адаптацією, але самі вони не відносяться до пристосовних (дефіцит в організмі води, солей, водорозчинених вітамінів).

4. Функціональні зрушення у зв'язку з перенапруженням адаптаційних механізмів (підвищення мобільності вегетативної та серцево-судинної систем, емоційна нестійкість і т.д.).

Інший підхід до зміни функцій організму на дію факторів природного, соціального та технічного середовища пропонує Симанюк Е. Е. [14]. Автор виділяє фазу «пошукового рівня» пристосовного функціонування, при якому відмічаються нестійкість поведінкових та вегетативних реакцій. Друга фаза – «нестійкий рівень» функціонування, коли поведінкові реакції вже стабілізувались, а вегетативні ще нестійкі. Для третьої фази – „стійкого рівня” адаптивного функціонування всі реакції стабілізовані і виробляється новий стереотип. Свою систему адаптаційно-пристосовних реакцій пропонує Безсонов А. П. [1]. Перша фаза – предрейсова (установча). Друга фаза – орієнтовна, коли, протягом тижня функції організму ще не встановились, не визначились.

Третя фаза – напруження, коли 1-2 місяці відмічається погане функціонування окремих органів та систем. Четверта фаза (3-й місяць) – фаза адаптації, коли при напруженому функціонуванні багатьох фізіологічних систем спостерігається покращення професійної діяльності. П'ята фаза (4-й – 5-й місяці) – фаза дезадаптації, при якій відмічається спочатку прихована декомпенсація, що виявляється при функціональних проблемах, а в подальшому значно виражена дезадаптація. Шоста фаза (6-й місяць) – фаза неврозу або фаза преморбідних станів (більш як у 50% працівників спостерігаються невротичні реакції або симптомокомплекс, який характеризує невроз. Остання фаза – відновлення, що відмічається після тривалого напруження з повільним відновленням функцій центральної нервової системи та більш швидкої нормалізації вегетативних показників організму.

Таким чином, головну роль в період (переадаптації) компенсації та становлення адаптації виконує повноцінність механізмів нейрогуморальної регуляції процесів компенсації та адаптації. До моменту перебудови обмінних процесів, що здатний забезпечити більш економне використання організмом енергії, тільки такі зміни можуть підвищувати життєдіяльність організму. Більшість функцій організму та працездатність спеціалістів під кінець першого періоду покращується та стабілізується.

Період відносно стійкої адаптації (адаптованості) організму починається, як правило, після 15 доби праці в нових умовах і продовжується до перенапруження (виснаження) механізмів регуляції адаптаційних процесів.

Встановлення нового рівня функціонування органів і систем для забезпечення гомеостазу в конкретних умовах праці є фізіологічною основою адаптованості спеціаліста. Обмін речовин в цьому періоді перебудовується так, що забезпечує збереження функціональної активності організму без виражених змін в діяльності органів та систем, а працездатність стабілізується і навіть підвищується. Відмічається також деяке зменшення рухомості основних нервових процесів в корі головного мозку, перерозподіл в організмі води та солей, зниження рівня окисно-відновлюючих процесів та показників обміну речовин.

При тривалій дії на організм спеціалістів несприятливих факторів в період професійної діяльності може виникнути перенапруження механізмів регуляції адаптаційних процесів, що призводить до дезадаптації. В порівнянні з процесом пристосування до тих же факторів середовища, дезадаптаційний процес розвивається повільніше, строки його тривалості та ступінь прояву функціональних змін відрізняються великою варіабельністю і залежать від індивідуальних особливостей організму. В цей період відсутні риси активізації нервової та ендокринної систем, знижена загальна функціональна стійкість організму, що характерно для преморбідного стану. Очевидним стає необхід-

ність клінічної діагностики, прогнозу працездатності та стану здоров'я спеціалістів. Однак ці заходи будуть ефективними лише в тому випадку, якщо будуть визначені критерії вірогідних станів, при цьому враховуються індивідуальні особливості адаптаційних та дезадаптаційних реакцій та фізіологічні резерви організму.

Процес дезадаптації є результатом біосоціальної плати за адаптацію до несприятливих умов середовища, що вийшла за межі фізіологічних резервів організму й поставила перед ним нові завдання. Тому в даних випадках дезадаптація може протікати з достатньою здатністю до відновлення всіх функцій організму та працездатності, що частіше всього спостерігається у спеціалісті, які працюють в особливих умовах. В інших випадках дезадаптація має приховані дефекти, які виявляються тільки з часом або під впливом високих навантажень, а також додаткових несприятливих факторів. І, на кінець, дезадаптація може закінчитись стійкими несприятливими змінами функцій організму, зниженням або втратою працездатності. В цьому випадку очевидно, можна говорити про виникнення «розладів адаптації». Через деякий час після описування стрес-синдрому, Ганс Сельє також дійшов висновку, що багато захворювань є скоріше розладами адаптації ніж результатом прямої шкоджуючої дії патогенних факторів.

Таким чином, при розладах можуть виникнути дезадаптаційні порушення. Перехід нормальних пристосовних реакцій в патологічні є головним в патогенезі захворювань взагалі і захворювань адаптації зокрема.

Здатність організму до адаптації, її фізіологічні механізми та адаптивні можливості тісно пов'язані з еволюцією людини, як цілеспрямовані зміни її функціональних систем. Адекватність адаптації – (її успішність, повнота і стійкість) визначається діапазоном пристосовних та компенсаторних механізмів, рівнем фізіологічних резервів організму.

Наявність резервних можливостей дозволяє людині при збереженні високої працездатності переносити без негативних наслідків дії таких важливих екстремальних факторів, які значно перевищують прийняті межі край допустимих рівнів. Відомо, що добре фізично адаптовані працівники можуть зберігати працездатність протягом тривалого часу при вмісті кисню в повітрі до 16%, або вуглекислого газу 2-3%. Значна доля фізіологічних резервів при таких умовах використовується і можуть наступити несприятливі зміни функцій організму.

Матеріальними носіями фізіологічних резервів є механізми підтримки гомеостазу, переробки інформації й координації вегетативних та рухових актів, а виконавцями – відповідні органи та функціональний стан людини. Так, звичайні механізми регуляції фізіологічних функцій, які в процесі пристосування організму до незвичайних факторів зовнішнього середовища і для

стабілізації змін внутрішнього середовища використовуються як резерви пристосування. При цьому функціональна діяльність органів та систем суттєво, багатократно зростає.

Поняття про фізіологічні резерви організму широке і включає в себе фізіологічні та психофізіологічні можливості людини, котрі забезпечують адекватність адаптації (швидкість, повноту та стійкість). Хоч фізіологічні резерви організму індивідуальні і в значній мірі визначаються конституційними та спадковими особливостями, вони можуть змінюватись під впливом умов праці та життя, тренування, виховання. Тому поряд з професійним відбором спеціалістів з високими фізіологічними резервами організму, систематична фізична і психологічна підготовка повинна бути невід'ємною частиною забезпечення адаптації до несприятливих умов та професійної діяльності.

Отже, процес соціально-психологічної адаптації являє собою складне динамічне утворення, що має розгорнуті часові рамки. Соціально-психологічну адаптацію особистості необхідно розглядати і як процес, і як „відкриту систему”. Успішність протікання адаптаційних процесів залежать від самої особистості спеціаліста, його націленості на певний вид діяльності, гармонійного поєднання з соціальним середовищем.

Список використаних джерел:

1. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. Речь. 2004. 272 с.
2. Бодров В. А., Обознов А. А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психологический журнал. 2000. — №4. — С. 32–40.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. Екатеринбург. Академический проект Деловая книга. 2005 г. — 240 с.
4. Катаева Л. И. Акмеология субъекта профессиональной деятельности: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. А. А. Деркача. — М. : Изд-во РАГС, 2007. — 88 с.
5. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К. : Ельга, Ніка-Центр, 2006. — 580 с.
6. Ложкин Г. В., Терешина Е. В. Психологический анализ феномена профессиональной деформации личности в спорте // Наука в олимпийском спорте. Специальный выпуск. — К. : ГНИИФК и С. — 2000. — С. 22–27.
7. Панченко Л. Л. Адаптация к профессиональной деятельности: Учеб. пособие. — Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. — 35 с.
8. Пономаренко В. А. Социально-психологическое содержание боевого стресса.//Психологический журнал. 2004. — № 3. — С. 98–102.

9. Психология профессиональной деятельности: Лекции «в помощь преподавателю» / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 342 с.
10. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия // сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельчонок. Минск.: Харвест, 2000. – 480 с.
11. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
12. Селье Г. Стресс без дистресса. – Рига, 1992.
13. Соловьева С. И. Психология экстремальных состояний. СПб. : ЭЛБИ, 2003. – 428 с.
14. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов. Изд-во МПСИ. 2004 г. – 320 с.
15. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – Питер, 2001.
16. Татарский Н. Е., Панаётов А. И. Использование новых методик информатики в обеспечении профотбора плавсостава // УкрНИИ морской медицины, г. Одесса. Вестник морской медицины. –№ 1(13). 2001.

КЛИМКІВ Р.І.,

здобувач, кафедра психології,
філософський факультет,
Львівський національний
університет ім. І.Франка,
викладач,
ВНКЗ ЛОР «Львівський медичний
коледж ім. Андрея Крупинського»,
м. Львів

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНИХ ВЗАЄМИН ОСІБ, ЯКІ ВІДБУВАЮТЬ ПОКАРАННЯ З ВИПРОБУВАННЯМ

Стаття присвячена дослідженню поняття соціально-психологічної компетентності як одного із чинників, що впливають на формування просоціальних взаємин осіб, які відбувають покарання з випробуванням. Проаналізовано наявні в джерелах підходи до визначення соціально- психологічної компетентності, а також визначено поняття компетентності та соціально-психологічної компетентності загалом. Визначено структурні елементи, які впливають на формування компетентності, виокремлено види соціально-психологічної компетентності.

Ключові слова: компетентність, соціально-психологічна компетентність.

Статья посвящена исследованию понятия социально-психологической компетентности, как одного из факторов, влияющих на формирование просоциальных взаимоотношений лиц, отбывающих наказания с испытанием. Проанализированы имеющиеся в источниках подходы к определению социально-психологической компетентности, а также определено понятие компетентности и социально - психологической компетентности в целом. Определены структурные элементы, которые влияют на формирование компетентности, выделены виды социально-психологической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, социально-психологическая компетентность.

The aim of this article is to examine the notion of social-psychological competence, as one of the factors which influence the formation of prosocial relations of individuals who serve a probation sentence. The author analyses current approaches to the definition of social-psychological competence and defines both the notions of competence and social-psychological competence. Structural elements, which influence the formation of competence as well as types of social-psychological competence are being singled out.

Key words: *competence, social and psychological competence.*

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Проблема дослідження соціально-психологічної компетентності осіб, які відбувають покарання з випробуванням на даний час, на жаль, залишається не дослідженою. Однак, враховуючи актуальність даного питання, оскільки осіб, які відбувають покарання з випробуванням стає все більше завдяки переорієнтованості України із призначення покарання з обмеженням чи позбавленням волі на більш гуманне та ефективне відбування покарання з випробуванням, вважаю дуже важливим вивчення та дослідження даного питання для формування просоціальних взаємин у вищевказаних осіб. Аналізуючи питання соціально-психологічної компетентності осіб, які відбувають покарання з випробуванням приходжу до думки, що вона є найвищим показником загального розвитку особистості. Поняття соціально-психологічної компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими.

Основним завданням дослідження виступає аналіз теоретичних підходів вітчизняних та зарубіжних вчених до проблеми соціально-психологічної компетентності та її впливу на осіб, які відбувають покарання з випробуванням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему соціально-психологічної компетентності досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці як В. Веденський, А. Деркач, В. Дружинін, І. Зімова, В. Кальней, М. Кашапов, М. Лук'янова, О. Маркова, Т. Щербакова, Дж. Андерсон, Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Р. Уайт та ін.

У сучасній вітчизняній науці проблематикою соціально-психологічної компетентності займалися І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сериков, Л. Орбан-Лембрик, В. Телефанко, С. Ренке та ін.

Мета статті. Теоретично проаналізувати сутність та зміст поняття «компетентності» та «соціально-психологічної компетентності», дослідити різні

наукові підходи до розробки проблематики соціально-психологічної компетентності осіб, які відбувають покарання з випробуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літератури з питання компетентності особистості свідчить про значну кількість соціально-психологічних досліджень багатьох сучасних українських та зарубіжних науковців. Сучасна психолого-педагогічна наука розробила цілий науковий підхід до досліджуваної нами проблеми. У вітчизняній науці цей підхід представлений у роботах А. Хуторського та Б. Вульфсона. Його розробляють також українські вчені: І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сєриков, Л. Орбан-Лембрик, В. Телефанко, С. Ренке та ін [12].

В основі терміну «компетентність» є вихідна основа «*competere*», що означає «знати», «досягати», «вміти», «відповідати» [15]. Компетентність – це підхід до знання як інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини [21]. У психологічній науці існує розбіжність у підході до визначення поняття психологічна компетентність. Первинне значення цього терміну стосувалося професійної діяльності й розглядалося як вершина розвитку професійної майстерності. В сучасному розумінні цього слова компетентність – це категорія, яка вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві і професійні цінності, здатність ефективно розв'язувати нові нестандартні завдання тощо. С. Архипова виділяє ще один аспект трактування проблеми компетентності: компетентність – це законно прийнята здатність авторитетної особи здійснювати певні акти чи дії в конкретних умовах, або коло її повноважень. Тому компетентна особистість – це особистість, яка є обізнаним в певній галузі спеціалістом, який має право за своїми знаннями і повноваженнями робити і вирішувати щось, висловлювати судження про будь-що, має право розв'язувати питання як підвідомчі їй [1; 12].

Н. Гавриш визначає компетентність як особистісну, складну характеристику людини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Отже, на думку автора, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – коло питань, за якими зазначену якість характеризують. Компетенції є важливим компонентом структури особистості, в яких фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю в діяльності, взаємодії та спілкуванні [5].

І. Зіміння, проаналізувавши сукупність тлумачень понять «компетенція» та «компетентність», доходить висновку про несуттєвість розмежування та диференціації цих термінів і у своїх працях отожднює їх [8]. Характеризуючи комплекс ключових компетентностей, розмежовує три їх основні групи: 1) компетентності відносно себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (здо-

ров'язбереження, ціннісно-сміслові орієнтації, інтеграції, громадянськості, самовдосконалення та саморозвитку); 2) компетентності відносно взаємодії з іншими людьми (соціальної взаємодії, спілкування); 3) компетентності відносно діяльності в усіх її видах і формах (пізнавальної, способів діяльності, інформаційних технологій) [7].

На думку філософа Ж. Дюпуї, ключові компетентності – це група базових цінностей, від яких залежить успішність життя особистості в майбутньому і які збігаються з принципами головних теорій моралі сучасного суспільства: досягнення успіху, вибір власного напрямку самореалізації в житті, розуміння себе й власного внутрішнього світу, глибокі особистісні стосунки [6].

Компетентність як оцінну категорію ретельно досліджено в психолого-педагогічній літературі. Як стверджують дослідники, компетентність залежить від таких п'яти основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і вирішуваних проблем; наявність досвіду в цій сфері; уміння обирати засоби й способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення мети [14].

У такому контексті розглядали компетентність І. Ісаєв, І. Зязюн, О. Ломакін, В. Нестеров, І. Підласий, В. Сластьонін, В. Ягупов та інші вчені. Так, В. Сластєнін, І. Ісаєв, І. Міщенко, Е. Шиянов вважають, що «компетентність – якісно-своєрідне поєднання здібностей (якостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [17].

Початок дослідження соціальної компетентності пов'язаний з працями Р. Уайта й датується 50-ми роками ХХ сторіччя. Ще в першій половині ХХ століття Е. Торндайк започаткував проблему дослідження соціально-психологічної компетентності [12]. На думку Р. Уайта, соціальна компетентність розглядається як певна здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Ю. Хабермас (Habermas, 1981), конкретизуючи це поняття, підкреслює, що соціальна компетентність полягає в адекватності й ефективності рішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими стикається людина в соціумі [12].

На думку І. Мельника, наукова категорія «соціальна компетентність» розглядається як набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем [11]. Зазвичай соціально-психологічну компетентність поділяють на два види: життєву і професійну [10; 16].

Життєва компетентність є поєднанням свідомо та цілеспрямовано набутих знань, достатніх для розуміння закономірностей розвитку певного суспільства й свого місця в ньому, з власним життєвим досвідом та вмінням

доречного його застосування для забезпечення успішної життєдіяльності. Життєва компетентність – широке поняття, що включає компетентність у різних сферах людської діяльності [19]. Виходячи з постулатів теоретичних джерел, В. Ницета припускає, що життєва компетентність є комплексом компетенцій (компетентностей) відносно: 1) себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) взаємодії з іншими людьми; 3) діяльності в усіх її видах і формах [13].

Життєва компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, у т. ч. конфліктних; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності великих знань і відповідного практичного досвіду. Базовими принципами життєвої компетентності, за концепцією ЮНЕСКО, є такі: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити [9]. Відповідно, що для осіб, які відбувають покарання з випробуванням усі вище перелічені компоненти є актуальними та важливими у формуванні про-соціальних взаємин, а також для ефективного відбування покарання, що в першу чергу передбачає недопущення подальшої протиправної поведінки та повернення особи до соціально активного життя.

Життєва компетентність включає когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний компоненти [20].

Когнітивна компетентність дає змогу визначити що є істина, а що неправда. Удосконалення когнітивної компетентності сприяє, з одного боку, пізнавальній активності суб'єкта діяльності в пошуках життєвої «істини», а з іншого – використанню розуму як засобу аналізу проблемної ситуації, обставин, самоаналізу, власної позиції, можливості та здатності позитивного вирішення проблеми. На основі осмислення проблеми відбувається спочатку схвалення в почуттях, а потім здійснюється моральний вибір, вольове рішення – прийняття моральних цінностей, моральних вимог як керівництво поведінкою та діяльністю. Компетентність в емоційно-вольовій сфері несе в собі домінуюче психологічне навантаження у формуванні моралі особистості, бо в цьому відображається ставлення особистості до моральних вимог і норм. Вона є також джерелом мотиваційної збуджувальної функції моральної спрямованості особистості, відкриває для неї ставлення до себе як цінності та до іншого як до самого себе, відкриває цінності переживання, обрії спілкування і почуттів. Критеріями несформованості емоційно-вольової компетентності, на думку А. Каланіної, можуть бути: емоційна несталість; невпевненість у власних силах; тривожність і неадекватне сприйняття дійсності; нездатність контролювати свою поведінку та емоції; погана стресостійкість висока емоційна напруженість; нездатність адаптуватися до обставин, що змінюються;

неспроможність до емпатії [9].

Близьким до поняття «життєва компетентність» І. Єрмаков вважає соціально-психологічну компетентність, яка передбачає здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин і включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії [6].

Поняття «професійна компетентність» з'явилося наприкінці минулого століття в працях Ю. Бабанського, С. Баранова, В. Сластьоніна і вважалось складовою професіоналізму [2]. А. Сухов і А. Деркач розглядають комунікативну компетентність як можливість та вміння орієнтуватися в різних ситуаціях і безпомилкове та вільне володіння вербальними й невербальними засобами спілкування.

Н. Ануфрієва також характеризує комунікативну компетентність як складову соціально-психологічної компетентності. Науковець виокремлює такі компоненти комунікативної компетентності, як комунікативні властивості особистості, що характеризують розвиток потреби у спілкуванні, ставлення до способу спілкування; комунікативні здібності, тобто здатність володіти ініціативою у спілкуванні, проявляти активність; здатність до самостимуляції у спілкуванні [21].

Комунікативна компетентність – сукупність комунікативних знань для побудови комунікативної діяльності. Натомість В.-R. Nancу трактує визначення комунікативної компетенції як комунікативні здібності, які варто набувати, тренувати, розвивати та вдосконалювати [23]. Вивчаючи комунікативну компетентність як складову культури спілкування, Л. Власенко в якості її складових визначає особистісно-рефлексивні уявлення про розкриття особистісних пріоритетів у соціальному контексті, вміння реалізовувати усвідомлені цінності в спілкуванні та соціально-рефлексивні здобутки – соціальний інтелект особистості як представника спільноти [4].

Завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу поняття комунікативної компетенції увійшло до наукового обігу в 1972 році. Його теорія спрямована на визначення того, що повинен знати мовець, щоб бути компетентним у спілкуванні. Важливим чинником у цій теорії є те, що необхідно зосереджуватися на комунікативних уміннях більше, ніж на знаннях граматичних структур [22].

На думку Л. Петровської соціально-психологічна компетентність – це здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних відносин. До її складу входить вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, вибирати адекватні способи поведінки з ними і

реалізувати способи в процесі взаємодії. Особливу роль тут відіграє вміння поставити себе на місце інших. Соціально-психологічна компетентність формується в ході освоєння індивідом систем спілкування і включення в спільну діяльність [18].

У контексті соціально-психологічного підходу Л. Орбан-Лембрик до особистості поряд з «Я-характеристикою», ментальністю, ціннісно-смысловую, потребово-мотиваційною та когнітивною сферами, емоційно-психологічними станами, локус контролем, соціально-психологічним досвідом, соціальною орієнтацією на установки, статусно-рольовими характеристиками, соціально-психологічна компетентність виступає однією із внутрішніх особливостей та поведінкових проявів особистості. Л. Орбан-Лембрик під соціально-психологічною компетентністю розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення та досягати певних цілей [16].

Важливою є точка зору М. Бобнєвої стосовно соціально-психологічних властивостей особистості. Вона виділяє соціально-психологічні властивості особистості як такі, що належать до вторинних властивостей та якостей особистості (порівняно з “базовими” – загальнопсихологічними) [3].

Соціально-психологічні властивості особистості, на думку Л. Лепіхової, виступають складовими соціально-психологічної компетентності. У якості складових соціально-психологічної компетентності, визначених експериментальним шляхом, Л. Лепіхова виділяє симптомокомплекс особистісних властивостей: соціальний інтелект; адаптивність до соціальної ситуації; особистісна гнучкість; вербальний інтелект; м’яка домінантність як керівництво ситуацією; соціальна сміливість; ініціатива у контактах; упевненість у собі; успішність у житті. Автор розглядає соціально-психологічну компетентність як механізм, а не сутність соціально-психологічної поведінки особистості, що вигідно доповнює всі інші види компетентності особистості, які так чи інакше пов’язані з інтерперсональними відносинами [10].

Поняття соціально-психологічна компетентність включає знання в галузі взаємодії, поведінки, обміну інформації, сприймання людьми один одного. Сюди також відносять здатність людини орієнтуватися в соціальних відносинах, контактах, ситуаціях, правильно визначати внутрішні особливості та стани інших людей, обирати адекватні способи взаємодії з ними, певну програму і лінію поведінки. Отже, чинники, які визначають соціально-психологічну компетентність особистості: індивідуальні особливості людини, її психічні стани, комунікативний потенціал, особливості соціалізації, вплив соціокультурних та етнопсихологічних відмінностей учасників взаємодії, рівень комунікативної готовності, спеціальна комунікативна підготовка [12].

У структурі соціально-психологічної компетентності є доцільним виділяти такі компоненти: когнітивний, поведінковий, мотиваційний та емоційний. Адже компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати при здійсненні своїх функцій. Сутність та розвиток соціально-психологічної компетентності визначається багатьма факторами економічного, соціального, психологічного, етичного, культурологічного характеру [12].

Головним аспектом, який поєднує точки зору різних авторів є те, що знання людини виступають потенціалом, який вона має, але застосувати його на практиці можна за умови наявності додаткових факторів. Отже, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати при здійсненні своїх функцій. Сутність та розвиток соціально-психологічної компетентності визначається багатьма факторами економічного, соціального, психологічного, етичного, культурологічного характеру.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати соціально-психологічну компетентність як спеціальну здібність особистості, яка має природні задатки у формі певних соціально-психологічних властивостей і набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду та в процесі міжособистісної взаємодії. Цей вид компетентності включає сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та вмінь [12].

Соціально-психологічна компетентність охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, соціально-психологічну та є однією з суттєвих передумов продуктивного та непродуктивного стилів міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності типу «людина-людина» (медицина, педагогіка, психологія та ін.) [10]. Недостатній розвиток соціально-психологічної компетентності осіб, які відбувають покарання з випробуванням призводить до непорозуміння між членами різних груп, установки на односторонність сприйняття іншої людини, виникнення психологічного бар'єру у спілкуванні представників протилежної статі, конфліктів (як міжособистісних, так і міжстатевих) [5], а також до непорозуміння із працівниками кримінально-виконавчої інспекції Державної пенітенціарної служби України.

Отже, просоціальну поведінку необхідно розуміти як складову системи соціальної компетентності. Соціальна компетентність – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість – істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. При цьому соціальна

компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, щоб не йти врозріз з вимогами суспільства [11].

Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвими складовими життєвої компетентності осіб, які відбувають покарання з випробуванням. Власне ці якості та уміння зумовлюють характер особистості, її соціальну активність, здатність до вироблення нових стратегій життєдіяльності, а також елементів адаптації у суспільстві. Важлива робота покладається на працівників кримінально-виконавчої інспекції, оскільки їх робота завдяки тренінгам, навчанню, бесідам передбачає підвищення соціально-психологічної компетентності під час відбування покарання даної категорії осіб.

Список використаних джерел:

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 15-24.
2. Атаманчук П. С. Професійна компетентність майбутнього вчителя як основа педагогічного світогляду / П. С. Атамчук, О. М. Ніколаєв // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2012. – Вип. 99. – С. 155-158.
3. Бобнева М. И. Социальная психология личности / М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1979. – 344 с.
4. Власенко Л. В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Л. В. Власенко. – Київ, 2005. – 20 с.
5. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н. В. Гавриш, О. Н. Сущенко // Педагогічні науки : зб. наук. праць Бердян. держ. пед. ун-ту. – Бердянськ, 2007. – Вип. 3. – С. 44-49.
6. Єрмаков Т. І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства / Т. І. Єрмаков // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей – К.: Міленіум, 2002. – Вип. 6 (9). – С. 200-207.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Дайджест педагогических идей и технологий. – 2004. – №1-2. – С.11-14.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. :

- Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Калініна А. В. Життєва компетентність як базова для формування батьківської компетентності кандидатів на прийомне виховання / А. В. Калініна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2009. – №2. – С. 27-37.
10. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості / Л. А. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №2. – С. 65-69.
11. Мельник І. Я. Просоціальна поведінка як складова соціальної компетентності / І. Я. Мельник // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2010. – №43. – С. 60-62.
12. Микитюк Н. М. Соціально-психологічна компетентність особистості як предмет наукового аналізу / Н. М. Микитюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2012. – № 3 (29). – С. 209-214.
13. Ницета В. А. Життєва компетентність особистості: до питання створення функціональної моделі / В. А. Ницета // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 51. – С. 257-264.
14. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И.Огарев. – СПб. : РАО ИОВ, 1995. – 244 с.
15. Ольшанский Д. В. Политико-психологический словарь / Ольшанский Д.В. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 576 с. – («Гаудеамус»).
16. Орбан-Лембрик Л. Е. Компетентність особистості як соціально-психологічний феномен / Л. А. Орбан-Лембрик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12, Ч.1. – 313 с.
17. Педагогіка / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, И. А. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
18. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 693 с.
19. Равен Джон. Педагогическое тестирование / Джон Равен. – М. : Когитоцентр, 1999. – 231 с.
20. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / [Растянкинов А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В.]. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320с.
21. Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості / Сохань Л. В., Єрмакова І. Г., Несен Г. М. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
22. Hymes D. H. On communicative competence / D. H. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
23. Nancy B.-R. Communication: Competencies and contexts / Nancy B.-R. – N.Y. : Random House, 1985. – 385 p.

КОЖУШНА Т.В.,

здобувач, Хмельницький
національний університет,
вчитель першої категорії, НВК
гуманітарної гімназії № 1,
м. Вінниця

МОТИВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У НАВЧАННІ: ФАКТОРИ ВПЛИВУ

У статті визначається поняття мотивованого навчання, подаються основи теорії мотивації навчання та її використання на практиці, а також зазначаються основні фактори, що впливають на ефективність навчання.

Ключові слова: соціально-когнітивна теорія, мотиваційні процеси, мотивоване навчання, очікування успіху, релевантність завдань, постановка цілей, ефективний зворотний зв'язок.

В статье даётся определение понятию мотивированного обучения, подаются основы теории мотивации обучения и использования её на практике, а также определяются основные факторы, которые влияют на эффективность обучения.

Ключевые слова: социально-когнитивная теория, мотивационные процессы, мотивированное обучение, ожидание успеха, релевантность заданий, постановка целей, эффективная обратная связь.

The article gives a comprehensive overview of motivation theory and its application in engaging students' learning. Readers are introduced to the concept of motivated learning, followed by an examination of the main factors influencing the effective learning.

Key words: social cognitive theory, motivated learning, effective learning, expectancy of success, relevance of the task, goal setting, effective feedback.

Соціально-когнітивна теорія наголошує, що формування певної особистості відбувається внаслідок взаємодії трьох основних компонентів: оточення, поведінки та психологічних процесів, які є характерними для цієї особистості. Сотні досліджень основоположника соціально-когнітивної теорії А.

Бандури довели, що навчання за допомогою спостереження є надзвичайно ефективним. Таке навчання називається моделюванням.

За А. Бандурою [Boeree 2006, 5/9], процес моделювання включає наступні етапи:

1. Увага, розуміння моделі.

Учням необхідно бути уважними, якщо вони хочуть чомусь навчитися. Дуже важливими є характеристики самої моделі. Яскрава чи драматична модель приверне більше уваги. Якщо модель приваблива, престижна або компетентна в певній галузі - їй забезпечена увага учнів. Також на модель звернуть більше уваги у тому випадку, коли вона чимось подібна до тих, для кого вона слугує моделлю.

2. Запам'ятовування моделі.

На цьому етапі підключаються увага та мовлення. Учні запам'ятовують побачене у формі розумових образів та вербальних описів.

3. Відтворення.

Наступним кроком буде переведення образів й описів у реальну поведінку. Учням необхідно відтворити побачене не в уяві, а в своїх вчинках. Хоча наша здатність наслідувати модель покращується навіть тоді, коли ми просто уявляємо, як ми це робимо.

4. Мотивація.

Мотиваційні процеси ведуть від спостереження до дії. Учень буде наслідувати запропоновану модель тоді, коли у нього буде мотивація. Серед найбільш типових мотивів А. Бандура називає:

- А) заохочення у минулому - традиційний біхевіоризм;
- Б) обіцяне заохочення – те, яке ми уявляємо;
- В) непряме спонування - побачену й пригадану модель;

Існує також негативна мотивація, яка запобігає імітації та наслідуванню поведінки моделі, якщо спостерігалось:

- Г) покарання у минулому;
- Д) обіцяне покарання – погрози;
- Е) непряме покарання.

У даній статті ми розглянемо саме мотиваційні процеси у моделюванні. Спробуємо визначити, що впливає на рівень мотивації учнів та як його можна покращити. Адже високомотивовані учні демонструють кращі результати у навчанні та активно взаємодіють із вчителем.

Посилаючись на відоме дослідження [McInerney, Liem 2006, 11], мотивацію ми характеризуємо чотирма якими:

1) вибір: від учнів ми очікуємо самостійного вибору предмета, завдання, виду діяльності без примусу чи втручання з боку вчителя;

2) енергійність: учні з високою мотивацією захоплені та зацікавлені

своєю роботою, вони енергійні, працюють з ентузіазмом, докладають багато зусиль;

3) стандарти: зазвичай учні налаштовані на високі особисті стандарти у тих видах діяльності, в яких вони мають мотивацію. Вони не налаштовані лише на оволодіння основними навичками;

4) тривалість мотивації: учні з достатньою мотивацією самостійно повертаються до роботи, отримують задоволення від процесу виконання завдання, витрачають свій вільний час.

Основними елементами процесу навчання ми визначаємо наступні:

- 1) учень як особистість, індивідуальність;
- 2) вчитель і різноманітні засоби навчання;
- 3) оточення, в якому відбувається процес навчання.

Розглянемо вплив кожного з названих елементів на навчальний процес. Спробуємо визначити позитивні та негативні впливи на мотивацію учнів.

Індивідуальність учня

Кожен окремих учень вносить у процес навчання ряд характерних рис, що походять від його індивідуального досвіду в житті та навчанні. Важливо, наприклад, чи має учень успіхи в школі? В чому він успішний, а в чому навпаки? Чому він вивчає даний предмет? Які його очікування та цілі? Наскільки компетентним почувається учень? Відповіді на наведені запитання допоможуть учителю зрозуміти, які індивідуальні властивості можуть позитивно впливати на мотивацію, а які - негативно. Певними якостями вчитель може маніпулювати, а певними – ні. Серед потенційно позитивних впливів є оптимальний рівень самоефективності [Pajares 1996, 543; Pajares & Urdan 2006], внутрішні та контрольовані атрибуції відносно успіху та поразки, докладання зусиль та використання навчальних стратегій [Weiner 2004, 13-29] використання ряду саморегулятивних стратегій, включаючи самопланування, моніторинг та самооцінювання [Zimmerman 2004] потенційно негативними впливами на мотивацію можна назвати страх перед поразкою чи зневагою [Elliot 1999], ставлення себе в невідгідні умови [Urdan & Midgley 2001], уникання допомоги [Ryan & Pintrich 1997].

Вчителі.

Важко перебільшити роль вчителя у навчальному процесі. Від майстерності вчителя залежить не лише рівень навчальних досягнень, але й ставлення учнів до навчання та їх мотивація. Вчителі, як і учні, вносять у навчальну ситуацію свої власні риси, які можуть посилювати або зменшувати мотивацію учнів. Раніше вчителю відводилась активна роль на уроці, а учневі - пасивна. Практики, засновані на цій моделі викладання, перешкождали учнівській мотивації. Серед них варто зазначити погану організацію уроку, рутинізацію, авторитарний контроль, механічне повторення, недисциплінованість, незаці-

кавленість учнів, надмірно важкі або занадто легкі завдання, незрозуміле пояснення, несправедливе оцінювання, невдале соціальне порівняння між студентами, відсутність джерел інформації, насмішки над учнями, фаворитизм, холодність у стосунках з учнями, відсутність довіри, надмірна бюрократія.

Хороші вчителі намагаються йти назустріч особистим, емоційним та когнітивним потребам учнів і таким чином збільшують мотивацію учнів до навчання. Вони створюють емоційно-безпечне середовище на уроці і моделюють ризик у такому середовищі. В їхніх класах до помилок ставляться толерантно, підтримуються самовпевненість та самоконтроль, почуття належності до групи (McInerney 2005). Серед позитивних рис навчального процесу зазначимо наступні: фізично-безпечне оточення учня, взаємодія та взаєморозуміння між вчителем та учнем, велика кількість різноманітних засобів навчання, насиченість програми, використання різних методів та методик навчання, низьке суперництво поміж учнями, чітка організація уроку, долучення учнів до процесу навчання, правильне опитування, оптимальні очікування та вимоги до студентів (Brophy 2004), пошук адаптивних та досяжних цілей (Butler 2007, 241-252), використання мотиваційних стратегій, моніторинги, допомога учням у постановці цілей, наголошення на важливості наполегливої праці, сприяння формуванню самоефективності учня. Такі особистісні якості вчителя, як готовність до спілкування та обговорення, почуття гумору, ентузіазм, чесність, тепле і довірливе ставлення до учнів, турботливість і підтримка також значно підвищують мотивованість учнів.

Щоб максимально стимулювати мотиваційні процеси та покращити результати навчальних досягнень, окремі дослідники [Hogan, Rabinowitz & Craven 2003, 235-247] рекомендують вчителям:

- максимально оснастити класи;
- цілеспрямовано укладати програми та плани, націлені на досягнення конкретних результатів навчання;
- демонструвати різні стилі викладання;
- використовувати на уроках численні джерела інформації;
- ставити високі вимоги під час опитування, щоб бачити реальне розуміння опрацьованого матеріалу;
- забезпечити часте повторення вивченого;
- бути щедрим на похвалу.

Аналізуючи свою кваліфікацію, майстерність, мотивацію, натхнення, вміння проводити уроки та навчати, педагог часто усвідомлює, що більшість учнівських проблем з мотивацією навчання є насправді проблемами самого педагога та його практики викладання. Отже, розпочинати вчителю потрібно з себе самого.

Навчальне оточення

Дослідження показали, що на мотивацію студентів та їх задіяність у процесі навчання значно впливають школа, клас та їх психологічне оточення [Maehr & Midgley 1996]. Є багато шкіл, де підвищенню рівня мотивації учнів не надається гідної уваги. Існують і такі школи, в яких ефективним мотиваційним стратегіям навіть створюються перешкоди. Наприклад, у показових престижних школах учні подекуди страждають від надмірного хвилювання, стресу, розчарування, перевантажень, втоми, фізичних та психологічних хвороб. І навпаки, у школах, які не мають високого рейтингу та великих досягнень, але котрі орієнтовані на якісне викладання та навчання, учні часто почувуються комфортно [Kaplan & Maehr 1999, 330-358], демонструють позитивне вміння долати труднощі [Kaplan & Midgley 1999, 187-212], не бояться новизни [Turner 2002, 88-106], звертаються по допомогу та не створюють собі перешкод для навчання.

Мотивація учня не є статичною якістю. Вона змінюється час від часу у кожного учня, різниться в кожній навчальній ситуації. Отже, існує комплексна взаємодія поміж учнем, вчителем та класом. І все це у комплексі впливає на рівень навчальних досягнень, задіяності та активності учня, його мотивації.

Зауважимо, що існують макросили (соціополітичні та економічні фактори), на які вчитель майже не може вплинути. Але вчителю підпорядковані інші важелі, за допомогою яких він може здійснювати суттєвий вплив на формування учня як особистості, на створення необхідного навчального оточення і покращення мотиваційних процесів. Педагоги часто недооцінюють елементарні фактори, які сприяють розвитку та підвищенню рівня мотивації. Розглянемо деякі з них.

ОЧІКУВАННЯ УСПІХУ І ДОРЕЧНІСТЬ ЗАВДАНЬ (релевантність)

Для досягнення учнями бажаних результатів вони повинні вірити у власні сили. Якщо вони вважатимуть, що успіх знаходиться за межами їх можливостей, це їх деморалізує і призведе до пониження їх мотивації. Крім того, запропоновані викладачем завдання або види діяльності повинні мати практичну цінність для учнів. Якщо учні можуть успішно справитись із завданням, але їм абсолютно не цікавий кінцевий результат їх зусиль, вони не будуть мотивованими. Еклес та Бігфілд стверджують, що, дивлячись на очікування учнів та на цінність для них поставлених перед ними задач, можна досить точно передбачити результати, включаючи вибір виду діяльності, наполегливість, поведінку і т.д. [Wigfield & Eccles 2000, 68-81].

Даунсон Хенкок досліджував практичне використання очікувально-ціннісної теорії для покращення мотивації учнів у школі [Hampcock 1995, 171-179]. На його думку, щоб збільшити очікування учнями свого успіху, вчителі повинні допомогти їм визначити моделі поведінки, що асоціюється з успішним

навчанням (наприклад, постановка запитань, пошук відповідей у різноманітних джерелах інформації, розмірковування над навчальним процесом). Також викладачам варто навчати стратегій навчання, метою яких є підкреслити, що очікування успіху є результатом власних вчинків учнів. Для того, щоб учні усвідомили практичну цінність завдань, Хенкок рекомендує вчителям пояснити учням відношення дій та наслідків цих дій. Необхідно також забезпечити справедливу та неупереджену винагороду та визнання за докладені зусилля й отримані результати. У випадках, коли відсутня батьківська підтримка, потрібно надати її учням. Особливо тим, які поставили перед собою довготривалі цілі.

ЕФЕКТИВНА ПОСТАНОВКА ЦІЛЕЙ

Постановка відповідних цілей на кожному етапі оволодіння навичкою чи знанням є вирішальною у мотивації учнів. Коли учні знають, що вони роблять певний прогрес та наближаються до бажаних цілей, вони стають більш мотивованими. Це покращує їх самоефективність та призводить до постановки нових цілей, які часто стають викликом собі самому [Bandura 1997; Locke & Latham 2002, 705-717].

У своїй роботі Шанк [Schunk 1990, 71-86] називає три важливі аспекти постановки навчальних цілей:

- 1) постановка наближених та короткотривалих цілей має більше переваг, ніж постановка віддалених та довготривалих цілей;
- 2) правильним буде ставити конкретні цілі, а не просити «зробити все якомога краще»;
- 3) цілі повинні бути середніми за складністю та рівнем виклику.

Отже, допомога учням у постановці відповідних цілей забезпечує їм тривалу мотивацію.

МЕТА ДОСЯГНЕНЬ

Теоретики, які працювали над питанням мети учнівських досягнень, розрізняють дві великих категорії таких цілей:

- цілі, орієнтовані на здобування знань;
- цілі, орієнтовані на отримання високих оцінок [Covington 2000, 171].

Учні, які прагнуть досягнути майстерності, вірять, що праця та зусилля призводять до успіху. Їхня увага зосереджена на справжній цінності навчання. Маючи на меті знання, такі учні роблять спроби зрозуміти та проаналізувати свою роботу, розвивають свої навички, покращують рівень своєї обізнаності. Такі студенти почуваються успішними тоді, коли вони самотужки щось зрозуміли чи покращили свій результат. Найважливішим для них є виконання завдання. Їх не цікавить, яким виглядає їх навчання в очах інших студентів.

Головними для другої групи студентів є бали та оцінки. Ця група орієнтована на видимість успіху. Вони навчаються демонстративно; виносять «на

показ» свої відповіді, результати, бали; полюбують випереджати інших учнів і перевищувати норми.

Загалом, теоретики цілей досягнень дійшли до згоди щодо важливості створення на уроці умов та оточення, які сприятимуть навчанню заради знань [Brophy 2004; Deemer 2004]. Вчителям рекомендується розвивати в своїх учнях бажання до самовдосконалення, заохочувати їх докласти більше зусиль, навчати їх застосовувати на практиці отримані знання та навички. Доцільним буде якомога частіше надавати учням право голосу та вибору відносно якихось питань. Оцінювання бажано здійснювати таємно, щоб уникнути створення атмосфери суперництва, адже змагальне та нормативне оцінювання мотивує переможців, але пригнічує мотивацію у тих, хто програв.

ВІРА У ВЛАСНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Коли студенти досягають успіху чи зазнають поразки, вони автоматично шукають цьому причини. Мотиваційна важливість такого усвідомленого причинного контролю була у центрі уваги дослідження Бернарда Вайнера [Weiner 1992, 2004, 2005]. Вчений постулював 4 найбільш значущі причини успіху чи провалу у контексті відношення до досягнень:

- здібності;
- зусилля;
- складність завдання;
- сприятливі обставини (щастить).

Наголосимо, що учні частіше аналізують свої поразки, ніж успіхи. Занадто часто вони виправдують свої провали та невдачі тим, що від них не залежить і чого вони не можуть змінити. Наприклад, своїми слабкими здібностями, складністю завдань, хворобою. Або вони вважають, що їм просто «не щастить». Якби учні реалістично оцінювали роль праці та докладених зусиль у своїх досягненнях і вірили в можливість виправити ситуацію, вони були б більш мотивованими на наступних заняттях. Задачею вчителя буде наголошувати на ролі внутрішніх та контрольованих характеристик успіху чи поразки, особливо на важливості наполегливої та систематичної праці. Необхідно вчити учнів брати на себе відповідальність за свої невдачі та досягнення. Педагог здатний впливати на віру учня в свої сили [Biggs & Tefler, 1987].

ЕФЕКТИВНИЙ ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК

Під терміном «зворотній зв'язок» ми розуміємо інформацію, яка стосується учнівської поведінки, навичок, знань, майстерності, розуміння. Вона надається вчителем, батьками, однокласниками, може бути почерпнута з інтернета, книг, телебачення. Можливо, учні будуть опиратися головним чином на власні досвід та інтуїцію.

Ефективний зворотній зв'язок повинен забезпечувати учня інформацією щодо можливих дій для покращення його подальших результатів. Хетті зазна-

чає [Hattie & Timperley 2007], що виправлення помилок повинно завжди включати певний інструктаж та пояснення, як можна виправитися. Він продемонстрував, що найбільш ефективними формами корегування дій учня є відео, аудіо та комп'ютерні інструкційні матеріали. Якщо зі сторони вчителя не буде спроб знизити самоповагу учня, він сприйме підказку, пораду, рекомендацію, настанову свого наставника. Для надання кваліфікованої допомоги учню педагог повинен замислитись і дати відповіді на наступні запитання:

«Яка основна помилка учня?»

«Яка вірогідна причина допущеної помилки?»

«Як мені скерувати учня, щоб він не припускав більше цієї помилки?»

«Що учень зробив добре і це варто відзначити?»

За умови плідної співпраці з вчителем учень буде забезпечений необхідною інформацією про шляхи покращення його результатів у майбутньому. Це допоможе учням регулювати своє навчання, бути більш мотивованими та самоефективними.

ОЦІНКИ ТА ОЦІНЮВАННЯ

Оцінки можуть покращувати мотивацію, але можуть і лякати та насторожувати учнів. Зазвичай оцінювання відбувається двома основними способами: з посиланням на норми та з посиланням на критерії. Використовуючи нормативне оцінювання, вчитель порівнює бали студента з середнім балом класу по виконаному завданню. Якщо ж увага фокусується на досягненні певних поставлених цілей, на рівні оволодіння певною навичкою чи вмінням, йдеться про оцінювання за критеріями. Дуже часто критерії є порівняльними відносно попередніх індивідуальних результатів цього ж студента.

Оскільки нормативне оцінювання базується на соціальному порівнянні, подекуди воно має негативні наслідки. Наприклад, студенти уникають відповідей на уроках, щоб не виглядати слабшими за своїх однокласників. Це, в свою чергу, може спричинити «поведінку уникання невдач», тобто зволікання, саботаж, ставлення себе в невідгідні умови. Іноді спостерігається менш адаптивна поведінка, наприклад, хвилювання перед тестами, психологічний дискомфорт. Зауважимо також, що викладачі та батьки скаргяться на нормативне оцінювання, тому що воно мало висвітлює сильні та слабкі сторони учня. У випадку оцінювання за критеріями чітко видно, чи вивчив учень необхідний обсяг матеріалу.

Для того, щоб зробити процес оцінювання мотивуючим, викладачам рекомендується зазначити мету оцінювання, детально оголосити критерії оцінювання, змоделювати зацікавленість у вивченні матеріалу, подавати інформацію для опрацювання поступово і невеликими частинами, оцінювати завершену роботу [Paris & Ayres 1994]. Завдання, що підлягають оцінюванню, потрібно добирати не лише за принципом програмності, але й з урахуван-

ням того, наскільки вони є розвиваючими, змістовними, обґрунтованими, узгодженими з вивченим матеріалом і наданими рекомендаціями. Крім того, вчителі повинні виховувати відповідальне ставлення до самооцінювання. Загалом, весь навчальний процес необхідно скеровувати на те, щоб учні почувались комфортно і впевнено, розвивали свою самоефективність і були задоволені своїми досягненнями і результатами.

Список використаних джерел:

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
2. Biggs, J. B., & Telfer, R. (1987). *The process of learning* (2nd ed.). Sydney: Prentice Hall.
3. Boeree C.G. (2006). *Personality Theories*. <http://webpace.ship.edu/cgboer/perscontents.html>
4. Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
5. Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241–252.
6. Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
7. Deemer, S. A. (2004). Using achievement goal theory to translate psychological principles into practice in the secondary classroom. *American Secondary Education*, 32, 4–15.
8. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–219.
9. Hancock, D. R. (1995). What teachers may do to influence student motivation: An application of expectancy theory. *The Journal of General Education*, 44, 171–179.
10. Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
11. Hogan, T., Rabinowitz, M., & Craven, J. A. (2003). Representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist*, 38, 235–247.
12. Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
13. Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187–212.
14. Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year Odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.

15. McInerney, D. M. (2005). *Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in the classroom*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
16. McInerney, D.M., Liem, A.D. *Motivation Theory and Engaged Learning / Motivation and Practice for the Classroom* (2008): Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.
17. Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulders, CO: Westview Press.
18. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
19. Pajares, F., & Urdan, T. C. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
20. Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington DC: American Psychological Association.
21. Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329–341.
22. Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.
23. Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., & Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' report of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88–106.
24. Urdan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.
25. Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
26. Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13–29). Greenwich, CT: Information Age Press.
27. Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13–29). Greenwich, CT: Inform. Age Press.
28. Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
29. Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influences and students' development of academic regulation: A social-cognitive approach. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 139–164). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

КОЛЕСНИК О.О.,
аспірант,
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
м. Харків

ПРОБЛЕМИ ЕТИКИ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано напрямки дослідження з проблеми етики Інтернет-спілкування у психолого-педагогічних дослідженнях. На сьогоднішній день дослідження здійснюються за наступними напрямками: комп'ютерна етика, інфоетики, віртуальна етика, мережева етика, кіберетика.

Ключові слова: спілкування в Інтернеті, етика спілкування в Інтернеті, комп'ютерна етика, інфоетика.

В статье проанализированы направления исследования по проблеме этики Интернет-общения в психолого-педагогических исследованиях. На сегодняшний день исследования осуществляются по следующим направлениям: компьютерная этика, инфоэтика, виртуальная этика, сетевая этика, киберэтика.

Ключевые слова: общение в Интернете, этика общения в Интернете, компьютерная этика, инфоэтика.

This paper examines trends research on Internet communication ethics in psychological and educational research. To date, studies carried out in the following areas: computer ethics, infoethics, virtual ethics, ethics Network, kiberetyka.

Key words: communication on the Internet, online communication ethics, computer ethics.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві відбувається та нарощує темпи у своєму розвитку процес глобальної інформатизації, зумовлений дією певних «інформаційних тенденцій». Провідне місце у цьому процесі займає функціонування Інтернету.

Швидкий розвиток глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, який ми спостерігаємо протягом останніх років, впливає на різні галузі життя та діяль-

ності людини. Під дією саме таких змін у суспільстві відбувається осмислення морально-етичних цінностей в мережі Інтернет. Разом із тим, на цей час у вітчизняній психолого-педагогічній літературі не приділяється достатньої уваги питанням підготовки учнів до формування в учнів загальноосвітніх шкіл етичного спілкування в Інтернеті, хоча саме шкільний вік є тим періодом, коли має бути закладена етико-правова основа поведінки людини у процесі використання комп'ютера або комп'ютерної мережі. Це актуалізує проведення досліджень, присвячених аналізу досвіду педагогічних спільнот високо інформатизованих країн далекого зарубіжжя з формування в підлітків умінь безпечної та етичної поведінки в Інтернеті.

Аналіз актуальних попередніх досліджень. У психолого-педагогічних дослідженнях багато уваги приділено таким питанням, як розробка проблем впливу Інтернет-середовища на особистість людини Т.М. Вакулич, Л.Ф. Компанцева, О.С. Кущенко та ін. [1, 3, 4].

Російськими психологами О.К. Тихомировим, О.Н. Арестовою, Л.Н. Бабаніним проводяться дослідження структурних та функціональних змін в психічній діяльності людини при взаємодії з комп'ютером та Інтернетом. Науковці О.Є. Войсунський, А.О. Жичкіна, І.О. Шевченко досліджують психологічні аспекти комунікативних процесів у мережі Інтернет та порівнюють їх зі спілкуванням у реальному світі.

Аналіз наявної літератури показує, що на даний момент в науці існує значний пласт досліджень, присвячених Інтернет-залежності і безпеці в Інтернеті зокрема. Хоча вони і лежать в основі безпечного спілкування в Інтернеті однак вони не дають цілісного уявлення про етичну сторону спілкування. Саме тому ця проблематика потребує детальнішого дослідження.

Метою даної статті є проаналізувати напрямки досліджень з проблеми етики Інтернет-спілкування у психолого-педагогічних дослідженнях.

Необхідність дослідження етики спілкування в мережі зумовлена створенням нових ситуацій, які роблять морально значущим явища, які раніше були поза полем моральних кодексів. Тепер же, можливості і особливості Інтернет повинні знаходитися під строгим контролем людської етики.

В даний час можна виділити наступні напрямки етичних досліджень у сфері інформаційних технологій: *комп'ютерна етика, інфоетика, віртуальна етика, мережева етика, кіберетика, нетикет, корпоративна етика Інтернет - спільнот (в тому числі, і наукових)*.

Формування і розвиток *інформаційної етики* пов'язано з процесами трансформації традиційної етики. Створення глобального кіберпростору, поява нових інформаційних технологій породжують безліч найгостріших проблем, з регулюванням яких не справляються юридичні закони, а тому виникає потреба в моральному регулюванні. Адміністративні заходи стають все менш ефектив-

ними. Ставиться під сумнів факт створення всеосяжної системи заборон, обмежень і розпоряджень, що регламентують ці відносини і діяльність. Практично неможливо простежити за виконанням цих заборон, обмежень і приписів кожною людиною, чинним в інформаційному просторі. У сучасних умовах суспільство виявилось не готове до того, що будь-які взаємодії в інформаційному просторі можуть регулюватися обумовленими етикою моральними і моральними нормами і принципами.

Глобальний інформаційний простір створює користувачеві практично необмежені можливості переміщення з інформаційних мереж будь-якої інформації, навіть не ставлячи до відома про це її власника. Тому захист інтелектуальної власності в такому просторі є майже нерозв'язним завданням, оскільки, або неможлива в технічному і юридичному планах, або вимагає великих економічних витрат. Наслідком такого стану є розквіт мережевого піратства і хакерства, запуск по мережах вірусів, що руйнують комп'ютерні програми і знищують інформацію, збір різної інформації без відома осіб і компаній, про які ця інформація збирається. Багато дослідників вважають, що проблеми інтелектуальної власності в глобальній мережі повинні спочатку розглядатися на етичному рівні, і тільки потім переводитися в правову та інші площини.

У силу зазначених причин, інфоетики – це не тільки сфера наукових досліджень, а й область актуальних суспільних дискусій і необхідних морально – правових рішень. Звернення до етичного аналізу процесів, що відбуваються у сфері інформаційних технологій дозволить, по-перше, уникнути багатьох негативних наслідків при комунікації, і створити умови для забезпечення інформаційної безпеки.

Проблеми які розглядаються в рамках *кібернетики*: особливості поведінки і спілкування в мережах; моральні принципи віртуального спілкування: свобода слова, відкритість, толерантність, рівноправність сторін, ввічливість. Їх особливість в залежності від виду віртуальної комунікації; регулювання та саморегулювання мережевих спільнот; корпоративна етика наукових Інтернет – спільнот; етичні аспекти наукової роботи в Інтернеті; кіберзлочини, хакерство як професійна і злочинна діяльність (правовий і етичний аспекти); етичні аспекти реклами в Інтернеті.

Разом з тим, питання етичного спілкування знаходить своє відображення і у розгляді питання *комп'ютерна етика*.

Комп'ютерна етика, пов'язана з вирішенням прикладних проблем переважно в тих областях, відносини в яких не регулюються законодавчо. Її мета полягає в тому, щоб досягти практично застосовного рішення на основі деяких етичних принципів і правил узагальненого характеру, але важливе місце займає і аналіз конкретних випадків. Найбільш яскраве своє втілення комп'ютерна етика отримала в області розробки кодексів. У США перший кодекс комп'ютер-

ної етики був розроблений в 1979 році. Прийняття кодексу було продиктовано розумінням того, що інженери, вчені і технологи результатами своєї діяльності визначають якість і умови життя всіх людей в інформаційному суспільстві. Тому в преамбулі кодексу підкреслюється життєво важлива необхідність дотримання всіх норм етики при розробці та експлуатації засобів інформаційних технологій. Згодом були розроблені та прийняті кодекси в багатьох інших організаціях США, пов'язаних зі сферою інформаційних технологій. Попередні дослідження з даної проблеми показали, що практично всі існуючі кодекси з комп'ютерної етики спираються на загальнолюдські цінності. Вони не регламентують виконання конкретних дій, скоєних в тій чи іншій ситуації, а створюють основу для прийняття індивідуальних моральних рішень.

Дієвість подібних кодексів в чому визначається рівнем самосвідомості кожного індивіда, ставленням суспільства до тієї чи іншої моральної проблеми, мірою і способом соціального впливу у випадках порушення запропонованих установок. У США, Австралії, Великобританії і деяких інших країнах створені інститути, що досліджують проблеми соціального впливу комп'ютерних технологій на особистість і суспільство, що розробляють відповідні рекомендації та методи їх впровадження в суспільну свідомість, у навчальних закладах вводяться спеціальні курси з комп'ютерної (інформаційної) етики. Норми і принципи, викладені в різних кодексах, відображають прикладний характер комп'ютерної етики. В їх основі лежать деякі традиційні, загальноприйняті етичні уявлення, виступаючи критерієм оцінки окремих вчинків [8].

Проведений аналіз показує, що в західних країнах (у тому числі в США, де вже в середині 1980-х рр.. Сформувалася «комп'ютерна етика» як інтелектуальне напрямок і навчальний предмет) немає якогось єдиного загальноприйнятого способу включення відповідної проблематики в навчальний процес. Найбільш відомі наступні стратегії: запровадження окремого курсу «комп'ютерної» етики; включення модулів комп'ютерної етики (присвячених розбору прикладів) у всі курси комп'ютерних дисциплін; включення етичних питань в узагальнюючий курс з комп'ютерних дисциплін; комплексний підхід, що поєднує викладання окремого курсу комп'ютерної етики на першому курсі, розбір етичних дилем в курсах різних комп'ютерних дисциплін та включення етичного аналізу як обов'язкової частини курсового проектування на старших курсах.

Кожен із зазначених підходів має свої достоїнства і недоліки, пов'язані як з підготовленістю викладачів, так і зі сприйняттям студентів.

Аналізуючи статус комп'ютерної етики, слід згадати статті Дж. Мура, які вважаються класикою. На думку Дж. Мура, інформаційні технології в силу їх гнучкості можуть бути використані скрізь, причому несподіваним чином. Однак при цьому відчувається брак ціннісних установок і концептуальних прозорін. Розмірковуючи над проектом комп'ютерної етики, він вирішив поставити на

чільне місце такі основні цінності: життя, здоров'я, щастя, безпека, природні багатства, сприятливі можливості і знання. Керуючись ними, необхідно забезпечити інтегральну цінність – справедливість.

У. Мейнер, читаючи курси з медичної етики, виявив, що у разі використання інформаційних технологій багато моральні проблеми набувають раніше не відому специфіку. Зацікавившись цим аспектом, він поставив питання про заснування особливої дисципліни «комп'ютерна етика», ставши автором даного терміну. У. Мейнер прагнув визначити підстави нової дисципліни. Його активна педагогічна діяльність справила велике враження на багатьох дослідників, у тому числі і на Д. Джонсон. Вона випустила в 1985 р. підручник «Комп'ютерна етика», який в 1994 р. вийшов другим виданням [9]. Це найбільш відомий підручник з комп'ютерної етики, основною тезою якого є твердження, що етичні проблеми використання комп'ютерів аж ніяк не є чимось новим і незвіданим і, отже, зовсім не потрібно створювати особливу теорію, щоб з цими проблемами впоратися. Будучи дослідницею етики І. Канта, Д. Джонсон пропонує спиратися на традиційні моральні принципи і теорії, навіть коли мова йде про етику комп'ютерної епохи. Його по даний час широко використовують в американських університетах.

У 1990 -і рр.. в США, а також у ряді інших розвинених країн утворюються різні центри з вивчення комп'ютерної етики, проводяться численні конференції, засновуються журнали. Тепер етика пов'язується не тільки з комп'ютерами, але й зі сферою інформатики в цілому. Дослідники все частіше розмірковують про глобальність інформаційної етики.

Для 2000 -х рр.. характерна ретельна специфікація проблем, що відносяться до комп'ютерної етики. Уважним чином розглядаються питання, що відносяться безпосередньо до комп'ютерів, програмного забезпечення, Інтернету, місце інформатики в сучасному суспільстві.

Сьогодні досвід проведення занять з етики як частини професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій є і в російських вузах. На факультеті інформаційної безпеки Національного дослідницького ядерного університету «МІФІ» (Московський інженерно-фізичний інститут) протягом ряду років вивчається трьох семестровий курс «Гуманітарні проблеми інформаційної безпеки», що включає в якості компонента етику в сфері інформаційних технологій. Це дає можливість побачити питання етики в загальному контексті проблем інформаційної культури, пов'язати з темами творчості, місця і ролі техніки в сучасному світі, звернути увагу на деякі психологічні аспекти. У ході виконання проекту вивчалися проблеми інформаційної та комунікаційної приватності, етичності поведінки в Інтернеті, інтелектуальної власності, професійної етики та відповідальності ІТ-фахівців. Сама ідея дослідницького проекту виникла з усвідомлення необхідності розглядати гуманітарні проблеми інфор-

маційної безпеки (в тому числі питання професійної етики) як важливий компонент професійної підготовки фахівців із захисту інформації [5].

Завданням проекту стало створення фундаментальної монографії, узагальнюючої досвід дослідження проблем культури та етики у сфері інформаційних технологій, накопичений до теперішнього часу за кордоном (насамперед в англomовних країнах) і в Росії. Слід особливо відзначити, що проблеми гуманітарні розглядалися при цьому в тісному взаємозв'язку з проблемами інженерно-технічними.

Проблемне поле етики в сфері інформаційних технологій має сьогодні цілий ряд сегментів, активно розроблювальних західними філософами і професіоналами в області інформаційних технологій і викликають живий суспільний інтерес. Сюди відносяться етичні аспекти реалізації в умовах сучасного інформаційного суспільства права людини на недоторканність приватного життя, етика поведінки в Інтернеті, проблеми інтелектуальної власності, соціальної справедливості у відношенні доступності інформаційно-комунікаційних технологій (інформаційну нерівність і «цифровий» розрив). Важливе місце в згаданому проблемному полі займають питання професійної поведінки представників так званих IT-професій, етичні кодекси, підходи до викладання етики для студентів відповідних спеціальностей [10, 11].

У гуманітарному контексті розвитку інформаційно-комунікаційних технологій етичні складові тісно переплетені (а то й сплавлені воедино) з гносеологічними, психологічними, правовими. У таких умовах прагнення дотриматися «етичної чистоти», не допустити у що б то не стало «розчинення» етичних питань у загальнокультурних видається недоцільним. Навпаки, етика мислиться як інтегральна частина культури, зникаються в важливих для нашого дослідження моментах з філософією права [5].

Комп'ютерна революція породжує велику кількість проблем гуманітарного характеру, в тому числі принципово нові етичні питання. Користувачів мережевого простору, зокрема Інтернету, зваблюють нові спокуси, властиві будь-якому іншому людському співтовариству, часто з відтінком антисоціальної поведінки. З кожним роком дедалі нагальнішими стають питання регулювання відносин, зростає розуміння того, що саморегуляція на основі етичних норм є одним із способів співіснування у віртуальному світі [7]. Проте досліджень, в яких описуються етичні моменти спілкування та співіснування в мережевих комунікаціях, за винятком посібника В. Зеленецького і Л. Філіпової та деяких статей, наприклад, В. Мартинюка, в Україні немає [2, 6].

Висновки. Виходячи з вище окресленого, слід відзначити, що актуальними проблемами, що супроводжують розповсюдження комп'ютерних та Інтернет-технологій в інформаційному суспільстві, стають морально-етичні та правові проблеми взаємовідносин в міжнародному просторі глобальної мережі. Одним

із найважливіших завдань української освітньої спільноти є глибоке вивчення цих проблем і досвіду інших країн з їх вирішення, запровадження у практику роботи навчальних закладів, зокрема закладів загальної освіти, системи ефективних заходів щодо формування у молодого покоління розуміння, внутрішнього сприйняття й навичок дотримання етико-правових норм діяльності в глобальній мережі.

Список використаних джерел:

1. Вакулич Т.М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Т.М. Вакулич. – К., 2006. – 19 с
2. Зеленецкий В. Компьютерная этика. Морально этические и правовые нормы для пользователей компьютерных сетей : учеб. пособ. / В. Зеленецкий, Л. Филиппова. — Х. : Кроссрод, 2006. — 212 с.
3. Компанцева Л.Ф. Інтернет-комунікація : когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.02 / Л.Ф. Компанцева. – К. : 2007. – 36 с.
4. Кущенко О.С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.С. Кущенко. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
5. Малюк А.А., Полянская О.Ю., Етика в сфері інформаційних технологій Вісник Російського гуманітарного наукового фонду, 2011 4 (65)
6. Мартинюк В. Морально-етичні норми спілкування в мережевих комунікаціях [Елек тронний Городенко Л. М. ресурс] / В. Мартинюк. — Режим доступу: http://www.rusnauka.com/15_APSN_2010/Philosophia/67238.doc.htm
7. Філіпова Л.Я. Комп'ютерна етика, інформаційна етика та кібернетика: сутність та співвідношення понять / Л.Я. Філіпова // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики: 36.матеріалів VI Міжнар.наук.-практ.конф., Київ, 19-21 травня 2009р.: тези доповіді /ДАККиМ.-К., 2009.-С.137-140.
8. Этические проблемы в сфере информационных технологий. – [Электронный ресурс] - Режим доступу <http://itoo.urfu.ru/182/1063/2120/>
9. Johnson D.G. Computer ethics. - Englewood Cliffs (N.J.), 1985. - XI, 110 p. - (2nd. ed., 1994).].
10. Spinello R.A. An Ethical Evaluation of Web Site Linking // ACM SIGCAS Computers and Society. Vol. 30. Issue 4 (December 2000); Fisher William W. Property and Contract on the Internet // Chicago-Kent Law Review 73: 1203, 1998.
11. Stollman R. Why Software Should Be Free (Столлман Р. Почему программы должны быть свободны / Пер. с англ. Сергея Корона) www.gnu.org/philosophy/shouldbefree.ru.html

КОМПАНЕЦЬ Н.М.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
лабораторія проблем
інклюзивної освіти,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України,
м. Київ

ПІДГОТОВКА ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито питання необхідності і важливості спеціальної підготовки фахівців до введення інклюзивної форми навчання для дітей з обмеженими освітніми потребами на превентивному етапі інклюзивної освіти. Подано структуру превентивного етапу інклюзивного навчання та умови підготовки фахівців.

Ключові слова: інклюзивне навчання, превентивний етап інклюзії, корекція проблем розвитку, освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами.

В статье раскрыты вопросы необходимости и важности специальной подготовки специалистов к введению инклюзивной формы обучения детей с ограниченными образовательными потребностями на превентивном этапе инклюзивного образования. Подана структура превентивного этапа инклюзивного обучения и условия подготовки специалистов.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, превентивный этап инклюзии, коррекция проблем развития, образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями.

In article questions the necessity and importance of special training for the introduction of inclusive forms of education of children with disabilities educational needs preventive step to inclusive education. Filed preventive phase structure of inclusive education and training conditions.

Key words: inclusive education, preventive stage of inclusion, correction of the problems of development, educational environment, children with special educational needs.

Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами передбачає освіту всіх без винятку дітей, із врахуванням їхніх різних здібностей і можливостей навчання. Починаючи свій шлях в навчальному закладі, дитина, як правило, вже має особливі освітні потреби, тому для забезпечення якості інклюзивного навчання необхідне проведення певних заходів на підготовчому, превентивному етапі.

У структурі превентивного етапу інклюзивного навчання основна робота проводиться з дитиною, оскільки саме в цей час виявляються порушення або особливості розвитку, призначається лікування і розпочинається корекційно-розвивальна робота (рис. 1).

Саме на превентивному етапі близькі та оточення дитини помічають, що для розвитку дитині потрібна допомога фахівців (рис. 1). Найчастіше достатньо рано виявляються порушення розвитку сенсорних систем (зору і слуху), опорно-рухового апарату, неврологічні розлади. Це виявляється під час поточних медичних обстежень дитини фахівцями (педіатр, офтальмолог, отоларинголог, невролог, ортопед, логопед і психолог), або на це звертають увагу батьки.

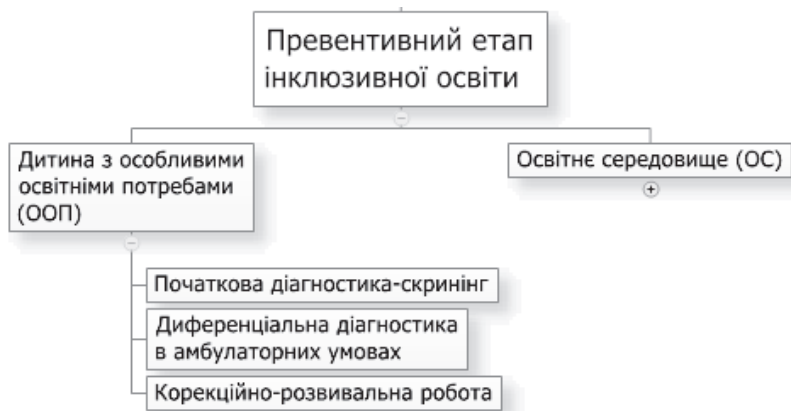


Рис. 1. Структура роботи з дитиною з ООП на превентивному етапі інклюзії.

Проте дуже часто трапляється, що «незвичайність» дитини помічається тільки на етапі її оформлення в дошкільний навчальний заклад – після двох-трьох років, а то й пізніше, коли дитина знаходиться вже в дошкільному, або вже й молодшому шкільному віці. В такому разі медики або педагоги ДНЗ чи школи звертають увагу батьків на особливості дитини: відсутність мовлення або вади його розвитку, низьку якість уваги, пам'яті, мислення, а також на небажану поведінку, проблеми самоконтролю.

Звичайно ж, первинну діагностику необхідно проводити не тоді, коли дитина має влаштовуватися в дитячий колектив, а починаючи з перших місяців життя. В такому разі правильно організована діагностика, моніторинг розвитку дитини, її психолого-педагогічний супровід, поряд з традиційним медичним супроводом, створює умови для раннього виявлення та вчасної корекції проблем психофізичного розвитку.

Превентивний етап інклюзії надзвичайно важливий, оскільки загальновідомо, що якщо в дитини вчасно виявити відхилення в розвитку, здійснити ранню корекцію та попередити виникнення вторинних розладів, то більшість дітей можуть частково компенсувати порушення, і до шести-восьми років розпочати навчання в масовій школі за загальноосвітньою програмою. Але якщо зайти до будь-якого класу в пересічній школі, або групу дошкільного навчального закладу, можна побачити дітей «без діагнозу», які навчаються за звичайною програмою, проте потребують особливих освітніх умов. На жаль, якщо у дитини занадто пізно виявляються, або й не діагностуються ці порушення розвитку, дитина не отримує вчасної корекційної допомоги. Тому постає питання про важливість і необхідність своєчасної діагностики порушень розвитку дітей.

Крім медичних обстежень ще одна можливість виявити дітей з особливими освітніми потребами – це обов'язковий облік дітей дошкільного віку [4]. Згідно цього документу, необхідно забезпечити неперервність дошкільної освіти, і вести моніторинг дітей дошкільного віку, в першу чергу тих, хто не відвідує дошкільні навчальні заклади. Під час проведення заходів щодо обліку дітей дошкільного віку можна виявити дітей, які потребують особливої уваги, психолого-педагогічної корекції. В документі особлива увага надається необхідності просвіти батьків щодо необхідності і шляхів отримання допомоги.

Ще один зі шляхів виявлення дітей з ООП – звертання батьків за професійною діагностикою психофізичних порушень розвитку у психолого-медико-педагогічну консультацію. Саме ПМПК, на новим Положенням [3] має налагоджувати стосунки з медичними закладами, службами соціального захисту, щодо своєчасного виявлення дітей з вадами розвитку, починаючи від народження, облік їх кількості за освітніми потребами з урахуванням видів порушень. Положення також враховує функцію первинного психолого-педагогічного вивчення дитини з особливими освітніми потребами, надання консультацій батькам і педагогам щодо її навчання.

В 2012 році в Україні здійснена ще одна спроба поєднати зусилля медиків і психологічної служби: в «Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо діяльності працівників психологічної служби у 2012/2013 н.р.» [1] рекомендовано організувати керівництво психологічною службою за моделлю, яка передбачає включення в Обласний центр психологічної служби системи осві-



Рис. 2. Підготовка освітнього середовища для інклюзивної освіти дитини з ООП.

ти, який має бути самостійною організацією, і мати статус навчально-методичного центру, обласної психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК). Рекомендовано в перспективі у складі центру створити ще відділ корекції та розвитку дітей і відділ моніторингу освітньої ситуації в області. Змінене в 2011 Положення про ПМПК [3] також враховує можливість і доцільність ранньої діагностики порушень розвитку дітей.

Саме в цій моделі організації психологічної служби є можливість зібрати в одній організації фахівців з медичної і психолого-педагогічної ранньої діагностики (наявність в якості структурного підрозділу ПМПК), а також ранньої корекції (наявність відділу корекції та розвитку), тобто створення мультидисциплінарної команди. Саме ця модель є перспективною, оскільки зарубіжний досвід ранньої корекції розладів розвитку дітей показав її ефективність.

В Україні є досвід роботи за подібною моделлю: це комунальний психолого-корекційний центр в Дніпропетровській області [1]. В цьому центрі є можливість діагностики, причому організовується достатньо тривале спостереження фахівцями – упродовж кількох днів. За цей час, коли дитина звикає до обстановки, можна діагностувати наявність або відсутність відхилень в

поведінці, порушень розумового розвитку, створити і надати для подальшої роботи батьків Індивідуальної програми розвитку дитини.

Серед заходів для **підготовки освітнього середовища** до впровадження інклюзивної освіти для дитини з особливими освітніми потребами в структурі превентивного етапу (рис. 2):

- матеріально-технічна адаптація середовища (доступність приміщень, засоби допоміжних технологій, створення корекційно-розвивального середовища)
- психолого-педагогічна адаптація освітнього середовища (створення корекційно-розвивального середовища для навчання та соціалізації, формування толерантного ставлення психолого-педагогічного персоналу)
- забезпечення виконання загально-педагогічних вимог до навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Однією з істотних перепон для впровадження інклюзивної освіти є позиція батьків, адже саме вони визначають освітню траєкторію дитини з ООП, партнерську позицію батьків стосовно школи і їх відповідальність за освітній результат. Уміння організовувати продуктивний діалог з батьками, залучати їх до участі та співпраці, до спільного обговорення умов освіти дитини – важливе завдання підготовки освітнього середовища.

Крім того, необхідні заходи, спрямовані на формування толерантного ставлення до дитини з ООП з боку соціального оточення дитини. Насамперед це – сім'ї дітей їх майбутніх однокласників (одногрупників).

Формування толерантного соціального оточення також стосується психолого-педагогічного персоналу освітнього закладу. В освітній практиці центральна роль відводиться педагогу, від діяльності якого залежить ефективність проведених реформ, що обумовлює необхідність якісної зміни підготовки майбутніх фахівців у галузі інклюзивної освіти. Перехід від традиційно прийнятої системи навчання до розширення спектру і поліпшення якості освітніх послуг, зокрема, в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, висуває підвищені вимоги до педагога. При цьому підкреслимо соціальну значущість його професії і важливість проблеми формування у нього поняття готовності до управління процесом навчання дітей з ООП і підвищенню його професійної компетентності в даному напрямку діяльності.

Як видно з рисунку, дуже важливим для впровадження інклюзивної освіти є попередження проблем соціального характеру. Це робота має проводитися в масштабах всього суспільства, оскільки ставлення до інклюзії в кожній окремій школі, в кожній родині – є дзеркальним відображенням ставлення до цієї проблеми суспільства. Таким чином, ще на етапі підготовки до інклюзії необхідно проводити профілактичну і корекційну роботу щодо:

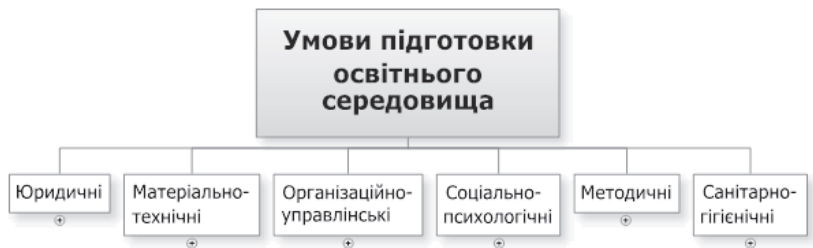


Рис. 3. Умови підготовки освітнього середовища.

- подолання поширених стереотипів і забобон.
- формування готовності вчителів, дітей та їх батьків прийняти нові принципи освіти.
- долати недостатність психолого-педагогічних знань і технологій.



Рис. 4. Організаційно-управлінські та методичні умови підготовки освітнього середовища

Ця робота забезпечує формування толерантного ставлення оточення дитини до її особливостей, формує корекційно-розвивальне соціальне середовище навколо дитини.

Розглянемо умови, необхідні для підготовки інклюзивного освітнього середовища (рис. 3).

Як видно з рис. 3 і 4, підготовка освітнього середовища забезпечується виконанням юридичних, матеріально-технічних, організаційно-управлінських, соціально-психологічних, методичних і санітарно-гігієнічних умов. Серед умов підготовки освітнього середовища до інклюзії також виділяються такі, які вимагають підготовки та перепідготовки кадрів для інклюзивної освіти, а саме організаційно-управлінські та методичні умови (рис. 4).

Список використаних джерел:

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо діяльності працівників психологічної служби у 2012/2013 н.р.: Лист МОНмолодьспорт від 19.07.2012 р. № 1/9-517 // Електронний ресурс Психологічної служби системи освіти. – Режим доступу до ресурсу: <http://psyua.com.ua/counter/counter.php?nakaz=5>
2. Компанець Н.М. Організація роботи асистента педагога в інклюзивному середовищі за допомогою програмово-методичного комплексу / Н.М.Компанець // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – № 3. – 2013. – С. 21-25.
3. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації: за станом на 23.06.2011 // Електронний ресурс «Законодавство України». – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04>
4. Проздійснення соціально-педагогічного патронату: Лист МОНмолодь-спорт від 19.07.2012 р. № 1/9-517. – Режим доступу до ресурсу: <http://document.ua/pro-zdiisnennja-socialno-pedagogichnogo-patronatu-simej-doc49897.html>
5. Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади: Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України від 04.10.2007 N 1/9-583 – Режим доступу до ресурсу: http://www.uazakon.com/documents/date_6k/pg_gvgqwi.htm

КРИВЕНКО В.І.,

доктор медичних наук, професор
завідувач кафедри сімейної медицини
та терапії

НЕПРЯДКІНА І.В.,

кандидат медичних наук, асистент

ФЕДОРОВА О.П.,

кандидат медичних наук, доцент

ПАХОМОВА С.П.,

кандидат медичних наук, доцент

ГРІНЕНКО Т.Ю.,

кандидат медичних наук, асистент

КАЧАН І.С.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра сімейної медицини
та терапії ФПО,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ПРОБЛЕМА ВИБОРУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЛІКАРЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ» В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Введення інституту сімейної медицини - одна з головних умов проведення реформи охорони здоров'я в країні. Великим недоліком проведених перетворень є, безумовно, відсутність кваліфікованих кадрів. Існуюча мережа медичних вищих навчальних закладів прагне задовольнити потребу населення в кваліфікованих лікарях сімейної медицини, але спеціалісти за профілем сімейних фахівців випускаються вітчизняними вузами тільки з 2001 року. Величезна проблема введення інституту сімейної медицини в Україні - це відсутність у лікарів мотивації спеціалізуватися як лікарі загальної практики. Складності припливу свіжих кадрів в первинну ланку охорони здоров'я тісно пов'язана з престижністю професії. У статті запропоновані деякі підходи до подолання цих проблем.

Ключові слова: сімейна медицина, спеціалізація лікаря, мотивація студента, професійна орієнтація.

Введение института семейной медицины – одно из главных условий проведения реформы здравоохранения в стране. Большим недостатком уже наступивших преобразований является, безусловно, отсутствие квалифицированных кадров. Существующая сеть медицинских высших учебных заведений стремится удовлетворить потребность населения в квалифицированных врачах семейной медицины, но врачи по профилю семейных специалистов выпускаются отечественными вузами только с 2001 года. Огромная проблема введения института семейной медицины в Украине – это отсутствие у врачей мотивации специализироваться как семейные врачи. Проблема притока свежих кадров в первичное звено здравоохранения тесно связано с престижностью профессии. В статье предложены некоторые подходы к преодолению этих проблем.

Ключевые слова: семейная медицина, специализация врача, мотивация студента, профессиональная ориентация.

Introduction of family medicine - one of the main conditions of the health care reform in the country. Biggest drawback of already occurring transformations is certainly lack of qualified personnel. The existing network of medical schools strives to meet the population's need for qualified family doctors, but doctors in the profile family graduated from universities only since 2001. Huge problem of family medicine introduction in Ukraine - is the lack of motivation to specialize as family doctors. The problem of the influx of fresh personnel in primary health care is closely associated with the prestige of the profession. The article suggests several approaches to overcome these problems.

Key words: family medicine, doctor's specialty, student motivation, professional orientation.

Період кінця XX і початку XXI ст. характеризується глибокими змінами освітніх систем, у числі яких – зміна цільової орієнтації, рівневої організації навчального процесу, перехід до розробки і застосування нових інтегральних методологічних підходів і дидактичних принципів при відборі, структуруванні та проектуванні змісту навчання.

Сучасна вища медична школа знаходиться в руслі пошуку і впровадження нових методів і технологій, спрямованих на реалізацію основоположних стратегій – виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості з активною соціальною орієнтацією в житті.

Парадигма вдосконалення викладання в медичному ВНЗі навчань і теорій медичної науки вимагає сформувати у майбутніх лікарів спадкоємність,

системоутворюючі взаємозв'язки між медико - біологічним, клінічним і профілактичним блоками дисциплін навчального плану, використовуючи нові підходи методології і дидактики, становища суб'єкта пізнання в нестабільному соціумі. Важливість і доцільність цього шляху обумовлена тим, що на завершальній стадії пізнавального процесу у свідомості студента має бути сформоване глибоке і цілісне осмислення всіх аспектів досліджуваної теорії. При цьому фундаментальний і прикладний аспекти у свідомості студента повинні бути представлені в інтегральній єдності - у формі цілісного психічного образу.

Психічний образ може бути активований викладачем шляхом застосування проблемного підходу, що, природно, і вдосконалює процес навчання. У студента, коректно сформований викладачем психічний образ, набуває функцію активного джерела спонукальних мотивів на етапах навчального процесу - до саморозвитку, до вдосконалення комплексу практичних навичок. У такій програмі втілена комплексна інтеграція окремих дисциплін - з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків; їх спадкоємності і взаємозумовленості - в динаміці виникнення та розвитку патології. Цей же шлях дозволяє викладачеві представити системну цілісність і єдність у розумінні студентом ряду теорій, навчань медицини, визначити подальший професійний пошук і вибір спеціалізації.

За даними світової статистики, близько 80 % всіх проблем, пов'язаних зі здоров'ям, у розвинених країнах світу сьогодні вирішуються на етапі первинної ланки охорони здоров'я, без направлення на дорожчі етапи вторинної та третинної (стаціонари) допомоги. Вирішити всі ці проблеми і частково реалізувати їх на практиці повинен лікар нової для України формації - лікар загальної практики - сімейний лікар. Нова модель медичного обслуговування передбачає появу лікарів, які цілодобово повинні нести відповідальність за своїх пацієнтів і надавати гарантований мінімум медичної, психологічної та соціальної допомоги.

В умовах реформування всієї системи охорони здоров'я, коли акцент переноситься на амбулаторно- поліклінічну допомогу, все більшу роль відіграє первинна медико- санітарна допомогу населенню. Існуюча в країні система надання амбулаторно- поліклінічної допомоги перетворила дільничного терапевта на лікаря- диспетчера, який до 52% пацієнтів направляє до фахівців, у тому числі 75% в цілях лікування та 25% - для консультації. З цих позицій в наданні первинної допомоги помітне місце відводиться лікарям загальної практики - сімейним лікарям.

Однак ідея сімейної медицини до цих пір багато в чому залишається неясною як для населення, так і для медичних працівників, що служить, поряд з іншими причинами, перешкодою в її розвитку.

У вітчизняній охороні здоров'я термін «сімейний лікар» вперше з'явився в другій половині 80 -х років минулого століття. Сімейний лікар - це високопрофесійний фахівець, який в одній особі є терапевтом, педіатром і геріатром. Він повинен володіти необхідним обсягом знань і навичками за цими спеціальностями, а також у вузьких дисциплінах; повинен бути фахівцем, здатним вирішувати особисті і соціальні проблеми сім'ї; підготовлений для ведення науково - дослідної роботи з проблем і завдань сімейної медицини, а також для педагогічної та соціальної діяльності. Широке поле його діяльності у галузі надання медико -соціальної допомоги особам похилого та старечого віку, скринінгу, моніторингу та усуненню факторів ризику та шкідливих звичок у членів сім'ї.

Сімейний лікар - це фахівець з вищою медичною освітою, який має юридичне право надавати багатoproфільну медико - санітарну допомогу. Він виступає інтегратором оцінки стану здоров'я пацієнтів, яка здійснюється різними фахівцями, бере участь у розробці планів лікувально - оздоровчого характеру, координує їх реалізацію і дає оцінку їх ефективності. Сімейний лікар здійснює корекцію способу життя, є адвокатом і провідником в складній системі охорони здоров'я, медико - санітарного, фармацевтичного та, в певному обсязі, соціального забезпечення.

З урахування високих вимог проблема кадрів стоїть гостро, особливо молодих. Значна частина випускників вузів націлена на отримання вузької спеціалізації, відзначається неприйняття нової галузі.

При відборі дипломованих лікарів для навчання за програмою «Сімейний лікар » особливу увагу слід приділяти мотивації інтернів.

Нове розуміння соціального замовлення на підготовку сімейного лікаря, компетентність і соціальна позиція якого повинні адекватно відповідати загальній тенденції у розвитку сфери медичного обслуговування, актуалізує пошук таких умов і форм виховання та освіти студентів медичних вузів, які забезпечували б необхідну глибину усвідомлення майбутніми фахівцями особистісно - професійних якостей, відповідального ставлення до навчально- професійної діяльності і потім до праці лікаря.

Індивідуальний вибір і успішність навчання в медичному вузі майбутнього фахівця як професіонала психологічно визначаються взаємозв'язками індивідуально - психологічних властивостей, мотивів і зовнішніх факторів. Індивідуальний вибір спеціальності лікаря пов'язаний з рівневою диференціацією комплексу індивідуально - психологічних і мотиваційних компонент. Стійкість вибору студентами лікарської спеціальності найбільшою мірою залежить від спряженості мотиваційної спрямованості індивідуального освоєння психологічного та професійно- значущого компонентів майбутньої діяльності та мотиваційних властивостей особистості.

Лікарсько-професійна, комунікативно-деонтологічна та соціально-конформістська мотивації, до складу яких поряд з мотивами і зовнішніми стимулами входять і особистісні властивості, є основними факторами у виборі лікарської спеціальності.

Вибір майбутньої спеціальності - важливий і відповідальний крок у житті кожної людини. В даний час професійний вибір розуміється як частина процесу професійного самовизначення, частину процесу розвитку особистості. Вкрай важливою в цьому процесі є мотивація людини, тобто система факторів, що викликають активність організму і визначають спрямованість поведінки людини.

Проблеми професійної орієнтації в медицині мають свої особливості. Серед найбільш значущих чинників, які впливають на вибір медичних професій студентами, найбільш часто зустрічаються такі, як вплив родичів, поради знайомих, друзів - медиків, рішення продовжувати сімейні традиції, читання медичної літератури, наявність покликання і схильності до медицини, бажання допомагати людям, хвороба близьких або власна і, отже, отримання освіти, щоб допомагати собі та близьким, підвищення самоповаги.

На даний момент все вище перелічене має невелике значення для майбутнього сімейного лікаря, так як історія цієї спеціальності в нашій країні дуже нетривала, перспективи її розвитку розмиті і не визначені остаточно, генерація сімейних лікарів тільки починає рости.

Мотивацію вибору лікарської професії визначити досить важко тому, що мотивації дуже різноманітні. Вибір професії для студентів - медиків не закінчується моментом вступу до вузу. Вибір конкретної лікарської спеціальності здійснюється студентами на старших курсах у міру проходження різних клінічних дисциплін. Тим актуальніше представляється висвітлення роботи сімейного лікаря з точки зору вузьких спеціалізацій для визначення місця цих навичок у подальшій практиці.

Мотиви вибору професії в різні періоди життя відрізняються і серед вчених розглядається можливість цілеспрямованого впливу на формування та розвиток мотивації. Ухвалення рішення про навчання в медичному ВНЗі (початковий етап навчання) та вибір випускниками лікарської спеціальності (завершальний етап навчання) пов'язані з різними за змістом і рангової структурі мотивами і зовнішніми чинниками. Тим ціннішим є професійне орієнтування вже в стінах медичного ВНЗ. Для цього необхідна всебічна інформація про мотиви вибору спеціалізації лікаря. Наукові дослідження мотивів вибору професії у студентів медичних інститутів, показали, що близько третини з них не замислюються при цьому про своїх індивідуальних схильностях, особливостях, звичках, темпераменті. Отже, особливу важливість на даному етапі розвитку вітчизняної охорони здоров'я набувають проблеми

професійної орієнтації, відбору, загального та професійного виховання в процесі підготовки майбутніх сімейних лікарів.

Згідно з теоретичними передумовами, вибір професії не повинен бути нав'язаний, і дане рішення може бути прийняте тільки добровільно.

Важливі організаційні моменти (як з боку окремих кафедр, так і вузу в цілому), на жаль, справляють на студентів набагато менше враження і меншою мірою визначають життєву орієнтацію студента / ординатора / інтерна.

Період навчання в медичному вузі повинен бути пов'язаний з діяльністю кожного конкретного викладача і включати в себе не тільки виховання у студентів любові і поваги до своєї майбутньої професії, сприяння оволодінню професійними знаннями та навичками, а й демонструвати учням яскраві приклади успішних у професії лікарів.

Початкова мотивація надає сильний вплив на багато сторін поведінки студента і на формування його професійних очікувань. Практичне ознайомлення з роботою центрів медико - санітарної допомоги є дієвим фактором професійного відбору студентів при виборі спеціалізації і сприяє стійкості у них професійних інтересів. Доцільно переміщення практичних занять з різних дисциплін зі звичних клінічних баз саме на місця роботи сімейних лікарів. У зв'язку з цим гостро постає проблема недостатності центрів здатних функціонувати не тільки в режимі медичних установ, але і в якості освітніх центрів.

З'ясування мотивів вибору професії лікаря, знання об'єктивних і суб'єктивних факторів, що формують ці мотиви, дає можливість отримання цільової інформації для успішного вирішення проблеми професійної орієнтації, виявлення оптимальних можливостей надання учням допомоги у правильному виборі професії, управлінні цим вибором.

Модель поетапного психологічного супроводу студентів з урахуванням особливостей їх вибору повинна бути спрямована на корекцію стихійно сформованих домінант вибору навчання в медичному ВНЗі і вибору лікарської спеціалізації в період його закінчення, повніше враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів в процесі їх навчання у ВНЗі та забезпечувати стійкість усвідомленого мотиваційного ставлення до лікарської спеціальності.

Викладання в медичному ВНЗ вже на молодших курсах має здійснюватися з урахуванням і на основі наступності та взаємозв'язку медико - біологічних, елементів клінічних і профілактичних дисциплін, що буде сприяти цілісному і системному сприйняттю студентами навчань і теорій, розуміння їх значення для життєдіяльності людини, внеску у характеристики громадського здоров'я населення регіону і держави.

Реальне вирішення проблеми профорієнтування в стінах медичного ВНЗ вимагає і від самого викладача невпинної праці в напрямку зростання і вдо-

сконалення власного професіоналізму, саморозвитку, руху на шляхах розширення і поглиблення наукового, навчально- методичного базису і кругозору, що в цілому формує і підтримує покликання викладача до педагогічної роботи, визначає працю викладача в стінах вузу як улюблене і першорядне справу всього його життя.

Таким чином, для вирішення означених проблем запропоновано:

1. Максимальне наближення процесу навчання лікарів загальної практики до реальних умов майбутньої практичної діяльності.
2. Ключовою стратегією викладання і навчання повинно стати розміщення клінічних проблем в загальну лікарську практику.
3. Формування у майбутніх лікарів ідеології сімейної медицини на всіх етапах навчання.
4. Необхідність якомога більш раннього включення студента в роботу загальнолікарської практики з метою адаптації до проблем первинної медико -санітарної допомоги.
5. Створення навчальних центрів сімейної медицини, де можуть бути продемонстровані реальні перспективи загальнолікарської практики.
6. Психологічна підготовка майбутнього лікаря загальної практики.

Список використаних джерел:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Лекция в слайдах. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 41 с.
2. Виноградов О.В. Місце сімейної медицини в стратегії реформування системи охорони здоров'я // Терапія.-2007.-№4.-С.77-80
3. Вороненко Ю.В. Сімейна медицина в Україні : об'єктивні чинники затримки впровадження //Журн.АМН України.-2005.-№1.-С.24-35.
4. Дружилов С.А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека // Ползуновский вестник. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. технич. ун-та им. И.И.Ползунова, 2004(а). – №3. – С.200-208.
5. Жиліна Ю.В. Першочергові завдання діяльності закладів загальної практики-сімейної медицини //Сімейна медицина.-2010.-№3.-С.11-15.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб . пособие для студентов вузов , обучающихся по специальностям : 031000 Педагогика и психология , 031300 Соц . педагогика , 033400 Педагогика . М. : Academia , 2004 . - 301 с .
7. Мещерякова М.А. Деятельностная теория учения как научная основа повышения качества подготовки специалистов в медицинском вузе // Система обеспечения качества подготовки специалистов в медицинском вузе: / Под ред.проф. П.Г.Ромашова/ - СПб: СПбГМА им. И.И.Мечникова. – 2004. С.13-15.

8. Мещерякова М.А.. Учебный процесс вуза в системе управления качеством профессиональной подготовки врачей. Монография. М.: КДУ, 2006. - 140с.
9. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков . Киев 2000 . - 143 с .
10. Про затвердження Примірного положення про центр первинної медичної (медико—санітарної) допомоги: Наказ МОЗ України No557 від 01.09.2011 р. // Збірн.норм.-директ.док.з охорони здоров'я.-2011.-No11.-С.17-21.
11. Про затвердження Примірного статуту Центру первинної медико-санітарної допомоги : Наказ МОЗ України No384 від 29.06.2011 р. // Збірн.норм.-директ.док.з охорони здоров'я.-2011.-No8.-С.-78-83.7.
12. Про порядок вибору лікаря , що надає первинну медичну допомогу: Наказ МОЗ України No443 від 28.07.2011 р. //Збірн.норм.-директ.док.з охорони здоров'я.-2011.-No9.-С.73-78.
13. Сомова И.А. Потребностно - мотивационные характеристики. Профессиональное общение врача общей практики: дис . кандидата психологических наук: 19.00.01 / Сомова И.А. , [Место защиты: Моск. пед. Государственный университет им. В.И. Ленина] . М, 1995 . - 16 с .
14. Степанский В.И. Психологические факторы выбора профессии : теория , эксперимент : учебно - методическое пособие . М. : Московский психолого - социальный ин - т , 2006. - 108 с.

ЛЯКІШЕВА А.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
і педагогіки вищої школи,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

В статті зроблений аналіз структури соціальної поведінки, виокремлено три взаємопов'язані компоненти: когнітивно-регулятивний, мотиваційно-ціннісний та вчинковий. Визначено соціальну поведінку як систему вчинків особистості, що базується на знаннях про соціальні норми і цінності, орієнтаціях на їх дотримання, які набувають прояву в її взаємодії з іншими людьми.

Ключові слова: когнітивний досвід, когнітивна диференційованість, когнітивні можливості людини, структура соціальної поведінки.

В статье сделан анализ структуры социального поведения, выделены три взаимосвязанных компонента: когнитивно - регулятивный, мотивационно - ценностный и вчинковый. Определены социальное поведение как систему поступков личности, основанной на знаниях о социальных нормах и ценности, ориентациях на их соблюдение, которые приобретают проявления в ее взаимодействии с другими людьми.

Ключевые слова: когнитивный опыт, когнитивная дифференцированность, когнитивные возможности человека, структура социального поведения.

The article is an analysis of patterns of social behavior, determined three interrelated components: cognitive- regulatory, motivational value and actional. Defined as a system of social behavior of the individual actions based on knowledge of social norms and values, focus on compliance, which gain expression in her interactions with others.

Key words: cognitive experience, cognitive differentiation, cognitive abilities of a person, the structure of social behavior.

Постановка проблеми. Семантична сфера людини, яка починається з образів і переживання щодо оцінки нею значущості певних об'єктів, ситуацій та подій власного життя і завершуються у сфері мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, є центральним орієнтуючим, керуючим та мотивуючим осередком психіки, тобто складає психічний механізм суб'єкта. Цей механізм, структурно-функціональна система людини складається і розвивається протягом її життя і пов'язаний з функціонуванням і розвитком свідомості, тобто вищої сфери, саме людського психічного відображення.

Аналіз досліджень і публікацій. У цьому контексті варто послатися на А. Брушлинського, який відзначає, що дослідження суб'єкта має полягати у вивченні його свідомості [2, 72–80]. За словами В. Роменця, у вчинку набуває віддзеркалення те, „що лежить між біологічним чинником та соціальним, і є свідомість” [7, 788]. На думку В. Богданова, свідомість у психологічній структурі особистості „становить основну складову, є начебто її ядром, стрижнем” [1, 8]. Це центральна ланка психіки, яка створює єдність усіх проявів людини (особистості у суспільстві). Тому усвідомлення (як власне знання, розуміння себе і світу, оцінювання дійсності і ставлення до неї, а звідси – цілепокладання і вчинювання) дає людині можливість визначити своє місце і стратегію самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових джерел дав нам змогу визначити соціальну поведінку як систему вчинків особистості, що базується на знаннях про соціальні норми і цінності, орієнтаціях на їх дотримання, які набувають прояву в її взаємодії з іншими людьми.

Таке розуміння сутності соціальної поведінки стало передумовою виокремлення в її структурі трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-регулятивного, мотиваційно-ціннісного та вчинкового.

Розмивання звичних соціокультурних практик, множинність світів, в яких здійснюється особистість, передбачає умовою ефективності цього здійснення наявність певного „конструкту”, який забезпечував би координацію та узгодження особистісного досвіду взаємодії зі світом та іншими людьми. Когнітивний досвід – це „ментальні структури, які забезпечують збереження, впорядкування і трансформацію наявної інформації та тієї, яка надходить, сприяючи тим самим відтворенню у психіці суб'єкта пізнання стійких, закономірних аспектів його оточення, їхнє основне призначення – оперативна обробка поточної інформації про актуальний дійовий вплив на різних рівнях пізнавального відображення” [6, 2].

Якщо когнітивні можливості людини знижені, вона змушена діяти на основі простих, примітивних форм регуляції, що формуються стихійно у вигляді поведінкових стереотипів, засвоєних на нижчих рівнях навчання. При цьому слід зазначити, що стереотипними можуть бути не тільки форми пове-

дінки, що проявляються у певних ситуаціях, а й цінності, якими керується індивід під час ухвалення рішень. Коли рівень пізнавальних можливостей недостатній, система цінностей формується як конгломерат розрізнених шаблонів і стереотипів, засвоєних від референтних людей без критичного порівняння й осмислення. За таких обставин людина в певних проблемних ситуаціях під час ухвалення рішень може керуватися тими стереотипами, які актуалізуються з певних причин і не є адекватними цим ситуаціям.

Вагому роль когнітивна сфера відіграє у пізнанні людини людиною, без якого не може відбуватися ефективна взаємодія як прояв соціальної поведінки. Обов'язковим елементом мисленнєвого процесу, спрямованого на досягнення сутності тієї чи іншої конкретної людини як суб'єкта соціальної поведінки й учасника міжособистісної взаємодії, є актуалізація у свідомості того, хто пізнає, знань, накопичених ним у процесі взаємодії з людьми, опертя на узагальнення, що сформувалися у суб'єкта в процесі пізнання інших людей. Роль узагальнень, в яких індивід акумулював свої уявлення від особистих зустрічей з людьми в минулому, завжди, так чи інакше, поєднані зі знаннями про людей, які він отримав з інших джерел, у пізнанні ним кожної певної людини доволі велика. Виносячи оцінку особливостей особистості нової для нього людини, індивід постійно спирається на ці узагальнення, хоча вони й не завжди є правильними. Загалом, як вважає О. Бодальов, система понять і загальних уявлень, в якій у кожній людини відбивається досвід взаємодії з іншими і пізнання їх у минулому, містить, по-перше, узагальнення, які правильно фіксують стійкі залежності між особливостями зовнішнього образу, формою поведінки людей, з одного боку, і тими якостями, які їх зумовлюють, з іншого. По-друге, до цієї системи завжди входять узагальнення, які у дійсності відображають лише випадкові зв'язки. Нарешті, в ній можуть міститися „узагальнення”, які фіксують зв'язки там, де їх немає. У різних людей частка кожного з цих видів узагальнень у системі відповідних знань не однакова. Усе це актуалізує необхідність розкриття й аналізу наявних в особистості узагальнень, співвіднесення їх з реальними фактами взаємодії, виявлення її характеру і спрямованості з огляду на відповідність вимогам нормативної поведінки.

Розвиток і формування когнітивної сфери індивіда – складний і неоднозначний процес.

У зарубіжній психологічній літературі когнітивна складність визначається як „здатність конструювати соціальну поведінку на основі численних параметрів”. Людина з більшою мірою когнітивної складності має „більш диференційовану систему вимірювань для сприйняття поведінки інших порівняно з тими, хто має меншу міру когнітивної складності” [8, 106]. Одним із показників когнітивної складності є когнітивна диференційованість – „показник того, що багато конструктів досліджуваний використовує для розрізнення

елементів у той час, коли когнітивна складність показує ще й ієрархічні стосунки між конструктами” [8, 106].

У когнітивно-психологічних концепціях, які вивчають смислові основи досвіду людини, ключовим є положення про те, що в основі внутрішнього життя (досвіду) будь-якої людини лежать ментальні (когнітивні) утворення, які називають „схемами” (А. Бек), „моделями” (Дж. Боулбі, К. Крейк), „репрезентаціями” (Ж. Піаже), „конструктами” (Дж. Келлі). Ці утворення є базовими уявленнями-переконаннями особистості про світ, людей, себе і мають виключено індивідуальний характер.

Поняття „моделі” серед наведених визначень є найбільш широким. Ментальна модель – це цілісна, впорядкована система глибоко вкорінених передбачень, узагальнень, картин та образів, які визначають розуміння людиною світу (К. Крейк). У цілому ментальна модель функціонує як інтерпретаційний фільтр, через який проходить сприймання ситуацій, подій тощо (М. Смульсон). Ментальні моделі виконують орієнтувальну й регулятивну функції, а також відповідають за актуалізацію „суб’єктивного простору відображення”, в межах якого людина будує смисловий образ конкретної ситуації та своїх дій у ній” [5, 6].

Поняття „ментальна модель” є близьким до поняття „світогляд”, Але вони різняться тим, що світогляд – це сукупність свідомих уявлень людини про світ і про саму себе, що можуть бути вербалізовані без особливих зусиль, а складові ментальної моделі – майже не усвідомлюються, або усвідомлюються слабо, хоча самі беруть участь у розумінні й оцінюванні подій та явищ, з якими стикається людин [9, 15].

Недостатня сформованість когнітивного компоненту соціальної поведінки призводить до виникнення різних когнітивних викривлень.

Когнітивні викривлення зумовлюють помилки я-центрованого мислення, що віддзеркалюють егоцентричне упередження. Таке мислення може бути визначене як „приведення стану у відповідність до власних поглядів, очікувань, потреб, швидкоплинних почуттів і бажань до такої міри, що законні погляди інших людей рідко беруться до уваги або на них не зважають узагалі” [3, 15].

Другим когнітивним викривленням є припущення найгіршого. Його сутність полягає в тому, що людина переконана в тому, що власну поведінку або поведінку інших не можна змінити, у вірі в найгірше щодо людей та їхніх мотивацій, приписування людям ворожих намірів. У цьому випадку амбівалентні вчинки інших тлумачаться як свідомо ворожі дії.

Як я-зосередженість, так і припущення найгіршого зумовлюють більшу зручність і прийнятність викривлень, особливо тоді, коли супроводжуються екстерналізуючим поглядом на світ, в якому ніщо або „майже ніщо не є моєю

провиною". Отже, третім когнітивним викривленням є обвинувачення в можливих негараздах і недоліках інших людей. Дж. Гіббс характеризує це спотворене сприймання як „хибне приписування вини за власні шкідливі вчинки зовнішнім джерелам або хвилинним збоченням (був у поганому настрої тощо)” [3, 16].

Існує ще одна помилка мислення – мінімізація: начіплювання хибних ярликів, помилка, яка „зображує асоціальну поведінку як таку, що не спричинює ніякої реальної шкоди або є прийнятною чи навіть гідною захоплення” [3, 16]. За словами Дж. Гіббса, таке мислення „обслуговує” і підбурює егоцентризм, послаблюючи гальмування агресивності й нейтралізуючи муки совісті.

Крім цих чотирьох основних помилок у сприйманні й пізнанні молодь часто вдається до раціоналізації через фальшивий консенсус, завдяки якому вірить у те, що інші поведуться так само, як і вона.

Семантичні характеристики суб'єктного досвіду рольових стосунків людини у ситуаціях власного життя складають її настановлення, репрезентації, в основі яких – культурно-орієнтовані взірці власних оцінок значень її рольових позицій, що визначають характеристики ставлення людини до дійсності, мотиви її вчинків та сенс життя. Тобто центральним аспектом особистості як суб'єкта діяльності і спілкування мають стати властивості свідомості особистості щодо спричинення, мотивації та регулювання власної активності [4, 57–58].

Рівень розвитку свідомості (усвідомлення та довільності), а звідси і рівень розвитку особистості та її суб'єктності, має визначатися ціннісними і смисловими психологічними патернами (образами і поняттями), в яких фіксовані форми оцінки та ставлення людини до дійсності [4].

У межах культурних еталонів людина орієнтується на моральні, естетичні та інтелектуальні нормативи, на базі яких складаються її почуття як стійкі форми свідомого соціально зумовленого ставлення до певних об'єктів та явищ дійсності. Саме ними вона керується у своєму волевиявленні і вони мають становити її семантичну ціннісно-мотиваційну систему, яка формується на базі власного досвіду і є відбитком, набутих у процесі навчання і виховання, соціально-культурних накопичень, фактів та якостей соціальної свідомості, відфільтрованих свідомістю індивіда і вибраних за його волею. Адже саме вони постають чинниками його самостійності й активності у самореалізації власних ідей і намірів.

Сприйняття та інтерпретація реальності здійснюється суб'єктом, виходячи з його власного перцептивно-афективного досвіду, вербалізованого в поняттєві категоріальні форми – семантичні моделі. Семантичні моделі людини містять характеристики її особистісних оцінок значущості певних речей дійсності щодо сформованих у неї в процесі соціалізації цінностей і настанов-

лень, відповідно до цілей і засобів її життєдіяльності (тобто задоволення нею власних потреб, інтересів і намірів). Семантичні конструкти особистості є ідентифікованими нею культурно-рольовими репрезентаціями (настановленнями), які відбито в образах, почуттях та лінгвістичних кодах – мовних поняттях [4, 63].

Висновок. Отже, можна зробити висновок, що центральним фактором управління та регуляції суб'єктом власної поведінки та діяльності щодо прийняття ним рішень та вибору цілей і засобів життєдіяльності, який визначає характеристики особистісного ставлення людини до певних речей і рівень усвідомлення нею буття (що є результатом репрезентації суб'єктом культурних еталонів суспільства) є її сутнісний змістовний, інтерпретаційно-смысловий осередок, який становить її свідомість.

Список використаних джерел:

1. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 88 с., с.8.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. - № 1. – С.72–80.
3. Гіббс Джон. Тренінг моральних міркувань // практична психологія і соціальна робота. – 2004.- № 8. – С.14 – 36, с.15.
4. Дьяков С.І. Психосемантичні критерії та принципи системогенезу в моделюванні суб'єктності особистості // практична психологія і соціальна робота. – 2010. - № 1. – С.57 – 65, с.57–58.
5. Ільїна Ю.М. Трансформації ментальних моделей в осіб середнього віку в кризових ситуаціях: автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 2007, с.6.
6. Моргун В.Ф. Багатовимірність та цілісність інтелекту особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - № 5. – С.1 – 10, с.2.
7. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття / В.А.Роменець, І.П.Манюха: Н/п. – К.: Либідь, 2003. – 990 с., с.788.
8. Франгоппа Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф.Франгоппа, Д.Баннистер: пер. с англ.; общ ред. и предисл. Ю.М.Забродина, В.И.Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с., с.106.
9. Чернобровкіна В.А. Особистісна свобода людини як предмет психологічного дослідження // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - № 2. – С.8 – 9, с.15.

ЛЯШКО О.В.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент

КЛІНДУХОВА В.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київська державна академія водного
транспорту імені гетьмана Петра
Конашевича-Сагайдачного,
м. Київ

ПРО РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ КУРСІВ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “СУДНОВОДІННЯ” ТА ФОРМУВАННІ ЇХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Стаття присвячена актуальним проблемам розвитку української морської освіти. Інтеграція морської освіти України в європейський освітній простір супроводжується переосмисленням професійної компетентності моряків і її мотиваційної складової.

Ключові слова: морська освіта, професійні компетентності моряків, мотивація, мотиваційна складова поняття «компетенція», прикладна спрямованість математичних курсів для морських спеціальностей.

Статья посвящена актуальным вопросам развития украинского морского образования. Интеграция морского образования Украины в европейское образовательное пространство сопровождается переосмыслением профессиональной компетентности моряков и ее мотивационной составляющей.

Ключевые слова: морское образование, профессиональные компетентности моряков, мотивационная составляющая «компетенции», прикладная направленность математических курсов для морских специальностей.

This article is devoted to topical problems of Ukrainian maritime education. Integration of Maritime Education of Ukraine into the European educational space is accompanied by rethinking of the professional competence of seafarers and its motivational component.

Key words: maritime education and professional competence of seafarers, motivation, motivational component of the concept of «competence», Applied Mathematics orientation courses for maritime professions.

Постановка проблеми. Метою сучасної вищої інженерної освіти моряків є підготовка таких фахівців, які б не лише досконало і правильно експлуатували доручену їм техніку, але й чітко розуміли принципи її застосування в різних умовах, мали здатність до постійної самоосвіти та самовдосконалення. Перед усім це завдання має розв'язуватись у процесі вивчення курсу вищої математики. Сучасний рівень розвитку освіти в Україні характеризується переосмисленням основних цінностей, пошуку нового в теорії та практиці навчального процесу моряків. Це спричинено інтеграцією морської освіти України в європейський освітній простір. Необхідним є реформування морської освіти, яке супроводжується переосмисленням основних особливостей професійної компетентності моряків. Одним з векторів діяльності в даному напрямку є, на думку автора, створення електронних мультимедійних комплексів для опанування курсу вищої математики студентами морських спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. При визначенні теоретичних і методичних аспектів навчання, зокрема вищої математики, для студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів важливе значення мають науково-методичні дослідження таких вчених, як З.В.Бондоренко, К.В.Власенко, І.М.Главатських, С.А.Кирилашук, Г.О.Михалін, В.А.Петрук, М.В.Працьовитий, С.О.Семеріков, П.О.Стеблянко, І.М.Реутова та інших. Мотиваційна сфера студентів досліджується в роботах Л.О.Буйновської, Г.В.Терещук, Н.Ф.Токар, В.А.Якуніна. Що стосується питання професійних компетенцій моряків, то огляд відповідної літератури свідчить про відсутність досліджень, що стосуються даної проблеми. Проблеми мотивації до навчання, в цілому, розглядаються в монографіях В.Г.Асєєва, Є.П.Ільїна, Л.С. Виготського, О.Н.Леонтьєва, П.М.Якобсона, Дж.Аткінсона, а також в роботах сучасних авторів [1,2,3,4,5].

Метою даної статті є розгляд мотиваційної складової поняття «компетенція» при вивченні математичних курсів студентами морських спеціальностей. Посилення прикладної спрямованості математичних курсів, яке відповідає прагматичним настроям більшої частини сучасних студентів моряків, що орієнтовані на практичне застосування одержуваних результатів. Пропонується застосування евристичних прийомів [2], а також динамічних слайд-лекцій [6] у ході лекційних занять з вищої математики для студентів морських спеціальностей, що сприяє встановленню відповідності між професійними діями моряків та тими евристичними вміннями майбутнього фахівця, формування та розвиток яких найбільшою мірою забезпечуються заняттями з математики.

Виклад основного матеріалу. Як наведено в роботі [7], запропоноване в європейському проєкті TUNING «...поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знайти і розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й

життя з іншими в соціальному контексті)». Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну й операційно технологічну складові, а й **мотиваційну**, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). Треба підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття «компетенція» стосовно понять «знання», «уміння», «навички».

Єврокомісія виділяє вісім ключових компетенцій, якими повинен володіти кожний європеєць, у тому числі і сучасний моряк: компетенція у галузі рідної мови; компетенція в сфері іноземних мов; **математична** та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції; комп'ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенція, а також громадянська компетенція; компетенція підприємництва; культурна компетенція.

Ці компетентності підтримуються певними здатностями, до яких зараховуються у всіх життєвих ситуаціях такі необхідні риси, як критичне мислення, креативність, «європейський» вимір та активна життєва позиція.

У сукупності такі здатності сприяють розвитку особистості. У сучасних умовах для студентів морських спеціальностей особливо важливим має бути розуміння соціального значення своєї професії, розуміння свого місця в системі соціальних відносин, а також здатності до критичної оцінки власного життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення особистості та професійної якості.

У відповідності до рекомендацій МОН України про розробку освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця і, зокрема, впровадження компетентного підходу, виділяють соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні компетенції.

До соціально-особистісних компетенцій відносяться: здатність само-розвиватися; здатність до критики і самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; відповідальність про якість виконуваної роботи; толерантність.

До загальнонаукових компетенцій відносяться: базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; глибокі знання фундаментальних розділів математики; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навики використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси; базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін.

До інструментальних компетенцій відносяться: здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; здатність володіти навичками роботи з комп'ютером на рівні користувача, використовувати інформаційні технології для рішення експериментальних та практичних завдань у галузі професійної діяльності; дослідницькі навички.

Зміни, що відбулися в останні роки, перехід до двоступінчастої системи освіти «бакалавр, магістр», призвели до необхідності посилення прикладної спрямованості математичних дисциплін зі збереженням рівня фундаментальної математичної освіти. Сучасні студенти морських спеціальностей мають потребу в серйозній підготовці з математики, яка б давала їм можливість досліджувати інженерні проблеми, грамотно використовувати сучасну обчислювальну техніку, приймати оптимальні, науково обґрунтовані рішення. Система освіти є інерційною за своєю суттю і зміни в методиці викладання, методах і обсягах навчальних курсів повинні проводитися надзвичайно обережно. Фундаментальні курси, у тому числі курс вищої математики, зазнають незначних змін, проте, розуміння того, що методика викладання математики для морських спеціальностей повинна обов'язково містити мотиваційну складову постає доволі гостро. Мотивація є визначним компонентом організації навчальної діяльності студентів морських спеціальностей. Мотив (лат. *motus* - рух) це спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людей. Мотивація це система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Мотиваційна (спонукальна) складова навчального процесу повинна охоплювати пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання майбутніх фахівців з морських спеціальностей. Важливою умовою вивчення математичних курсів повинна бути наявність пізнавальної потреби та мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Необхідно запропонувати таку методику викладання вищої математики для моряків, в якій буде врахована специфіка майбутнього спеціаліста з морської освіти. Пошлемося на думку академіка Б.В. Гнеденка: «... завдання навчання математики повинно полягати, по-перше, у тому, щоб у реальних явищах виявити ті поняття і методи, які максимально близькі їм. І по-друге, навчити... за загальними поняттями бачити конкретні образи, бачити в них потужне і гнучке знаряддя пізнання навколишнього світу. Розвиток цієї якості справа викладання» [8]. Посилення прикладної спрямованості математичних курсів відповідає також прагматичним настроям більшої частини сучасних студентів морських спеціальностей, які орієнтовані на практичне застосування одержуваних знань. Математичний курс повинен по можливості простим, ясным і наочним, щоб студенти засвоїли ідею і метод дослідження, які лежать в основі розділів, що вивчаються. Моделюючи завдання для студентів морських спеціальностей в рамках понять математичних дисциплін, ми здійснюємо

онтодидактичний підхід до навчання, як один з евристичних методів, заснованих на систематичній роботі з аналогіями.

При викладанні математики у ВНЗ потрібно вирішувати складне завдання – забезпечити необхідні знання студентів у цих умовах і визначити рівень чіткості викладу, доказовості математичних положень. Регулярно використовуючи дидактичний принцип міжпредметності, систематично застосовуючи пізнавальні, проблемні ситуації, навчити студентів ефективно застосовувати знання з математики в практичній діяльності. Якщо взяти за основу класичний варіант викладання курсу вищої математики з повним проведенням доказів, висновків формул, обґрунтуванням всіх положень, то лектор фактично витрачає на це весь лекційний час, ризикуючи втратити увагу недостатньо підготовлених слухачів. При цьому викладачі вищої математики для студентів морських спеціальностей, як правило, ставлять перед собою задачу формування у студентів математичного складу мислення, не враховуючи, що у моряків більш інженерне мислення, і навчання їх математиці повинно сприяти розвитку в них саме інженерного мислення. На думку академіка ЄАН Л.Д.Кудрявцева: «... істотно більша користь від вивчення математики буде в тому випадку, коли на старших курсах будуть читати потрібні для спеціальності додаткові глави математики, що входять в основний курс, коротше тоді, коли у ВНЗ буде здійснена безперервна математична освіта» [9]. Для інженерних спеціальностей, до яких відносяться і морські спеціальності, притаманний евристичний характер дій, тому від майбутніх моряків вимагається у процесі здійснення професійної діяльності реалізація їх евристичних умінь. У зв'язку з цим, особливо актуальним є встановлення відповідності між професійними діями моряків та тими евристичними вміннями майбутнього фахівця, формування та розвиток яких найбільшою мірою забезпечують заняття з вищої математики. При використанні евристичного підходу, пропонується [10,11] проводити певні евристичні бесіди, метою яких є допомога студентам морякам переконатися у необхідності вивчення даних математичних понять. Побудова лекційного курсу вищої математики на такому евристичному підході, сприяє мотиваційному мисленню моряків, підвищує їх активність і, в певній мірі, відкидає їх запитання, що до доцільності того теоретичного матеріалу, що розглядається на лекції. Мотиваційний компонент є одним із структурних компонентів професійно-орієнтовної евристичної діяльності. Саме тому ми відмічаємо важливість мотивації. Свого часу С.Л. Рубінштейн зазначав, що для того, щоб особистість, яка навчається, по-справжньому включалась у роботу, потрібно, щоб завдання, поставлені перед нею, протягом навчальної діяльності, були не тільки зрозумілими, а й внутрішньо прийнятні нею. Залучення студентів моряків до евристичної діяльності у ході лекційних занять з вищої математики активізує їх діяльність також і під час виконання домашнього завдання та самостійної роботи, частка якої останнім часом збіль-

шується, у зв'язку з тим, що у ВНЗ України впроваджена кредитно-модульна система навчання. Форми самостійної роботи студентів повинні передбачати поетапне формування й розвиток навичок навчальної праці з переходом до виховання внутрішньої потреби до саморозвитку і самоосвіти. Реалізація нової технології навчання й рейтингового контролю неможливі без відповідної навчально-методичної бази. Ця база передбачає модернізацію освіти шляхом активного упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання, створення навчально-методичних комплексів для підтримки евристичного навчання вищої математики для студентів морських спеціальностей. Остаточним результатом по створенню відповідної навчально-методичної бази може бути створення електронного мультимедійного комплексу для формування евристичного навчання вищої математики студентами морських спеціальностей. Центральне місце в даному комплексі, на думку автора, повинні зайняти динамічні-слайд лекції [6] з курсу вищої математики для студентів моряків. Як зазначено в Окинавський Хартії глобального інформаційного суспільства, прийнятій 22 липня 2000 року, «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є одним з найважливіших чинників, що впливають на формування суспільства XXI століття».

Для студентів морських спеціальностей, особливо заочної форми навчання, створення мультимедійних комплексів для вивчення, зокрема, вищої математики є надзвичайно необхідною справою. Для опанування студентами морських спеціальностей лекційного матеріалу, користуючись засобами ІКТ, саме і пропонується створення на принципі евристичного підходу, створити курс слайд-лекцій, які б стали головною частиною електронних підручників з курсу вищої математики, враховуючи і той теоретичний матеріал, що виноситься на самостійне опрацювання. Цікавим, на мою думку, є досвід автора [6], що до застосування електронної інтерактивної дошки або мультимедійної дошки, серед переваг якої можна зазначити наступне: демонстрація слайд-лекцій; можливість працювати з текстом і зображенням; створювати нотатки за допомогою електронного чорнила (маркера); застосовувати електронну пошту для передачі та збереження матеріалів (наприклад, для студентів заочної форми, які дуже велику частину часу проводять в рейсах); працювати в інтернеті, для отримання необхідних консультацій, стосовно теоретичного матеріалу, а також питань які виникають при розв'язування контрольних та розрахунково-графічних робіт студентів. Врахування мети, особливостей аудиторії слухачів – студентів морських спеціальностей, евристичного способу заохочування для опанування матеріалу з курсу вищої математики, враховуючи досвід [12], повинно підсилювати успішність даного підходу при вивченні курсу.

Список використаних джерел:

1. Петрова В.Т. Дифференцированное изложение лекционного курса математики в современном техническом вузе /В.Т.Петрова//XL всероссийская конференция по проблемам математики, информатики, физики и химии. – М.: РУДН, 2004. – С.91-93.
2. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография/Е.И.Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
3. Современные способы активизации обучения: уч. пособие для студ. высш. уч. заведений/ Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова. – М.: Академия, 2006 – 176 с.
4. Тимошенко Е.В. Приемы формирования мотивации у студентов-биологов в курсе высшей математики/ Е.В.Тимошенко// Дидактика математики: проблеми і дослідження: між нар. зб. наук. робіт. – Донецьк: Фірма ТЕАН. – 2010. Вип. 33. – С. 42-49.
5. Хара О.М. Мотивація навчальної діяльності в дистанційному курсі з математики / О.М.Хара // Дидактика математики: проблеми і дослідження між нар. зб. наук. робіт. – Донецьк: Фірма ТЕАН. – 2009. Вип. 32. – С. 77-81.
6. Губар Д.Є. Методика створення і застосування динамічних слайд-лекцій з аналітичної геометрії /Д.Є. Губар // Дидактика математики: проблеми і дослідження між нар. зб. наук. робіт. – Донецьк: Фірма ТЕАН. – 2011. Вип. 36. – С. 119-123.
7. Бараболя М.М. Особливості професійних компетенцій вчителя математики у плануванні самоосвіти / М.М. Бараболя // Дидактика математики: проблеми і дослідження між нар. зб. наук. робіт. – Донецьк: Фірма ТЕАН. – 2011. Вип. 36. – С. 19-23.
8. Гнеденко Б.В. Математика и математическое образование в современном мире / Б.В. Гнеденко. – М.:Просвещение, 1985. – 191с.
9. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит.-ры, 1980. – 144 с.
10. Максимова Т.С. Місце та основні компоненти професійно-евристичної діяльності в процесі формування майбутнього інженера / Т.С. Максимова // Наука і сучасність: зб. наук. праць. – Т. 49. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 81-88.
11. Євсєєва О.Г. Спектральний підхід до розробки системи навчальних задач з вищої математики на основі предметної моделі студента / О.Г. Євсєєва // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. Зб. наук. робіт. – Донецьк: ДонНУ, 2009. - №32. – С.101-108.
12. Скафа О.І. Комп'ютерно-орієнтовні уроки в евристичному навчанні математики: навчально-методичний посібник / О.І. Скафа, О.В. Тутова. – Донецьк: Вид-во «Вебер», 2009. – 320 с.

МАКАРЧУК Л.О.,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України,
м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до дослідження проблеми копінг-поведінки розумово відсталих підлітків. Визначено та охарактеризовано ситуаційний, ресурсний, психоаналітичний, диспозиційний, інтегративний підходи як методологічні основи до виявлення специфіки формування та проявів копінг-поведінки розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: копінг-поведінка, когнітивне оцінювання, копінг-стратегії.

В статье проведен теоретический анализ проблемы научных подходов исследования копинг-поведения умственно отсталых подростков. Определено и охарактеризовано ситуативный, ресурсный, психоаналитический, диспозиционный, интегративный подходы в качестве методологических основ к выделению специфики формирования и проявлений копинг-поведения умственно отсталых подростков.

Ключевые слова: копинг-поведение, когнитивное оценивание, копинг-стратегии.

An the article is characterizes of the theoretical analysis of the problem of scientific research approach of the coping behavior of mentally retarded adolescents. It is identifies and briefly describes the main situational, resource, psychoanalytic, dispositional, integrative approaches as methodological basis for coping behavior formation of mentally retarded adolescents.

Key words: coping behavior, cognitive evaluation, coping strategy.

Актуальність проблеми. Протягом життя людина зіштовхується з труднощами, що зумовлені повсякденними життєвими ситуаціями. Враховуючи

специфіку підліткового віку, в якому онтогенетично закладено проходження вікової кризи, та специфіку порушення інтелектуальної сфери, що детермінує загострене або відсторонене сприймання і реагування особистістю в підлітковому віці з розумовою відсталістю повсякденних життєвих ситуацій, перед науковцями постає нагальна потреба з виявлення механізмів та умов, які й визначають своєрідність вирішення таким підлітком стресових, критичних чи проблемних ситуацій в повсякденному житті. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема опанування людиною складних життєвих ситуацій розглядається науковцями завдяки розкриттю такого феномену як копінг-поведінка.

Проблема копіngu почала широко вивчатися ще в 1940-1950-х роках і на сьогодні в психологічній літературі є чимало визначень терміну «coping», які найбільш пов'язані з дослідженням психологічного стресу. Проте, сучасні науковці розширили межі значення терміну «копінг», визначаючи його не тільки як подолання стресу, а як і опанування особистістю складних життєвих ситуацій. В наукових джерелах поняття «coping» в широкому змісті включає в себе всі види взаємодії суб'єкту із завданнями, які носять внутрішній і зовнішній характер, у вузькому – визначається як стратегія дії в адаптації до умов ситуації. В загальному «копінг» трактується як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією у відповідності до її логічності, значимості в житті особистості та її психологічними можливостями. Сутність же опанування полягає в тому, що особистість або повністю змогла подолати негативні життєві труднощі, або зменшила їх негативний вплив на власну життєдіяльність. Тому, опановуюча поведінка – це цілеспрямована соціальна поведінка, яка дозволяє суб'єкту вирішувати складні життєві ситуації способами, адекватними особистісним особливостям та ситуації, через усвідомлені стратегії дійсності [4]. Таким чином, результати теоретичного аналізу сучасного стану дослідження проблеми та виявлені особливості копінгів було покладено в основу узагальненого поєднання термінів «копінг» та «опановуючи поведінка», і, як наслідок, визначення конкретизованого поняття «копінг-поведінка» як індивідуального способу цілеспрямованої поведінки, який дозволяє особистості долати стресові та складні життєві ситуації, шляхом усвідомлення власних психологічних можливостей та стратегій дії. Отже, термін «копінг-поведінка» поряд з термінами «психологічний стрес», «складна життєва ситуація» є одним з ключових понять психології. Однак чим інтенсивніше вивчається феномен копіngu, тим з більшою кількістю невирішених питань зіштовхуються дослідники. *Метою статті* є теоретичний аналіз проблеми наукових підходів як методологічних основ до дослідження копінг-поведінки розумово відсталих підлітків.

Виклад матеріалу. На сьогодні у психологічній науці не існує загальновищого розуміння процесів подолання й універсальних класифікацій типів

копінгу. Тому, на сучасному етапі розвитку психологічної думки щодо проблеми формування поведінки опанування, є актуальним розглянути основні концептуальні позиції найвідоміших в психологічній науці підходів до копінг-поведінки. Так, у контексті тенденцій *ситуаційного підходу* (Р. Лазарус, С. Фолкман, S. Losoya N. Eisenberg, R. Fabes та інші) копінг розглядається як результат реципрочної взаємодії між індивідом та критичною ситуацією та вважається, що середовищні фактори є головними детермінантами копінг-поведінки [3]. Тобто способи опанування стресом визначаються не стільки особистістю, скільки самою стресовою ситуацією. У межах цього підходу було розроблено Р. Лазарусом і С.Фолкманом транзакційна теорія стресу, яка на сьогодні є найпоширенішою. Автори розглядають опанування як когнітивні та поведінкові зусилля людини, які постійно змінюються та спрямовані на опанування відповідно до певних внутрішніх або зовнішніх потреб, що оцінюються як обтяжливі або такі, які перевищують особистісні ресурси людини [5]. Р. Лазарус відмічає, що у всіх випадках буде відбуватися динамічний процес когнітивної оцінки, переоцінки, опанування та емоційної переробки. На копінг впливає оцінка ступеня загрози, оцінка необхідних ресурсів та успішність власних дій. Звідси, виділяється первинна і вторинна когнітивна оцінка. Когнітивне оцінювання – це оцінка значення того, що відбувається між особистістю й середовищем [2]. Первинна когнітивна оцінка відповідає на питання: «Чи має відношення те, що відбувається, до індивіда?», вторинне ж оцінювання – «Які копінг-механізми є в індивіда для відповіді на стресову ситуацію?», а також включає й процес переоцінки. Виокремлюють три види первинного когнітивного оцінювання – байдужість (як така, що не має відношення до індивіда), сприятливо-позитивна (взаємодія зі стресором оцінюється як здебільшого позитивна) і стресова (стресовий фактор сприймається в якості загрози, перешкоди, виклику). Первинна когнітивна оцінка визначає характер зіткнення з різноманітними факторами, вторинна когнітивна оцінка характеризує вибір стратегії та результат процесу опанування. Вторинна когнітивна оцінка вважається не просто інтелектуальним методом із виявлення потенційних ресурсів, а складний оцінковий процес, який враховує доступні для опанування можливості, а також вірогідність того, що завдяки використанню цієї стратегії особистість зможе досягти запланованого результату та зможе ефективно використовувати одну або декілька конкретних стратегій. Когнітивна оцінка виступає в якості медіатора між стресовою реакцією та опануванням. Від неї залежить тип емоційної реакції особистості в складній життєвій ситуації [5].

Після когнітивної оцінки ситуації індивід приступає до розроблення механізмів подолання стресу, тобто власне до копіngu. У випадку неуспішного копіngu стресор зберігається й виникає необхідність подальших спроб подо-

лення. Із цього виходить, що структура копінг-процесу починається зі сприйняття стресу, далі – когнітивна оцінка, вироблення стратегії подолання й оцінка результату дій. Копінг, з одного боку, складається з когнітивних і поведінкових зусиль для управління зовнішніми або внутрішніми потребами (і конфліктами між ними), які оцінюються як відповідні або перевищуючі ресурси особистості. Трансакційна теорія стресу поділяє копінг на два базові типи: копінг, орієнтований на вирішення проблеми (який також називають когнітивним копінгом) і копінг, орієнтований на емоції. Умовно виділяється й третій вид подолання – відсутність такого, що розуміється як копінг, орієнтований на уникання. Перші змінюють власне проблему за допомогою прямих дій з оволодіння контролем над ситуацією, другі включають більшою мірою обмірковування, ніж зміну взаємовідносин між індивідом і середовищем. Відповідно до цієї теорії поведінка подолання може іноді провокувати ще більший стрес і дистрес, залежно від використовуваної копінг-стратегії [2].

З кінця 90-х років XX століття дослідники, які займаються проблематикою копінг-стратегій, запропонували *ресурсний підхід*, в якому акцентується увага на процесі «розподілу ресурсів». Цей процес мусить пояснити той факт, що декотрим людям вдається зберігати здоров'я й адаптуватися, незважаючи на різні життєві обставини. Ресурсні теорії припускають, що існує деякий комплекс стрижневих ресурсів, які «скеровують» або направляють загальний фонд ресурсів. Тобто, ключовий ресурс – це головний засіб, що контролює й організовує розподіл інших ресурсів. У рамках ресурсного підходу розглядають широкий спектр різних ресурсів, як середовищних (доступність інструментальної, моральної й емоційної допомоги з боку соціального середовища), так і особистісних (навички й здібності індивіда). Так, наприклад, Е. Фрайденберг як головний ресурс у подоланні стресу розглядає оптимізм. Інші дослідники як один з ресурсів, що впливають на вибір копінг-стратегій, пропонують конструкт «життестійкість». Представники цього підходу виходять з того, що володіння і управління ресурсами у застосовуванні копінг-стратегії можуть впливати один на одного. Так, якщо в підлітка немає бажання ефективно взаємодіяти зі своїм соціальним оточенням, у нього буде мало друзів. У цьому випадку можна наголосити, що копінг-стратегія вплинула на ресурси. Навпаки, у випадку, якщо підліток зростав у незабезпеченому соціальному середовищі, тобто в нього були обмежені ресурси, ця обставина може вплинути на прийнятні для неї копінг-стратегії і на частоту використання ним соціальної підтримки як стратегії подолання зі стресом [2].

В рамках *психоаналітичного підходу* копінг – це его-процеси, спрямовані на продуктивну адаптацію особистості в складних ситуаціях, у випадку неможливості подолання активуються захисні механізми (О. Соколова, D. Ulich, Pg. Mailing, P. Strehmel та ін.). Слід зауважити, що проблема подолання

складних життєвих ситуацій в психоаналізі й пов'язаних з нею напрямів психотерапевтичної роботи розглядалася здебільшого в парадигмі взаємозалежності копінгу та захисних механізмів. Так, у психоаналізі тривоги розглядається як ключовий фактор розвитку особистості та її копінг-стратегій. Копінг-стратегії – це регуляторні відповіді еґо на тривогу. На думку Л. Беллака, поняття «копінг-стратегії» є більш широким, ніж захисні механізми. В еґо-психології вся поведінка людини, включаючи сновидіння, невротичні й психотичні симптоми, а також нормальна поведінка розглядаються як спроби редукції тривоги. Розвиток копінг-стратегій пов'язаний з дозріванням еґо-функцій. Так, наприклад, при дозріванні захисних механізмів вони вбудовуються в несвідомий репертуар особистості. Копінг-стратегії вбудовуються і взаємодіють з характерологічними (особистісними) рисами, феноменом перенесення, захисними механізмами, невротизації тощо. Так, на думку таких дослідників, як Б.Д. Карвасарський, В.А. Ташликов, В.С. Роттенберг, Ф.Є. Василюк тощо, відмінність механізмів копінг-поведінки від механізмів психологічного захисту полягає в тому, що перші використовуються індивідуумами свідомо й спрямовані на активну зміну ситуації, а другі – неусвідомлювані, пасивні й спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту. Автори вважають, що психологічний захист є непродуктивним, навіть шкідливим способом вирішення ситуації, що фруструється. Вони поділяють думку про те, що психологічний захист обмежує оптимальний розвиток особистості, її так звану «власну активність», «активний пошук», тенденцію до «персоналізації», «вихід на новий рівень регуляції й взаємодії зі світом»[2].

Представники *диспозиційного підходу* трактують копінг як прояв індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта, що реалізується у відносно стійких варіантах і способах подолання (М. Голубєва, Т. Крюкова, Г. Флетт, З.Фрейд, R. Moss, N. Endler, та ін.). Підґрунтям для диспозиційних концепцій копінгів є психоаналітичний напрям. Так, стиль психологічного захисту можна віднести до стійкого особистісного утворення. Головне ж протиріччя даного підходу полягає у виявленні ступеня ефективності диспозиційних тенденцій особистості, які проявляються у способах опанування та успішності забезпечення психологічного благополуччя. У межах цього підходу виділяють дві ключові концепції, які характеризують відмінність між такими стилями копінгів як уникнення та наближення до джерел складних життєвих ситуацій. Перша концепція оперує поняттями «пригнічений» та «сенситивний» стилі копінгів поведінки. Пригнічений стиль опанування як індивідуальна характеристика була виділена Д. Бірном. Поняття пригніченого стилю пов'язане з одним із ключових елементів теорії З. Фрейда – витісненням – захисним механізмом, сутність якого полягає у витісненні індивідом неприємних спогадів в межі несвідомого таким чином, що вони стають недосяжними усвідомленому

згадуванню і можуть неопосередковано виражатися через певні симптоми або риси характеру. Представники пригніченого стилю – це особистості, для яких характерним є шлях уникнення в опануванні зі складними життєвими ситуаціями, вони воліють пригнічувати в собі негативні переживання. Д. Бірн зазначає, що люди, які оперують пригніченим стилем опанування реагують на стимули, які провокують тривожність та реагують на них поведінкою уникнення (включаючи витіснення, заперечення та раціоналізацію). Представники сентисивного стилю знижують рівень тривожності при наблизі до джерел, які її викликають, або намагаються контролювати загрозливі події (наприклад, за допомогою інтелектуалізації obsесивних дій або нав'язливої стурбованості). Проте термін «сентисивний стиль» останнім часом не використовується в сучасній психологічній літературі. Друга концепція в межах диспозиційного підходу, на перший погляд, є подібною до попередньої. В ній також виділяється два стилі опанування до складних життєвих ситуацій – «моніторинговий» (відслідковування) і «блантерний» (притуплення, урізання). Сутність даної концепції полягає у концентрації на переробці інформації в умовах складної життєвої ситуації. Особистість чуйно реагує на будь-яку негативну інформацію та схильна до пошуку (відслідковування) пов'язаної із загрозою інформації. Блантерний стиль, навпаки, характеризується ухиленням та ігноруванням негативної інформації. Тобто, представники моніторингового та блантерного стилів опанування вирізняються на основі того, який чином вони реагують на стимули, які викликають загрозу: перші вишукують пов'язану з загрозою інформацію, другі – намагаються її уникнути [1].

Таким чином, на думку прихильників диспозиційного підходу, стиль опанування відносно стабільний у часі та тісно пов'язаний з особистісними рисами такими, як оптимізм, локус контролю, афіліація, які можуть опосередковувати вибір певних копінг-стратегій. Тобто, цей підхід характеризує опанування як дії особистості в умовах складних життєвих ситуацій, тобто підкреслюється тісний взаємозв'язок особистості і копінг поведінки.

Основним стрижнем *інтегративного підходу* є уявлення про те, що вибір способів копінг поведінки детермінований як особливостями особистості, так і особливостями складної життєвої ситуації. Особлива увага в межах цього підходу приділяється рисам особистості, які забезпечують вибір ефективних способів опанування. Порушення нормального функціонування, погіршення стану здоров'я та інші негативні наслідки стресу пов'язані з недостатністю ресурсів і недостатньою ефективністю копінг-стратегій (Carver C.S., Moss R.H., Scheier M.F., Weintraub J.K) [6].

У вітчизняній та російській психології вивчення проблематики копінг поведінки почалось порівняно недавно. Вітчизняний підхід до психологічного опанування пов'язаний з дослідженням поведінки особистості не тільки в

стресі, а й в більш ширшому контексті – складних життєвих ситуаціях (В. А. Бодров, Р. М. Грановська, Л. А. Китаєв-Смик, Т. Л. Крюкова, І. Г. Малкіна-Пих, І. М. Нікольська та ін).

Аналіз підходів до проблеми копінг-поведінки, показав різноспрямованість та неоднозначність цього багатоструктурного феномену залежно від застосованих критеріїв, за якими будуються ці класифікації [3]:

- активний (поведінка, що має на меті нейтралізацію або зміну інтенсивного впливу стресора) / пасивний (способи подолання стресу з використанням механізмів психологічного захисту, спрямованих на редукцію емоційної напруги, перш ніж зміниться ситуація) (В. Вілюнас, Є. Віттенберг, Ф. Василюк, К. Йолов, Л. Куліков, Р. Лазарус, С. Фолкман, Г. Мюррей, Н. Осухова);
- емоційний (редукція емоційного компоненту дистресу, напруги, врегулювання емоційної реакції, дистанціювання тощо) / проблемний (спрямований на подолання труднощів, зміну ситуації та її когнітивної оцінки, складання плану вирішення проблеми тощо) (П. Віталіано, Р. Фабес, Н. Ейсенберг, Р. Мосс, К. Перлін, Дж. Шеффер, М. Шулер, Т. Ayers, B. Compas, I. Sandier, S. West, M. Roos);
- когнітивний (розуміння причин труднощів, конструювання, уточнення образу ситуації, надання нового значення та смислу ситуації, робота з інформацією тощо) / поведінковий (активна діяльність, переструктурування тактики поведінки, пере моделювання планів, цілей, задач, режимів діяльності, зміна стратегій тощо) (Р. Грановська, Дж. Кантор, Е. Коплік, І. Нікольська, Дж. Спаркс, С. Хофнер, В. Уілсон, R. Ostell);

функціональний (використання конструктивних стратегій, що призводять до подолання складної життєвої ситуації) / дисфункціональний (використання неконструктивних стратегій, що перешкоджають подоланню труднощів) (А. Баканової, Р. Грановська, І. Нікольська, С. Нартова-Бочавер, Х. Нойфельд, Н. Сирота, В. Ялтонський) [3].

На сучасному етапі розвитку психологічної науки слід констатувати, що вивчення психології подолання в Україні ще перебуває у стадії формування. Це виразно контрастує з тим фактом, що сучасна українська психологія спирається на дуже потужну методологічну базу, яку закладено цілою плеядою вітчизняних вчених. Стосовно дослідження поведінки подолання значний потенціал мають принципи психології розвитку Г.С. Костюка, де особистість розглядається у саморусі, самоактивності, саморозгортанні, генетичний підхід С.Д. Максименка, положення теорії вчинку В.А. Роменця і суб'єктно-вчинкової парадигми В.О. Татенка, психологічні моделі цілепокладання Ю.М. Швалба, уявлення про життєвий світ особистості, життєві кризи та способи їх вирішення, сформульовані Т.М. Титаренко, трактування особистості як ціліс-

ності з позицій етичного персоналізму О.Ф. Бондаренка, принципи психології розуміння творчих задач А.Б. Коваленко та деякі інші. Але, на жаль, ці теоретичні підходи досі ще не були втілені в оригінальні концепції, що цілісно пояснюють копінг-поведінку і можуть претендувати на місце поряд з провідними теоріями подолання [2].

Таким чином, встановлено, що проблема наукових підходів до вивчення копінг поведінки є актуальною і недостатньо вирішеною в системі досліджень сучасної психологічної науки. На сьогодні практично не вивченою є проблема формування та прояв копінг поведінки у розумово відсталих підлітків, проте врахування зазначених підходів при дослідженні їхньої опановуючої поведінки є досить важливим, так як кожен з них має здатності до часткових характеристик певних особливостей стилів, ситуацій, способів, ресурсів особистості, яка використовує в опановуючій поведінці.

Список використаних джерел:

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни [Монография] / Исаева Е.Р. — СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. — 136 с.
2. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Родіна Наталія Вікторівна ; Київський нац. ун-т імені Т. Г. Шевченка. — К., 2013. — 504 с.
3. Сімак А.А. Аксіопсихологічні чинники вибору копінг-стратегій у підлітків-акцентуантів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Сімак Алла Анатоліївна ; Держ. вищий навч. заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». — Івано-Франківськ, 2011. — 26 с.
4. Трущенко М.Н. Проблема совладающего поведения в психологической литературе [Текст] / М. Н. Трущенко // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 13-16.
5. Тюнеева Е.В. Особенности адаптации к ситуации болезни пациентов с офтальмологической патологией [Електронний ресурс] / Тюнеева Е.В. — Режим доступу до журн. : <http://psychostep.ru/literatura-po-psihologii/>
6. Шагова И.В. Личностные детерминанты и типы копинг-поведения в ситуации потери работы: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Шагова Ирина Викторовна ; ГОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского». — Омск, 2007. — 228 с.

МАКАРЧУК Н.О.,

старший науковий співробітник,
кандидат психологічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України,
м. Київ

СПЕЦИФІКА АЛГОРИТМУ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА З ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

В статті представлено специфіку реалізації психологічного супроводу з формування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку в системі спеціальної освіти. Визначено основні особливості діяльності психолога, описано специфіку використання технологій з формування особистісної саморегуляції та основні методологічні підходи до їх розроблення й запровадження у позанавчальну діяльність підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Ключові слова: особистісна саморегуляція, рефлексія, мислення, підліток з порушеннями розумового розвитку, психологічний супровід.

В статье представлена специфика реализации психологического сопровождения по формированию личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития в системе специального образования. Определены особенности деятельности психолога и описано специфику использования технологий по формированию личностной саморегуляции и основных методологических подходов к их разработке и внедрению во внеучебной деятельности подростков с нарушениями умственного развития.

Ключевые слова: личностная саморегуляция, рефлексия, мышление, подросток с нарушениями умственного развития, психологическое сопровождение.

In the article the specificity of psychological support of personal self-regulation formation in adolescents with intellectual disabilities in special educational environment is described. The main peculiar-

ities of psychologist's activities are determined, the specificity of personal self-regulation formation technologies and basic methodological approaches to their development and practical usage in extra-curricular activities of adolescents with intellectual disabilities is described.

Key words: *personal self-regulation, reflection, thinking, adolescent with intellectual disability, psychological support.*

Одним із складних та суперечливих за структурою суспільних процесів – є освіта. Реформування освіти носить не завжди поступовий характер. Особливого значення набуває визначення пріоритетних напрямів у реформуванні спеціальної освіти. Сформована та узгоджена система корекційно-розвивальної спрямованості освіти на сучасному етапі вимагає досить суттєвих науково-прикладних досліджень щодо удосконалення її безпосередньої реалізації та встановленню ефективності її результатів. На випускників спеціальних загальноосвітніх закладів чекає незворотний процес входження у суспільно-значущі міжособистісні взаємодії до яких вони впродовж навчання в спеціальному загальноосвітньому закладі були долучені, але здебільшого не завжди ефективним способом. Досить часто знання підлітків про оточуючий світ є розрізненими або не співпадають з тими реаліями, що характерні динаміці його розвитку. Саме тому в системі спеціальної освіти окреслюється досить серйозна дилема, де з одного боку – активно реалізуються завдання з навчання та виховання дітей з порушеннями розумового розвитку, з іншого – наскільки отримані ними знання й сформовані вміння і навички є адаптивними та виступають підґрунтям до їхньої подальшої соціалізації. Означена дилема є актуальною в межах специфіки реалізації завдань спеціальної освіти, в яких основний акцент ставиться на формуванні пізнавальної діяльності. В свою чергу, специфіка становлення особистості таких дітей є здебільшого похідною, а то і зовсім втрачається як проблема в діяльності педагогів та вихователів, чи ж констатується номінативно. Зосередженість уваги на корекції та розвитку саме тих порушень, які характерні пізнавальній діяльності, досить часто призводить до нівелювання тих компенсаторних зон, які є оптимальними для формування їхньої адаптивності як однієї із характерних ознак особистісної властивості – здатності до саморегуляції на яку припадає роль забезпечення функціонування таких людей у подальшому житті. Отже, чи завжди співпадають освітні цілі з цілями, які висуває перед особистістю з порушеннями розумового розвитку адаптація та соціалізація – питання є нині відкритим. Звідси, *метою статті* є визначення специфіки алгоритму діяльності психолога в системі спеціального загальноосвітнього закладу зі забезпечення формування їхньої особистісної саморегуляції.

За результатами емпіричного дослідження проблеми особистісної саморегуляції було визначено робоче поняття «особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку». Встановлено, що особистісна саморегуляція виступає одним із основних процесів становлення особистості з порушеннями розумового розвитку на підлітковому етапі, відсутність та/або несформованість якого детермінує порушення функціонування особистості в системі соціальних взаємодій (адиктивна, психопатоподібна та правопорушна поведінка), порушення стану її психічного здоров'я (невротичні розлади, психотичність, акцентуації, суїцидальні нахили, агресію та ін.).

Особистісна саморегуляція підлітка з порушенням розумового розвитку – це процес, за якого довільна усвідомлена активність (забезпечує активність чи пасивність підлітка в регуляції власних поведінкових проявів та вчинків); спрямованість (опосередкована станом сформованості довільності психічних процесів та довільної регуляції психічних станів), діяльність (регулюється здатностями підлітка до її структурування, чи ж навпаки – її хаотичне неструктуроване виконання) детермінують формування у підлітка здатностей до постановки цілей та їх досягнення в діяльності, рефлексивних здатностей до регуляції власних вчинків, прийняття відповідальності за їх реалізацію, а також забезпечує функціонування розширеного спектру його Я-репрезентацій, що вказують на сформованість здатності до саморегуляції як властивості його особистості.

Також встановлено, що своєчасне спеціально організоване втручання в формування особистісної саморегуляції (функціонування довільності та мовленнєвого опосередкування психічних процесів особистості, регуляція особистістю власних психічних станів, особистісна гнучкість, низька навіюваність, підвищення стресостійкості, рефлексивно-регуляторна функція психічної діяльності особистості) саме у підлітковому віці, детермінує підвищення ефективності адаптації підлітка до мінливості оточуючого середовища та його входження в доросле життя. Все це і обумовлює необхідність констатації специфіки реалізації діяльності психолога з формування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку в позанавчальній діяльності освітнього закладу.

Однією із важливих особливостей є врахування психологом тих формальностей, які здебільшого завжди ігноруються – існування упередженого ставлення до таких підлітків з боку однолітків, які мають збережені функції розумової діяльності. Якщо в контексті функціонування суспільних та освітніх пріоритетів при попередньому державному устрої, таких людей визначали як тих, які «поза суспільством», надаючи їм номінативно усі права, а реально – обмежуючи спектр їхніх соціальних взаємодій. Йдеться про соціальні ролі, статуси, можливості та, як наслідок, реалізацію їхніх прав в системі суспіль-

но-політичних взаємодій. То на сучасному етапі – ці люди практично залишаються сам на сам з проблемами адаптації, так як саме адаптації належить провідна роль у становленні особистості підлітка після завершення навчання в освітній установі. Встановлення співвідношення відповідності та адекватності сформованих в освітньому процесі вмінь та навичок тим запитам, які висуває перед молодістю людиною суспільство, коли вона починає повністю включатися в самостійне життя на сьогодні є практично не визначеним. Готовність суспільства до «діалогу на рівних» з молодими людьми, які мають порушення розумового розвитку, а не у сприйнятті таких особистостей з позиції притаманного їм психофізичного порушення виступає актуальною в діяльності психолога.

У цьому контексті, попри всі представлені особливості особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку, виникає підґрунтя до визначення основного її призначення – підготовка цих підлітків до подальшого функціонування в суспільстві та формуванні в них особистісної властивості – здатності до саморегуляції, яка б виступала показником ефективності їхньої адаптації та соціалізації і детермінантою подальшої траєкторії руху їхнього життя. Особистісна саморегуляція – це процес при якому вектором інтровертованої діяльності та особистісної активності є прийняття підлітком відповідальності за власні вчинки, дії, поведінку, життєві вибори. Ґрунтується цей процес на виявлених психологічних механізмах, типах особистісної організації та специфіці функціонування особистісної здатності до саморегуляції. Навіть при нормі розумового розвитку цей процес є складним, здебільшого досить непередбачуваним, а у поодиноких випадках, супроводжується спектром порушень їхньої психічної діяльності, поведінки та соціально-психологічного функціонування загалом. У підлітків з порушеннями розумового розвитку цей процес ускладнюється ще й специфікою їхнього психофізичного розвитку. Таким чином, основним завдання діяльності психолога є розроблення, адаптація та використання існуючих технологій формування особистісної саморегуляції у підлітків, призначення яких у формуванні в них здатностей до вирішення спектру проблемних ситуацій у процесі групового соціально-психологічного тренінгу в ігровій змодельованій формі. Саме достатньо широкий спектр ігрових змодельованих ситуацій із провідних форм діяльності підлітка, якими є: навчальна, професійно-трудова, спілкування з однолітками та побутова, забезпечує формування усвідомленого суб'єктивно значимого ставлення до їх реалізації в практичній самостійній життєдіяльності.

Однією із важливих особливостей діяльності психолога є врахування специфіки психічного розвитку та розвитку свідомості і самосвідомості цих підлітків. Як відомо, основу будь-якої мисленнєвої діяльності, а саме вона

забезпечує засвоєння підлітком знань про оточуючу дійсність та вироблення активного ставлення до неї, складає стан сформованості психічних процесів. Сформованість здатності підлітка маніпулювати у внутрішньому психічному досвіді засвоєними знаннями детермінується станом функціонування абстрактності їхнього мислення [12]. Водночас, уповільнена динаміка засвоєння загальних понять призводить до аналогічної тенденції й у встановленні ними зв'язків між поняттями та усвідомленням закономірностей цих зв'язків. В результаті підліток не завжди ефективно засвоює загальні поняття і закономірності та порівняно пізно починає розумітися у питаннях суспільного устрою та його функціонування, у питаннях моралі. Уявлення щодо того, що добре, а що погано, для підлітків набувають вагомого значення не на початку підліткового віку в наслідок сформованості новоутворення молодшого шкільного віку (10-12 років), а здебільшого в середині віку (15-16 років), а у поодиноких випадках і на завершенні вікового періоду (17-19 років). У більшості випадків про правила моралі та етики підлітки дізнаються від вчителів, вихователів, батьків, але не завжди отримана ними інформація виступає чинником до їхніх дій, тобто переконанням самої дитини щодо використання отриманих знань про норми суспільних міжособистісних взаємодій у певній ситуації.

Особливого значення має специфіка формування понятійного мислення підлітків з порушеннями розумового розвитку. Здебільшого виявлений Л. Виготським віковий поріг формування наукових, абстрактних понять у 12 років при нормі функціонування розумової діяльності є значно порушеним у віковому цензі формування цих понять у підлітків з порушеннями розумового розвитку [6]. Так, здебільшого, згідно їхнім висловлюванням, спостерігається функціонування синкретизму їхніх понять. Досить часто, розмірковуючи над тим чи іншим об'єктом, намагаючись встановити властивості та якості цього об'єкту, виявити зв'язки між цими властивостями, підліток зовні здатний декларувати розуміння цих зв'язків та, водночас, ці розмірковування не підтверджуються функціонуванням інтровертованого характеру спрямованості його діяльності. Поняття не є усвідомленим внутрішньо сфокусованим у мисленнєвій діяльності досвідом підлітка, а лише засвідчує екстровертованість його особистості. Підліток може декларувати та, як наслідок, визначати й те, що хочуть від нього інші люди, в залежності від тої значущості, яку вони їм надають. Така тенденція спостерігається в інтерпретації ним наукових понять. Підлітку досить часто є недоступним перенесення отриманих знань в практичну діяльність. Вивчаючи такі поняття як «совість», «мораль», «відповідальність», «любов» – він інтерпретує їх лише через предметний, чуттєвий досвід пізнання, не визначаючи та недиференціюючи зв'язків між змістом поняття та між поняттями, що й вказує на синкретизм його понять.

Комплексний характер мисленнєвої діяльності, і як наслідок, поняття притаманний підлітку починаючи вже з 14-15 років. Він здатний встановлювати зв'язки між властивостями та характеристиками об'єкту, який є предметним аналогом поняття та, водночас, ці зв'язки носять або асоціативний або дифузний характер мисленнєвої діяльності. Підліток може висловлювати власну позицію, але вона буде стосуватися лише тих сфер з якими він мав практичний досвід взаємодії. Наприклад, підліток (16 років) розмірковуючи про поняття «любов», висував основну вимогу стосунків між дівчиною та хлопцем – вірність «... вона не має більше нікому належати, ні з ким дружити, інакше буду її бити». Саме не сформованість здатності переносити зв'язки та зміст засвоєних понять в площину регулятивної функції власної діяльності та, як наслідок, у практичну діяльність, що за характером не є навчальною і поняття – відповідно є відірваним від учбової ситуації в якій воно було сформовано. Несформованість здатності до свідомого використання поняття, а лише автоматична маніпуляція ним у вузькому спектрі сфер діяльності й виступає показником функціонування не понять, а псевдопонять підлітків з порушеннями розумового розвитку. Йдеться саме про псевдопоняття, так як поняття практично не можуть бути сформовані у цих підлітків, будучи вивченими, запам'ятованими – це будуть лише псевдопоняття.

Саме псевдопоняття визначають й стан сформованості рефлексії цих підлітків. Г.П. Щедровицький визначав, що рефлексія має своїм результатом план, проект, що виробляються на основі аналізу досвіду виконаних дій у зовнішній позиції [1]. Рефлексія виступає переходом дії, укріпленої в досвіді, в нову дію, сформованість якої забезпечує особистості свідомий план її дій з перетворення оточуючої дійсності. Підліток з порушеннями розумового розвитку (йдеться про легку форму коефіцієнт інтелектуальної діяльності визначається в межах 50-70) здатен рефлексувати лише за однієї умови, його рефлексію необхідно структурувати і формувати починаючи вже з періоду дошкільного дитинства засобами ігрової діяльності, а в підлітковому віці починаючи вже з 10 років. Тому, психолог має здійснювати формування рефлексії підлітків засобами інтеграції групової та індивідуальної форм психокорекційної та психотерапевтичної роботи. В цьому аспекті йдеться про використання та адаптацію технологій сутність яких складає робота з формування їхніх життєвих понять основу яких складає комплексне та псевдопоняттєве мислення. Сформованість рефлексії й визначатиме стан сформованості самосвідомості підлітка з порушеннями розумового розвитку [11].

Всі ці аспекти безпосередньо відображаються й у поведінці цих підлітків, що і обумовлює потребу у розробленні психологічного супроводу формування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку. Цей супровід за характером і спрямованістю є здебільшого психологічним і

ґрунтується на врахуванні специфіки формування навчальної діяльності підлітка, але не замикається на ній. Це супровід, який визначається з позицій міждисциплінарного підходу й інтегрує у собі особистісно-орієнтований, патопсихологічний та кібернетичний підходи до його організації. Основною метою супроводу є розроблення та впровадження в практику позанавчальної діяльності спеціального загальноосвітнього закладу спеціально організоване, своєчасне, коротко чи/або довготривале втручання у становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Відповідно, обрання цих підходів лише визначає специфіку об'єкта на якого спрямоване втручання – особистість з порушеннями розумового розвитку у підлітковому віці. Та вся система супроводу не вичерпується цими підходами, вони лише визначають специфіку розвитку та можливостей суб'єкта підлітка до того чи іншого виду психологічного втручання. Так, патопсихологічний підхід виступає необхідним і доречним у процесі виявлення специфіки функціонування особистісної саморегуляції та визначення спектру технологій роботи з цією специфікою. Кібернетичний в межах цього виду психологічного супроводу виступає основою до організації зворотнього зв'язку між усіма об'єктами та суб'єктами психологічного супроводу. Інтегруються ці підходи в систему інтровертованої діяльності усіх суб'єктів цього процесу.

Звідси, *психологічний супровід з формування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку – це система спеціально організованого психологічного втручання в розвиток та становлення особистості цих підлітків, що передбачає виявлення спектру порушень у їхньому функціонуванні в якості суб'єктів, визначення спектру їхніх компенсаторних можливостей та розроблення на цій основі розвивальних, корекційних та превентивних технологій з формування, упередження та подолання порушень функціонування їхньої особистісної саморегуляції*. Особистісна саморегуляція – це процес, який об'єктивується в формуванні та функціонуванні особистісної властивості підлітка – здатність до саморегуляції. Ця властивість обумовлюється характером функціонування визначених психологічних механізмів особистісної саморегуляції та може конкретизуватися через домінантність довільності/мимовільності пізнавальних, регулятивних та інтегративних психічних процесів, функціонування вольової активності та спрямованості особистості підлітка у регуляції психічних станів, а також сформованості рефлексивно-регуляторної діяльності підлітка, яка забезпечується інтровертованою спрямованістю діяльності підлітка (внутрішня детермінанта особистісної саморегуляції) та його особистісною активністю (зовнішня детермінанта особистісної саморегуляції). Врахування цієї специфіки виступає основним у виявленні змісту психологічного супроводу та в його організації.

Основу психологічного супроводу складає особистісно орієнтований

підхід, який в якості методологічної позиції базується на принципах гуманістичної парадигми в науці і передбачає орієнтацію в організації діяльності на особистість як ціль, суб'єкт, результат та головний критерій його ефективності [2]. Особистісно орієнтований підхід в системі організації супроводу визначає орієнтацію у конструюванні та здійсненні психологічного втручання та впливу на особистість підлітка, визнанні в ньому самостійної цінності та індивідуальності, що забезпечує персоналізацію психологічної взаємодії та адекватне включення в цей процес особистісного досвіду підлітка. Особистісно орієнтований підхід визначає й спрямованість психологічного втручання у розвиток цих підлітків з урахуванням особистісної обумовленості усіх психічних явищ, діяльності та індивідуально-психологічних їхніх особливостей. Реалізація особистісно орієнтованого підходу ґрунтується на відповідності закономірностей цілісності та тотожності розвитку цих підлітків загальним закономірностям розвитку особистості в онтогенезі, так і врахуванні специфіки розвитку зі спектром порушень, що обумовлюються характером органічної етіології чи спадкової розумової відсталості, глибини дефекту, який здебільшого визначається ураженням кори та підкірки головного мозку й характером функціонування їхньої психічної діяльності загалом.

У свою чергу, патопсихологічний підхід дає можливість розглядати спектр існуючих порушень не тільки з позицій констатації самого факту порушення поведінки, взаємодії, але й з урахуванням специфіки розвитку підлітка. Н. Буторіна, В. Вандиш, В. Гур'єва, Е. Дідков, Д. Ісаєв, О. Кербіков, В. Ковальов, К. Лебединська, А. Лічко, С. Мнухін, Ю. Попов, Г. Сухарева, Г. Ушаков; A. Edberg, E. Lange, F. Fisker, R. Roberts, C. Attkisson, A. Rosenblatt, J. Middleton, T. Teasdale вказують, що форми резидуально-органічної патології мозку, які клінічно проявляються, можуть стати основою для патологічного формування особистості.

На сьогодні недостатньо вивченими є проблеми етапності становлення особистісної аномалії органічного ґенеза та її типології. Н. Буторіна, В. Гиндікін, В. Гур'єва, В. Вандиш, В. Ковальов, В. Матвеев, Б. Півень, Г. Сухарева, І. Шереметьєва, Б. Шостакович, S. Chapman, C. Hughes, H. Levin вказують, що тенденція розширення спектру факторів, що впливають на психопатичні прояви в пубертатному періоді, неконструктивні дискусії в потрактовці віку кінцевого формування органічного розладу особистості та методичні труднощі диференційної та психологічної діагностики цього розладу причинообумовлюють хаотичне, а іноді досить непрофесійне розуміння цього порушення. Особливого значення цей діагноз має у встановленні його в підлітків з порушенням розумового розвитку.

Розуміння психопатологічних проявів у поведінці підлітків з порушеннями розумового розвитку не можливе без констатації специфіки психозів та

шизофренії та без їх деталізації на рівні симптоматики. Розгляд психопатологічних порушень органічного ґенезу у контексті дослідження особистісної саморегуляції надасть можливість диференціювати відмінності у функціонуванні людини з порушеннями розумового розвитку і уникнення сегрегативної тенденції в отождначенні їхньої особистості з психічними захворюваннями. Основними критеріями в здійсненні диференціального аналізу, сутність якого полягає у розмежуванні органічного враження від психічного захворювання, буде здійснюватися з урахуванням психотичного та невротичного типів організації особистості на функціонування яких впливає органічне враження. Водночас, відстоюється позиція і щодо того, що за існування психотичного типу організації особистості, який на відміну від невротичної є практично завжди детермінована органічними ушкодженнями, особистісна саморегуляція як процес має місце з протіканням за власною стратегією та набором певних симптомів. Таким чином, патопсихологічний підхід дає можливість визначати спектр порушень особистісної саморегуляції та відмежовувати їх від порушень розумового розвитку з функціонуванням психопатоподібних та патопсихоподібних розладів та розладів особистісного спектру.

Кібернетичний підхід виступає підґрунтям до організації ефективного зворотного зв'язку в роботі з підлітками та порушеннями їхньої саморегуляції. Н. Вінер визначаючи природу зворотного зв'язку та результат його впливу на діяльність будь-якої системи у тому числі і людської особистості зазначає, що будь-яка система працює ефективно тоді, коли вона отримує інформацію про стан самої системи і вже на основі цієї інформації здійснюється модернізація її управляючих сигналів [4]. На думку вченого, інформація, яка рухається в зворотному порядку до управляючого центру прагне протидіяти відхиленню керованої величини від керуючої. Теорія зворотного зв'язку є актуальною у забезпеченні психологічного втручання в функціонування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку. Саме зворотній зв'язок, який дає підліток за результатом засвоєння тієї чи іншої технології регуляції і детермінує формування стійкості регулятивної функції особистості, яка в свою чергу представлена і в мислительній дії, операції, понятті, і як наслідок, поведінкової дії, операції, а можливо і навіть вчинку. Зворотній зв'язок в межах дослідження особистісної саморегуляції не розглядається лише як повторення тієї чи іншої операції чи дії, будь-то поведінкової чи мислительної, розглядається як повторення своєрідного руху думки, поведінкової стратегії чи моделі, у пошуку та встановленні тих чи інших зв'язків між властивостями, якими чи характеристиками об'єкта, який є своєрідним зразком – пізнання, наслідування чи ж простої реалізації потреби підлітка. Зворотній зв'язок це рух, вектор думки та усвідомлення підлітка з встановлення причинообумовленості існування об'єктів в оточуючому світі, це своє-

ридне засвоєння того факту, що причинна наслідковість існує в усьому. Саме зворотній зв'язок забезпечує функціонування життєвих понять підлітка в реєстрі абстрактності їхньої психічної діяльності.

Відповідно, психологічний супровід особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку як динамічний процес здійснюється в три напрями – превенція, корекція та психотерапія. Реалізація цих напрямів має єдине методологічне підґрунтя, яке забезпечує цілісність їх організації відповідно до смислового призначення таких константних дефініцій – об'єкт психологічного втручання, мета, завдання та форми. Психолог, втілюючи психологічний супровід, має враховувати ті підходи, що забезпечать як виявлення клінічної картини порушення психічної діяльності особистості підлітка, так і врахування тих потенційних можливостей, які шляхом використання моделі зворотного зв'язку можна використати в якості детермінанти формування особистісної саморегуляції.

Таким чином, особливості діяльності психолога в системі діяльності спеціального загальноосвітнього закладу визначаються як спектром особливостей розвитку такого підлітка, так і тими технологіями, що обрано в системі психологічного супроводу із забезпечення формування та функціонування особистісної саморегуляції. Супровід виступає як необхідний процес структурування розвитку та становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку основне призначення якого у формуванні особистісної здатності до саморегуляції, результатом якої є повноцінне функціонування підлітка у подальшому дорослому житті.

Список використаних джерел:

1. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология: учебно-метод. пособие / О. С. Анисимов ; под общ. ред. А. А. Деркача ; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 218 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посібник]: у 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех ; [голов. ред. В. М. Куценко]. – 2003. – 278 с. – ISBN 966-06-0297-9.
3. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев ; Изд. подгот. В. А. Кольцова; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1991. – 480 с. – (ППМ Памятники психол. мысли). – ISBN 5-02-013392-2.
4. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. / Пер. с англ. И.В.Соловьева и Г.Н.Поварова; Под ред. Г.Н.Поварова. – 2-е издание. – М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 2983. – 344 с.
5. Воронков Б. В. Детская и подростковая психиатрия / Б. В. Воронков. – СПб. : Наука и Техника, 2009. – 240 с.

6. Выготский Л. Мышление и речь : сборник / Лев Выготский. – М. : АСТ ; АСТ МОСКВА ; ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.
7. Зейгарник Б.В. Патопсихология Издание 2-е, переработанное и допосл-
ненное / Блюма Вульфовна Зейгарник – М.: Издательство Московского уни-
верситета, 1986. – 287 с.
8. Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин.
психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред.
Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. –
(Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-8046-0187-3.
9. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1995. – 420 с.
10. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия / Х. Ремшмидт ; пер. с
нем. Т. Н. Дмитриевой. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
11. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии : [в 3 ч.] /
В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – [Ч. 1] : Психология
человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов,
1995. – 383 с. : ил. – ISBN 88527-081-3.
12. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной
школы / Н. М. Стадненко. – К. : Рад. шк., 1980. – 144 с.

МАРИЧЕВА А.В.

кандидат психологических наук,
доцент,
кафедра глубинной психологии и
психотерапии,
Таврический национальный
университет им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь

БЕССОЗНАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАВАЕМОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Стаття присвячена розкриттю уявлень про суб'єктність, її формування та функціонування, несвідомі механізми, що підтримують процес самоконституювання суб'єктності. Ми виділяємо аспекти суб'єктності, пов'язані з реалізацією несвідомого бажання суб'єкта та типологічні особливості її прояву.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, несвідоме, самоконституювання, бажання, симптом.

Статья посвящена раскрытию представлений о субъектности, ее формировании и функционировании, бессознательных механизмах, опосредующих процесс самоконституирования субъектности. Мы выделяем аспекты субъектности, связанные с реализацией бессознательного желания субъекта и типологические особенности ее проявления.

Ключевые слова: субъект, субъектность, бессознательное, самоконституирование, желание, симптом.

Article is devoted to notions of subjectness, its formation and functioning, its unconscious mechanisms, which mediate process of self-constituting. We distinguish aspects of subjectness associated with the implementation of the subject's unconscious desire and typological features of its display.

Keywords: subject, subjectness, unconscious, process of self-constituting, desire, symptom.

Постановка проблеми. Современное состояние субъектной парадигмы в отечественной психологической науке показывает, что на данном этапе ее развития происходит совершенствование теоретико-методологических ориентиров исследований, касающихся психологии индивидуальности, что необходимым образом влечет за собой необходимость совершенствования теории и практики в отношении всех аспектов психологии субъекта. В связи с этим актуальна необходимость изучения специфики механизмов, опосредующих процесс самоконституирования субъекта, созидания его субъектности.

Анализ последних исследований и публикаций. Отечественная психологическая наука в последнее время ориентирована на разработку новых теоретико-методологических принципов исследования саморазвивающейся психической реальности. Здесь приоритет отдается принципу субъекта, предписывающему рассматривать феномены человеческой жизнедеятельности с той точки зрения, что субъект ищет такие формы активности, которые бы давали ему возможность полной самореализации. В отличие от нее, зарубежная психологическая наука использует глубинную парадигму в рассмотрении проблемы субъектности либо отождествляет феномен субъектности с феноменом идентичности, объясняя ее формирование и развитие тем, что разрозненные целостные паттерны поведения в процессе развития индивида сливаются и образуют интегрированную личность, которая в результате такой интеграции обретает стабильное чувство «Я».

Подводя итоги исследования проблемы конституирования субъектности личности в отечественной субъектной парадигме и зарубежных направлениях глубинной психологии, мы заключаем, что субъект – это самодетерминирующаяся, саморазвивающаяся и саморегулирующаяся система, которая с точки зрения глубинных аспектов ее возникновения, развития и функционирования представляет собой такие паттерны поведения, которые повторяют действия ранних объектов окружающей реальности и ранних способов взаимодействия с ними. Субъект представляет собой систему дискретных идентификаций с множественностью интерпретаций смысла, привнесенного значимой ситуацией, где последняя является ситуацией конфликта между бессознательными влечениями, социальными нормативами и осознаваемым образом собственного «Я» [1].

Цель статьи. Рассмотреть субъектность как ядро личности, складывающееся из идентификаций с наиболее значимыми аспектами ее опыта, являющуюся образованием, формирующимся в процессе самоконституирования субъекта посредством саморазвития собственного потенциала, в результате чего личность обретает самотождественность как аутентичность субъекта собственной уникальной сущности. Субъектность также может рассматри-

ваются в качестве набора или совокупности психологических защит, описывающих целостную форму реакции личности на проблемную ситуацию, являющуюся способом совладения с тревогой.

Изложение основного материала. В результате сравнительного анализа вышеобозначенных парадигм, мы выделили семь аспектов категории субъектности: интегративность содержаний психической реальности, выражающуюся в ощущении связанности, стабильности, целостности «Я»; их непротиворечивость; самоидентичность как отличие от других; соотносительность с другими как самоопределение с помощью обратной связи, полученной от них; самооценочность как переживание собственной позитивности вне оценки других людей; самопричинность как способность делать свободный выбор вне давления социального окружения и активно достигать намеченную цель; саморазвитие как способность творческой переработки воздействий внешней реальности, перемещение результатов подобной переработки во внутренний план, а также активное преобразование объективной внешней реальности в соответствии с внутренним опытом.

Анализ феномена субъектности привел нас к заключению, что предложенные В.А. Татенко [3] психологические механизмы субъектной активности, функционируя совместно, задают функциональную иерархическую структуру, обеспечивающую индивидуально-специфический тип функционирования психологического механизма самоконституирования субъекта.

Согласно В.А. Татенко, функционирование иерархической совокупности механизмов субъектной активности представляет собой сущностно-смысловую спираль развития личности. Мы считаем, что при нормальном функционировании данных механизмов происходит реализация большего количества потребностей (желаний) субъекта и тем самым большее использование возможностей субъекта, развитие и реализация его потенциала, где каждый виток спирали представляет собой выход на более высокий качественный уровень самоконституирования субъекта.

Дисфункция одного или нескольких механизмов субъектной активности неизбежно ведет к невозможности адекватного удовлетворения потребности, что, в свою очередь, приводит к «замыканию» сущностно-смысловой спирали в круг, где желание обречено все время искать способ удовлетворения и никогда его не находить, что характеризует невротическое существование субъекта, фиксированного на определенном этапе своего развития.

Очевидно, что в процессе конституирования собственной субъектности субъект проходит ряд переломных моментов, характеризующихся использованием психологических механизмов субъектной активности. Соответственно, мы выделяем семь этапов реализации экономики бессознательного желания, его (пре)вращения на каждом из них: 1 этап - возникает аффект, причиной

которого является желание, требующее своего удовлетворения, это порождает рост напряжения - здесь субъект волен вытеснить желание либо признать его; 2 этап - желание находит свой объект, который необходимо достичь; продолжается рост напряжения - здесь субъект волен либо признать объект своего желания в качестве такового, либо использовать замещающие его объекты, либо признать любой существующий объект как неспособный удовлетворить его желание; 3 и 4 этапы – субъект осуществляет поиск условий и объектов, а так же оценку возможности удовлетворения желания; продолжается рост напряжения - здесь происходит тестирование реальности субъектом, который волен занять активную позицию в отношении реальности, что позволяет ему приобретать необходимый опыт для адекватной оценки своих возможностей, либо занять пассивную позицию и вместо активно-преобразовательной активности в отношении реальности выстраивать искаженную картину последней с целью защиты от осознания собственной неэффективности. Прохождение этих этапов показывает распределение сил между влиянием на активность субъекта принципа реальности вопреки принципу удовольствия, в соответствии с которым оформлена нарциссическая организация субъекта. 5 этап – происходит самоконституирование субъекта вопреки Другому или нарушение функционирования психического аппарата, что является точкой крайнего напряжения. 6 этап - происходит приращение самости либо формируется симптом, что так или иначе приводит к разрядке напряжения, которая переживается субъектом как удовольствие. 7 этап - при формировании симптома сохранение удовольствия происходит путем вытеснения нового опыта, который ему противоречит, («замыкание» спирали в круг - формирование ненасыщаемой потребности) или принятия нового опыта (спираль выходит на следующий виток - новое желание - новый аспект субъектности).

Процесс самоконституирования субъекта запускается ситуацией конфликта между потребностью в самоактуализации внутреннего опыта субъекта и социальными предписаниями относительно того, какая часть его опыта и в какой форме должна и имеет право реализоваться, а какая должна быть табуирована. Механизмы самоконституирования субъекта детерминируют способ, которым субъект разрешает либо пытается разрешить (если механизмы не работают должным образом) данный конфликт и, таким образом, ответственен за формирование определенного типа субъектности личности в зависимости от специфики указанного способа.

Психологический механизм самоконституирования субъекта представляет собой механизм, с помощью которого формируется смысловой конструкт, выражающий собой один из аспектов субъектности. «Профиль» субъектности отдельно взятого субъекта показывает его местонахождение в

каждом из смысловых пространств, задаваемых данными бинарными оппозициями, в которых выражаются аспекты субъектности личности.

Рассматривая феноменологию функционирования совокупности механизмов субъектной активности, мы пришли к выводу, что в их основе лежат четыре фактора, характеризующие проявление активности субъекта в отношении окружающей реальности в целом и его отношение с Другим, в частности: фактор активности\пассивности, фактор различия\тождества, фактор адекватности\неадекватности, фактор социопатии\социальной желательности. Сочетание данных четырех факторов формирует шесть типов механизмов самоконституирования субъекта, где три из них являются базовыми - механизмы самоопредмечивания, самооценивания и самоформирования, и три комплиментарными - механизмы самоотождествления, самопредъявления, самоодобрения.

Типологические особенности психологических механизмов самоконституирования субъекта проявляются том, что специфику выстраивания границ между внешней и внутренней реальностью определяет психологический механизм самоопредмечивания, а инверсная субъектность, складывающаяся в результате функционирования данного механизма, характеризуется тем, что внутренняя реальность субъекта-носителя данного типа субъектности строится в противовес внешней в процессе проецирования и интроецирования спроецированного содержания. В результате этого субъект замыкается в собственном субъективном мире, где окружающие имеют функцию отзеркаливания его собственных ожиданий и нужны постольку, поскольку придают статус реальности собственному фантазматическому миру субъекта.

Далее, специфику тестирования реальности (степень ее адекватности) определяет психологический механизм самооценивания, а нарциссическая субъектность, складывающаяся в результате функционирования данного механизма, характеризуется тем, что субъект ограничивает поисковую активность по отношению к объектам реальности, заменяя их собственными фантазматическими объектами. Таким образом, над Я субъекта начинает довлеть окружающая реальность, выступающая как неподвластная и непрогнозируемая, а потому негативная, что приводит к нарастанию напряжения в психическом аппарате, дестабилизирующее его функционирование, что вызывает инфляцию собственного Я, что позволяет субъекту создать спасительную иллюзию о собственном могуществе, защищающем от вторгающейся в его внутренний мир реальности.

В свою очередь, специфику поддержания баланса в системе «внутренняя субъективная реальность - внешняя объективная реальность» определяет психологический механизм самоформирования, а инфантильная субъектность характеризуется тем, что субъект-носитель данного типа субъектно-

сти, как правило, проявляет психопатическую либо депрессивно-нарциссическую симптоматику. Это связано с отказом учитывать социальные ограничения, где в первом случае он демонстрирует активное неприятие любых социальных ограничений, а во втором вынужден с ними мириться при помощи психологической защиты направленной на формирование и поддержку реактивного образования.

Также, специфику самооценки субъекта в зависимости от внешних обстоятельств определяет психологический механизм самоотождествления, а симбиотическая субъектность характеризуется тем, что внутренняя реальность строится субъектом в противовес внешней с помощью некритичного интроецирования им качеств людей, которые о нем заботятся. Это позволяет создать спасительную иллюзию о собственной силе. Отличительное свойство данного типа субъектности состоит в том, что самооценка субъекта находится в зависимости от внешних обстоятельств, а внутренняя реальность строится при помощи интроекции внешней, что обуславливает проявления депрессивно-нарциссической и параноидной симптоматики.

Необходимым образом, специфику развития границ «Я» путем получения обратной связи определяет психологический механизм самопредъявления, а производная субъектность характеризуется тем, что субъект некритично интроецирует объекты внешней реальности, идентифицируя с ними содержания внутреннего опыта. Это приводит к развитию «ложного Я» и порождает избыточное напряжение в психическом аппарате, проявляющееся в высоком уровне личностной тревожности. Это может компенсироваться склонностью к совершению компульсивных действий или действий, направленных на противобоязливое отреагирование. Отличительное свойство данного типа субъектности заключается в том, что личность, обладающая им, нуждается в зрителе для определения собственных границ, что проявляется в истерической демонстративной симптоматике.

И, наконец, специфику самооценки в зависимости от степени реализации идеального проекта субъекта определяет психологический механизм самоодобрения самоконституирования субъекта. Отчужденная субъектность, складывающаяся в результате функционирования данного механизма, характеризуется неустойчивостью самооценки субъекта со сменой состояний завышения и занижения последней, что зависит от степени реализации идеального проекта субъекта. Субъект склонен идеализировать людей, манифестирующих качества компетентности и власти, и посредством идентификации с ними поднимать собственную самооценку, затем обесценивая их. Впоследствии, чувство самоуважения поддерживается субъектом при помощи мазохистической подчиненности авторитетам, где он отказывается от собственной индивидуальности в пользу ощущения защищенности и ста-

бильности. Агрессивность, возникающая по отношению к ним, как правило, перерабатывается по принципу реактивного образования, а тревога, связанная с фантазиями о наказании за агрессивность, снижается при помощи действий импульсивного характера.

Сравнительный анализ общих особенностей психологических механизмов самоконституирования субъекта в группах с их нормальным функционированием, дисфункцией и компенсацией показал следующие закономерности:

Представители *группы нормы* (41,7% от общей выборки) обладают аутентичностью своим переживаниям, открыты новому опыту без фиксации на предшествующих негативных переживаниях, имеют сформированные границы Я. Им характерны самопринятие и самоконтроль, не зависящий от социальных предписаний и табу, они не озабочены социальной желательностью. Данная группа представлена работой психологических механизмов самоформирования, самоопределения и самоотождествления. Следовательно, ведущим аспектом, определяющим формирование типов субъектности данной группы, выступает выделение различий и противопоставление собственной индивидуальности окружающей (социальной) реальности, что формирует субъектность, противоположную инфантильному, инверсному и симбиотическому типам.

Представители *группы дисфункции* психологических механизмов самоконституирования субъекта (34% от общей выборки), имеют неадекватный (завышенный и заниженный) уровень притязаний в сфере самореализации. Группа характеризуется дисфункцией базовых механизмов самооценивания и самоформирования и комплиментарного механизма самоодобрения. Следовательно, нарциссическая составляющая субъектности обозначенной группы испытуемых является основным аспектом, приводящим к дисфункции механизмов самоконституирования. Для данной группы характерными являются такие типы субъектности, как нарциссическая, инфантильная и отчужденная.

Представители *группы компенсации* психологических механизмов самоконституирования субъекта (24,30% от общей выборки), демонстрируют направленность на социальное одобрение, зависимость от авторитетов и стремление им подражать, интерес к профессиональной сфере опосредован местом, которое субъекты в ней занимают. В данной группе нарушение в функционировании относится к базовым механизмам самооценивания и самоопределения и к комплиментарному механизму самоотождествления. Им характерна неспособность выстраивать границы собственного Я без слияния с объектом, придающим им форму. Для данной группы характерными являются такие типы субъектности, как нарциссическая, инверсная и симбио-

тическая субъектности.

Выводы. Так как представители группы дисфункции психологических механизмов самоконституирования субъекта обладают нарциссическим, инфантильным и отчужденным типом субъектности, а группа, успешно компенсировавшая дисфункцию психологических механизмов самоконституирования субъекта, представлена испытуемыми, обладающими нарциссическим, инверсным и симбиотическим типами субъектности, следовательно, мы можем сделать вывод, что для того, чтобы произошла компенсация, необходимо опосредование социального Другого, опираясь на идеальный образ которого, субъект получит возможность сформировать собственное Я.

Таким образом, выявление опосредующих процесс самоконституирования субъектности бессознательных механизмов и связанных с реализацией бессознательного желания субъекта аспектов субъектности, позволяет очертить типологические особенности ее проявления, своевременная диагностика которых обладает практической ценностью для целей психотерапевтической помощи, консультативных практик и коррекционных мероприятий психологов и психотерапевтов.

Список использованных источников:

1. Маричева А.В. Конституирование субъекта в дазейн-анализе (психотерапевтические аспекты). – К.: «Ваклер», «Альтерпресс», 2002. – с.171-179.
2. Маричева А.В., Духніч О.Є. Порівняльний аналіз змістового простору понять ідентичності в соціальній психології і суб'єктності в глибинній психології/А.В.Маричева//Соціальна психологія, 2005. - №2. - с.72-82
3. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Монография. – К.: «Просвіта», 1996. – 404 с.

МЕЛЬНИК О.А.,

кандидат психологічних наук,
старший викладач,
кафедра психології і педагогіки,
Національний університет фізичного
виховання і спорту України,
м. Київ

**ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ВПЛИВУ
РЕЛІГІЙНИХ СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ НА НАУКОВІ
ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКІВ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ
(НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ
ІМПЕРАТОРСЬКОГО КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СВ. ВОЛОДИМИРА У ХІХ СТОЛІТТІ)**

У статті робиться акцент на функціональних особливостях, які є характерними для традиції. Вказується на невідповідність розуміння смислу, змістовної сторони, а також тлумачення поняття “традицій” на сьогоднішній день. З допомогою використання методу історико-психологічної реконструкції у статті показується вплив релігійних традицій у сім'ях інтелігенції у ХІХ столітті на наукові погляди, професійне становлення перших викладачів психології Імператорського Київського університету св. Володимира. Представлено біографічний опис життєвого шляху професорів, їхні погляди на предмет психологічної науки.

Ключові слова: *релігійні сімейні традиції, історико-психологічна реконструкція, предмет психологічної науки.*

В статье делается акцент на функциональные особенности, которые являются характерными для традиций. Указывается на несоответствие понимания смысла, содержательной стороны, толкования самого понятий “традиций” на сегодняшний день. С помощью использования метода историко-психологической реконструкции показывается влияние религиозных традиций в семьях интеллигенции в ХІХ столетии на научные взгляды первых преподавателей психологии в Императорском Киевском университете св. Владимира. Предоставлено биографическое

описание жизненного пути профессоров, их взгляды на предмет психологической науки.

Ключевые слова: религиозные семейные традиции, историко-психологическая реконструкция, предмет психологической науки.

The article focuses on the functional features that are characteristic for traditions. Indicates a mismatch of understanding the meaning , the content side , the interpretation of the concepts of “ tradition “ today. By using the method of historical and psychological reconstruction shows the influence of religious traditions in the families of the intelligentsia in the nineteenth century to the scientific views of the first teachers of psychology at the Imperial University of Kiev St. Vladimir. Given a biographical description of life's journey professors, their views on the subject of psychology .

Key words: religious family traditions, historical and psychological reconstruction, the subject of psychology.

Актуальність. В останній час багато хто з вчених пише про те, що на сьогодні відбувається деяке “викривлення”, “підміна” визначених понять. А саме - це невідповідність початковому розумінню, зміна смислу, змістовної сторони понять, їх тлумачення. В окремих випадках відбувається навіть груба “трансплантація” і “вживлення” іноземних смислів у поняття.

Історико-психологічна реконструкція традицій дозволяє показати наступне: традиції в якості закону історичної наступності являють собою специфічне соціально-психологічне вираження загального закону – наступності в розвитку, котра реалізується у суспільстві і сім'ї. Сутність традицій можна уявити як історично стійке ставлення, що зароджується у суспільстві. Будучи винятково соціально-психологічним вираженням історичної спадковості у системі суспільних відносин, що розвиваються, традиція проявляє себе як системне утворення.

Грубою помилкою є отождествлення традицій з застарілим у суспільстві розвитком. За своєю природою традиція не лише пов'язана з минулим, але й є детермінованою останнім. І тому, уособлюючи соціальне минуле, не є перешкодою взагалі на шляху нового. Зберігання старих елементів у суспільних відносинах і відносинах у сім'ї, що історично змінюються може здійснюватись в екстенсивній та інтенсивній формах. У першому випадку минуле репродукується, тобто відтворюється у відносно незмінному вигляді. Разом з тим, старі суспільні відносини, оживаючи у нових історичних умовах, можуть не просто репродукуватись, але й визначеним чином перебудовуватись.

Відносно традицій, котрі існують у сім'ї, за необхідне вважаємо відмітити наступне: сімейні традиції є тим ядром, котре зберігає, регулює, оберігає, сприяє розвитку та продовженню роду, нації. Наприклад, сімейні традиції – це духовна атмосфера дому, до якої входить розпорядок дня, звичаї, устрій життя і звички. Сімейні традиції, в тому числі й релігійні, задають визначений порядок і напрям. Через традиції стає можливим вплив на світогляд, поведінку, емоції і пріоритети. У сімейних традиціях також знаходять своє відображення цінності і настановлення. Сімейні традиції здатні досить сильно впливати на формування духовного образу у особистості дитини, визначати розвиток дитячих почуттів, мислення дитини, її картину світу.

Сьогодні ми можемо констатувати факт, який стосується необхідності повернення у процес виховання підростаючого покоління релігійних традицій. Адже звернення до визнаних світових релігій наповнює сімейні відносини любов'ю. Діти, котрі виросли в атмосфері любові, несуть її в собі і у подальшому житті, створюючи свої сім'ї. До того ж, сучасна психологічна наука вважає любов потужним джерелом творчої сили. Тому сім'я, повинна слугувати джерелом любові і творчої сили для всього людства. У випадку відсутності любові будь-яка методологія виховного процесу приречена на провалля.

Сім'я вважається найважливішим фактором у формуванні особистості дитини, а з періодом її дорослішання – громадянина своєї держави, патріота своєї Вітчизни, носія віри і духовно-моральних традицій. Релігійні традиції в сім'ях саме через функції, які виконують традиції здатні зберігатись і передаватись від одного покоління до іншого. Саме сім'я здатна, і взагалі, повинна розкрити всі закладені в людині здібності, сили й задатки. Якщо сім'я цьому не сприяє, то тоді людині знадобиться значно більше часу і сил для розкриття своїх здібностей, самореалізації. Сім'я покликана бути духовно-здоровою, стати джерелом міцності й краси сімейних відносин, твердою основою духовного єднання та єдності. Зазначимо, що у даній статті під інтелігентною сім'єю буде розумітись сім'я високо освічена і духовно вихована.

Мета статті полягає у визначенні впливу релігійних традицій у сім'ях інтелігенції XIX століття на особистість і професійне становлення викладачів психології Імператорського Київського університету св. Володимира.

Методи дослідження: метод історико-психологічної реконструкції, онтологічно-орієнтовний, джерелознавчий аналіз із застосуванням хронологічного.

Основна частина викладачів на філософському факультеті у щойно відкритому Імперському Київському університеті св. Володимира отримали освіту в Духовних академіях. Так, першим викладачем психології в універ-

ситеті за архівними розвідками можна вважати Ореста Марковича Новицького, магістра Київської духовної академії, ординарного професора по кафедрі філософії, у подальшому дійсного статського радника [2].

Народився Орест Маркович 25 січня 1806 року у Волинській губернії, Новоград-Волинського уїзду в селищі Пилипах. Батько Ореста був священиком дворянського походження. В десять років О. Новицький вступив до духовного училища міста Острога (1816р.). В 1821 році з училища переходить до Волинської семінарії. По закінченні семінарії в 1827 році Новицького направляють до Київської духовної академії. В духовній академії продовжує навчання, відвідує лекції з філософії І.М. Скворцева, Інокентія Борисова. У першій половині 1831 року О.М. Новицький по закінченні навчання в семінарії. У 25 років був першим студентом п'ятого курсу зі ступенем магістра богослов'я і словесних наук. У другій половині 1831 року був відправлений в Полтавську семінарію професором філософії.

В 1834 році О.М. Новицький був переведений до Києва на посаду бакалавра польської мови, а потім філософії. За рекомендацією Інокентія Борисова до попечителя Київського навчального округу Єгора Федоровича фон-Брадке Орест Маркович був рекомендований на посаду викладача філософії у щойно відкритому Київському університеті св. Володимира. Свої лекції О. Новицький розпочав читати 17 жовтня 1834 року.

У 1835 році Інокентій Борисов підвищує Новицького у званні з бакалавра в екстра-ординарні професори, і того ж року звільняє з академії. 29 січня 1837 року Орест Маркович був затверджений на посаді ординарного професора.

Займаючи посаду професора в університеті св. Володимира О. Новицький викладає наступні дисципліни: психологію, логіку, моральну філософію у поєднанні з природнім правом та історію філософії. Логіку спочатку викладає за системою Круга, потім Бахмана і Трокслера. Пізніше, віддає перевагу логіці за Фішером. Моральну філософію викладав за матеріалами Ешенмайера і Круга, а природне право за роботами Бауера і Шталя. Історію філософських систем від найдавніших часів до Декарта Новицький викладав спочатку за Кузенном, Риттером, Боленом, Крейуером, Рейнгольдом. Новицький при викладанні дисципліни насамперед намагався встановити внутрішній зв'язок у поступовому русі філософських вчень, чого не було зроблено до того часу.

О.М. Новицький поставив для себе завдання прослідкувати поступовий розвиток філософії у безперервному зв'язку з рухом релігійних понять, показати, як релігія взагалі, при переході від нижчої системи до вищої збуджує рух філософської думки, і навпаки, як філософія у своєму розвитку призводила до подальшого розвитку релігії. Задля цього необхідно було

починати, на думку О.М. Новицького, з найдавніших часів, що передували зародженню грецької філософії та ознайомлення з китайською та індійською філософією.

Дослідну психологію Орест Маркович викладав за Ешенмайером, потім за Кардсом і Гейнратом, але перевагу професор надавав ідеям Фішера. Пізніше, у 1840 році Новицьким було підготовлено “Керівництво до дослідної психології”, за яким і читався курс дослідної психології в Київському університеті.

Перше, на що звертається увага при знайомленні з “Керівництвом” це те, що слово “психологія” пишеться з великої літери на сторінках підручника. Психологію, Орест Маркович визначає як вчення про природу людської душі. Останню він наділяє наступними властивостями: душа є духовною, свідомою і має волю. “Психологія за своїм змістом, знаходиться в найближчому відношенні до деяких інших наук, а саме: до історії душі, антропології, фізіології, логіки, етики, естетики. Наприклад, історія душі розглядає в ній періодичні і незвичайні стани, розглядає те, чим вона буває і що переживає в собі; а Психологія вивчає постійний і нормальний образ її існування. Антропологія вивчає тілесний бік нашої природи, а Психологія духовний. Фізіологія більшу увагу звертає на органічний механізм, а Психологія – на духовний хід чуттєвих відчуттів. Психологія відноситься як необхідна основа логіки, етики і естетики, на якій останні побудували своє вчення. Логіка формує закони мислення, Естетика – закони почуттів, Етика – закони моральної діяльності; а окремі акти мислення, почуттів та волі, котрі повинні підкорятись цим законам, аналізуються і пояснюються в Психології.” [4, 1-3]. Душа, як об’єкт дослідження в психології за О.М. Новицьким, здатна до спостереження, а дух до мислення; душа відчуває, а дух почуває; душа має здатність до чуттєвих побажань і керує рухами частин тіла, а дух має своє проявлення у вищих схильностях та намірах. Помер Орест Маркович у 1884 році.

Вплив сімейних релігійних традицій на наукові погляди можемо відмітити і у Авсеньєва Петра Семеновича, магістра богослов’я і словесних наук, ад’юнкта по кафедрі філософії в університеті св. Володимира і секретаря першого відділення філософського факультету, екстраординарного професора Київської духовної академії.

Народився Петро Семенович у 1810 році у Вороніжській губернії у родині священика. Поступив до Київської духовної академії у 1829 році з Вороніжської духовної семінарії. По закінченні у 1833 році Київської духовної академії зі ступенем магістра богослов’я, він був назначений у ту ж академію бакалавром по класу німецької мови. З березня 1836 року – бакалавр філософських наук; з жовтня 1839 року – екстраординарний, а з 1845

року – ординарний професор. У 1838 -1839 роках працював викладачем на філософському факультеті Київського університету св. Володимира. В університеті П.С. Авсеньєв викладав логіку, психологію, історію души, новітню філософію, моральну філософію в поєднанні з природним правом і філософію історії.

Викладав психологію П.С. Авсеньєв за власними рукописами, котрі передав перед від'їздом до Риму протоієрею І.М. Скворцеву. У 1869 році лекції Авсеньєва завдяки І.М. Скворцеву були надруковані. За науковими поглядами Петра Авсеньєва об'єктом психологічної науки виступає сама людина, а предметом – зовнішні прояви людини та її внутрішній світ. Спостерігати за собою людина здатна завдяки душі, котра надається людині від Бога. Свій погляд П. Авсеньєв на душу висловлює у наступних задумованих строках: "Будь-яка істота має свою область буття до якої вона належить, як частина до свого цілого, – свою рідну стихію, у котрій вона живе: для нижчих, темних предметів це є бачений світ, – для безсмертної душі є свій світ вищого життя, котрий складає її вітчизну. Це вище життя подібно океану, простягається по незрівнянному царству буття; тіло – це човен, а душа плавець, що прагне до вічного прихистка. Поки човен міцний, – душа усамітена від всієї цієї небесної стихії; в нервах вона вільно сприймає і відображає зовнішні впливи. Але кожне збурення, кожна пристрасть робить у човні отвір; він все важчає і занурюється...В старості душа вже відвертається від земного життя, по трохи залишає зовнішні чуття, погано контролює тілесні прояви, зменшується потреба в їжі та питті, замість цього вона зближується зі світом майбутнього життя, – часто відчуває нудьгу за вітчизною, передчуває зміни природи. Це означає, що стихія майбутнього життя вже проникнула у човен. Наостанок – ще декілька потрясінь, – човен зануриться і плавець спрямовується нестримно у вічну глибину" [1, 233 с.]. Учень П.С. Авсеньєва, Андрій Іванович Капустін, який закінчив університет 1843 році, Петра Семеновича характеризує наступними чином: "Потрібно сказати, що його добра і чиста душа, завжди його дружній і лагідний тон, його сердечний голос, тримали особливий зв'язок між ним і слухачами, вабили до нього і увагу, і серце, особливо на його лекціях по історії душі" [1, 7 с.].

В 1844 році П.С. Авсеньєв звільнився від викладання в університеті, і того ж року 11 жовтня прийняв чернецтво з ім'ям Феофан. 16 червня 1846 року зведений в сан архімандрита. 31 грудня 1846 року був назначений інспектором академії. В останні часи академічної служби о. Феофан крім філософії та психології викладав ще й бібліологію. У березні 1856 року звільнився за власним бажанням з академічної служби і був призначений настоятелем посольської церкви у Римі, де і помер 31 березня 1852 року.

Скворцев Іван Михайлович, доктор богослов'я, кафедральний протоієрей, заслужений ординарний професор по кафедри богослов'я в університеті св. Володимира, народився в 1795 році. Батько Івана Михайловича був сільським священиком в Арзамаському уїзді (м. Арзамаськ, Нижегородської губернії).

З 8 до 18 років Скворцев навчався в Нижегородських духовних училищах і семінарії, потім у 1814 був відправлений до Санкт-Петербурзької духовної академії. По закінченні в 1817 році академічного курсу, зі ступенем магістра, Скворцев отримав направлення в Київську духовну семінарію. Працював в семінарії 2 роки, викладав філософію, математику і фізику. З перетворенням Київської семінарії в Київську духовну академію у 1819 році Скворцев у званні бакалавра зайняв кафедру філософії, а через чотири роки йому було присвоєно звання ординарного професора. У 1833 році за презентовані ним твори "Критичний огляд Кантової релігії в межах чистого розуму" і "Записки на послання ап. Павла до Ефесян" був удостоєний ступеня доктора богослов'я. У реорганізованій Київській духовній академії йому було доручено викладання логіки, метафізики, космології, моральної філософії, психології і історії філософії [3].

З 1834 року разом з відкриттям університету св. Володимира працював викладачем на кафедрі богослов'я і наставником університетської церкви. У 1850 році урядом була закрита кафедра філософії. За архівними матеріалами нам відомо, що психологію і логіку в означений період викладав саме І.М. Скворцев, так як викладачі кафедри філософії були звільненні. Також йому було доручено викладання метафізики, космології, моральної філософії і історії філософії.

Для читання лекцій з психології і логіки Іван Михайлович склав записки, котрі були представлені на розгляд комітету і заслужили повного схвалення. Предметом дослідження та призначенням психології, Іван Михайлович визнавав душу, яка надається людині від Бога, а також зовнішні та внутрішні прояви душі. Викладацькою діяльністю в університеті професор займався до 1859 року. Помер Іван Михайлович 5 серпня 1863 року.

Гогоцький Сильвестр Сильвестрович, доктор філософії і давньої філософії, заслужений позаштатний професор кафедри філософії Київського університету св. Володимира. Народився в 1813 році в місті Кам'янець-Подільському. Батько Сильвестра Сильвестровича був протоієреєм.

Виховувався спочатку в Подільській духовній семінарії з 1827 по 1833 роки. Навчання у Київській духовній академії припало на 1833 – 1837 роки. В академії С.С. Гогоцький був учнем П.С. Авсеньєва. Після закінчення академії згідно 1-го розряду йому було присвоєно звання вчителя по класу польської мови; у 1837 р. було присвоєно ступінь магістра богослов'я і бакалав-

ра академії; у 1834 р. отримує ступінь бакалавра з німецької мови. В 1842 році звільняється від духовного звання і переводиться бакалавром філософських наук в Київську духовну академію. У 1845 був покликаний у кандидати І-го відділення філософського факультету св. Володимира; у 1848 році удостоєний ступеня магістра філософії; 12.02.1848р. затверджений доцентом на кафедрі історії новітньої філософії і морально повчальної філософії в Київському університеті. У 1850 р. отримує ступінь доктора філософії і древньої філософії; у 1851р. обраний ординарним професором педології в університеті св. Володимира. В університеті постійно викладав логіку, психологію, історію філософії і педагогію. Провідна ідея при викладанні психології у Гогоцького зводилась до того, що людина уособлює в собі всесвіт, а весь світ наповнений єдиним розумом і виявляє в усіх його складниках один верховний план, а всі окремі предмети пов'язані між собою, як щаблі одного розвитку. Коли людина розглядає закони і форми своєї власної діяльності, то виникає наука логіка; коли ж із цілісного складу філософської науки відгалужується питання про відношення думки до предметного світу, то виникає гносеологія. Але філософія не вичерпувала б повністю свої завдання, якби обмежувалась тільки аналізом мислення та основ пізнавальної діяльності. Тому необхідним є ще вивчення моральної природи людини (моральна філософія) та вивчення навколишнього світу, який оточує людину (онтологія і космологія). Вершиною ж усіх цих наук повинно бути, на думку Гогоцького, вчення про Вище Начало будь-якого буття. Без цього вчення всі попередні філософські науки втрачають будь-який сенс та значення (природне богослов'я, чи теодицея). Філософською пропедевтикою повинна слугувати, на думку мислителя, тільки психологія як така наука, яка вивчає явища душевного життя людини [5].

Посаду декана історико-філологічного факультету обіймав з 1862 по 1863 рік. У 1867 році був призначений на посаду міністра народної просвіти, а у 1869 році працював ординарним професором по кафедрі філософії в університеті. У 1876 році прийняв на себе розбудову Вищих жіночих курсів у Києві, де викладав педагогію та психологію з 1878 по 1880 рік. Помер Сильвестр Сильвестрович Гогоцький у 1889 році.

Таким чином, із вищезазначеного можна стверджувати, що на становлення провідних наукових ідей у представників інтелігенції, перших викладачів психології Київського університету св. Володимира у ХІХ столітті беззаперечно мали вплив сімейні релігійні традиції, котрі віднайшли свій прояв у написаних ними працях, у тому числі й розумінні предметної області психологічної науки.

Список використаних джерел:

1. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета Св. Владимира (1834 – 1884) / под ред. В. С. Иконникова. – К.: Типография императорского университета Св. Владимира, 1884. – 818 с.
2. З іменем Святого Володимира. У 2 кн. Кн. 1 / Упорядник В. Короткин, В. Ульяновський. – К.: Заповіт, 1994. – 398 с.
3. Київський університет / ред. М. У. Білий, Л.В. Губерський, Я. С. Калакура та ін. – К.: Вид-во при КДУ видавничого об'єднання "Вища школа", 1984. – 204 с.
4. Новицкий О. М. Руководство к опытной психологии / О. М. Новицкий. – К.: В Университетской типографии, 1840. – 468 с.
5. Філософський факультет (документи та матеріали) / за ред. А. Є. Конверського. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 319 с.

МИКОЛАЄНКО Н.М.,
аспірант,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ

У статті розглянуто особливості формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Охарактеризовано фактори, що суттєво впливають на формування й розвиток професійної культури майбутнього редактора. Розглянуто професійні якості редакторського фаху. Зазначено про важливість у формуванні професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань соціально-психологічної компетентності й навчальної мотивації.

Ключові слова: професійна культура, майбутні редактори, дитячі освітні видання, фактори, фахові якості.

В статье рассмотрено особенности формирования профессиональной культуры будущих редакторов детских образовательных изданий. Охарактеризовано факторы, которые существенно влияют на формирование и развитие профессиональной культуры будущего редактора. Очерчено профессиональные качества редакторской профессии. Отмечено о важности в формировании профессиональной культуры будущих редакторов детских образовательных изданий социально-психологической компетентности и учебной мотивации.

Ключевые слова: профессиональная культура, будущие редакторы, детские образовательные издания, факторы, профессиональные качества.

The features of forming of professional culture of future editors of child's educational editions are considered in the article. Factors which substantially influence on forming and development of professional culture of future editor are described. It is marked about importance in forming of professional culture of future editors of child's educational editions of socialpsychological competence and educational motivation.

Key words: professional culture, future editors, child's educational editions, factors, professional qualities.

Суспільні зміни, пов'язані з процесами глобалізації та інтеграції, що відбуваються у всіх сферах життя, визначають пріоритетні напрямки розвитку сучасної освіти. Особливої актуальності набуває процес формування особистості, готової до успішної реалізації фахових завдань. З огляду на це, професійна освіта не обмежується трансляцією необхідних знань, умінь, навичок, а полягає, перш за все, у формуванні професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань як інтегрованої особистісної якості.

Актуальність дослідження формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки зумовлена наступними чинниками та протиріччями: *по-перше*, під впливом економічних і культурних процесів кардинальних змін зазнала уся структурно-функціональна парадигма дитячої друкованої продукції. *По-друге*, можна констатувати постійне зростання кількості дитячих освітніх видань в Україні, що адресовані групам читачів, які різняться за віком, ступенем психологічної готовності до сприйняття інформації, уподобаннями тощо. Проте у їх діяльності враховують лише окремі аспекти функціонування дитячої продукції. *По-третє*, професійна підготовка спеціалізованих редакторів, зокрема дитячих освітніх видань, у сучасному освітньому просторі частково активізується.

Водночас теоретико-методологічна система підготовки майбутніх редакторів дитячих освітніх видань потребує оновлення змісту, а саме формування їх професійної культури. За таких умов особливої значущості набуває дослідження формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової.

Різні аспекти пошуку ефективних умов формування професійної культури знаходимо в працях видатних педагогів (Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші); формування професійної культури в сучасній філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух та інші); теоретичні положення компетентнісної освіти (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна та інші); ідеї формування професійної культури у європейському освітньому просторі (І. Васютенкова, Л. Воротняк, Л. Данилова, Л. Перетяга та інші); концептуальні основи професійної підготовки майбутніх редакторів друкованої продукції (Н. Вернигора, А. Капелюшний, А. Мамалига, В. Різун, М. Тимошик та інші).

Аналіз наукових праць засвідчив, що розширення діапазону застосування редакторських професій невпинно підвищуються, а також і вимоги щодо кваліфікаційного рівня їх носіїв. Ефективність і дієвість професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань зростає відповідно до усвідомлення ролі соціальних комунікацій, тобто самодостатності національного книговидавничого простору України; сприяє іміджу нашої держави у світі, що дозволило б Україні бути реальним соціокультурним конкурентом.

Мета статті – розглянути деякі аспекти формування професійної культури

майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Відмітимо, що процес формування професійної культури майбутнього редактора потребує особливого підходу. За таких обставин набуває значущості категорія «самоформування» або самоактуалізація як формоутворення. Звідси істотно зростає роль професійної підготовки як освітнього простору, що забезпечує цілісний розвиток майбутнього редактора як суб'єкта творчої активності, розвиток його креативної індивідуальності.

Зауважимо, що базова професійна освіта є тим фундаментом, який закладає основи загальної та професійної культури фахівця, і включає підготовку: фундаментальну, методологічну, світоглядну, гуманітарну, теоретичну й практичну за профільними дисциплінами, творчу за фахом; у галузі науково-дослідної роботи, формування звичок самостійної творчої діяльності.

Метою формування професійної культури є підготовка фахівця високої кваліфікації. У процесі навчання у вищих навчальних закладах студенти розвивають духовні, вольові, інтелектуальні якості, підвищують свою культуру. Професійна культура є найважливішою частиною загальної культури редактора, яка має різноманітні здатності, гармонію розумового й емоційного початку професійної діяльності й поведінки людини. Важливим показником загальної культури особистості майбутнього редактора є етикет – зовнішня культура, правила й норми, які сприяють спілкуванню людей. Уміння володіти нормами культури й правильно застосовувати їх на практиці визначає цінність особистості людини, її здатність впливати на навколишній світ. Редактор формується у двох напрямках: у пізнанні культури суспільства та в оволодінні арсеналом професійних знань і умінь.

Формування професійної культури майбутніх редакторів бажано розглядати на різних рівнях розвитку. Початковий рівень умовно охарактеризуємо як інформаційний, де ступінь сформованості системи професійних знань – ще не досить широкий, професійні здібності перебувають у стадії формування. Чим вищий рівень знань і вмінь, чим ширший досвід, тим більш імовірно, що майбутній редактор досягне позитивних результатів. Для вищого рівня характерні й широкий професійний світогляд, і великий обсяг професійних знань, інтересів і вмінь, і творче розуміння виробничої ситуації як проблемного завдання, і здатності розв'язувати його продуктивно, оригінально, ефективно.

Досліджуючи формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань, виділяємо такі *фактори, що суттєво впливають на формування й розвиток майбутнього фахівця*:

- *мотивація діяльності і пізнавальна активність* – тільки та людина достойна займатися редакторською діяльністю, яка постійно опановує нові знання і прагне використовувати їх у практичній діяльності;
- *здатність до критичного аналізу* – саме за умов постійної саморефлексії,

загального і професійного аналізу діяльності майбутній редактор може розвивати і збагачувати свій потенціал, шліфувати свою майстерність;

- *самооцінка* – є одним із найважливіших показників професійної успішності, саме за умови адекватної самооцінки майбутній фахівець зможе працювати за моделлю «рівний – рівному» і здійснювати виховний вплив на реципієнтів;
- *дисциплінованість* – вимагаючи постійно від себе дотримання певних правил і норм, майбутній редактор зможе досягти реалізації завдань що є запорукою успіху і самореалізації молодого людини в сучасному суспільстві;
- *цілеспрямованість* – уміння ставити перед собою конкретну мету, поетапно й системно її досягати, що допомагає фахівцю бачити перспективу власного інтелектуального й професійного вдосконалення;
- *морально-етичні, естетичні, духовні цінності* характеризують особистість майбутнього редактора як еталон, на який можуть орієнтуватися реципієнти, працюючи над розвитком власної особистості;
- *толерантність*, вміння не тільки висловлювати власну думку, але й з повагою поставитися до думки іншого – одна з характеристик самодостатньої особистості, яка є достойним членом суспільства і може гідно себе почувати серед людей;
- *гнучкість мислення* допомагає знайти вихід з будь-якої ситуації, практично використати той власний досвід, який буде доцільним при вирішенні даної проблеми;
- *образність мислення* не тільки дає можливість створювати щось принципово нове, але й допомагає шукати нестандартні підходи й шляхи вирішення будь-яких завдань;
- *впевненість у собі* допомагає людині, яка безпосередньо займається редакторською діяльністю, реалізувати свій професійний потенціал і в певній мірі впливати на реципієнтів;
- *оптимізм* допомагає у професійних ситуаціях не втрачати віри у позитивний результат і робити все, щоб у повній мірі вжити ефективних заходів, результативність яких може проявитися й через досить тривалий час;
- *здатність правильно визначати проблему*, шукати оптимальні шляхи щодо її вирішення допоможуть майбутньому редактору усвідомити про відповідальність обраної професії та формування всебічно розвинутого.

Російський науковець Е. Зеєр вказує на такі професійні якості, потрібні будь-якому фахівцю: спостережливості, розвинена образна, рухова й інші види пам'яті, логічне мислення, просторова уява, уважність, емоційна стійкість, рішучість, витривалість, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість,

самоконтроль та інші [2].

До важливих професійних якостей українські науковці В. Жигір та О. Чернега відносять:

- *професійна ерудиція* – запас сучасних знань, які фахівець гнучко застосовує при рішення професійних завдань;
- *професійне цілепокладання* – потреба у плануванні своєї роботи, готовність до зміни завдань залежно від професійної ситуації;
- *професійна інтуїція* – швидке ухвалення рішень з урахуванням передбачення подальшого розвитку ситуацій без розгорнутого усвідомленого аналізу;
- *професійна імпровізація* – присутність несподіваного у рішенні і його миттєве втілення, процес створення і застосування при їхньому мінімальному розриві, що є могутнім засобом розвитку творчості фахівця.

Зазначимо, що важливим у процесі фахової підготовки психологічним ресурсом є *професійні здібності* – індивідуально-психологічні властивості особистості, що відрізняють її від інших. Від них залежить успішність отримання знань, умінь і навичок, ефективність здійснення професійної діяльності. До професійних відносять такі здібності: аналітичні, прогностичні, організаторські, порівняльно-оцінні, комунікативні, академічні (гнучкість і глибинність мислення) та інші.

Поряд із професійними здібностями важливою сферою професійно-особистісного розвитку фахівця виступає *професійна самосвідомість* – це комплекс уявлень людини про себе як про професіонала, що включає: норми і правила професійної діяльності; професійно-важливі якості особистості; професійне поведіння; рівень сформованості позитивної Я-концепції (рівень ціннісних орієнтацій і об'єктивна самооцінка).

Для формування професійної самосвідомості необхідно розвивати професійну самостійність, розумову діяльність і пізнавальні інтереси, комунікативні уміння й навички [1; с. 55-56].

На нашу думку, формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань неможливе без соціально-психологічної компетентності. Соціально-психологічна компетентність фахівця – це спеціальні знання про суспільство, політику, економіку, культуру тощо; це – світогляд. Соціально-психологічна компетентність – явище багатомірне. Вона складається із комунікативної, перцептивної (когнітивної) компетентності і знань у певній галузі.

Комунікативна компетентність, на думку професора Л. Петровської, має двоякий сенс: емпатична властивість (співпереживання), і знання про способи орієнтації в різних ситуаціях, вільні володіння вербальними і невербальними засобами спілкування. Перцептивна компетентність означає ступінь відповідності картин світу, що сформувалися, стереотипів, образів науковим картинам світу.

Соціально-психологічна компетентність фахівця поділяється на два види: життєва і професійна. Життєва соціально-психологічна компетентність – результат соціалізації, тобто адаптації до конкретних умов. Основу життєвої соціально-психологічної компетентності складають побутові картини світу, стереотипи, художні образи, досвід, знання тощо. Соціально-психологічна компетентність визначається наступними факторами:

- 1) індивідуальними особливостями;
- 2) психічними станами й типовими настроями;
- 3) ефективністю соціалізації;
- 4) впливом культурних норм середовища;
- 5) спеціальною соціально-психологічною підготовкою [3; с. 110].

Формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань утворює стійкий рівень мотиваційно-цільової основи навчання – навчальну мотивацію. Вона складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації з точки зору їх особистих, індивідуальних потреб і цілей. Сама структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і формами:

- професійна мотивація (студенти хочуть або не хочуть отримати професію);
- пізнавальні мотиви (отримати нові знання та задоволення від самого процесу пізнання);
- прагматичні мотиви (мати вдоволену заробітну платню);
- соціальні мотиви (бути корисним суспільству);
- мотиви соціального та особистісного престижу (утвердити себе та зайняти в майбутньому певне місце в суспільстві в цілому і в найближчому соціальному оточенні).

Кожен із названих різновидів навчальної діяльності може займати в загальній структурі домінуюче або підпорядковане значення і тим самим визначати певний рівень індивідуальних досягнень у навчанні, а разом із ними обумовлювати і ступінь професійної культури майбутніх редакторів.

Зауважимо, що характеристика професійної культури редактора передбачає:

- фундаментальну методологічну й світоглядну підготовку;
- ґрунтовну гуманітарну підготовку;
- теоретичну й практичну підготовку з профільних дисциплін;
- творчу підготовку за фахом;
- підготовку в галузі науково-дослідної роботи, формування навичок самостійної творчої діяльності.

Формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань потребує необхідного рівня подальшого самовдосконалення. Цей процес

виявляється через єдність особистісних і професійних якостей редактора, ступеня володіння фаховою компетенцією, соціально-професійною мобільністю.

Безумовно, все це спричинило зміни у навчальному процесі: на рівні загального робочого плану підготовки спеціаліста з видавничої справи та редагування; на рівні змісту та структури окремих дисциплін. Паралельно з «класичними» редакторськими дисциплінами (редакторський аналіз, логічні, термінознавчі та лінгвостилістичні засади редагування, практична і функціональна стилістика, підготовка до видання різних видів літератури та інші), уведено нові курси, присвячені проблемам видавничого маркетингу та бізнесу, реклами видавничої продукції в умовах ринку, сучасного книжкового дизайну, мультимедійних технологій. Однак, як і раніше, основний акцент – на глибокому і всебічному вивченні дисциплін, які формують загальне уявлення про власне видавничу діяльність і професійну культуру зокрема.

Українська дослідниця Н. Тализіна стверджує, що про наявність професійних знань в особистості говорить не можливість їх репродукувати, а вміння застосовувати отримані знання на практиці, тобто до самого терміну професійної компетентності науковцем включено не тільки знання, але й означені види та способи здійснення певної діяльності [4].

Отже, формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань – специфічно регулятивний процес взаємодії суб'єкта та об'єкта, метою якого є розвиток професійно значущих якостей, приведення ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності й норм поведінки майбутнього фахівця у відповідність до загальнокультурних та етичних вимог професії. Цей процес має бути системним і потребує застосування під час його реалізації цілісного механізму професійного розвитку майбутнього редактора дитячих освітніх видань.

Подальшу перспективу ми вбачаємо у розробці на державному рівні концепцію формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Список використаних джерел:

1. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка: Навчальний посібник \ За ред. М. В. Вачевського. – К.: ТОВ «Кондор», 2012. – 336 с.
2. Зеер Є. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Є. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
3. Серьожинкова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковичька Л. С. Основи психології і педагогіки : Навч. посібник. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.
4. Тализина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Тализина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.

МІХНЕНКО Г.Е.,

викладач,

Національний технічний університет

України «Київський політехнічний

інститут»,

м. Київ

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглядається роль інтелектуальної діяльності у формуванні інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів згідно з положеннями діяльнісного підходу. Визначено, що формування даної якості особистості слід здійснювати, спираючись на структурну модель інтелекту, розроблену М. Холодною.

Ключові слова: інтелектуальна діяльність, інтелектуальна мобільність, діяльнісний підхід.

В статье рассматривается роль интеллектуальной деятельности в формировании интеллектуальной мобильности будущих инженеров в соответствии с положениями деятельностного подхода. Определено, что при формировании данного качества личности необходимо опираться на структурную модель интеллекта М. Холодной.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, интеллектуальная мобильность, деятельностный подход.

The article deals with the role of intellectual activities in the development of intellectual mobility. It is stated that this process should be guided by activity theory and the structural model of intelligence developed by M. Kholodna.

Key words: intellectual activities, intellectual mobility, activity theory.

Постановка проблеми. Формування інтелектуальної мобільності майбутнього інженера як інтегрованої особистісної якості, що дає можливість швидко змінювати види та форми інтелектуальної діяльності без зниження ефек-

тивності та результативності останньої, невіддільне від виокремлення глибинних психологічних механізмів та закономірностей розвитку інтелекту. Цим обумовлюється необхідність психологічного підходу до навчання та використання відкритих у психології закономірностей засвоєння знань та розвитку особистісних якостей.

Сучасні роботи з психології відзначились тенденцією до визнання тотожності дій, що лежать в основі не тільки пізнавальних (когнітивних) процесів (Є. Артем'єва, Р. Арнхейм, Л. Веккер, В. Шадриков, Р. Шакуров), але й метапізнавальних (метакогнітивних) процесів, тобто процесів інтелектуальної саморегуляції (К. Вейнштейн, Р. Майєр, Р. Стернберг, М. Холодна). У зв'язку з цим, як зазначає Н. Гончарук [3], відкрилася перспектива пошуку «якісних вузлів», інваріантних структур, що зв'язують різноманітні інтелектуальні вміння, перспектива вивчення основ формування різноманітних інтелектуальних видів діяльності.

Мета даного дослідження полягає у розкритті ролі інтелектуальної діяльності у формуванні інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальна діяльність як одна з форм життєдіяльності людини є найпотужнішою рушійною силою розвитку людської цивілізації. Вона поєднує два взаємопов'язані аспекти: репродуктивний — спрямований на вирішення стандартних завдань, досягнення заданих результатів, застосування відомих алгоритмів та типових засобів; творчий (продуктивний) — спрямований на вирішення нестандартних завдань, які вимагають створення нових (неповторних, оригінальних, унікальних) або нестандартного застосування відомих засобів у принципово нових ситуаціях, які не мають аналогів у минулому. Творча (продуктивна) праця спрямована на створення і впровадження інновацій. Водночас її результатом є не лише новий інтелектуальний продукт, а й інтелектуальний розвиток самої особистості.

На психологічному рівні інтелектуальна діяльність визначається як сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих свідомим відображенням. При цьому саме інтелектуальна діяльність несе в собі ті внутрішні протиріччя трансформації, які породжують людську психіку [7]. Як один з видів людської діяльності, вона являє собою систему взаємопов'язаних та взаємообумовлених специфічних видів інтелектуальної діяльності: освітньої, творчої, науково-дослідної, комунікативної, технологічної.

Відповідно до діяльнісного підходу, закладеного працями видатного російського вченого П. Гальперіна [2], психіка нерозривно пов'язана з діяльністю. Це означає, що діяльність неможлива поза її психікою. Діяльність — процес взаємодії людини зі світом, що її оточує, вирішення життєво важливих завдань. Психіка — не просто картина світу, система образів, а й обов'язково система дій у їхньому психічному оформленні.

В основі інтелектуальної діяльності завжди лежить мотив, який може бути як матеріальним, так і існуючим лише в уяві. Проявляється інтелектуальна діяльність в окремих діях. Кожна дія спрямована на досягнення чітко усвідомленого проміжного результату, тобто цілі. Мотив спонукає діяльність, а ціль її спрямовує. Процес цілеутворення – це складний творчий процес, що залежить від інтелектуальних умінь, знань, інтелектуальних здібностей людини, об'єктивних умов інтелектуальної діяльності. Наступний елемент інтелектуальної діяльності – операція, або спосіб виконання дій. Операційний склад дій визначається умовами його виконання. Ціль, що задається в певних умовах, називається задачею. Вибираючи засоби та способи дій, людина вирішує певну задачу.

Інтелектуальні дії можуть перетворюватися на операції, коли вони автоматизуються і не контролюються свідомістю, перетворюються на засіб перенесення слів та передачі думки. На рівні свідомості у цьому випадку контролюється зміст мовлення, а звуковий склад регулюється на підсвідомому рівні. Діяльність може втратити мотив і перетворитися на дію; так само, дія може здобути самостійно спонукальну силу і перетворитися на особливу діяльність. При цьому важливою умовою перетворення цілі на мотив є переживання позитивних емоцій студентами. Такі процеси, що мають назву зсуву мотиву в ціль, складають динаміку інтелектуальної діяльності і є джерелом її розвитку. Спираючись на положення психологічної теорії діяльності, стверджують про спільність будови інтелектуальної діяльності зовнішньої, матеріальної та діяльності внутрішньої [1]. Теорія переходу (інтеріоризації) зовнішньої діяльності у внутрішню найбільш повно розроблена П. Гальперінім [2]. При цьому зовнішня, матеріальна дія, перед тим, як стати розумовою, проходить ряд етапів, на кожному з яких зазнає суттєвих змін і здобуває нові властивості. Важливо, що вихідні форми зовнішньої дії вимагають участі інших людей (батьків, викладачів), які дають зразки цієї дії, спонукають до спільного її використання та здійснюють контроль за її правильним протіканням.

Діяльнісний підхід практично реалізує ідею, згідно з якою навчальний заклад повинен вчити мислити, а не просто завантажувати учня, студента навчальним матеріалом. Опанувавши результат мислення разом із процесом його одержання, студент опановує одночасно і той спосіб мислення, за допомогою якого цей результат (як знання) був здобутий і може бути здобутий знову, якщо забудеться [5].

Як у зовнішній, так і внутрішній діяльності, поряд з тимчасовою організацією – послідовністю актів, існує особливий план, який надає єдність і цілісність будь-якій діяльності. Це план образу – відображення вихідних умов, ходу інтелектуальної діяльності та її очікуваного результату. Зв'язок образу і діяльності висуває на перше місце модальні характеристики образу, які

несуть його предметний зміст «мовою» тих діяльностей, що можуть бути здійснені з ним. Оскільки образ невіддільний від інтелектуальної діяльності, будь-яка корекція образів можлива лише на основі їхнього включення у процеси інтелектуальної діяльності [10].

Засвоєння відбувається лише тоді, коли підключається рефлексія, за рахунок якої виокремлюються способи вирішення задачі. Рефлексія – процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності. У формуванні інтелектуальної мобільності необхідно, щоб способи діяльності стали предметом опанування, центральною задачею для студентів.

Якщо студенти оволодівають раціональними способами засвоєння матеріалу, вони готуються до якісно нового, більш високого рівня засвоєння. А. Хуторський під вміннями розуміє засвоєні прийоми та способи виконання дій зі знаннями. Спосіб діяльності – прийом, дія, спрямована на досягнення певної мети [14]. Прийоми, що сприяють організації пізнавальної діяльності – метакогнітивні прийоми. Оволодіння даними прийомами закладає основи формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності, забезпечує саморегуляцію, самоконтроль, активність. У дослідженнях Д. Флавела [12] у якості найважливіших компонентів метапізнавальної діяльності виокремлюються: метарозуміння (знання про розуміння та регулювання нашого розуміння) та метапам'ять (знання закономірностей та механізмів пам'яті). У зв'язку з цим, розробляючи навчальні програми, навчально-методичний матеріал, потрібно пам'ятати про необхідність забезпечення такої роботи студентів, щоб вони могли застосовувати різноманітні способи (стратегії) пізнавальної та метапізнавальної діяльності. У зміст навчальних дисциплін повинні входити не тільки предметні знання, вміння, навички, але й метазнання (знання ефективної організації засвоєння інформації, правила її перетворення), метапізнавальні прийоми та стратегії. Тому необхідною умовою формування інтелектуальної мобільності студентів в умовах освітнього середовища технічного університету є організація їхньої самостійної інтелектуально-пізнавальної діяльності.

На рівні сучасних психологічних уявлень досвід людини визначається як провідний компонент інтелекту. Згідно з концепцією М. Холодної [11], особливості організації когнітивного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду визначають властивості індивідуального інтелекту. Будь-який студент «заповнений» своїм власним ментальним досвідом, який визначає характер його інтелектуальної активності у конкретних ситуаціях. Цей досвід у кожного свій, тому і відрізняються їхні інтелектуальні можливості. Однак всі потребують створення психолого-педагогічних умов для збагачення ментального досвіду.

Згідно з визначенням Л. Хорунжої [13], інтелектуальна мобільність є інтегрованим особистісним утворенням, що включає інтелектуальні вміння,

творчі здібності та особистісні якості, які дають можливість швидко віднаходити, обробляти й застосовувати інформацію, приймати рішення й оперативно діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях, обирати оптимальні способи виконання навчальних завдань.

Розуміючи під інтелектуальною мобільністю інтегровану особистісну якість, яка забезпечує готовність фахівця швидко змінювати види та форми інтелектуальної діяльності без зниження ефективності та результативності останньої, ми вважаємо, що формування даної якості слід здійснювати, спираючись на структуру інтелекту, розроблену М. Холодною [11]. Науковець розглядає інтелект як розумовий, ментальний досвід людини і виокремлює в його структурі чотири блоки: інтелектуальні здібності, інтелектуальний контроль (мета когнітивні здібності), інтелектуальні критерії та когнітивний досвід.

До інтелектуальних здібностей М. Холодна відносить конвергентні здібності, креативність, научуваність та пізнавальні стилі [11]. Конвергентні здібності проявляються у ефективності перероблення інформації, у правильності та швидкості знаходження єдиного можливого варіанту відповідно до вимог даної ситуації. Вони характеризуються рівневими, комбінаторними та процесуальними властивостями інтелекту. При цьому рівневі властивості відображають досягнутий рівень розвитку пізнавальних психічних функцій (вербальних та невербальних): швидкість сприйняття, оперування просторовими уявленнями, об'єм оперативної та довготривалої пам'яті, концентрація, розподіл уваги. Комбінаторні властивості інтелекту – здатність до вияву різних зв'язків, співвідношень та закономірностей, здатність комбінувати компоненти досвіду у різних поєднаннях (просторово-часових, причинно-наслідкових, смислових). Процесуальні властивості інтелекту – елементарні процеси перероблення інформації, а також прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності.

Інтелектуальна стратегія – це комбіноване, специфічне поєднання та переніс стійких підходів та способів вирішення окремих проблем в умовах окремих типів діяльності, що вимагають вирішення нових типів задач, здійснення складних форм поведінки з урахуванням конкретних умов їхнього виконання [1]. Успішність інтелектуальної діяльності у значній мірі залежить від можливості сформулювати стратегію вирішення конкретної задачі на основі звичного стилю діяльності, від ефективної взаємодії стилю та стратегії, а також гнучкості використання компонентів стилю.

Креативність, за М.Холодною [11], – високий рівень генерації ідей, що визначається швидкістю (кількість ідей за певний період часу), оригінальністю (можливість генерувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих пізнавальних стандартів), сприйнятливостю (чутливість до деталей, протиріч), метафоричністю (можливість генерувати фантастичні ідеї, зберігаючи при

цьому зв'язок з вихідною проблемною ситуацією). Научуваність – здібність до засвоєння знань, може бути імпліцитною та експліцитною.

До пізнавальних стилів відносяться: когнітивні (стилі сприйняття та перероблення інформації), інтелектуальні (стилі постановки та вирішення проблем: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний), епістемологічні (стилі формування індивідуальної картини світу: емпіричний, раціоналістичний, метаморфічний). За Дж. Ройсом, пізнавальні стилі – це психічні якості вищого порядку, оскільки визначають спосіб зв'язку конвергентних здібностей і афективних особистісних рис в актах індивідуальної поведінки [8].

Факти впливу стильових властивостей на продуктивність інтелектуальної діяльності та на своєрідність особистісних рис суб'єкту пояснюються двома наступними функціями когнітивних стилів – їхньою роллю в утворенні об'єктивованих ментальних репрезентацій та довільним контролем процесів переробки інформації. «Когнітивні стилі виступають у якості посередників між «ментальним світом» суб'єкта та «світом реальності», забезпечуючи у кінцевому підсумку унікальність інтелектуальних можливостей людей з різним складом розуму» [6, 320].

До інтелектуальних критеріїв (інтенцій) М. Холодна відносить переконання, переваги, спрямованість особистості. Когнітивний досвід характеризується способами кодування інформації, когнітивними схемами, семантичними, психічними понятійними та архетипічними структурами. Метакогнітивні здібності передбачають можливості людини довільно керувати своїми когнітивними ресурсами [11]. Для цього студенти повинні знати власні індивідуально-психологічні особливості, у тому числі інтелектуальні, та здібності до самоорганізації та саморегуляції своєї інтелектуально-пізнавальної діяльності.

Відомо, інженерне мислення ХХІ ст. являє собою складне системне утворення, що включає в себе синтез образного і логічного мислення та синтез наукового і практичного мислення. Технічний інтелект, як своєрідна система мисленнєвих навичок, що дозволяють успішно оволодіти технічними дисциплінами, характеризується практичною, а не теоретичною спрямованістю. Однією з його важливих складових є просторова уява, а також взаємозв'язок понятійно-логічного і практичного мислення, його оперативність, що проявляється в умінні ефективно застосовувати знання для швидкого прийняття рішень у мінливих умовах.

Ми погоджуємося з думкою, що для формування інтелектуальних якостей, інженерного мислення студентів технічного університету необхідно засобами будь-якої навчальної дисципліни сприяти розвитку їхнього логічного, образного, просторового мислення і уяви; розвивати практичне мислен-

ня під час вирішення задач різної складності, виконання завдань, що відповідають професійним нахилам студентів (навчаючи будь-яких дисциплін) та розвивають здібності приймати рішення й оперативно діяти як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях тощо [9].

Відповідно до положень Л.С. Виготського – А. Леонтьєва, позитивно впливати на процес розвитку означає керувати провідною діяльністю. Звідси, якщо мова йде про розвиток інтелектуальних вмінь студента, значить, слід цілеспрямовано керувати інтелектуально-пізнавальною діяльністю, враховуючи при цьому особливості процесу діяльності.

У нашому дослідженні під формуванням інтелектуальної мобільності у загальному вигляді розуміємо керівний вплив освітнього середовища технічного університету на особистість студента, зокрема його інтелект, при врахуванні закономірностей психічного розвитку майбутніх інженерів. Центральним об'єктом при цьому ми ставимо особистість студента, орієнтацію на його психофізіологічний розвиток та індивідуальні здібності, виявлення як внутрішніх, так і зовнішніх резервів розвитку та формування свідомого творчого фахівця.

Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми.

Організація інтелектуальної діяльності та цілеспрямоване керівництво нею, відповідно до діяльнісного підходу, є основою формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів, джерелом якої є опосередкований досвід навчання, який проявляється у здатності варіювати способи інтелектуальної діяльності, легко перебудовувати знання, переходити від однієї дії до іншої, долати інтелектуальні бар'єри.

Перспективи подальшого пошуку вбачаємо у розробці структурної моделі та обґрунтуванні вибору основних структурних компонентів інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів.

Список використаних джерел:

1. Акимов М. К., Гуревич К. М. Индивидуальные различия в некоторых видах интеллектуальной деятельности и сила нервной системы /Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1978. – С.6 - 21.
2. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1968. – 134 с.
3. Гончарук, Н. П. Интеллектуализация профессионального образования в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Електронний ресурс] / Н. П. Гончарук. – Казань, 2004. – Режим доступу : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-intellektualizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-v-tehnicheskomo-vuze#ixzz2H7ILB3N4>

4. Егорова, Г. И. Интеллектуализация профессиональной подготовки специалиста технического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / Г. И. Егорова. – Санкт-Петербург, 2005. – 407 с.
5. Зязюн, І. А. Історичні витoki психологічної педагогіки. // Рідна школа: Науково-педагогічний журнал. – 2013. – №11 (1007). – С. 3– 12.
6. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н.Дружинина, Д. В. Ушакова. — М.: ПЕР СЭ, 2002 — 480 с.
7. Общая психология: Курс лекций / Сост. Е.И. Рогов. — М.: Владос, 1998. — 448 с.
8. Палій, А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А. А. Палій. — К. : Академвидав, 2010. — 432 с (Серія «Альма-матер»).
9. Соколова, И. Ю., Кабанов, Г. П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения : учебное пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. / И. Ю. Соколова, Г. П. Кабанов. — Томск : Изд-во ТГПУ, 2003. — 203 с.
10. Талызина, Н. Ф., Карпов Ю. В. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. / Н. Ф. Талызина, Ю. В. Карпов. — М. : МГУ, 1987. — 24 с.
11. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — СПб. : Питер, 2002. — 240 с.
12. Хон, Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. / Р. Л. Хон. — М.: Деловая книга, 2002. — 736 с.
13. Хорунжа, Л. А. Формування інтелектуальної мобільності старшокласників у навчальному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.09 / Л. А. Хорунжа; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2009. — 22 с.
14. Хуторський А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. / А. В. Хуторський. — СПб: Питер, 2001. — 544 с.

ОЛЕКСЮК Н.С.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної
педагогіки,
Інститут педагогіки і психології,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, кафедра
соціальної педагогіки,
м.Тернопіль

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти професійної підготовки соціального педагога до роботи сім'єю та виявлено шляхи її оптимізації. Розкрито зміст поняття «професійна готовність», виділено її компоненти. Висвітлено організацію підготовки майбутніх фахівців у педагогічному університеті.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний педагог, професійна готовність, сім'я, навчальний план.

В статье проанализированы теоретические аспекты профессиональной подготовки социального педагога к работе с семьей и выявлены пути ее оптимизации. Раскрыто содержание понятия «профессиональная готовность», выделены ее компоненты. Отражена организация подготовки специалистов в педагогическом университете.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, профессиональная готовность, семья, учебный план.

This paper examines the theoretical aspects of training social workers for working families and the ways of its optimization. The content of the concept of «professional readiness» is selected components. Deals with the organization of training future professionals in the Pedagogical University.

Key words: training, social educator, professional readiness, family, plan of training.

Постановка проблеми. У житті кожного суспільства сім'я є важливим соціальним інститутом, в основу якого покладена система шлюбних і родинних, господарських та правових, моральних і психологічних зв'язків між людьми. Нажаль, сучасна сім'я переживає серйозні труднощі, що значною мірою зумовлено кризовими явищами, притаманними як українському суспільству в цілому, так і окремим його сферам зокрема. Ці труднощі негативно позначаються на внутрісімейній атмосфері, погіршують функціонування сім'ї, викликають появу стійких сімейних проблем. Тому саме сьогодні надзвичайно актуальною є соціально-педагогічна робота з різними видами сімей, спрямована на попередження або подолання їх негараздів. Ефективність цієї роботи зумовлюється багатьма чинниками, у тому числі – професійною готовністю соціальних педагогів до виконання поставлених перед ними завдань, яка виявляється у наявних знаннях, сформованих уміннях і навичках.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога досліджувалася видатними вітчизняними та зарубіжними науковцями: І. Батраковою, О. Безпалько, С. Вершловським, В. Гордоном, І. Зверевою, Л. Завацькою, Є. Ігнатенком, А. Капською, О. Карпенко, Л. Мітіною, Л. Міщик, В. Поліщук, Н. Радіоною, С. Толстоуховою, та ін. Незважаючи на значний науковий інтерес до проблеми професійного становлення майбутнього соціального педагога, теоретичні та практичні аспекти його професійної підготовки до роботи з різними категоріями сімей залишаються малодослідженими.

Метою нашої статті є виявлення особливостей професійної підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з різними категоріями сімей та виявлення шляхів її оптимізації.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна наука розглядає різні трактування поняття «професійна підготовка». Згідно періодизації процесу професійного становлення, професійна підготовка – це процес формування системи професійних знань, умінь і навичок, а також професійно важливих і соціально значимих якостей особистості, придбання досвіду рішення типових професійних задач, формування професійної спрямованості особистості [5, с. 32]. О. Карпенко розглядає поняття «підготовка до педагогічної діяльності» як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на закономірностях, які зумовлені потребами розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування педагогічної освіти в Україні [3, с. 26]. Домінуючою метою професійної підготовки С. Сисоева визначає готовність майбутнього фахівця до професійного і особистісного розвитку [1, с. 54].

Вважаємо, що професійна підготовка – це не лише здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю, а й процес професій-

ного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії.

На даний час в Україні можна виділити наступні рівні підготовки майбутніх соціальних педагогів: допрофесійна підготовка у школах, ліцеях; навчання у середніх навчальних закладах; навчання у вищих закладах освіти; перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів (система різноманітних курсів, стажувань тощо); підготовка науково-викладацьких кадрів [2].

Поняття «професійна готовність», як і поняття «професійна підготовка», розглядається різними авторами не ідентично: як наявність спроможності, як якість особистості, як частковий ситуативний стан, як відношення; як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури визначеної дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання. Автори [2;5;6] схильні до того, що зміст і структура готовності особистості до праці визначається вимогами до діяльності (її видів), до психологічних процесів, стану, досвіду та властивостей особистості.

У цілому, готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогнозуючу мобільність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища [1, с. 95]. Наявність професійних знань, умінь і навичок та володіння професійними й особистісними якостями сприяють формуванню професійної готовності соціального педагога, у тому числі, і до здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'ями.

Професійну готовність ми розуміємо як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності. Готовність визначається нами і як риса особистості, і як регулятор професійної поведінки, і як умова результативної діяльності, і, водночас, спонукає громадсько-педагогічну активність соціального педагога, добросовісне ставлення до громадянського обов'язку, до обраного фаху.

Вважаємо, що професійна готовність як складне особистісне утворення формується всіма компонентами внутрішнього світу особистості – емоційно-чуттєвою, вольовою, інтелектуальною сферами, навиками й звичками. На основі аналізу наукових досліджень [1; 2; 6] нами були визначені такі складові компоненти професійної готовності соціального педагога до його роботи з різними категоріями сімей:

- мотиваційний компонент (професійні установки, інтереси, прагнення займатись соціально-педагогічною діяльністю, професійна спрямованість);
- морально-орієнтаційний компонент (морально-професійна орієнтація, що базується на професійній етиці, професійно-педагогічних поглядах, переконаннях, принципах, готовності діяти відповідно до них);
- пізнавально-операційний компонент (увага, уявлення, сприйняття, уява, мислення, педагогічні здібності, дії, операції й прийоми, необхідні соціальному педагогові для успішного здійснення професійної діяльності);
- емоційно-вольовий компонент (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішність процесу і результативність діяльності педагога, емоційний тонус, сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, рішучість);
- психофізичний компонент (властивості й здібності, що забезпечують соціальному педагогові високу працездатність при виконанні професійних функцій: упевненість у своїх силах, прагнення наполегливо завершити розпочату справу, здатність довільно керувати своєю поведінкою та поведінкою інших, активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, темп роботи);
- аналітичний компонент (самооцінка своєї професійної підготовленості відповідно до процесу вирішення професійних завдань за оптимальними педагогічними зразками) [4].

Опираючись на думку А. Капської [2], вважаємо, що професійна готовність соціального педагога сприяє виконанню ним у процесі роботи з сім'ями наступних функцій: діагностичної (спрямована на виявлення індивідуальних та специфічних особливостей членів сімей, дає змогу адекватно вирішувати соціально-педагогічні завдання); попереджувально-профілактичної (повинна виявляти, запобігати та обмежувати асоціальні явища в сім'ях, причини соціальної дезадаптації членів цих сімей, забезпечувати умови для формування їх соціально-позитивної спрямованості); корекційно-реабілітаційної (полягає у зміні та вдосконаленні особистісних якостей членів сімей, створенні умов для розвитку їх потенційних можливостей, активному залученні їх до участі у суспільному житті); соціально-терапевтичної (спрямована на вчасне подолання кризових ситуацій та проблем в сім'ях); комунікативної (забезпечує налагодження взаємодії соціального педагога з сім'ями); організаторської (характеризує соціального педагога як соціального менеджера, що забезпечує структурування та планування професійної діяльності, координацію роботи з різними соціальними інститутами); охоронно-захисної (спрямована на відсто-

ювання прав та інтересів членів сімей на основі державних та міждержавних документів, забезпечення сімей гарантованих прав та умов життєдіяльності); прогностичної (виконує завдання передбачення результатів зусиль соціального педагога щодо різних аспектів професійної діяльності; «програвання варіантів» різноманітних технологій соціально-педагогічної роботи з сім'ями та вибір серед них тих, які зможуть забезпечити максимальну результативність за умови розумних витрат зусиль і часу).

Професійні знання соціального педагога, необхідні у його роботі з сім'ями відображені у Державному галузевому Стандарті спеціальності «Соціальний педагог». Їх можна представити як певну структуровану ієрархію, а саме: теоретико-методологічні знання (комплексне знання про людину як біопсихологічну істоту; знання закономірностей взаємодії особистості і суспільства, соціальної поведінки і формування особистості; знання закономірностей виховання, навчання розвитку особистості, впливу сім'ї та середовища на процес соціалізації особистості; знання мети, принципів, змісту соціально-педагогічної роботи з сім'єю); методичні (знання основ методики, форм, методів, технологій соціально-педагогічної діяльності з сім'єю у різних сферах мікросередовища, у різних соціальних інститутах; знання практичних основ прогнозування, проектування, моделювання соціально-педагогічної діяльності); прикладні (знання способів, прийомів, видів соціально-педагогічної допомоги дітям, сім'ям; знання освітньо-виховних, оздоровчих, культурно-дозвіллевих форм соціально-педагогічної діяльності) [4, с. 14].

Виходячи із досвіду практичної діяльності та, опираючись на означені Стандарти, вважаємо, що професійні вміння соціального педагога, необхідні у роботі з сім'ями, можна представити таким переліком: гностичні (пошук, сприйняття та відбір інформації); проектувальні (постановка цілей і завдань, прогнозування); конструктивні (підбір і поєднання змісту, форм та методів); організаторські (створення умов, які стимулюють цілеспрямовані зміни в сім'ї); комунікативні (контактність, спілкування, взаємини); оціночні (сприйняття і критичний аналіз дій суб'єктів педагогічного процесу); рефлексивні (самоаналіз власної значущості, діяльності і спілкування).

Аналізуючи позиції провідних спеціалістів у цій галузі (А. Капської [2], О.Карпенко [3], В. Поліщук [5] та ін.), можна зробити висновок, що найбільш значущими професійними якостями соціального педагога, які впливають на результативність його діяльності з сім'ями є:

1) професійна компетентність, що визначається не просто як сукупність знань, необхідних для надання професійної допомоги і послуг сім'ї, а як певний рівень професіоналізму;

2) типовий підхід до вирішення професійних завдань на рівні професійного автоматизму під час аналізу конкретної ситуації, проектування і вирішен-

ня проблем сім'ї, захисту її інтересів;

3) наявність професійних цінностей (гуманність, справедливість, альтруїзм, відкритість і чесність у професійній діяльності);

4) свідоме і зважене використання індивідуальних якостей та навичок спілкування у професійних інтересах;

5) відповідальність і самодисципліна, визнання та прийняття факту можливого незрозуміння з боку інших фахівців і готовність довести свою думку, якщо вона приносить користь сім'ї;

6) глибоке і щире зацікавлення та бажання вирішувати проблеми сім'ї та домагання позитивних результатів у роботі;

7) готовність вирішувати складні соціально-педагогічні проблеми;

8) наявність особистісних якостей, які приваблюють різних людей, викликають довіру, бажання співпрацювати, допомагати і водночас не допускають маніпуляцій особистістю, приниження її як людини і фахівця.

Успішність формування професійної готовності майбутнього соціального педагога визначається, насамперед, організацією його професійно-орієнтованої навчальної діяльності, яка теоретично відтворює виробничу (включає навчальні дисципліни та спецкурси, що відображають специфіку професійної діяльності, круглі столи, науково-практичні семінари), а також організацією неперервної практики протягом усього процесу навчання (систематичне професійне спілкування з клієнтами і фахівцями, виконання професійних функцій і ролей призводять до формування та вдосконалення професійних умінь і навичок) [6].

З метою з'ясування реальних можливостей формування професійної готовності майбутнього соціального педагога, нами здійснено аналіз Державного галузевого стандарту, навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів соціальної педагогіки, а також програм навчальних дисциплін та соціально-педагогічних практик, спрямованих на засвоєння знань, формування умінь і навичок соціально-педагогічної роботи з сім'ями у ТНПУ ім. В. Гнатюка. Так, згідно з Державним галузевим стандартом загальний обсяг годин, відведених на підготовку бакалавра соціальної педагогіки становить 8640 годин (100 відсотків). Усі години розподіляються на опанування обов'язкових і вибіркового дисциплін (у ТНПУ ім. В. Гнатюка – 94 дисципліни) та соціально-педагогічних практик (у ТНПУ ім. В. Гнатюка – 5 видів).

Відповідно до цього ж Стандарту, навчальними планами підготовки фахівця означеного кваліфікаційного рівня передбачене вивчення таких, безпосередньо пов'язаних із роботою з сім'єю, дисциплін, як: Соціальна педагогіка (324 год., що становить 3,75% від загального обсягу годин), Соціальний супровід сім'ї (108 год. – 1,25%), Технології соціально-педагогічної діяльності (216 год. – 2,50%), Педагогіка сімейного виховання (144 год. – 1,67% від

загального обсягу годин) тощо. Окрім того, згідно галузевого Стандарту, планами передбачене також вивчення дисциплін, опосередковано спрямованих на соціально-педагогічну роботу з сім'єю, а саме: Технології роботи соціального гувернера (216 год. – 2,50%) та Соціальна терапія (180 год. – 2,08%) тощо. Таким чином, для опанування майбутніми соціальними педагогами дисциплін, спрямованих на соціально-педагогічну роботу з сім'єю, навчальним планом підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у ТНПУ ім. В.Гнатюка відводиться 1044 години (12,08% від загального обсягу годин). У кількісному співвідношенні дисциплін (загальна кількість – 94, виділених нами – 6) вони становлять 6,38%.

Що стосується навчального плану підготовки соціальних педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», то ним для студентів, які обрали спеціалізацію «Соціально-педагогічна робота з сім'єю» передбачене вивчення дисципліни за вибором «Технології соціально-педагогічної роботи з проблемними сім'ями» (обсяг годин за курсом – 216, що становить 10% від загального обсягу підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» (2160 год.). При цьому, відсоток за кількістю навчальних дисциплін становить 7,69 (1 дисципліна з 13-ти).

Аналіз навчального плану підготовки магістрів соціальної педагогіки дає змогу констатувати, що до дисциплін, пов'язаних із предметом дослідження можна віднести «Соціально-педагогічні технології та моделювання соціально-педагогічних процесів» (180 год. – 8,33 відсотка від загального обсягу годин (2160 год., 100%), відведених на підготовку фахівця означеного освітньо-кваліфікаційного рівня). Виділена нами навчальна дисципліна як 1 із 16 дисциплін, передбачених навчальним планом, у кількісному співвідношенні дисциплін становить 6,25 відсотка.

Таким чином, кількість дисциплін, безпосередньо та опосередковано пов'язаних із роботою соціального педагога з сім'ями, на наш погляд, є вкрай недостатніми, оскільки загальний обсяг годин, відведених програмами означених курсів для вивчення теоретичних і практичних аспектів соціально-педагогічної роботи з сім'єю коливається у межах від: 12 годин (0,56% від загальної кількості годин) для фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» до 216 (10% від загальної кількості годин) для фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», що є, безумовно, недостатнім для якісної професійної підготовки соціального педагога до роботи з різними видами сімей.

Безумовно, важливе місце у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, окрім вивчення теоретичних та практичних засад соціально-педагогічної роботи, займає його практична діяльність. Завдяки організації неперервної професійної практики протягом усього процесу навчання майбутні соціальні педагоги мають змогу працювати з різними категоріями

сімей, що передбачено відповідними Програмами соціально-педагогічних практик: для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – ознайомлюючої, організаційно-відпочинкової, соціально-педагогічної та випускної; для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – переддипломної; для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – науково-педагогічної тощо. Проте, вважаємо за доцільне збільшення кількості кредитів (годин) у цілому для практичної підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з різними категоріями сімей.

Висновок. У вирішенні проблемності сучасних сімей вагому роль відводимо професійній готовності соціального педагога. Ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця зумовлюється багатьма чинниками, насамперед – організацією цієї підготовки. Здійснене дослідження дозволяє віднести до основних шляхів оптимізації означеного процесу: вдосконалення діючих навчальних планів і програм; оптимізацію системи соціально-педагогічних практик; оптимізацію змісту навчальної діяльності, а також залучення до навчання майбутніх фахівців кваліфікованих спеціалістів, які зможуть передати наявні знання, уміння та навички в означеній сфері діяльності.

Перспективи. Стаття не вичерпує всі аспекти формування професійної готовності майбутнього соціального педагога до роботи з різними категоріями сімей, але засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямками: здійснення ґрунтовного аналізу зарубіжного досвіду підготовки професіоналів для соціальної сфери, дослідження прогресивних технологій підготовки майбутніх фахівців, а також вивчення реальних можливостей розширення спектру ресурсного забезпечення означеного процесу.

Список використаних джерел:

1. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Вайнола Р.Х.; за ред. С.О. Сисоевої. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
2. Капська А. Й. Деякі теоретичні аспекти соціальної роботи / А.Й. Капська // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 5 – 14.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К.: Коло; Дрогобич, 2007.–374 с.
4. Москалюк О.І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соці-

альних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

5. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: [монографія] / Віра Аркадіївна Поліщук; [ред. Н.Г.Ничкало].– Тернопіль:ТНПУ, 2006. – 424 с.

6. Трубавіна І. М. До питання про критерії ефективності соціальної роботи / І. М. Трубавіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – № 4. – С. 110 – 112.

ОРЕЛ О.О.,
аспірант,
кафедра психодіагностики
та клінічної психології,
КНУ ім. Т. Шевченка,
м. Київ

МЕТОДИКА РЕАБІЛІТАЦІЇ КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ ERICA ТА АДАПТАЦІЯ БЛОКУ «УВАГА» НА РОСІЙСЬКУ МОВУ

В даній статті описується методика реабілітації когнітивних функцій ERICA та процес адаптації одного з її блоків – «Уваги» на російську мову. Стаття розкриває зміст методики та дає можливість зрозуміти методологію, на якій побудована ERICA, а також логіку, за якою відбувається процес адаптації на російську мову.

Ключові слова: когнітивні функції, реабілітація когнітивних функцій, методика реабілітації когнітивних функцій, адаптація методики, ERICA, когнітивні порушення, неврологічні хворі.

В данной статье описана методика реабилитации когнитивных функций ERICA и процесс адаптации одного из ее блогов – «Внимания» на русский язык. Статья раскрывает суть методики и дает возможность понять методологию, на которой построена ERICA, а также логику, следуя которой происходит процесс адаптации методики на русский язык.

Ключевые слова: когнитивные функции, реабилитация когнитивных функций, методика реабилитации когнитивных функций, адаптация методики, ERICA, когнитивные нарушения, неврологические больные.

The article is dedicated to cognitive functions rehabilitation program ERICA e the process of it's adaptation on Russian language. The article reveals the essence of ERICA and explains the methodology of it. Also, it explains the logic of adaptation process.

Key words: cognitive functions, cognitive functions rehabilitation, the method of cognitive functions rehabilitation, adaptation of program, ERICA, cognitive impairments, neurological patients.

В останні роки тема реабілітації та тренування когнітивних функцій шляхом виконання вправ стала дуже популярною серед нейропсихологів. Стає очевидним, що створення нових нейронних зв'язків та їх посилення є необхідним для відновлення когнітивних функцій після травм, інсультів, при нейродегенеративних захворюваннях т. ін, і тільки медикаментозного лікування недостатньо, так як ці зв'язки створюються під час певної активності. Наразі створено декілька методик, направлених на тренування когнітивних функцій у здорових людей, які деякі лікарі використовують і для неврологічних хворих, через те, що не мають у доступі методик, що підходили б для даних нозологій, але когнітивні тренінги для здорових людей не враховують особливих потреб хворих та їх обмежень. Крім того, немає жодної російськомовної або україномовної методики. Для того, щоб українська медицина і психологія відповідала потребам часу, необхідна якісна методика реабілітації когнітивних функцій у неврологічних хворих. Це дозволить значно підвищити результати лікування та адаптивність і функціональність хворих.

Мета: Проаналізувати методологію методики ERICA визначити зміст та логіку процесу її адаптації на російську мову.

Методика створена для реабілітації когнітивних функцій після черепно-мозкових травм, коми, інсультів, при нейродегенеративних захворюваннях, деменціях. Оригінальні версія створена в Італії Марією Грацією Індзагі та компаніями Giunti OS, що займається видавництвом всесвітньо відомих психодіагностичних інструментів та компанією E-Mentor, діяльністю якої є створення комп'ютерних методик для навчання та розвитку. Так як ERICA є інструментом, що знаходиться між цими двома сферами діяльності, вона стала сумісним продуктом двох компаній.

Загалом, ERICA включає більше шестидесяти вправ, розроблених на основі новітніх когнітивних моделей, які поділяються на п'ять блоків: Увага, Просторові когніції, Пам'ять, Виконавчі вербальні функції та Виконавчі невербальні функції. Основна ідея методики в тому, що складність завдання завжди повинна бути відкаліброваною відповідно до рівня функціонування пацієнта, та градієнтно рости. Для того, щоб у пацієнта був прогрес, завдання мають бути достатньо складними для нього, тобто він завжди повинен робити помилки, якщо пацієнт не робить помилок – завдання занадто легке для нього та не чинить потрібного ефекту. З іншого боку, складність завдання має бути такою, щоб пацієнт був здатним його виконувати. Для кожного пацієнта створюється індивідуальний план роботи, відповідно до його когнітивної симптоматики, перед кожним заняттям реабілітолог консультується з планом. План може бути відкориговано відповідно до динаміки пацієнта.

Усі завдання з батареї дозволяють реабілітологу варіювати множинні параметри, щоб зробити кожне заняття чутливим до мінімальних покращень

у стані пацієнта та не повторювати жодного разу одне й те саме завдання. Відсутність повторюваності дозволяє уникнути квазірезультатів, коли вдаване покращення є, насправді, лише навчанням проходити певне завдання. В середині одного завдання можна змінювати параметри, такі як: форма, колір, розмір (для графічних стимулів); приналежність до семантичних груп, структурні характеристики (для лексичних структур); відмінність між ціллю та відволікаючими стимулами, кількість стимулів, колір фону, час представлення стимулу, час паузи між представленнями стимулів, місце появи стимулу, модальність презентації стимулу, максимальний час на відповідь і т. ін.

ERICA зменшує ймовірність втоми у хворого, так як її завдання створені як ігри, вони цікаві та постійно реактивують увагу, це важливо для хворих на розсіяний склероз, так як вони часто стомлюються та мають проблеми з довільною увагою.

Дуже ваговим аргументом за використання ERICA є те, що вона першопочатково створена для неврологічних пацієнтів, а не для здорових людей, тобто дана методика враховує можливу наявність у хворих фізичних обмежень. Наприклад, методика ERICA дозволяє змінювати розмір шрифтів та контрастність представлених об'єктів, що дозволяє використовувати дану методику для пацієнтів, які мають поганий зір, які часто трапляються серед неврологічних хворих. Також, вона надає можливість коригувати час пред'явлення стимулу та час між появою стимулів, що є дуже важливою для хворих з моторними порушеннями, окрім цього, дана опція дозволяє варіювати складність завдання. Усі завдання мають дуже легке управління, як правило, хворому необхідно натиснути пробіл, тобто він не повинен багато рухатись, це робить виконання завдання простішим для хворого, та позбавляє його фруструючих ситуацій, коли він не може виконати завдання через фізичну недієздатність. Окрім того, існує технічна можливість підключити маніпулятори, що дозволяє хворим зі зниженою рухливістю виконувати вправи.

Як вже було зазначено, вправи поділяються за когнітивною функцією, на яку вони направлені, але також, всередині блоку представлені завдання створені для тренування певних процесів всередині когнітивної функції. Також, завдання поділяються за ступенем складності, що має підбиратись залежно від стану пацієнта.

Методика серед шестидесяти вправ, що включає в себе методика ERICA, близько половини з них має невербальні стимули, які не є культурно специфічними, а отже були залишені в методиці без змін. До даної категорії вправ відноситься, наприклад, вправа на концентрацію уваги «Альфа». Під час проходження даної вправи на екрані з'являються один за іншим однакові стимули. Після того як стимул ідентифікований, пацієнт повинен якомога швидше натиснути клавішу пробілу. Це базова вправа, яка пропонується дуже

важким пацієнтам, або пацієнтам одразу після кризи. Проте, поступово змінюючи різні характеристики вправи, можна збільшити її складність і користуватися нею також у випадках, коли пацієнти демонструють значні поліпшення. У вправі «Альфа» реабілітолог може обирати стимул, але він завжди залишається невербальним, тобто картинкою. До змінних характеристик даної вправи, також, належать: розмір стимулу – великий, середній або малий. На початку реабілітації та зміні будь-якої іншої характеристики, пацієнту завжди пропонуються великі стимули, що згодом мають зменшуватись, тобто робити їх помічання складнішим; Колір фону, що може бути контрастним зі стимулом, що робитиме його розрізнення простішим, або, навпаки, зливатися зі стимулом: Час пред'явлення стимулу – на початку використання вправи має бути довгим, до декількох секунд, і поступово скорочуватись; Важливою характеристикою є варіативність паузи між пред'явленнями стимулу, однакові паузи роблять сприйняття стимулу достатньо легким, ритмічним, різноманітні паузи ж навпаки потребують високої зосередженості уваги та роблять появу стимулу неочікуваною, провокують фальстарту, тому різноманітні паузи виставляються при успішності проходження вправи з однаковими або схожими інтервалами пред'явлення стимулу.

Іншим прикладом вправи із невербальними стимулами може слугувати «Лабіринт», що є простою вправою з просторовою орієнтацією. На екрані з'являється схема лабіринту, всередині якого пацієнт повинен приводити в рух стрілку, користуючись кнопками управління. Пацієнт, перш за все, повинен зрозуміти зв'язок натискання кнопок управління з рухом стрілки на екрані, після чого вирішити як приводити в дію стрілку, планувати рух оцінюючи альтернативні шляхи і вирішувати який напрям вибрати для досягнення мети. З зазначеного пункту в лабіринті стрілка починає рухатися і переміщатися всередині схеми, яка має мету, позначену значком ЦІЛЬ. Пацієнт повинен досягти мети, здійснюючи якомога меншу кількість переміщень. Кожен раз коли рух стає неможливим, пацієнт повинен починати спочатку. Вправа ставить перед пацієнтом завдання аналізувати ситуацію, контролювати свою поведінку, не починати рух відразу, побачивши першу здалися можливість, але програмувати шлях і прораховувати ходи, щоб уникнути ситуацій, які примушують пацієнта повернутися у вихідний пункт. Зростаюча складність вправи залежить від розмірів схеми, всередині якої рухається стрілка і від кількості проходів, що ведуть в тупики. Вправа може бути запропонована пацієнтам зі значними функціональними порушеннями. Схеми більш сформованого рівня корисні для пацієнтів з середнім рівнем дефіциту функцій. Вправи рекомендовані також для пацієнтів з одностороннім неглектом, які повинні здійснювати все більш широке і ретельне сканування екрану і досліджувати всі шляхи просування для здійснення правильного просування до мети.

Серед вербальних вправ, частина повинна була бути тільки перекладена, тому як вправи базуються на змісті слів та речень. Наприклад, до цих вправ відноситься «Сортування за розміром». Дана вправа призначена для тренування здатності до вирішення вербальних задач. Під час проходження вправи «Сортування за розміром» на екрані компютера у випадковому порядку демонструється серія слів, які повинні бути впорядковані відповідно до критерію їх розміру, від найбільшого до найменшого і навпаки. Очевидно, що предмети в російськомовних країнах та в Італії мають однакові розміри, тому ця вправа не потребувала адаптації. Також, не потребують адаптації вправи із завданнями, або з питаннями, на які необхідно дати відповідь. Наприклад вправа «Завдання», що направлена на реабілітацію довготривалої пам'яті, в якій пацієнту надають інструкції, які він повинен виконати за змінні проміжки часу. Інструкції мають мінливу складність: отримати або надати інформацію, вчинити один або більше певних дій. Пацієнт повинен вивчити інструкції і потім виконати завдання з відволікаючими стимулами. По закінченні вступного періоду, після ознайомлення з підказкою (звук, зміни кольору екрану, певну дію вчинене реабілітологом) пацієнт самостійно повинен згадати початкові інструкції. Мнемонічне навантаження в цій вправі різне: воно залежить від складності та кількості елементів, що містяться в інструкціях. Пацієнт повинен розповісти або запитати інформацію (наприклад: які солодощі твої улюблені, коли ти народився, де запаркований твій автомобіль, і др), пояснити деякі вчинки (напр: як виміряти температуру, чому потрібно приліпити пластир, тощо), або ж здійснити дії (напр: взяти червону ручку зі столу, викинути папір у кошик та ін). Також сигнал, який стимулює відповіді пацієнта може мати змінну складність: дуже гучний звук, звук коливний не надто гучний, зміна кольору екрану під час виконання завдання з відволікаючими стимулами, певна дія реабілітолога. У більш складній версії пацієнт повинен виконати інструкції після певного відрізка часу: поки пацієнт виконує завдання з відволікаючими стимулами хронометр вказує час, що пройшов.

Інші ж вправи базуються не на змісті фраз або слів, а на їх вигляді, довжині, наявності в них певних буквосполучень, схожості слів між собою та ін. Для того, щоб адаптувати методику ERICA на російську мову, необхідно було створити ці вправи заново, слідуючи логіці, першопочатково закладеній у них. Напротязі часу з жовтня 2013 по лютий 2014 нами, під керівництвом Марії Грації Індзагі, було створено і локалізовано російськомовну версію ERICA. Розглянемо методологію та, безпосередньо, процес створення методики, та зупинимось на вправах, що потребували створення з нуля.

Вправи, що повинні були бути створені заново мають місце в усіх блоках ERICA, окрім «Пам'яті». В блоці «Увага» нами було створено три вправи, а саме «Бета», «Гамма» і «Дельта».

Вправа «Бета» направлена на тренування вибірковості уваги. Вона має вербальний та невербальний варіанти виконання. В даній вправі реабілітолог обирає один або більше стимул-ціль, на який повинен реагувати пацієнт, та один або більше відволікаючий стимул. Завдання пацієнта – натиснути як можна швидше пробіл, коли він побачить стимул-ціль, і ігнорувати відволікаючі стимули. Для виконання цього завдання, мозок пацієнта задіює декілька процесів, а саме: когнітивна обробка – пригадування завдання та категоризація стимула, який він бачить перед собою, прийняття рішення щодо відповіді при появі стимулу-цілі, або гальмування відповіді при появі відволікаючого стимулу.

Вправа «Гамма» направлена на тренування функції переключення уваги. В ній обирається два контексти для вправи, обидва із завданням так / ні та, що чергуються між собою згідно з обраними параметрами.

Відповідно до наданого контексту, пацієнт повинен відповідати на появу основних стимулів і ігнорувати відволікаючі. Особливі сигнали вказують пацієнтові на контекст, в якому він знаходиться в якому він повинен виконувати завдання. В обох контекстах стимули з'являються по одному.

Перш ніж почати вправу, реабілітолог створює два контексти, які надалі під час сесії будуть чергуватися. Він вибирає тип сигналу (візуальний або акустичний), який буде вказувати пацієнтові перехід з одного контексту роботи в інший. Після реабілітолог вибирає параметри, або характеристики для кожного контексту : наприклад колір фону або стимулів, або ж розташування стимулів на екрані. У кожній сесії потрібно вибрати основні і відволікаючі стимули, обидва вербальні або невербальні, і їх особливості. Пацієнт, після того як вивчив яке завдання в кожному контексті він повинен виконати, повинен якомога швидше натиснути клавішу пробілу, після того, як помітить основний стимул, і ігнорувати відволікаючі стимули. На фазі виявлення стимулу взаємодіють кілька процесів: аналіз контексту в якому проводиться вправа, когнітивна обробка (пригадування інструкцій щодо характеристик основних і відволікаючих стимулів для кожного контексту і категоризація поточної одиниці тесту), прийняття рішення щодо відповіді (натиснути клавішу пробілу) при появі основного стимулу або, пригнічення відповіді при появі відволікаючого стимулу.

Вправа «Дельта» направлена на тренування розподілу уваги. Проводячи дану вправу, реабілітолог повинен ретельно планувати завдання, основне і додаткове, обидва із завданням до / по до, які будуть запропоновані одночасно.

Пацієнт згідно з отриманими інструкціями від реабілітолога, повинен відповідати на основні стимули і ігнорувати відволікаючі, використовуючи різні способи зазначені в завданні. Під час обох завдань на екрані з'являють-

ся один за іншим стимули, але один раз під час завдання з'являються два стимули одночасно. Перш ніж починати завдання реабілітолог готує два завдання : вибирає колір для фону екрану і вибирає тип вправи. Для кожної вправи реабілітолог вибирає основні стимули, а там де це дозволяють правила і відволікаючі стимули, вербальні (букви, цифри або слова) або невербальні (геометричні фігури або ілюстрації) та їх особливості. Після того як пацієнт вивчив хід проведення обох завдань, він повинен реагувати на появу одного з двох основних стимулів, якнайшвидше натискаючи кнопку, та ігноруючи відволікаючі стимули. Пацієнт повинен відповідати натискаючи різні кнопки (стрілки, що вказують напрямки), для кожного з завдань окрему. На етапі виявлення стимулу задіяні кілька процесів: аналіз отриманого завдання, когнітивна обробка (пригадування інструкцій про характеристики основних і відволікаючих стимулів для кожного завдання і категоризація кожної специфічної одиниці тесту), рішення відповісти, вибір кнопки для натискання (окрема для кожного завдання) у присутності основного стимулу або пригнічення відповіді при відволікаючому стимулі. Одночасне виконання двох завдань вимагає великих ресурсних витрат і здатності зосереджувати увагу. Це дуже складна вправа, що може бути запропонована пацієнтам з легким і дуже легким дефіцитом когнітивних функцій, які продемонстрували своє вміння працювати з невеликими стимулами у вправах переключення уваги, якщо навіть і не досягали при цьому близьких результатів. Можливе збільшення складності вправи, шляхом зміни налаштування її характеристик : збільшуючи загальну тривалість робочої сесії, кількість основних стимулів, вибираючи основні і відволікаючі стимули все більш складні і схожі між собою, для того, щоб поступово ускладнити завдання розрізнення між запропонованими варіантами стимулів тесту. Стимули можуть бути вербальними (букви слова або цифри) або невербальними (геометричними фігури або ілюстрації). Реабілітолог обирає такий спосіб побудови вправ, який максимально враховує ступінь дефіциту інструментальних компетенцій пацієнта

Вербальні стимули вправ «Бета», «Гамма» і «Дельта» створені відповідно до вигляду слова, а не його змісту, отже, при створенні російськомовної версії вони повинні були бути створені заново. Стимули, залежно від рівня складності вправи, створювалися за відповідною логікою. На найпростішому рівні необхідно було знайти слова з 4 букв, схожі між собою, тобто слова мали бути короткими, що робило їх простими для сприйняття навіть пацієнтами з низькою швидкістю обробки інформації. З іншого боку, слова мають бути схожими між собою, щоб тренувати пацієнта вирізняти заданий стимул з-поміж інших. Структура слова мала бути наступною :приголосна-голосна-приголосна-голосна, що полегшує сприйняття слова пацієнтом. Більш складним рівнем даної вправи є вибір слова, що належить до певної категорії.

У даному випадку необхідно було сворити списки коротких іменників, що належать до обраних категорій, наприклад одяг, фрукти. При цьому стимули мали бути відомими усім словам, для того щоб вправу могли проходити пацієнти з будь-яким рівнем освіти. Та слова підбиралися такі, що належать тільки до однієї категорії, наприклад, таке слово як «фуксія» ми не могли використовувати, так як воно може бути віднесено як до кольорів, так і до квітів. Найскладнішим є рівень, на якому пацієнт має реагувати на слова, в яких наявне певне буквосполучення. Для цього були обрані найбільш звичайні для російської мови буквосполучення, та шляхом екстракції з російського словника слів, що включають ці буквосполучення, було створено дану вправу. При цьому, для підвищення складності завдання, буквосполучення можуть зустрічатися як на початку, так і в середині або наприкінці слова. Серед відволікаючих стимулів було обрано деякі такі, що мають сполучення тих самих літер, але в іншому порядку.

Список використаних джерел:

1. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Пер. с англ. Д. Бугакова. — М.: Смысл, 2003. — 335 с.
2. Angelo Bianchettia Outcomes of a computer-based cognitive rehabilitation program on Alzheimer's disease patients compared with those on patients affected by mild cognitive impairment / Giovanna Cipriani, Angelo Bianchettia, Marco Trabucchi // Archives of Gerontology and Geriatrics – 2006 - № 43 – p. 327–335

ПЕРЕВЕРЗЄВА С.В.,

викладач, кафедра фізичної культури
та методики її викладання,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «КНУ»,
м. Кривий Ріг

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті обгрунтовано цільовий напрям розвитку фізичного виховання орієнтованого на педагогічний процес, який полягає у втіленні ефективних ідей, форм учбового змісту діяльності викладача у пріоритеті особистісно орієнтованого виховання учнів та студентів. Аналізується система навчальної діяльності із застосуванням концептуальних положень та принципів.

Ключові слова: фізичне виховання, учень, студент, педагогічний процес, особистісно орієнтоване виховання, групова діяльність, гуманізація, інтелектуалізація, оптимізація, саморегуляція.

В статье обосновывается целенаправленное развития физического воспитания ориентированное на педагогический процесс, который состоит в осуществлении эффективных идей, форм содержания образовательной деятельности учителя в приоритете личностно ориентированное образование учащихся и студентов. Анализ системы образовательной деятельности с применением концептуальных положений и принципов.

Ключевые слова: физическое воспитание, ученик, студент, педагогический процесс обучения, личностно ориентированное воспитание, деятельность группы, гуманизация, интеллектуализация, оптимизация, саморегуляция.

In the article the purpose of development of physical education-oriented pedagogical process, which consists of illustration of effective ideas, forms of educational activities of the teacher in the priority of personality-oriented education of pupils and students. Analyzes the system of training activities and the use of conceptual positions and principles.

Key words: physical education, pupil, student, teaching process, learner-focused education, group activities, humanization, intellectualization, optimization, self-regulation.

Постановка проблеми. Система фізичного виховання учнів і студентів спрямована нині лише на вирішення проблем сьогодишнього дня – здачу контрольних нормативів та залікових нормативів, що не сприяє виробленню в них прагнення до самостійного вдосконалення, націлює на виховання слухняного виконавця, орієнтованого на дотримання вимог програми з фізичного виховання. За таких умов - фізичної культури особистості не можна сформулювати. Для цього необхідно змінити цільові установки сфери фізичної культури з концепції оздоровлення та фізичного виховання на формування фізичної культури особистості [4].

Розвиток фізичного виховання, фізичної культури є економічно вигідним і найефективнішим способом профілактики захворюваності та вирішення ряду соціальних проблем. Сьогодні соціальне становлення суспільства базується і зорієнтоване на підготовку всебічно і гармонійно розвинутої особистості, яка в майбутньому буде висококваліфікованим спеціалістом обраної галузі, і реалізує себе в умовах жорсткої конкуренції. Так у наукових працях А.І. Драчука, С.М. Канішевського, Р.Т. Раєвського, О.С. Куца, наголошується на тому, що нинішня організація фізичного виховання є недостатньо ефективною для підвищення рівня здоров'я, фізичної підготовленості та мотивації до систематичних занять фізичними вправами [4, 8, 9].

Але, на жаль, рівень фізичної підготовленості і здоров'я молоді щороку знижується і лишає бажати кращого. На думку дослідників Рогалева Л.Н., Царик А.В., Круцевич Т.Ю. [5, 10, 16] вирішення цієї проблеми є можливим за умови дослідження мотивів та інтересів учнів та студентів стосовно занять фізичними вправами, виявлення причин, які перешкоджають займатися фізкультурною діяльністю, систематичного пояснення наслідків недостатньої рухової діяльності та ведення пропаганди здорового способу життя. Фізичне виховання і розвиток особистості вимагають особливої уваги з боку усіх життєво важливих виховних інститутів – сім'ї, школи, громадських організацій, навичок організації режиму повсякденної рухової активності.

Мета даного дослідження: проаналізувати форми організації фізичного виховання учнів та студентів за допомогою спеціально організованих концептуальних положень і принципів педагогічної системи.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні система фізичного виховання базується на принципі так званого соціального обов'язку, а не природного бажання. Відомо, що будь-якій людині властиво опиратися примусу. Тому «командно-стройовими» методами, які домінують на заняттях із фізичного виховання, практично не можливо домогтися ефекту в справі формування внутрішнього переконання потреби у фізичному вдосконаленні. Недооцінка цієї закономірності є однією з причин поступового виключення фізичного самовдосконалення зі сфери інтересів молодого покоління, зниження освіт-

нього та виховного значення фізичного виховання [14]. Перехід від першого до другого можливий за наявності вибору школярем чи студентом виду рухової діяльності і форми проведення занять. Для реалізації вказаної можливості, як вважає А. Царик [16, с.81], необхідна децентралізація навчальних програм із фізичного виховання, плюралізм форм проведення занять. Як приклад можна навести коледжі та університети країн західної Європи та США. В них навчальна програма з фізичного виховання формується і розробляється з урахуванням інтересів і бажань студентської молоді. Студент має право сам обирати види рухової діяльності та форми проведення занять. Можливість вільного вибору є важливою складовою фізичного виховання, а також вагомим стимулом для відвідування учнями і студентами занять з фізичної культури і спортивних тренувань, стимулом, який формує потреби фізичного вдосконалення у навчальний та позанавчальний час і сприяє систематичності занять протягом життя .

У сучасній системі фізичного виховання в Україні особистість, як індивід здебільш ігнорується. Справа в тому, що увага в основному зосереджується на фізичному розвитку якостей, навичок та вмінь. Грубо кажучи, проводиться політика «зрівнялівки» – нормативи є загально усталеними, не розробленими індивідуально, під особливості розвитку кожного окремого учня і студента. Це стало причиною того, що заняття з фізичного виховання в уявленні школярів і студентів стали позбавленими творчості, механізованими – «що наказують, те і робимо». Тобто відсутність вибору фізичної діяльності щодо особистості. Як наслідок для тих, хто займається, і має недостатній рівень фізичної підготовки – заняття перетворюються у непосильну роботу, що не сприяє отриманню задоволення і породжує комплекс неповноцінності. Створюється ситуація, за якої ані фізично сильні, ані слабкі учні і студенти не можуть адекватно оцінювати власні можливості та здібності. Як наслідок, перевага тілесного компоненту в змісті фізичного виховання над соціокультурним деформує цінності фізичної культури, фізичне виховання втрачає риси гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, його загальнокультурного та морального змісту [12]. Сучасний педагогічний процес повинен утворювати стратегію, яка складається з суб'єктивного розвитку та саморозвитку особистості вчителя, здатного до продуктивно-перетворюючої діяльності на основі нових ідей, підходів, технологій. Принципова спрямованість даної стратегії полягає у втіленні форм та змісту учбового процесу педагогічної діяльності на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій педагогічної освіти. І. Д. Бех [1] стверджує: «Лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження (свідомість, емоції, воля)». Аналіз літературних джерел вказує, на те що шкільні роки й навчальні

взаємини посідають провідне місце в підготовці до майбутнього життя учнів, виконання ними різноманітних функцій у різних видах діяльності: навчанні, праці, відпочинку, спілкуванні, побуті. І в цьому напрямку педагогічний процес будується на основі суб'єкт-об'єктивних відносин, тому є підставою для усвідомлення та розвитку гуманістичних і демократичних ідей сьогодення.

На думку професора Б.М. Шияна, гуманізація процесу фізичного виховання проявляється у зміні форм спілкування, відмові від насильницьких методів у стосунках з молодим поколінням; створенні умов для усвідомленої участі в навчальному процесі його учасників; повній відповідності завдань, засобів і методів можливостям тих, хто займається, їх досвіду, рівню досягнень й інтересів; створенні умов кожному учаснику педагогічного процесу для повного розвитку своїх фізичних і духовних здібностей; перенацілені індивіда з результатів навчання на спроби їх досягнення [5]. Тож викладач не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює молодь до загального і професійного розвитку. Особистісно орієнтований розвиток реалізується в певній технічній послідовності: від максимальної допомоги викладача (учням, студентам) у вирішенні учбових завдань до поступового наростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції у навчанні і прояву відносин партнерства між (учнем, студентом) та викладачем [6].

Фізичне виховання як загально визнаний засіб розвитку та підтримки фізичного та психічного здоров'я, водночас може слугувати як одна із найбільш зручних форм розвитку психічної саморегуляції учнів та студентів. Беручи за основу різноманітні аспекти людського існування дослідники виділяють різні рівні саморегуляції: індивідуальний та особистісний; свідомий та несвідомий; операційно-технічний – основами цього рівня є образи розумових та моторних дій. Щодо мотиваційного рівня саморегуляції, то основами її вважають ціннісно-сміслові утворення.

Виділяють наступні структурні компоненти саморегуляції:

- мета довільної активності, що прийнята суб'єктом;
- модель важливих умов діяльності;
- програма власних дій;
- система критеріїв успішної діяльності;
- інформація про реально досягнуті результати;
- оцінка відповідності результатів критеріям успіху;
- рішення про необхідність та характер корекції діяльності [13,с584]

Якщо вірно сформувати мотиваційний рівень саморегуляції учня або студента, то відбувається усвідомлення мети діяльності і її результатів шляхом саморегуляції власної поведінки за рахунок внутрішніх мотивів самовдосконалення. Що надалі є орієнтацією особистості на належні норми і прогрес власних досягнень та зовнішніх стимулів створених викладачем.

Відомо, що раціонально організований процес формування об'єктивно усвідомленого інтересу (учнів, студентів) у навчально-виховній діяльності має серйозний вплив на стан здоров'я індивіда, до того ж сприяє реалізації його потенційного досвіду з подальшим використанням засобів фізичної культури у власному повсякденному житті з дотриманням здорового способу життя.

Навчання як процес цілеспрямованої передачі і засвоєння визначеного досвіду можливо здійснювати за допомогою різних форм і методів. Сутність такого здійснення визначається відповідно формою навчання. Систему форм навчальної діяльності на занятті становлять індивідуальна фронтальна та групова.

Так заняття в яких перевага надається фронтальній та індивідуальній роботі, показують що (учні, студенти) малоактивні в обговоренні пропонованих питань, уникають публічних виступів, під час опитування викладачем відчують значний психологічний дискомфорт. Але варто звернути увагу на індивідуальний підхід викладача при роботі з медичними групами. Адже не дивлячись на те, що розподіл за рівнем здоров'я, фізичного розвитку, фізичної і спортивної підготовленості поділяють на чотири групи (основна, підготовка, спеціальна та звільненні), та всередині самих груп є більш і менш підготовлені (учні, студенти), тобто групи за своїм складом не є рівними. Саме тому потрібний більш індивідуалізований підхід до кожного під час занять, а також при наданні домашнього завдання. Груповою формою учбової діяльності (учнів, студентів) називають організовану викладачем роботу невеликої групи або мікрогрупи (можливо за медичними групами, тож це поєднання індивідуальної і групової форми роботи) над спільним учбовим завданням. Задля забезпечення ефективності, творчості і щільності занять доцільно застосовувати групову форму діяльності, що загалом компенсує недоліки фронтальної та індивідуальної роботи.

Групова робота будується на взаємному обговоренні теоретичного і виправленні та складанні практичного завдання у групах, тому сприяє більш глибокому розумінню і засвоєнню навиків, техніки та термінології з фізичного виховання. Такий напрямок роботи набуває характеру співпраці вихованців з викладачем. Викладач не втручається у роботу групи, тільки в тому разі, якщо виникає у (учнів, студентів) запитання чи розбіжності у думках і вони самі звертаються по допомогу до викладача. Групову навчальну діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці, сприяє встановленню доброзичливих стосунків між (учнями, студентами) Ідеї, висунуті та усвідомлені одним студентом, підхоплюються, обговорюються, доповнюються іншими, стають надбанням усієї мікрогрупи. Таким чином формується пізнавальна активність, самостійність,

атмосфера психологічного комфорту особистості [5 ,с406].

Зрозуміло, що групова навчальна діяльність (учнів, студентів) не протиставляється іншим формам, в тому числі традиційним, і повинна оптимально поєднуватися з ними.

Водночас успіхи студентів, виражені також в оцінці, і відбивають якість педагогічної праці, результат діяльності викладача, його уміння висувати завдання, опановувати відповідні засоби і методи організації фізичного виховання. Б. Леко вказує, що досить часто проведення занять зводиться до звичайного складання нормативів, до того ж це робиться примусово [6]. Така ситуація сприяє негативному налаштуванню учнів і студентів на самі нормативні вимоги і заняття з фізичного виховання. Варто оцінювати не стільки результати тестів, скільки їх зміну, адже саме зміна в той чи інший бік показує, наскільки прогресивною (чи регресивною) є взаємодія команди «викладач – учень або студент». Важливо, щоб у молоді не було страху перед оцінкою, що йде в журнал. Адже про яке заняття може йти мова, якщо основною метою індивіда є відбутися заняття і не отримати негативної оцінки.

Для вирішення вищезгаданих проблем фізичного виховання необхідно: подолати педагогічний авторитаризм у системі фізичного виховання; усунути зростаюче відчуження фізичного виховання від громадського життя, розвитку особистості та культури, збудувати нові відносини між викладачем і тим, хто займається, на основі співдружності та довіри. На думку фахівців [7], ефективність процесу фізичного виховання значно зростає у разі більш широкого застосування таких основних концептуальних положень і принципів педагогічної системи, як: гуманізація, інтелектуалізація та оптимізація.

Активізація інтелектуальної системи і її висока ефективність вбачає використання фізкультурно-оздоровчої роботи у навчальних та позанавчальних формах занять (лекційні, методичні, практичні, семінарські, секційні, спортивно-масові заходи, консультації), їх сукупність та використання методичних прийомів є інформаційним забезпеченням і складає педагогічні умови для розвитку і реалізації власних психофізіологічних можливостей.

Важливе значення в оптимізації навчального процесу з фізичного виховання у навчальних закладах є проведення системної роботи, що допоможе встановити проблеми і можливі шляхи їх усунення. Так основна проблема постає у підвищенні рівня фізичної підготовки учнів та студентів, оптимізації їх психофізичного стану і поліпшення здоров'я. Тому необхідно визначити низку досліджень, і це забезпечить напрацювання і застосування навчально-методичного матеріалу в подальшій роботі викладача. Орієнтовні напрями досліджень: визначити рівень теоретичних знань; провести самооцінку здоров'я; з'ясувати рівень попередньої спортивної і методичної підготовки; діагностувати статус фізичного виховання в учбовому закладі; вивчити уявлення

(учнів, студентів) про процес і напрямки розвитку фізичної культури; сформувати мотивацію до занять фізичною культурою

Впровадження вищезгаданих концептуальних положень і принципів педагогічної системи, на думку академіка В. Андрущенко [2], можливе за умови реформування системи вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу. Як зазначає І. Бех [1], реалізація Болонського процесу в Україні в ідеалі покликана сприяти переходу від колективного до особистісно-орієнтованого процесу, який базується на гуманістичних напрямках філософії, психології та педагогіки і передбачає сприйняття кожного студента, як унікальної особистості.

Висновок. На основі вище викладеної інформації ми прийшли до висновку, що в Україні сучасна система викладання фізичного виховання має суттєві недоліки. Головними недоліками є недостатнє впровадження в навчальний процес принципів індивідуалізації, демократизації та гуманізації. Варто переглянути і доповнити модель фізичного виховання, в якій викладач має орієнтуватися не на програму, а на молоде покоління, захищаючи їх загальнолюдські, природні, біологічні та інші права. Саме тому розглянуте виховання гуманних стосунків передбачає запровадження у педагогічному процесі цілісної гуманної моделі виховання, в основі якої має бути особистісно орієнтований розвиток учнів і студентів. Гуманізація й демократизація стосунків в навчально-виховному процесі базується на створенні інтелектуального напрямку оптимальних умов для розвитку молодого покоління, виявлення глибокої поваги до людини, визначення природного права особистості на свободу, на соціальний захист, на розвиток здібностей і вияв індивідуальності, на самореалізацію фізичного та соціального потенціалу.

Перспективами для подальших досліджень може бути визначення технологій удосконалення системи фізичного виховання учнів і студентів з різних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності на підґрунті особистісно-орієнтованого підходу.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Психологические основы нравственного развития личности : дис. доктора псих. наук : 19.00.07 / Бех Иван Дмитриевич. – К., 1992. – 320 с.
2. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський ; за ред. академіка В. П. Андрущенка. Болонський процес : тенденції, проблеми, перспективи – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
3. Драчук А.І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю: Автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту. - ЛДІФК, Л. 2001. –20 с.
4. Зайцев Г. К. Потребностно-мотивационная сфера физического воспитания

- студентов / Г. К. Зайцев // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 7. – С. 21–24.
5. Ковальчук Г. Я. Використання особистісно орієнтованих технологій навчання на заняттях з біохімії як засіб підвищення якості підготовки фахівців з фізичного виховання та фізичної реабілітації / Г. Я. Ковальчук // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / За заг. ред. М. Лук'яненка, Ю. Шкретія, Е. Боляха, А. Матвєєва. – Дрогобич: КОЛО, 2005. – 624 с
6. Леко Б. Державні тести з фізичної підготовленості : у чому суть проблеми? / Богдан Леко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХХПІ, 2003. – № 17. – С. 91–101.
7. Лотоненко А. В. Инновационные направления педагогической системы формирования физической культуры студенческой молодежи / А. В. Лотоненко, Л. И. Лубышева, Н. К. Чуриков // Весник ВГУ, 2000. – № 1. – С. 38–45. – (Серия : Гуманитарные науки).
8. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. – Київ: Просвіта, 2000. – 368 С.
9. Освітні технології: Навч. – метод. посіб. / За аг. Ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
10. Полякова Д. Основні шляхи впровадження фізичної культури в повсякденний побут студентів// Дидактично-методичні аспекти фізичної культури. Збірка наукових праць за матеріалами I туру VII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. – Херсон, 2012. – С. 222-224; – С.266.
11. Раевский Р.Т. Физическое воспитание как действенный фактор обеспечения здоровья студенческой молодежи / Р. Т. Раевский // Спорт для всіх: Наук.-метод. журн. – 2000. – №1. – С. 5-10.
12. Рогалева Л. Н. Гуманизация спорта как фактор повышения спортивного мастерства / Л. Н. Рогалева // Спорт, духовные ценности, культура. – М., 1997. – Вып. 3. – С. 300–301.
13. Словарь практического психолога / сост.С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
14. Теория и методика физического воспитания / Под редакцией Т. Ю. Крутевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Том 2. – С. 392.
15. Царик А. В. О культуре физической и духовной / А. В. Царик // Физкультура и спорт. – 1989. – № 1. – С. 3–96.

ПЕТРИШИН Л.Й.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент, кафедра соціальної
педагогіки,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені В. Гнатюка,
докторант Луганського національного
університету імені Т.Шевченка
м. Тернопіль

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті аналізуються різноманітні наукові підходи до формування креативності особистості; розглянуто поняття креативна особистість; охарактеризовано основні складові креативної особистості; охарактеризовано концептуальні положення формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: креативність, особистість, творчість, особистісний розвиток, формування, майбутні соціальні педагоги.

В статье анализируются различные научные подходы к формированию креативности личности; рассмотрено понятие креативная личность; охарактеризованы основные составляющие креативной личности; охарактеризованы концептуальные положения формирования креативности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: креативность, личность, творчество, личностное развитие, формирование, будущие социальные педагоги.

This article analyzes the various scientific approaches to the formation of individual creativity, the notion creative personality, describes

the main components of a creative personality, described the conceptual provisions of formation creativity of future social workers in the course of professional training.

Key words: *creativity, personality, creativity, personal development, formation, future social workers.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі функціонування українського суспільства здійснюється пошук нових форм, методів самореалізації та самоактуалізації творчих сил особистості, зорієнтованих на професійний вибір та відповідальність людини. Варто зауважити, що ці нові орієнтири актуалізують проблему творчих здібностей особистості й у такий спосіб активізують інтерес майбутніх соціальних педагогів як фахівців соціальної сфери до новітніх суспільних тенденцій, до пошуку креативних способів у професійній діяльності.

Фахівець соціальної сфери працює з людьми, у яких недостатньо можливостей та ресурсів, щоб вирішувати свої проблеми, унаслідок чого вони звертаються за допомогою до професіоналів. Низка проблем, обставин, що викликають багатовекторні труднощі, неповторність особистості кожного клієнта визначають необхідність формування креативності майбутніх соціальних педагогів. Важливо не лише володіти певним обсягом знань, уміти їх застосовувати на практиці, але й творчо їх трансформувати відповідно до обставин, що виникають. З огляду на сказане, актуальним є розроблення й упровадження таких креативних технологій в діяльності фахівців соціальної сфери, які допомагають відійти від стандартної форми допомоги клієнту, сприяють розкриттю його потенціалу, зміні світовідчуження, сприйняттю себе в цьому світі, успішній адаптації та соціалізації.

Поняття „креативність” витлумачують неоднозначно: як здібність до творчості, пошукову активність, як здатність породжувати безліч ідей, як прагнення до самореалізації та ін. Варто зауважити, що психологічні аспекти проблеми розвитку креативності досліджені ширше, ніж педагогічні. Поряд із цим доведено, що здібність до перетворення досвіду, одержаного в процесі навчальної діяльності, обумовлена креативністю особистості майбутнього фахівця. Крім цього, розвиток креативності в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів сприяє формуванню таких важливих для особистості якостей, як толерантність, спостережливість, самостійність, організованість, уміння бачити й оцінювати ситуацію з різних боків. Таким чином, одним із головних завдань процесу формування креативності майбутнього соціального педагога на сучасному етапі є не тільки передання знань, умінь і навиків під час навчально-виховної діяльності, але й розвиток творчого потенціалу особистості фахівця, закладення світоглядних позицій, заснованих на багатоас-

пектності рішень, прагненні відійти від стереотипів у мисленні, терпимості до думки, яка не збігається із власною.

Теоретичні основи педагогічних технологій формування креативних якостей особистості неодноразово розглядали з різних позицій, зокрема філософських, соціально-економічних та психолого-педагогічних. У процесі їх вивчення виявлено, що в науковій теорії використовують такі поняття, як „креативна особистість” та „творча особистість”. Креативна особистість – це особистість із розвинутою інтуїцією, яка готова відмовитися від стереотипів мислення (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров), яка шукає та використовує нові підходи до проблеми (Дж. Рензуллі, Е. Торренс, П. Атутов), створює нове (С. Мідник). Творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові ідеї, технології та духовні цінності, які більшою чи меншою мірою змінюють на краще життя людини (В. Глухов, А. Лейбович, Т. Маринина, Е. Бондаревская, М. Зиновкина, В. Кан-Калик), із високим рівнем мотиваційного та інноваційного потенціалу (Н. Бернштейн, Д. Завалишина, М. Матюшкин). Під час підготовки майбутнього соціального педагога важливим є вивчення особливостей формування креативних властивостей особистості, що сприятиме успішній її соціалізації та підвищенні конкурентоспроможності.

Аналіз останніх джерел і публікацій. На основі аналізу наукових праць, присвячених питанню формування креативності особистості майбутнього соціального педагога, виокремлюємо такі напрями дослідження окресленого питання: теорія та практика професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів (С. Гончаренко, В. Гриньова, Г. Гребенюк, В. Кушнір, В. Лозова, О. Мещанінова, А. Нісімчук, М. Романенко, П. Сікорський, Л. Сущенко, О. Шпак та ін.); теорія формування та розвитку творчої особистості (В. Андреев, Л. Божович, Ю. Гільбух, Н. Кичук, О. Лук, В. Моляко, С. Сисоєва та ін.); теорія та практика соціальної педагогіки (О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, І. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Рижанова, В. Оржеховська, В. Поліщук, Ю. Поліщук, С. Савченко, С. Харченко, Л. Штефан, Т. Яркіна та ін.); теорія та практика підготовки фахівців соціальної сфери, зокрема соціального працівника й соціального педагога (вітчизняні учені І. Грига, О. Гура, М. Євтух, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, І. Ковчина, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.; російські дослідники С. Белічева, В. Бочарова, М. Галагузова, Л. Гуслякова, В. Жуков, Н. Клушина, П. Павленок, А. Панов, В. Сластьонін, Л. Топчий, М. Фірсов, Е. Холостова, Б. Шапіро, Н. Шмельова, Н. Щукіна та ін.).

Окреслену проблематику щодо формування креативності особистості останнім часом активно розглядають у дисертаційних роботах, присвячених

різним аспектам. Зокрема, досліджено такі питання: креативність як чинник професійної успішності керівника дошкільного навчального закладу (Ю. Манилюк); формування креативності майбутніх учителів музики (В. Фрицюк); формування креативності в майбутніх учителів математики засобами мультимедіа (І. Шахіна); педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю в процесі фахової підготовки (І. Гриненко); формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики (Л. Манчуленко); розвиток креативності військових керівників в управлінському спілкуванні (Н. Чорноусенко); розвиток креативності в молодших школярів із порушеними соціальними зв'язками (Н. Булка); формування творчої індивідуальності майбутнього учителя в процесі професійно-педагогічної підготовки (Л. Митько); педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього педагога (М. Костенко); діалектичний синтез у дослідженні феномена творчості (С. Красавін); соціально-філософський аналіз феномена творчості (В. Гузенко); психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів (В. Фадєєв); розвиток креативності студентів в умовах дозвілля засобами туристських ігор (С. Дмитрук); формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (О. Дунаєва); індивідуально-типові особливості комунікативної креативності (Р. Белоусова); розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів засобами психологічного тренінгу (Т. Остафійчук); креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів (Т. Розова); психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови (Н. Гоцуляк); психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів (Н. Макаренко).

На нашу думку, необхідність дослідження формування креативності особистості соціального педагога в процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі спричинено такими протиріччями: необхідністю підготовки фахівця із творчо розвиненим мисленням, нестандартним підходом до вирішення різноманітних практичних завдань та недостатньою орієнтованістю вищої освіти на цей аспект особистісного становлення майбутнього соціального педагога; актуальністю проблеми формування креативності особистості та її недостатньою дослідженістю в педагогічному аспекті; наявністю досвіду у формуванні креативності особистості та недостатнім його застосуванням у процесі підготовки майбутнього соціального педагога. Тому **метою** нашої статті є аналіз концептуальних положень формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідна ідея концепції процесу формування креативності полягає у вивченні креативності як творчого

вияву людської сутності, форми особистісного розвитку, компетентності майбутніх соціальних педагогів, що є важливою передумовою їх успішної соціалізації в процесі професійної діяльності.

Креативність як невід'ємний чинник особистісного розвитку виявляється в численних творчих взаємозв'язках, обміні інтелектуальною інформацією й духовними цінностями, досвідом, уміннями й навиками, забезпечує всі види діяльності, охоплює різноманітні взаємозв'язки, здійснюється в різних формах, за допомогою численних засобів, які постійно вдосконалюються, збагачуються, сприяючи творчому розвитку особистості, її позитивній адаптації та соціалізації, самореалізації та самоствердженню.

Формування креативності особистості майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі буде ефективнішим, якщо вивчення проблеми дослідження у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці окреслить педагогічну систему формування креативності майбутніх соціальних педагогів ще під час їх навчання у виші.

Перше концептуальне положення полягає в тому, що актуальність і необхідність системного вивчення процесу формування креативності зумовлено стратегічними напрями розвитку сучасної освіти, що ставлять нові завдання перед майбутніми спеціалістами, соціальними педагогами, зокрема, вимагають, щоб в центрі уваги стала творча особистість, здатна породжувати креативні ідеї, креативно мислити, уникати стереотипів, знати, як розвивати свою креативність у сфері професійної діяльності.

Друге концептуальне положення полягає в тому, що якісна професійна освіта майбутнього соціального педагога повинна базуватись не тільки на оволодінні основними аспектами своєї професійної діяльності, а ще бути зорієнтована на креативно-практичній професійній діяльності, що ґрунтується на креативній компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери. Окрім того, успішна професійна діяльність соціального педагога неможлива без вирішення творчих завдань, без розуміння й усвідомлення необхідності позитивної креативізації (процесу формування креативності особистості під впливом навчання, виховання та засвоєння соціальних ролей в процесі соціалізації).

Третє концептуальне положення полягає в тому, що формування креативності майбутніх соціальних педагогів в процесі фахової підготовки слід розглядати як педагогічну систему. Це передбачає, що формування креативності як особистісної властивості буде успішним, якщо процес буде побудовано як систему, об'єднану єдиною метою – формування креативності майбутніх соціальних педагогів як особистісно-професійної властивості фахівців соціальної сфери, – в межах взаємодіючих та взаємопов'язаних компонентів системи: мотиваційно-цільового (мета, завдання, принципи, результат); зміс-

тового (зміст освітньої та виховної підсистем, напрями теоретичний, методичний, особистісно-професійний); технологічного (форми, методи, засоби та ресурси); об'єкт-суб'єктний (об'єкт та суб'єкт); креативно-середовищного (освітнє та культурно-виховне середовище ВНЗ, концептуальні підходи, педагогічні умови).

Четверте концептуальне положення полягає в гуманізації упровадження системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів, що служить основою науково-теоретичного осмислення і побудови педагогічної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери; включає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і форм, необхідних для формування креативно-творчої особистості, цілеспрямованого та зорганізованого педагогічного впливу на формування креативної компетентності майбутнього фахівця; забезпечує виконання усіх основних функцій педагогічної діяльності; сприяє формуванню креативної професійно зорієнтованої особистості.

Беручи до уваги основні концептуальні положення та досліджуючи проблему формування креативної особистості початку XXI століття, варто зауважити, що її було нормативно засвідчено. Рада ЄС („ЕТ 2020“) окреслила стратегічні завдання, в одному з яких визначено розвиток креативності та інноваційної діяльності в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 р. [2, с. 2–11]. У 2008 р. Рада ЄС конкретизувала „Висновки щодо розвитку креативності та інноваційної діяльності в процесі навчання і підготовки“ [1, с. 17–21], у яких зазначено, що розвиток креативності – це сфера, у якій якість й ефективність на національному та регіональному рівнях покращаться внаслідок співпраці на території Європи. У документі зацентовано увагу на тому, що навчальні заклади мають забезпечити оволодіння знаннями, надати креативності пріоритетного значення в співпраці на різних рівнях, у тому числі й міжнародному [1, с. 17–21].

Важливе значення для характеристики проблеми має ухвала Європейського парламенту і Ради ЄС за 2008 р. щодо проголошення 2009 року Європейським роком креативності та інновацій [1, с. 5–11]. Це рішення було зумовлено прагненням сформувати професійно спрямовану креативну особистість, крім цього, у ньому визначено найважливіші освітні завдання. У 2011 р. Європейська комісія в „Програмі модернізації систем вищої освіти в Європі“ визначила основні завдання для країн-учасниць ЄС, серед яких такі: стимулювання розвитку креативних та інноваційних умінь; сприяння упровадженню інновацій у галузі вищої освіти [3, с. 8]. Сучасний етап модернізації системи освіти вирізняється такими рисами: посилення уваги до особистості майбутнього професіонала, спрямування зусиль на розвиток креативного потенціалу учасників навчально-виховного процесу, що потребує використання нових педагогічних методик і технологій, творчого пошуку, нових чи вдо-

сконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом в нерозривній єдності з розвитком загальних здібностей, пов'язаних із креативністю; надання не тільки учителю ролі творчої особистісної, а й уміння підтримувати та розвивати творчий потенціал кожного учня; необхідність перетворення навчального середовища й зростаючого культурного розмаїття європейських товариств у перевагу для розвитку креативності; сприяння розвитку країнам-учасникам ЄС.

Визначальним фактором успішності процесу підготовки соціального педагога є формування креативного мислення, розвиток креативних умінь та навиків. Це положення, по-перше, сформульовано відповідно до потреб і закономірностей розвитку інформаційного суспільства, є ознакою формування й постійного забезпечення професійності та компетентності соціального педагога; по-друге, зумовлене специфікою педагогічної діяльності, роллю й місцем особистості соціального педагога в педагогічному процесі, що передбачає безперервне збагачення професійно значимих дослідницьких якостей.

Варто підкреслити, що формування креативної особистості тісно пов'язане як із цікавістю, так і з дослідницькою поведінкою особистості, пошуком нових знань, відчуттів, тобто бажанням зробити щось нове й урізноманітнити свою діяльність. На думку дослідників, креативність у педагогічному аспекті – це не лише ідеї, підходи, методи, методики, техніки й технології, які в таких поєднаннях ще не розглядали або не використовували, але й той комплекс елементів чи окремі складники педагогічного процесу, які мають у собі прогресивне начало, що уможливорює в змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання та освіти. Таку діяльність можна назвати креативною лиш тоді, коли вона передбачає формування та розвиток креативного мислення, умінь, навиків творчо вирішувати проблеми в професійній сфері та на всіх її рівнях.

Отже, креативна діяльність – це дії, які спрямовані на творчий індивідуальний і колективний розвиток, який характеризується нестандартністю підходу до реалізації цілей і вирішення проблем організації, відсутністю досвіду в утіленні обраних креативних ідей та ризикованістю їх упровадження, що змінює звичний погляд на проблему, явище, перебудовує соціальні відносини.

Формування та реалізація креативної особистості в професійній системі освіти обумовлена й такими об'єктивними факторами: профілізацією та індивідуалізацією освітнього процесу; авторськими творчими та креативними методиками та техніками; методами дослідження креативності та творчості; методиками активізації креативності та творчості особистості; методиками формування та розвитку креативності особистості; варіативними системами

навчання (розвивальна, модульно-розвивальна, особистісно зорієнтована, диференційована тощо); методами проектування та моделювання творчості особистості; рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень; модернізацією змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності.

Значну кількість наукових концепцій початку XXI століття, що стосуються обдарованості та креативності, присвячено творчим можливостям і здібностям людини, визначено як креативні. Поряд із цим креативність може виявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності, може характеризувати особистість загалом та окремі її здібності. Творчі можливості особистості прямо чи опосередковано не пов'язані з її здібністю до навчання. Творчість може стимулюватися не лише різноманітністю наявного знання, а й здатністю особистості сприймати нові ідеї, що надає їй можливість долати сталі стереотипи. Розглянемо основні концепції обдарованості, що є основою формування креативності особистості.

Зокрема, одним із панівних є положення, згідно з яким виділяють два аспекти креативності: те, що є в кожній людини й може не бути актуальним, те, що є потенціалом особистості на певному етапі розвитку, і новотвір, який виникає під впливом особистості, обставин, середовища, культури в певний сенситивний етап розвитку особистості. Так, В. Юркевич [10] виокремлює поняття „*наївна креативність*”, тобто така, яка не обмежена життєвим досвідом, а також визначає „*культурну креативність*”, яка, на його думку, є результатом пізнавального й особистісного розвитку. В. Козленко [4, с. 131–148] уводить поняття „*довільна креативність*” – свідомо-вольовий вияв особистості, й „*мимовільна креативність*” – інтуїтивна реалізація творчих здібностей. Н. Гнатко [5] визначає потенційний та актуальний аспекти креативності як результат творчо-креативної діяльності особистості. Водночас науковець зазначає, що „*потенційна креативність*” переходить в „*актуальну*” за допомогою освоєння певного виду діяльності. Поєднують ці аспекти креативності первинна й вторинна стадії – від простого до більш узагальненого й складного.

Оскільки мета нашого дослідження потребує розгляду креативності як форми педагогічної творчості, необхідно зазначити, що, маючи чимало спільного з іншими видами творчості, педагогічна вирізняється своєрідністю, пов'язаною із процесом і його результатом – особистістю, яка формується. На думку науковців, педагогічна творчість є одним із найскладніших видів творчої діяльності людини, що має такі риси: реалізується в спілкуванні та визначає основні потреби людини в самовираженні, самоствердженні, самореалізації, самопізнанні, самовдосконаленні; функціонує як творчий процес, який здійснюється у двох напрямках: особистість викладача реалізує себе й сприяє самореалізації студента; визначається творчістю суб'єктів освітнього

процесу: викладачі – студенти, викладачі – викладачі; вимагає мобілізації всіх творчих сил і здатностей, зв'язку науки й практики, комбінації свого й чужого досвіду; постійно спонукає до всебічного професійного та творчого самовдосконалення.

Висновки. Узагальнюючи викладене, варто підкреслити, що креативність як комплекс інтелектуальних та індивідуальних особливостей, здібностей особистості, дає змогу генерувати оригінальні ідеї, інноваційні підходи до вирішення тієї чи іншої проблеми. Ми можемо констатувати, що досліджувану проблему достатньо активно вивчали в кінці ХХ – на початку ХХІ століть зарубіжні й вітчизняні науковці, а результати цих досліджень широко використовуються в розробленні різноманітних технологій, методик, програм із розвитку та формування креативності особистості.

Отже, аналізуючи стан дослідження проблеми формування креативності особистості та узагальнивши науковий матеріал, можемо констатувати:

сучасні наукові дослідження, присвячені формуванню креативності, знаменують те, що креативність – це загальна характеристика особистості, яка на сучасному етапі розвитку науки вирізняється не лише здібністю до творчості, але й комплексом властивостей особистості: емоційною рухливістю, мотивацією, емпатією, певним інтелектуальним рівнем, комунікативними якостями, сприйняттям тощо;

аналіз сучасних наукових досліджень дає нам можливість визначити основні умови формування креативності особистості в процесі навчання: створення середовища для активізації творчості студента та актуалізації креативності, формування внутрішньої мотивації, розвиток навиків творчого мислення, введення в зміст навчального процесу методів активного навчання та залучення уже існуючих ресурсів у процес формування креативності.

Список використаних джерел:

1. Council of the EU. Conclusions on promoting creativity and innovation through education and training // Official Journal of the European Union. – 2008. – № 141 C. – P. 17–21.
2. Council of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') // Official Journal of the European Union. – 2009. – № 119 C. – P. 2–11.
3. Council of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') // Official Journal of the European Union. – 2010. – № 120 C. – P. 2–11.
4. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Сб. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. Под. ред. Я.А. Пономарева. – М., 1990. – С. 131–148.

5. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – М., 1994. – 43с.
6. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Советская педагогика. 1989. – № 8. – С. 89-94.
7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 438 с.
8. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
9. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість / Сисоєва С. О. – х.-к.: Каравела, 1998. – 150 с.
10. Юркевич В. Про наївну та культурну креативність / В. Юркевич. – Основні концепції творчості та обдарованості. – М., 1997. – 365с.

ПЕТРОВСЬКА І.Р.,

кандидат технічних наук,
доцент, кафедра психології,
педагогіки і соціального управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті аналізуються сучасні науково-прикладні результати досліджень проблеми професійної успішності педагога вищої школи. Виявлено чинники формування професійної успішності викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна успішність, викладач вищого навчального закладу, професійний та особистісний розвиток.

В статье анализируются современные научно-прикладные результаты исследований проблемы профессиональной успешности педагога высшей школы. Выявлены факторы формирования профессиональной успешности преподавателя вуза.

Ключевые слова: профессиональная успешность, преподаватель высшего учебного заведения, профессиональное и личностное развитие.

The article analyzes modern scientific and applied research results of university teacher's professional success. The factors of university teacher's professional success are revealed.

Key words: professional success, university teacher, professional and personal growth.

Постановка проблеми. Передбачається, що сучасний викладач вищої школи володіє сукупністю знань, що дозволяють по-новому поглянути на педагогічну діяльність у вузі. Сучасний викладач вищої школи повинен володіти, окрім спеціальних знань, знанням психології та педагогіки вищої школи, основ управління, вміти організовувати і проводити наукові дослідження та

навчання, використовуючи традиційні та інноваційні педагогічні технології, володіти спеціальною термінологією, бути професійно успішним.

Це актуалізує розробку проблем, звернених до формування особистості викладача, обґрунтуванню умов розвитку його професійної успішності. Саме орієнтація на професійну успішність забезпечує формування позитивного мотиваційно-смыслового ставлення до професійно-педагогічної діяльності, потреби в отриманні, поглибленні і розширенні педагогічних знань, умінь і навичок; визначає зміст ціннісних орієнтацій.

Професійна успішність розглядається як складне багатовимірне утворення (Г. Поклич, І. Жданько, Г. Береговой, В. Пономаренко, О. Ткаченко, Б. Федоришин, О. Яцишин, Б. Кулагін, Н. Шарейко), як сукупність психологічних і психофізіологічних властивостей, необхідних для досягнення людиною суспільно прийнятної ефективності праці, за наявності спеціальних знань, умінь і навичок (К. Гуревич), як розвиток професійно важливих якостей (І. Жданов, М. Кліщевська, Г. Солнцева), як рівень емоційної стійкості (Г. Зараковський), властивості нервової системи (В. Небиліцин), локус контролю (Ю. Борисов), професійно орієнтована культура (Я. Олейнікова).

Водночас досліджень, присвячених вивченню успішності професійної діяльності викладача вищої школи, дуже мало. Даній темі присвячені поодинокі роботи (В. Коновалова, І. Облес, В. Московський). Немає цілісної концепції розвитку професійної успішності, що негативно позначається на теорії педагогіки вищої школи та на ефективності результатів професійної діяльності самого викладача, який не може максимально використовувати свій потенціал і ресурси середовища вищого навчального закладу.

Метою статті є виявлення основних психологічних чинників формування професійної успішності викладачів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз різних дефініцій “успішність” та “успіх” дає змогу стверджувати, що вони різні за змістом і не є синонімами. Успішність є поняття професійне, а успіх – особистісне, яке виступає опорним елементом успішності. Успішність зумовлюється взаємодією всіх учасників навчально-виховного процесу і залежить від сукупності об’єктивних та суб’єктивних обставин (А. Белкін).

Успішність із соціально-психологічної точки зору – це оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих особистість людей, самої особистості і результатами діяльності (Г. Тульчинський), з психологічної точки зору – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями (із рівнем домагань), або перевершив їх (А. Маслоу, М. Д’яченко, Л. Кандибович); з педагогічної – є певним цілеспрямованим поєднанням психолого-педагогічних прийомів та умов, які сприяють усвідомленому включенню кожного

суб'єкта в активну навчальну діяльність залежно від індивідуальних можливостей (Г. Тульчинський).

Професійна успішність викладача вищої школи – це інтегральний стан фахівця, що відбиває високий ступінь професіоналізму, досягнення оптимальних результатів у викладацькій діяльності адекватно поставленим цілям, задоволення цими результатами та їх відповідність вимогам соціуму, що пред'являються до педагога вищої школи як до особистості, що творчо саморозвивається [2, с. 84].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що успішність професійної діяльності викладача є складним психолого-педагогічним утворенням на засадах стійких мотивів, системи професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує йому успіх, тобто досягнення поставленої мети і позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого викладач прагнув у своїй діяльності, або збігся з його очікуваннями, або перевершив їх [1, с. 6] .

На думку В.В. Московського, структура професійної успішності викладача вищої школи складається з наступних компонент: ступінь усвідомлення себе суб'єктом своєї професійної діяльності, рівень розвитку професійної самосвідомості; рівень розвитку професійних здібностей викладача вищої школи; знання і саморозуміння викладачем оцінки самого себе соціумом.

Представимо результати дослідження факторів особистісно-професійного розвитку викладачів Семінару педагогічних знань Національного університету «Львівська політехніка». Загальне число вибірки складає 196 осіб. Зокрема, діагностика рівня самоактуалізації (методика САМОАЛ), структури інтелекту (тест Р.Амтхауера), мотиваційної структури викладачів (опитувальник В.Є.Мільмана) та емоційного вигорання (опитувальник В.В. Бойка) дозволили виявити наступне:

- 42% викладачів мають високий рівень ($IQ > 115$), а 58% – середній рівень розвитку розумових здібностей; теоретичні та практичні здібності викладачів розвинуті приблизно однаково; виявлено пріоритетний розвиток технічних здібностей;
- 10% викладачів мають високі та 48% вище середнього показники самоактуалізації, що свідчить про намагання максимально повно реалізувати себе, свої здібності, а також про прагнення перейти на найвищий щабель особистісного саморозвитку; решта педагогів демонструють середні значення за шкалами опитувальника;
- виявлено зв'язок шкали САМОАЛ «погляд на природу людини» і шкал «класифікація» ($r = 0,514$, $p \leq 0,01$), «логічний вибір» ($r = 0,406$, $p \leq 0,05$) та «вибір фігур» ($r = 0,456$, $p \leq 0,05$) тесту Р.Амтхауера. Можна припустити, що чим кращі вміння узагальнювати, виносити судження або/і чим

вищий ступінь загальної обізнаності, інформованості в різних галузях знань або/і чим вищий рівень розвитку цілісності, наочності і комбінаційного мислення, тим позитивнішим є погляд на природу людини (симпатія, довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість);

- виявлено зв'язок шкали «рахунок» і шкали «орієнтація в часі» ($r=0,460$, $p \leq 0,05$). Із зростанням математичних умінь, пов'язаних із розв'язанням простих арифметичних задач зростає ймовірність того, що людина живе теперішнім, не відкладаючи своє життя на «потім» і не намагаючись знайти притулок в минулому, тобто поділяє екзистенційну цінність «тут і тепер», здатна насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими радощами і не знецінюючи передчуттям наступних успіхів;
- становлення фахівця, професіонала – не тільки вдосконалення, але і руйнування (Е. Зеер). Виявилось, що більшість педагогів знаходяться у стадії формування синдрому емоційного вигорання. Так, за даними дослідження у 33,6% викладачів діагностується симптом «редукції (спрощення) професійних обов'язків», 18,2% педагогів виявляють симптом «незадоволеності собою», 15% – мають значні ознаки виснаження (прояв симптому «особистісної відстороненості» або «деперсоналізації»), респондентів з симптомами «емоційної відстороненості» та «загнаності у клітку» було виявлено по 6,6%. Це переважно викладачі, для яких характерний прояв негативних емоцій та міжособистісне відчуження, психосоматичні захворювання та депресії. Лише у 20% досліджуваних педагогів симптоми емоційного вигорання відсутні;
- найбільш серйозними наслідками емоційного вигорання педагогічні працівники вважають: погіршення стану психічного та соматичного здоров'я (35%), зниження рівня впевненості в собі (24%), погіршення якості професійної діяльності (21%), зростання незадоволеності роботою (18%), проблеми у реалізації творчого потенціалу (2%). Отже, руйнівному впливу піддається фізичне здоров'я й психологічний стан викладача, що не може не відображатися на його роботі, можливостях кар'єрного росту, адекватній самооцінці, стосунках з колегами, родичами, близькими, а також самореалізації у професійній педагогічній діяльності;
- кореляційний аналіз між показниками емоційного вигорання та мотиваційної структури викладачів університету виявив такі залежності:
 - показник «спілкування» (прагнення до неформальних стосунків на роботі, важливість взаємодопомоги, співробітництва, спри-

ятливого психологічного клімату у колективі) корелює з факторами синдрому емоційного вигорання «неадекватне вибіркове емоційне реагування» (0,418, $p \leq 0,01$), «психосоматичні і психо-вегетативні порушення» (0,298, $p \leq 0,05$) та такими наслідками розвитку «синдрому» як «складності в професійній взаємодії» (0,345, $p \leq 0,05$) та «неадекватність сприйняття ситуації, активізація реакцій психологічного захисту» (0,391, $p \leq 0,01$);

- показник «ділова спрямованість» (домінування внутрішніх мотивів до діяльності, виражений власний інтерес до роботи, можливість самовиражатися і самореалізовуватися, приносити користь суспільству) корелює з фактором синдрому емоційного вигорання «неадекватне вибіркове емоційне реагування» (обмеження емоційної віддачі за рахунок вибіркового реагування в ході робочих контактів) (0,316, $p \leq 0,05$);
- показник «загальна активність» (прагнення до успіху, самореалізації, до того, щоб досягати результату, бачити плоди своєї діяльності, бути самостійним) корелює з фактором «емоційно-моральна дезорієнтація» (0,316, $p \leq 0,05$) та наслідком розвитку синдрому «емоційні складності із самоприйняттям і самопроявом» (0,328, $p \leq 0,05$);
- показник «загальножиттєва спрямованість» (переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою, а саме фінансових мотивів, потребою в хороших умовах праці, потребою в спілкуванні та співпраці в колективі, потребою у визнанні та високому соціальному статусі) корелює з фактором синдрому «неадекватне вибіркове емоційне реагування» (0,305, $p \leq 0,05$) та наслідком розвитку синдрому «складності в професійній взаємодії» (0,351, $p \leq 0,05$);
- показник «редукція професійних обов'язків» корелює з показником «соціальна корисність» (0,377, $p \leq 0,05$) та «ділова спрямованість» (0,292, $p \leq 0,05$);
- показник «вік» негативно корелює (-0,298, $p \leq 0,05$) з показником «загнаність в клітку». З віком переживання надмірного тиску («...всім від мене щось потрібно...») зменшується. Ймовірно це обумовлюється життєвим досвідом та мудрістю;
- показник «жінка-викладач» корелює з показниками «переживання психотравмуючих обставин» (0,297, $p \leq 0,05$), «емоційна відчуженість» (-0,307, $p \leq 0,05$), «спілкування» (0,351, $p \leq 0,05$) та «загальна життєва спрямованість» (0,314, $p \leq 0,05$). Жінки-викладачі більшою мірою сприймають свою роботу як таку, що

пов'язана з постійними перевантаженнями, однак не схильні втрачати справжній інтерес до всього, що відбувається на роботі і вдома. Крім того, жінки більше чоловіків прагнуть до неформальних стосунків на роботі, для них дуже важливим є сприятливий психологічний клімат у колективі, а також виявляється переважання загальножиттєвої спрямованості над професійною.

Також можна диференціювати викладачів вищої школи за рівнями сформованості професійної успішності [3, с. 14].

Викладачі вищої школи з *оптимальним* рівнем професійної успішності характеризуються тим, що майже всі мають відмінні знання з психології та педагогіки вищої школи, предметної області та психології студентів, високо компетентні, що відбивається і на успішності студентів, що навчаються у них. Їм притаманні високий рівень професійного мислення, мотивації та спрямованості, низький рівень мотивації уникнення невдач, вони більш помірні і реалістичні у своїх кар'єрних очікуваннях. Для цих викладачів характерні: високий рівень інтелектуального розвитку та емоційної стійкості, освіченість, стриманість, соціальна сміливість, рішучість, впевненість у собі, відсутність депресивних тенденцій, сприйнятливості до нового, інтелектуальні інтереси, розсудливість, передбачливість, високий ступінь активності, прагнення справити враження і привернути до себе увагу, врівноваженість, завзятість і наполегливість у досягненні поставлених цілей. Успішний викладач вищої школи не губиться при зіткненнях з несподіваними ситуаціями, вірить в себе і свої можливості, не зазнає труднощів у спілкуванні, легко вступає в контакти. У групі є лідером, вміє протистояти втомі і витримувати емоційні навантаження, йому властива висока професійно орієнтована культура поведінки. Яскраво виражені високий і середній рівні розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Володіє власним чітким, яскравим іміджем; високо оцінюється керівництвом і колегами.

Викладачі вищої школи з *основним* рівнем професійної успішності характеризуються тим, що тільки три чверті цієї групи володіють хорошими знаннями з психології та педагогіки вищої школи, предметної області та психології студентів, компетентні в середньому, що відбивається і на успішності студентів, що навчаються у них. Їм притаманний середній рівень професійного мислення, мотивації та спрямованості, переважає більше мотив прагнення до успіху, ніж мотив уникнення невдач. Їм притаманні середній ступінь емоційної стабільності, саморегуляції, середній рівень професійно орієнтованої культури поведінки, середній і низький рівні розвитку комунікативних та організаторських здібностей. У викладачів даної групи студенти вчать трохи гірше, ніж у попередньої групи викладачів. Їх імідж менш виражений та чіт-

кий. Виявилось, що викладачі цієї групи гірше оцінювалися за показниками відносин з колегами, вищестоящим керівництвом та студентами.

Викладачі вищої школи з *початковим* рівнем професійної успішності характеризуються тим, що менше половини володіють знаннями з психології та педагогіки вищої школи, предметної області та психології студентів, низько компетентні, що відбивається і на успішності студентів, що навчаються у них. Їм притаманний низький рівень професійного мислення, мотивації і спрямованості, вони менш схильні ризикувати, відмовляються від змагальної поведінки, що призводить до надмірно завищених або занижених кар'єрних очікувань. Вони ставлять перед собою або занадто високі, практично недосяжні цілі або, навпаки, занадто низькі. За ступенем готовності до саморозвитку викладачі продемонстрували такі стратегії: «можу самовдосконалюватися», але «не хочу знати себе»; «не хочу знати себе» і «не хочу змінюватися»; «хочу знати себе», але «не можу себе змінити». Ступінь емоційної стабільності невисокий, рівень емпатійності низький, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми, низький рівень професійно орієнтованої культури поведінки. У цих викладачів найбільш поширені нижче середнього і середній рівні розвитку комунікативних та організаційських здібностей. У них більш розмитий і менш сформований імідж як викладача, так і імідж «успішний викладач вищої школи». Викладачі цієї групи демонструють низькі показники відносин з колегами, вищестоящим керівництвом і студентами.

Висновки. Чинниками формування професійної успішності викладача вищої школи можна вважати: *мотиваційно-цільові* – розробка цілей і мотивації досягнення успіху в професійній діяльності, мотиваційна готовність до успішної професійної діяльності викладача вищої школи; *креативно-когнітивні* – інформаційно-змістовна підготовка викладача вищої школи до інноваційної діяльності (вивчення напрямків інновацій в діяльності сучасного викладача вищої школи, застосування інноваційних дидактичних технологій у професійній вищій освіті, використання інформаційних технологій); *рефлексивно-розвивальні* – виховання готовності викладача вищої школи до особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення, корекція особистісно-професійних якостей з метою формування професійної успішності та створення власного іміджу.

Подальша розробка проблеми формування професійної успішності викладача вищої школи може бути пов'язана з впровадженням інформаційних технологій у процес діагностики професійної успішності для підвищення її оперативності, а також з використанням діалогової взаємодії «людина-комп'ютер» як засобу побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку викладача вищої школи.

Список використаних джерел:

1. Коновалова В.Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Б. Коновалова. – Вінниця, 2005. – 20 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова Аэлита Капитоновна. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
3. Московский В.В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы : автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / В.В. Московский. – Москва, 2007. – 247 с.

САВЧУК З.С.,

кандидат історичних наук,
Вінницький державний
педагогічний університет
ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті проаналізовано психологічні форми агресивності девіантних підлітків, розглянуто особливості поведінкових порушень та агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю в різні вікові періоди а також вказано на форми прояву агресивності.

Ключові слова: *девіантність, особистість, форма агресивності, агресивність, властивості темпераменту, розумово відсталі, вікові періоди.*

В статье проанализированы психологические формы агрессивности девиантных подростков, рассмотрены особенности поведенческих нарушений и агрессивного поведения у детей с умственной отсталостью в разные возрастные периоды а также указано на формы проявления агрессивности.

Ключевые слова: *девиантность, личность, форма агрессивности, агрессивность, свойства темперамента, умственно отсталые, возрастные периоды.*

The article analyzes the psychological forms of aggression deviant adolescents the features of behavioral disorders and aggressive behavior in children with mental retardation in different ages and are in forms of aggression.

Key words: *Deviance, identity, form of aggression, aggression, temperament characteristics, mentally retarded, ages.*

Однією з найактуальніших проблем сьогодення є проблема зростання агресивності дітей, підлітків, молоді. Це пов'язано, передусім, із загальною

соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, що важко переживає перехід до ринкової системи відносин, із кризою соціальної та політичної системи. Поляризація доходів, складне економічне становище більшості родин, відсутність упевненості в завтрашньому дні призводить до зростання тривожності, дратівливості й, як наслідок, агресивності як в дорослих, так і дітей.

Погіршення екологічних норм, високий рівень захворюваності батьків (особливо матері), ланцюг невирішених соціально-економічних, психолого-педагогічних та медичних проблем сприяють збільшенню кількості дітей-інвалідів. На даний час багато спеціалістів працює над вирішенням комплексу проблем дітей з особливими потребами.

Саме велика група дітей з відхиленням у розвитку (більше 2% від загальної дитячої популяції) складають діти з розумовими вадами, які мають ураження кори головного мозку, що виявляється у відхиленнях пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери дитини, порушуючи їх склад та функції.

Професійний інтерес психологів та дефектологів до різних видів і рівнів змін особистості підлітків, їх характерних особливостей, агресивності у поведінці дітей з розумовими вадами вельми високий і стійкий протягом багатьох років, про це свідчить спрямованість і кількість робіт, присвячених проблемі.

Поведінка підлітків з розумовими вадами має складну багатофакторну природу, її вивчення вимагає, по-перше, реалізації системного підходу, що виявляє ієрархію і взаємозв'язок несприятливих чинників; по-друге, застосування порівняльного аналізу, що зіставляє умови сприятливого соціального розвитку з процесом соціопатогенеза; по-третє, реалізації міждисциплінарного підходу, який не дозволяє замикатися в рамках однієї спеціалізації, а навпаки, припускає використання досягнень таких галузей психології як вікова, соціальна, педагогічна, медична.

Низка дослідників вивчали особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Н.Алікіна, М.Дерешнявічус, С.Еніколонов, Л.Славіна та ін.) проблеми агресивності у зв'язку з вирішенням конфліктів (Г.Васильєв, В.Ковальов, В.Мерлін, Н.Неймарк та ін.), емоції (В.Вілюнас, Т.Дембо, Д.Зілман, К.Ізард, Я.Рейковський та ін.).

Деякі дослідження були присвячені вивченню взаємозв'язку агресивності із тривожністю, невротизмом, окремими властивостями нервової системи людини.

Вивчення процесу розвитку розумової відсталості дитини допомагає зрозуміти його не як прояв визначених задатків або вад, не як варіант норм, а як результат захворювання, що спричиняє своєрідність розвитку. Однак і цей розвиток, як показали дослідження, проведені О.Л.Леонтьєвим,

Л.С.Виготським, все таки формує новий зв'язок нагромадження життєвого досвіду, оволодіння знаннями і навичками, поступальний рух вперед.

На думку ряду дослідників (Л.С.Виготський, К.Ізард, К.С.Лебидинська, Н.Д.Леонтьєв, В.Н.Мясіщев, С.Л.Рубінштейн, П.М.Якобсон та ін.) в житті розумово відсталого підлітка емоції відіграють важливу роль, являючись невід'ємним компонентом психічного відображення. Під впливом позитивних емоцій удосконалюється пам'ять дитини, коригується недоліки уваги й мислення.

Першочерговим завданням вирішення цієї психологічної проблеми ставимо вивчення чинників девіантної поведінки. Метою статті є виявлення й обґрунтування всього спектра фізіологічних, психологічних, соціально-педагогічних причин виникнення й вияву девіантної поведінки у дітей з розумовою відсталістю в різні вікові періоди.

Для цього розглянемо поведінку дітей підлітків як систему. Так, існує три причини виникнення девіантної поведінки, пов'язані з недосконалістю одного із компонентів. По-перше, причина виникнення девіантної поведінки полягає в недосконалості підлітка, тобто в нездатності підлітка виявляти усвідомлену активність, цілеспрямовано й продуктивно (не руйнуючи себе й світ) пізнавати і перетворювати себе й навколишню діяльність у зв'язку з тим, що людина є системою, що складається з 3-х взаємозалежних складових (біологічної, психологічної, соціальної), то кожна з них може бути причиною нерозвиненості суб'єктивних якостей людини.

На сучасному етапі розвитку психології простежується тенденція, відповідно до якої багато дослідників відмовляються від абсолютизації якогось одного фактора, що детермінує дитячу агресію.

Переважає підхід, відповідно до якого розуміння причин агресії є багатофакторним, коли враховуються різні детермінанти.

Серед детермінант агресивної поведінки розглядаються біолого-психологічні, особистісно-психологічні, соціально-психологічні чинники, у тому числі мікро- й макросоціальні.

Біолого-психологічні фактори є визначальними у поведінці індивіда на біологічному рівні. До них належать генетичні, гормональні, нейромедіаторні, нейроаналітичні, статеві.

Серед генетичних факторів розглядають, наприклад, фізіологічні особливості організму потенційних агресорів-чоловіків, пов'язаних з наявністю в них додаткової Y-хромосоми (каріатик XYY).

Прихильники гормональної теорії дотримуються положення про вирішальний вплив на агресивність індивіда його гормонального статусу, тобто надлишкове виділення тестостерону в юнаків та гормональні порушення в передменструальний і менструальний періоди у дівчат.

З огляду на клінічний підхід виділяють такі причини агресивності дітей і

підлітків з надмірною і важкою розумовою відсталістю: позбавлення диференційованого впливу активного гальмування, неможливість зняття сексуальної напруги, ступінь розумової відсталості, гормональні зміни, пов'язані з підлітковим віком, прийом медичних препаратів та алкоголю (за Г.Є.Сухарєвою й ін.), естенічні явища, що виникають внаслідок перенасичення навчанням [6], метеочутливість та інші вегетативні розлади, наявність психоаналітичних синдромів на фоні яких спостерігається підвищена агресивність, особлива сензитивність до дотиків.

А.А.Ватажина, М.І.Кузьмицькая пояснюють грубі порушення поведінки в дітей з помірною і важкою розумовою відсталістю ослабленістю диференційованого виду активного гальмування, що обумовлює найтонші розходження між подразниками.

Психоемоційний стан дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, на думку Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєвої та Л.А.Нісевич, перебуває у прямій залежності від перепадів атмосферного тиску, зміни погоди, сторонніх подразників (нова обстановка, нові люди тощо), власного емоційного стану.

Д.Н.Ісаєв указує, що в дітей з більш вираженим ступенем незадоволення зустрічається комбінація декількох варіантів поведінкових порушень, сполучається з неврологічними симптомами та екзогенією. А.Берон і Д.Річардсон (1997) також підтверджують, що недостатній розвиток інтелекту провокує агресивну поведінку. Д.Н.Ісаєв та Л.М.Шипідина [3;13] вважають, що питома вага порушень поведінки в дітей і підлітків з різним ступенем розумової відсталості різна.

Крім ступеню розумової відсталості, значний вплив на прояви й рівень агресивності, за даними спеціальної літератури, мають інші клінічні фактори, у тому числі етнологія.

А.Ю.Асанов, Л.О.Бадалян, Д.Н.Ісаєв, А.Р.Маллер, Є.М.Мастюкова, А.Г.Московкина, Г.В.Цикото, аналізуючи особливості дітей зі спадково обумовленими формами порушень розумового розвитку, вказують на наявність у них схильної до агресивних форм поведінки (особливо до аутоагресії), частих ефективних спалахів [6].

Крім перерахованих вище причин агресивного поведінки підлітків необхідно вказати на деякі загальні психологічні причини агресії дітей підліткового віку. Насамперед, як відомо, до вікових психологічних особливостей належать акцентуація, що загострюється в цей період. Варто також виділити обумовлене віком прагнення до зростаючої фізичної активності, яка може виявлятися в задириливості, псуванні майна, руйнівних діях та інших формах агресії, які засуджуються суспільством. Якщо підлітки не знаходять взаєморозуміння з оточуючими людьми — у родині, то такі діти більш схильні до агресивної поведінки. “Родина є основним джерелом для одержання дітьми

знань про моделі агресивного поводження. Характер відносин між батьками, між батьками і дітьми, дисгармонія в родині, постійна агресивна поведінка батьків — усе це визначає агресивну поведінку дітей” [1] .

При переході від молодшого шкільного до юнацького віку співвідношення таких поведінкових реакцій, як фізична, вербальна, непрямая агресія і негативізм істотно змінюється. У хлопчиків впродовж усіх вікових етапів домінують фізична агресія і негативізм, а у дівчаток негативізм і вербальна агресія. Можливо, це зумовлене тим, що агресія хлопчиків спрямована “назовні”, а дівчаток - “у середину” [12].

Агресивні підлітки з розумовою відсталістю при всьому розходженні їхніх особистісних характеристик та особливостей поведінки вирізняються деякими загальними рисами, зокрема примітивністю, відсутністю захоплень, вузькістю і нестійкістю інтересів. У цих дітей, як правило низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена сугестивність, наслідування, недорозвинення моральних уявлень. Їм властива емоційна брутальність, озлобленість як проти однолітків, так і проти дорослих; спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед значущими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід із складних ситуацій, перевага захисних механізмів над іншими, що регулюють поведінку [5].

Зазначимо, що прояви агресивної поведінки у підлітків із розумовою відсталістю одноманітні, зовні подібні і мають свої особливості, що визначаються зовнішніми факторами (родина, школа, відносини з однолітками) і внутрішніми особливостями психіки (недостатність інтелекту, відсутність або слабкість, афекти, інстинкти тощо), а також характером пошкодження кори головного мозку та його нейродинаміки. Особливо яскраво агресивна поведінка як ознака непристосованості дитини до соціального середовища проявляється у віці від 11 до 14 років, що виражається в сімейних бійках під час вирішення конфліктів, у побитті фізично слабких, невпевнених у собі підлітків, позбавлених батьківської опіки, інших випадках.

У значної частини сучасних підлітків формуються життєва безпорадність, пасивність, зневіра та байдужість до всього, молодшає вік злочинців, формуються та закріплюються різні форми девіантної поведінки. У певній категорії дітей агресія, як стійка форма поведінки, не тільки зберігається, але і розвивається, трансформуючись у стійку якість особистості. Знижується продуктивний потенціал дитини, знижуються можливості повноцінної комунікації, деформується її особистісний розвиток.

Аналіз різних підходів переконує в доцільності розуміти агресивність як цілеспрямовану руйнуючу поведінку, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, спричинює фізичну шкоду людям чи викликає у

них психічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруження, страху і т.д.) [11].

Укорінення агресивної моделі поведінки в середовищі підлітків виступає в якості маркера деформованого способу життя і відображає одну з гострих психологічних і соціальних проблем нашого суспільства. Лише шляхом глибокого наукового вивчення генези, динаміки психологічних механізмів агресивної поведінки можлива побудова адекватної профілактичної та корекційної програми асоціальної поведінки особистості. Важливою складовою цього питання є вивчення різних факторів (внутрішніх і зовнішніх), які здійснюють вплив на виникнення агресивних форм поведінки девіантних підлітків.

Спеціалісти, які працюють над проблемою вивчення емоційної сфери неодноразово вказували на неможливість створення універсальної класифікації емоційних станів. Єдиної, загальноприйнятої класифікації на сьогодні не існує. Емоції розподіляються за інтенсивністю, модальністю, довготривалістю, усвідомленістю, за виконанням функцій і цілого ряду інших параметрів. Така кількість підходів до класифікації емоційних станів відображає складність і різноманітність даної сторони психіки.

Зміни в емоційній сфері розумово відсталої дитини визначається ступенем і своєрідністю інтелектуального дефекта, а також якістю корекційно-освітнього процесу. У цьому плані Ж.І.Назамбаєва підкреслює необхідність більш глибокого вивчення зони ближчого розвитку емоційної сфери розумово відсталої дитини, що дозволяє підвищити ефективність корекційної допомоги [8;9]. Дослідження М. С.Певзнер [2;10] показують, що при не ускладнених формах розумової відсталості емоційна сфера залишається відносно цілою, хоча й несе на собі відбиток загального недорозвитку особистості. У даному випадку, якщо виникають порушення в емоційних проявах і поведінці, вони відносно легко коригуються, при нормалізації «соціальної ситуації» розвитку дитини. При ускладнених варіантах розумової відсталості емоційні порушення глибше пов'язані з біологічним дефектом, відносно важче піддаються корекції. Про компенсаторне значення емоційного компоненту психіки розумово відсталих школярів пише Д.Н.Ісаєв. Він стверджував, що компенсації інтелектуального дефекту може сприяти лише відносно задовільний розвиток емоційної сфери. У протилежному випадку виникає декомпенсація [4;7].

Таким чином, взаємозв'язок між особливостями емоційної сфери і компенсаторними можливостями психіки слід розглядати як специфічну закономірність, що характеризує емоційний розвиток розумово відсталих підлітків.

У старшому підлітковому віці агресивна поведінка проявляється в юнаків переважно у таких ситуаціях: при протиставленні себе дітям і дорослим; у конфліктах між окремими молодіжними групами; при регуляції відносин

усередині молодіжної групи за допомогою фізичної сили тощо.

Агресивна поведінка стосовно молодших за віком зазвичай виражається в глузуванні над ними, штовханнях, ляпасах, відбиранні особистих речей і грошей у тих дітей, які не мають сильного захисника. Так демонструється вікова перевага і фізична сила. Форми прояву агресивності у розумово відсталих підлітків, проявляються як:

- 1) компенсаторно-захисна реакція і протест на труднощі в навчальній діяльності;
- 2) перекручення прагнень (сексуального інстинкту, самозбереження тощо);
- 3) нестриманість і надмірна активність при психомоторному й афективному порушенні;
- 4) реакція протесту на труднощі у взаєминах;
- 5) поведінка й реакція наслідувального характеру, що стають стереотипом поведінки;
- 6) прояв групової солідарності;
- 7) становлення і самоствердження.

На розвиток агресивності підлітка можуть впливати природні особливості його темпераменту, наприклад, збудження й сила емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, невміння стримувати себе.

Розмаїтість форм порушеної поведінки потребує систематизування. Міжнародна класифікація хвороб (МКХ-10, 1992 р.) посиляється на те, що «розумово відсталі особи частіше стають жертвами експлуатації, фізичних і сексуальних образ. Адекватна поведінка в них порушена завжди, але в захищених соціальних умовах, де забезпечена підтримка хворих з легким ступенем розумової відсталості, це порушення може не мати явно вираженого характеру».

Для оцінки якісної характеристики агресивної поведінки розумово відсталих дітей і підлітків можна використати наступну класифікацію.

1. Розлади поведінки (асоціальна або агресивна поведінка), що обмежується родиною і проявляється тільки вдома у взаєминах з батьками та родичами.

2. Несоціалізований розлад поведінки (сполучення стійкої асоціальної або агресивної поведінки з порушенням соціальних норм і значними порушеннями взаємин з іншими дітьми: відсутність спілкування з однолітками, ізоляція від них, відторгнення ними, відсутність друзів); стосовно дорослих проявляють незгода, жорсткість, обурення.

3. Соціалізований розлад поведінки (виникнення асоціальної або агресивної поведінки в товариських дітей і підлітків, які мають взаємини з одно-

літками і входять у групу однолітків з владними дорослими) формує групову делінквентність, спричиняє пропуски занять у школі.

4. Опозиційно-зухвалий розлад (негативістська, ворожа, зухвала, неслухняна провокаційна поведінка, коли діти ігнорують правила і прохання дорослих, навмисно їм дошкуляють, роздратовані, уразливі, звинувачують інших людей у своїх помилках і труднощах). Названі особливості поведінки хворих з легкою розумовою відсталістю укладаються в клініку психопатій, або психопатоподібного синдрому, виявлення якого має значення для визнання хворого недієздатним.

Отож, в результаті дослідження виявлено схильність девіантних підлітків до відкритих форм агресивного реагування з переважанням фізичних і вербальних форм агресії, з тенденцією діяти імпульсивно, по першому спонуканню, без врахування наслідків своєї поведінки. Різні форми агресивності між собою взаємопов'язані, при цьому одна форма агресії може супроводжуватися іншою і навіть виступати в якості детермінанти.

Агресивність в особистісних характеристиках підлітків з девіантною поведінкою формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, із-за незадоволення своїм станом у суспільстві, що проявляється і у відповідній поведінці. При дослідженні агресивної поведінки спостерігається взаємозв'язок з особистісними і індивідуально-типологічними властивостями девіантних підлітків. Отримані дані свідчать про те, що агресивна поведінка девіантних підлітків детермінована не агресивністю як стійкою якістю деформованої особистості із схильністю до жорстокості і насилля, а стереотипами поведінки, при яких агресивні дії носять захисно-демонстративний характер.

Агресивна поведінка розумово відсталих підлітків має у своїй основі соціально-психологічну природу на тлі комплексу наслідків органічного генезу. Особливості психічної діяльності розумово відсталих підлітків надають своєрідності їх пізнавальної діяльності, спотворюють адекватне засвоєння, виконання моральних норм і правил поведінки. Характер поведінки конкретного підлітка залежить від рівня його соціальної адаптованості (сфери й особливостей соціально-психологічних відносин, що передують умовам життя і виховання, особливо в ранньому віці), стану емоційно-вольової сфери (особливо в період вікових криз), конкретної життєвої ситуації. Ці фактори соціального або особистісного характеру сприяють виникненню порушень поведінки в підлітків із розумовою відсталістю, перешкоджають соціально-трудовій адаптації і корекції наслідків дефекту. Таким чином, дорослішання дітей з розумовою відсталістю зумовлює критичний обсяг агресивної поведінки, зміну її форм від цілком припустимих до кримінальних.

Список використаних джерел:

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
2. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П.Матвєєва; [за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
3. Синьов В.М. Психологія розумово відсталості дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П.Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.:Знання, 2008. – 259 с.
4. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник / В.М. Синьов. – К.: Діа, 2007. – 118 с.
5. Бэрн Р. Ричардсон Д. Агрессия./ Бэрн Р. Ричардсон Д. – СПб, 1997. – 336 с.
6. Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности/Б.В.Зайгарник. – М.: МГУ, 1971. – 99с.
7. Исаев Д.Д. Типологические модели поведения подростков с различными формами аддиктивного поведения/Д.Д.Исаев, И.И.Журавлев, В.В.Озерецковский. – СПб.: Знамя, 1999. – 313 с.
8. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков/ Д.Н.Исаев. – СПб: Речь, 2003. – 391 с.
9. Кэмпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка/ Р.Кэмпбелл. – М.: Генезис, 1998. – 203 с.
10. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие /А.Р.Маллер, Г.В.Цикото. – М.: Академия, 2003. – 179 с.
11. Мамайчук И.И. Особенности психической адаптации учащихся вспомогательных школ-интернатов/ И.И. Мамайчук, Е.Г. Трошихина// Дефектология. – 1997. - №3. – С.10.
12. Назамбаева Ж.И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы / Ж.И.Назамбаева. – Алма-Ата, 1985. – 71 с.
13. Певзнер М.С. Дети – олигофрены/ М.С.Певзнер. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 486 с.
14. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции./ Семенюк Л.М. – М., 1996. – 125 с.
15. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция/ И.А.Фурманов. – Минск, 1996. – 192 с.
16. Шипицына Л.М. Нарушение поведения учеников вспомогательной школы / Л.М.Шипицына, Е.С.Иванов. – М.: Владос, 1992. – 290 с.

САХНІК О.В.,

кандидат психологічних наук,
начальник науково-дослідної
лабораторії науково-дослідного
центру, Інститут кримінально-
виконавчої служби,
м. Київ

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОГО ПЕНІТЕНЦІАРИСТА

Стаття присвячена висвітленню проблем, пов'язаних з необхідністю організації безперервної професійної освіти співробітників Державної пенітенціарної служби України з урахуванням психолого-акмеологічних резервів їх особистостей, впровадження особистісно орієнтованих форм та методів навчання дорослої аудиторії вітчизняних пенітенціаристів.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, професійна самореалізація, співробітники Державної пенітенціарної служби України, психолого-акмеологічні резерви особистості.

Статья посвящена освещению проблем, связанных с необходимостью организации непрерывного профессионального образования сотрудников Государственной пенитенциарной службы Украины с учетом психолого-акмеологических резервов их личностей, внедрения личностно ориентированных форм и методов обучения взрослой аудитории отечественных пенитенциаристов.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, профессиональная самореализация, сотрудники Государственной пенитенциарной службы Украины, психолого-акмеологические резервы личности.

The article is devoted to the analysis of issues related to the organization of continuous professional education of employees of the State penal service of Ukraine taking into account psychological and acmeological the provisions of their personalities, the introduction of the personality – oriented forms and methods of training of adult audience domestic employees of the penitentiary sphere.

***Key words:** the personality – oriented learning, professional self – realization, employees of the State penal service of Ukraine, psychological and acmeological the provisions of personality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Результати комплексного вивчення процесів професійного становлення та самореалізації співробітників Державної пенітенціарної служби України дозволяють з впевненістю засвідчити, що однією з провідних умов їх успішності виступає ясне усвідомлення певним пенітенціаристом своїх завдань в системі безперервної професійної освіти, тих вимог, які висувуються вибраною ним професією до рівня розвитку його особистісних якостей, накопичених професійно важливих знань, умінь, навичок, здібностей, психолого-акмеологічних резервів. Результати аналізу досвіду функціонування провідних європейських держав в галузі професійної відомчої освіти показали, що в якості прогресивної позиції у справі формування справжнього фахівця виступає підхід, методологічна основа якого полягає у забезпеченні необхідної якості його підготовки з опорою на особливості особистісного розвитку. Важливою умовою такого навчання вважаються знання самого «дорослого учня» про наявність невикористаних ресурсів власної особистості та шляхи їх продуктивної актуалізації. Разом з тим, у відомчих навчальних закладах Державної пенітенціарної служби України практично відсутня практика збору інформації щодо обізнаності слухачів про реальний рівень сформованості в них тих чи інших професійно-важливих якостей, потенційних, ще невикористаних можливостей розвитку власної особистості, що дозволило би значно оптимізувати навчальний процес, прискорити формування справжнього правоохоронця – професіонала. Особистісно орієнтоване навчання, метою якого є оптимальне поєднання бачень дорослої людини про шляхи і доцільність свого професійного удосконалення та вимог практичної діяльності щодо рівня, спрямованості професійної підготовки певного фахівця, повинно стати основою безперервної відомчої освіти співробітників кримінально-виконавчої служби України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Проблеми впровадження особистісно орієнтованого навчання дорослої аудиторії досить широко розглядалися у працях вітчизняних та іноземних науковців. Зокрема, М.Г. Чобітько підкреслював його важливість у підготовці майбутніх педагогів. Широко відомими є наукові праці І.С. Якиманської, О.В. Бондаревської, В.В.Серікова, що приділяли особливу увагу проблемі конструювання творчої взаємодії в освітньому просторі, спрямованості навчання на формування та розвиток творчого потенціалу людини, її креативності у підходах до вирішення професійних та життєвих проблем. Важливими для розвитку особистісно орієтова-

ного навчання дорослих є роботи В.О. Боброва, В.Г. Зазикіна, А.К.Маркової, в яких піддані ґрунтовному тлумаченню такі поняття, як «професіоналізм», «майстерність» і «компетентність».

Особливо актуальними для організації ефективної педагогічної взаємодії з представниками правоохоронних органів в системі їх безперервної професійної освіти, у тому числі і співробітників кримінально-виконавчої служби, є наукові здобутки В.І. Барка, яким виділено основні її закономірності, серед яких важливе місце посідає усвідомлення дорослими мети свого навчання та їх здатність відчувати відповідальність за досягнення цієї мети.

Проблема психолого-акмеологічних резервів або потенційних можливостей особистості, їх реалізації в тій чи іншій мірі неодноразово розглядалась в роботах Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе, В.Г. Асєєва, Т.І. Артем'євої, Я.А. Пономарьова та інших дослідників, в яких висвітлювались такі поняття, як «актуальна потреба», «актуальна здатність», «актуальна ситуація», «актуальні і потенційні характеристики людини», що є вкрай цінними для роботи з дорослою аудиторією в особистісно орієнтованому форматі.

Разом з тим, практично відсутні наукові роботи, присвячені організації особистісно орієнтованого навчання в аудиторіях слухачів навчальних закладів пенітенціарного відомства, що ускладнює перенесення сучасної прогресивної інноваційної освітньої технології у сферу професійної підготовки фахівців даного профілю.

Мета статті полягає у висвітленні ролі особистісно орієнтованого навчання в процесі підготовки вітчизняного пенітенціариста до успішної професійної самореалізації в системі його безперервної професійної освіти, ефективного використання психолого-акмеологічних резервів особистостей співробітників кримінально-виконавчої служби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритетними у визначенні рівня професійної підготовки фахівця в акмеології вважаються питання продуктивності його діяльності, а також умови та чинники, що сприяють або перешкоджають досягненню ним високого рівня професіоналізму, враховуючи рівень якого можна прогнозувати якість та результати подальшої роботи.

Досить повна інтерпретація акмеологічного змісту поняття «продуктивність професійної діяльності» належить Н.В. Кузьміній, якою, зокрема виділено такі значимі його складові, якими є творчість, самоосвіта, самоорганізація та самоконтроль. Завдяки наявності чи відсутності перерахованих компонентів в діяльності особистості Н.В. Кузьміною визначені категорії продуктивності та непродуктивності роботи певного фахівця, що цілком може бути перенесеним в галузь функціонування правоохоронної структури [1, с. 95].

Для акмеології в числі найважливіших суб'єктно-особистісних характеристик будь-якої професійної діяльності виступають разом із поняттям «про-

фесіоналізм» такі поняття, як «майстерність» і «компетентність» [2-4], під якими розуміється вміння особистості вільно орієнтуватися в складних умовах здійснення професійної діяльності, успішно оперувати суб'єктивними і об'єктивними її складовими, вводити нові способи вирішення поставлених задач.

Важливими для вірного розуміння акмеологічного змісту поняття професіоналізму виступають і бачення відомого російського психолога К.К.Платонова, який вважав, що його невід'ємними ознаками є:

1. Ефективність праці.
2. Швидкість виконання працівником доручених йому операцій.
3. Точність і надійність функціонування фахівця.
4. Організованість (мінімізація витрат непродуктивної праці).
5. Кваліфікованість, достатній обсяг необхідних знань.
6. Врахування фахівцем опосередкованості професійної діяльності, її залежності від багаточисельних об'єктивних та суб'єктивних чинників [5].

Перераховані ознаки мають неабияке акмеологічне значення та є важливими для організації успішного навчального процесу з дорослою аудиторією з метою підвищення її фахової компетентності. Зокрема, В.Д. Шадріковим піддано ґрунтовному аналізу психологічні умови забезпечення високопрофесійної праці, що стало найважливішим кроком в розробці проблеми розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього професіонала, виходячи з психічних резервів його особистості як проміжного утворення між «натуральними» та «прив'язаними», пристосованими до здійснення даної професії здібностями [6]. Таким чином, слід зазначити, що далеко не всіх спеціалістів, які працюють в одному колективі і схожих умовах, можна назвати однаково надійними, здатними на належному рівні виконувати покладені на них професійні обов'язки. Даний факт пояснюється наявністю різних за обсягом та якістю фізичних і психологічних ресурсів особистостей, які можуть стати суттєвою перешкодою на шляху до подолання непередбачуваних труднощів, стійкого перенесення психоемоційних навантажень. За думкою науковця, перед тим, як вибрати професію, людина має чітко визначити для себе, чи підходить їй даний профіль діяльності, чи здатна вона в майбутньому знайти прийнятний для себе психологічний спосіб здійснення тієї роботи, яку від неї вимагатимуть, без зайвих фізичних і психічних затрат. Саме відсутність реального співвідношення власних психолого-акмеологічних резервів з вимогами майбутньої професійної діяльності служить причиною подальших розчарувань молодих спеціалістів, які випускаються з відомих навчальних закладів ДПТС України та приступають до професійної діяльності в діючих підрозділах органів, установ виконання покарань та слідчих

ізоляторів. Маючи сформовані адекватні професійні мотиви, бажання служити у пенітенціарному відомстві, вони зустрічаються з рядом проблем, що ґрунтуються на «неузгодженості» власних психолого-акмеологічних резервів з вимогами, які висуваються до спеціалістів даної правоохоронної структури, а також умовами майбутньої службової діяльності.

Ключовими для розуміння особливостей проходження особистістю процесу свого професійного становлення та реалізації є поняття «піку» кар'єри та життєвого шляху людини, досягнення нею бажаних життєвих вершин. У віковій і соціальній періодизації життєвого циклу зміст зазначених понять асоціюється з уявленнями про зрілість особистості, максимальний рівень розвитку її індивідуальності, повну реалізованість людини у житті. С. Л. Рубінштейн, який ніколи не прираховувався до представників акмеології, неодноразово звертався у своїх наукових працях до розгляду поняття «вершина життя». Уперше, будучи зовсім молодим вченим, він виділив два типи людей: тих, хто лише зрідка піднімається на вершини життя, вичерпуючи всі сили та потенціал своєї особистості, і тих, хто, досягаючи бажаних вершин, зберігає в собі величезний потенціал та ще нереалізовані можливості. Повторно С. Л. Рубінштейн звертається до осмислення цієї проблеми в своїх щоденниках, що були написані ним перед смертю, підкреслюючи важливість психолого-акмеологічних резервів особистості для досягнення запланованих нею успіхів [7]. У працях відомого науковця містяться методологічно цінні аспекти для організації процесу професійного становлення фахівця, зокрема того, що обрав службу в органі, установі виконання покарань чи слідчому ізоляторі. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що вдосконалення і самовираження людини є не точкою, не результатом її активності, а процесом постійного сходження до бажаної, накресленої нею вершини. Даний тезис точно відповідає своєрідному акмеологічному закону наявності зворотного зв'язку між поставленою особистістю ціллю і роботою над власним удосконаленням. Професійне становлення людини в акмеології є процесом постійного, нескінченного руху, що ще раз підкреслює вірність змісту народної мудрості: «Вік живи – вік учись». Людина все своє життя повинна набувати нових знань, досвіду, здійснювати неабияку роботу зі становлення, удосконалення власної особистості, що має сприяти її професійному зростанню, успішній реалізації життєвих планів.

Постійний розвиток людини в процесі професійного становлення, за баченням К. О. Абульханової-Славської, піднімає ще одну важливу проблему – здатність здійснення нею вірного вибору стратегічної життєвої позиції, завдяки якій особистість спрямовує, регулює, організовує хід свого життя, помножує власні сили, відкриває нові спектри подальшого розвитку та раніше не пізнані психолого-акмеологічні резерви [8].

Враховуючи вище викладене, неабиякого значення для здійснення успішної перепідготовки чи підвищення кваліфікації діючого пенітенціариста набувають його бачення власних життєвих, службових перспектив, а також знання про реальні обсяги психолого-акмеологічних резервів його особистості, необхідних для запланованої успішної самореалізації. Не кожна особистість здатна об'єктивно оцінити власні резерви, що є запорукою досягнення накреслених нею стратегічних цілей, вибрати оптимальний шлях свого подальшого удосконалення з урахуванням поточного рівня розвитку професійно-важливих та інших особистісних якостей. Допомогти у цьому зможе педагог за умов впровадження ним особистісно орієнтованого навчання, покликаного мотивувати об'єкт педагогічного впливу на здійснення неупередженого самовивчення, формулювання достойної мети щодо професійного та особистісного росту, а також проведення серйозної роботи з удосконалення власної особистості.

Згідно з результатами психологічних досліджень А. Маслоу, суть поведінки людини полягає у прагненні реалізувати в процесі життя свій природжений потенціал, повніше використати і розвинути власні таланти, закладені природою психолого-акмеологічні резерви [9]. Дане твердження має пряме відношення і до сфери професійної діяльності вітчизняного пенітенціариста. Потреба в повній самоактуалізації або самореалізації свідчить про наявність в людини бажання цілеспрямовано та ефективно просуватися на шляху до досягнення намічених нею цілей. Жодна інша сила не заставить її так віддано працювати над собою, з таким натхненням прагнути власної досконалості, ставити перед собою все більш високі планки, які необхідно подолати.

Але далеко не всі потенційні можливості індивіда можуть бути ним успішно реалізовані через відсутність сприятливих для цього соціальних умов. Досліджуючи проблему здібностей та закладених в людині психолого-акмеологічних резервів, окремі автори вбачають пряму залежність їх розвитку, як потенційних утворень, від непереборного впливу сторонніх чинників, серед яких не останнє місце посідає організація навчального процесу з дорослими.

В даному контексті необхідно підкреслити особливу роль впровадження в системі безперервної професійної освіти співробітників Державної пенітенціарної служби України особистісно орієнтованого навчання як ефективної та перевіреної часом інноваційної освітньої технології, загальна мета якої полягає у створенні оптимальних умов для розвитку, становлення особистості правоохоронця даної структури як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, що будує свої взаємини з навколишнім світом відповідно до стійкої ієрархії гуманістичних позицій та особистісних цінностей, а також власного бачення шляху свого особистісного та професійного росту.

До ключових психологічних умов роботи педагога за згаданою інноваційною освітньою технологією у першу чергу слід віднести:

1. Виключну орієнтацію на потреби та рівень розвитку конкретної особистості, її погляди щодо характеру та змісту свого навчання.
2. Постійну підтримку тісного зворотного зв'язку між учасниками суб'єкт-суб'єктної психолого-педагогічної взаємодії на кожному з етапів роботи в аудиторії за певною навчальною програмою.
3. Сприйняття організатором інноваційного освітнього процесу навчальної групи не стільки як єдиного цілого, скільки як єдності окремо взятих особистостей, кожна з яких потребує індивідуальної уваги. У даному контексті метою роботи педагога виступає удосконалення професійно-важливих якостей конкретного слухача та за умов досягнення даного результату - отримання позитивних змін в особистісно-му розвитку представників навчальної групи в цілому.

Враховуючи зазначені вище особливості організації взаємодії педагога та слухачів, що ґрунтуються на загальновизнаних психологічних закономірностях формування успішної особистості, особистісно орієнтоване навчання можна впевнено віднести до ефективного інструменту підготовки висококваліфікованих кадрів для органів, установ виконання покарань та слідчих ізоляторів, зацікавлених в успішному просуванні до вершин у професійному та особистому просторі.

Висновки. Таким чином, система психологічного забезпечення ефективної професійної діяльності вітчизняного пенітенціариста передбачає оптимальне використання, розвиток і вдосконалення психолого-акмеологічних резервів його особистості в системі безперервної професійної освіти. Методологічні підходи, що розробляються акмеологією, дозволяють розкрити основний рушійний принцип самоактуалізації та успішної професійної самореалізації фахівця даного профілю: з одного боку неможливо визначити «поріг» досконалості конкретного індивіда, який знаходиться у постійному розвитку, а з іншого – існує визначеність, жорсткість впливу на протікання даних процесів цілого ряду об'єктивних та суб'єктивних чинників, серед яких найважливіше місце відводиться рівню розвитку професійно-важливих якостей особистості, її психолого-акмеологічним резервам, а також особливостям форм та методів здійснення педагогічного впливу на дорослу аудиторію. Ефективним засобом підготовки персоналу для органів, установ виконання покарань та слідчих ізоляторів, спрямованого на досягнення вершин професійної самореалізації, удосконалення власного потенціалу, вважається організація особистісно орієнтованого навчання, впровадження якого дозволить значно підвищити ефективність функціонування відомих начальних закладів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаються у розробці інноваційних освітніх програм для підготовки фахівців – пенітенціаристів з урахуванням специфіки їх професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Михайловский В.Г. Организационно-педагогические основы профессионального становления офицерских кадров: [монография] / В.Г. Михайловский. – М.: МО, 1995. – 258 с.
2. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А.А.Бодалев. – М.: РАУ, 1993. – 31 с.
3. Зазыкин В.Г. Деятельность специалистов в особых условиях: Психолого-акмеологические основы / В.Г. Зазыкин. – М.: РАГС, 1994. – 267 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Капустина А.Н. Некоторые аспекты социально-психологической диагностики личности инженера / А.Н. Капустина, Н.Г. Хитрова, В.А. Чикер // Личность и деятельность. – Л.: ЛГУ, 1982. – С. 166-170.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: [учебное пособие] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
7. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1959. – 194 с.
8. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
9. Маслоу А. Самоактуализация (Психология личности) / А. Маслоу. – М.: Знание, 1982. – 291 с.

PROBLEMS OF TEACHING WRITING

The problem of teaching writing is a demanding task for many teachers. Teaching to write does not just mean learning how to write as a whole but understand the complex process of transferring thoughts and ideas from proper goal setting. Formulation the right tasks, the process of learning to write and error-correction are discussed. It is highlighted the main problems of writing and presented their solutions.

Key words: writing, writing process, types of writing, gradual process

Проблема навчання письма постає складним завданням для багатьох викладачів. Навчання письма означає не тільки навчити писати в цілому, але розуміти складний процес передачі думки та ідеї від постановки цілей. Обговорюється правильність формулювань завдань, процес навчання письма та виправлення помилок. Висвітлюються основні проблеми письма та їх рішення.

Ключові слова: письмо, процес письма, форми письма, поступовий процес

Проблема обучения письму постаёт сложной задачей для многих преподавателей. Обучение письму означает не только научить писать в целом, но понимать сложный процесс передачи мысли и идеи от постановки целей. Обсуждается правильность формулировок задач, процесс обучения письму и исправления ошибок. Освещаются основные проблемы письма и их решения.

Ключевые слова: письмо, процесс письма, виды письменной работы, постепенный процесс

Education transforms lives and societies and the ability to read, to write. When compared with speaking, writing is far from it in importance. But it has changed considerably over the centuries and becomes one of the main parts in learning English and teaching it. Writing is hard enough even in mother tongue, so is rather daunting task in a foreign language too. Teaching writing has its own peculiarities and specifics. Failure to practice cross-language delays the formations of necessary skills and abilities, and reduces their quality.

The problem of proper teaching writing always worried linguists. Many linguists are interested in improving and enhancing writing to facilitate different tasks and develop writing skills, learn how to write correctly. Harmer Jeremy believes writing is vital in order to be successful. It is desirable for the fulfillment and advancement of individuals [4]. We agree with the statement of Rogova that writing helps students to assimilate letters and sounds of the English language, its vocabulary and grammar and to develop habits and skills in pronunciation, speaking and reading [7]. According to Broughton writing is both private and public activity because it is intended for an audience and it is own in its nature [1].

The paper aims at the problems of writing and difficulties in teaching it to students. The following tasks were planned to accomplish the aim: to study the process of writing, the importance of it and give some advises for teachers how to improve their students writing skills.

Writing skills may not be well developed in their mother tongue either. Necessary preparation and learning the main stages of writing is a great opportunity for learners to develop writing skills. Development of writing skills is a gradual process which demands a great deal of time and self-restraint.

In most high schools and universities, it is difficult to predict what writing skills students will need in their future life. That is why teachers and lecturers focus on more immediate goals - preparing learners for final school leaving exams and socially prestigious language exams, consider speaking and learning grammar as the most important thing and omitting writing while studying foreign languages.

When teaching writing to non-native students of English, we are confronted with the problem - what kind of 'standard' to teach. One of the questions arising is whether there is a difference in the writing conventions of British and American writers, and, if there is, what this difference is. Apart from examples of differences in layout of letters, organization of factual information in curriculum vitae, formulation of date, differences in spelling and vocabulary, there is little research available. However, English writing tends to be information-oriented with a responsibility on the part of the writer to accommodate the reader.

Thus, helping students to develop writing skills is a demanding enterprise for teachers. By writing skills we mean: handwriting, punctuation, spelling, sentence construction, organizing text and paragraphing, register/style, text cohesion.

For teaching writing is used the next types of exercises: communicative and conditionally communicative exercises. The last are used to formulate and improve lexical and grammatical writing skills. Communicative ones are used to write a CV with an application letter, letters, notes, stories, and to portray reflections. For creative tasks we refer text summarization, summary of read or heard text.

Writing is a process of creations. Writing as a kind of communication is purposive. We write because we want to inform our audience about an occurrence or our views on a given topic so give some information or present some ideas, our attitude towards something.

Writing sometimes considered being not as important to many students as speaking and in most cases they neglect it. But there is also not so much time for written task in classes. However, there are so many ways and activities how we can improve writing skills. We should also consider what types of writing we need, the reasons why we write: lecture notes, essays, reports and letters [3].

Except for some types of writing (lecture notes, dairies) we do not write for ourselves, most of our writing - a kind of communication displaced in time and space. Writer needs to recognize the other side, the reader.

Writing style should involve sensitivity to readers and their knowledge, beliefs and expectations. Amount and kind of information included depend on consciousness of various features of readership.

As was seen, writing is also communicative. In real life, we communicate in the written mode because we have a purpose: we either want to inform (by narrating/describing/explaining something) or persuade our readers (by arguing for or against something). First of all, it is important that students should have a clear purpose before they get down to the task of actual writing. For successful communication, we need to meet our readers' expectations towards our writing. It is only possible, if we are aware of these expectations.

Consequently, purpose and audience are two major issues to be considered for the teaching of writing. Students must be set a clear purpose for writing tasks. Their audience, the readers they are writing to - whether real or simulated, must also be clearly defined.

Another major issue is the selection of relevant information. Amount and kind of information the writer includes depend on the specific context.

Accordingly, the writer must provide the reader with context as a guide to the correct interpretation. Some students seem to have problems with this aspect of writing. This may be due to the fact that they are not experienced writers. Skilled teachers should understand this and take into account.

Writing involves general problem-solving mental activities besides linguistic skills. The problems we encounter and the way we solve them - more or less different because of the idiosyncratic features of our individual cognitive systems.

Writing - simultaneous handling of several separate sub processes - developing content, coherence, readership awareness, linguistic choices short-term memory is a strain to many of learners. One way our limited capacities can cope with the processing demands develop regularized, routinized or sub processes such as standard phrasing and methods of organization.

Students should eventually aim towards full process writing [2]. Many language mistakes, poor construction and communication errors in students' writing results from their trying to think of what to write and how to write the necessary text at the same time. They can write for themselves or practice writing diaries, film/book reviews.

Writing activities should be structured carefully especially at lower levels with giving feedback to students. Free writing activities without controlling need to be also planned. Teacher should motivate their students to produce work which will improve their writing skills. In other words, to provide the structure you need to focus on the process of writing – steps that are necessary for communicative and successful writing. The final product is important, but students should learn how necessary is to plan the rotating steps [3].

There are some stages of the writing process during a lesson:

1. Brainstorming. During this students give their ideas free flow and make a note of anything that comes to their minds. They should think about what they want to tell the reader, the aim of writing. Students are given the opportunities to think about the number of paragraphs and organization the text flow.

Teachers should write down key-words to remind them of the idea later. First, students work on their own. Any idea is welcome; nothing should be evaluated or discarded. They should not get stuck with any language problems. If flow of ideas dried up, students pool their ideas to generate more content.

2. Organizing ideas. Decide which ideas of previous stage to keep or discard as irrelevant. Then remaining ideas should be organized into logical sequence.

You can choose the best relevant form: peer co-operation or lockstep discussion.

3. Drafting. With the previous stage, most of the content already generated - what they want to say and in which order. Students should attend to text generation globally (on the sentence and discourse level).

4. Revising and editing. Students revise globally first (checking organization and sequencing of ideas) and make necessary changes. Then they revise locally. This time attend to appropriacy of individual words. It is advisable to encourage students as early on as possible to use monolingual dictionaries. Correcting possible grammatical mistakes also belongs to this stage.

5. Proofreading. Students attend to spelling and punctuation here.

The stages of drafting, revising, editing and proofreading can be done as

homework for a more efficient exploitation of classroom time. Students then bring to the class the first draft they are satisfied with. Next, students are given feedback on their drafts, preferably first by peers, then by a teacher. It is useful to negotiate feedback so that students have a clear understanding of what is unclear, wrong or inaccurate in their compositions.

Teachers should help their students to gather ideas from talking, reading and speaking. Also he should present a model, so called layout of letters, written texts.

Problems and inaccuracies should only be indicated and students try to correct themselves. Still, they should also be allowed to rely on peers' and/or teacher's help on how to improve the necessary aspects if they feel they are not competent enough to cope [2].

Following feedback, students re-write their compositions trying to eliminate indicated problems as well as they can. This can again be done as homework so that students can work at their own pace at home, without taking up class time.

While writing, student may face with a problem of choosing an appropriate vocabulary.

Whole group discussion may help to provoke student engagement with writing. This writing is genuinely communicative and has a real purpose. In the basic level teacher may ask to write a question and address it to someone in the group. In this way teacher encourage low-level students to take part in class activity by putting words down on paper.

A picture can be used to provoke story writing. Teacher can give the first line of a story or the last one. The task is to create a story; they may discuss the situation in pairs or to it one by one, sentence to sentence. With the help of this we can give them the opportunities to learn how to develop the story with open or close line. Another good example is using so-called "dictogloss" which is based on re-creating a text or story that teacher reads to them in written form. After listening the story students discuss in pairs or within small groups what they have heard and try to pick up the main facts of the story. After that teacher may tell the story again and students should make some notes although they are advised not to try to write down too much. The task is to recreate the story in writing using the words and language they have heard. At the end teacher compare different versions and choose the best one.

There are some basic advices for teachers while training writing:

- encourage students to read other's work (or they can display it) so that students feel their writing is worth something.
- use writing with clear formulaic patterns, plan to help students follow a clear model and thus make the writing easier.
- teachers need to be ready to suggest ideas and language for those students who find instant (or any other kind of) writing difficult.

- use pictures with students who respond particularly well to visual stimuli.
- choose appropriate activities if they want students to engage with the task.
- give the appropriate amount of clear information about the task so that students know exactly what they are expected to do.
- teachers should not too readily assume that a possible activity is inappropriate because sometimes groups enjoy things we had not expected them to.
- try to engage their students so that they are not just intellectually involved, but emotionally as well [4].

Using a picture to plan a description is a useful technique for helping students to see the importance of selection and focus in developing a description which is non-chronological. This activity can be used to bring in the related roles of purpose in the writer and interest in the reader.

When training students we should teach them how to edit their own works, notice mistakes by putting incorrect sentences up on the board or students may underline where they think the mistakes are. The way we correct and react to student's work will depend not only the given task to students but also what we want to achieve as a result.

Sometimes it is difficult to explain a mistake on paper or understand the whole idea of a text or what the student wanted to write. Face-to-face explanation is better in this case to sort out the problem.

The most common way of correcting works is to return it back to students with some ticks, question marks and underlining. This will help student to play a model "teacher-student" and it helps them to become more aware of typical problems and mistakes.

If while checking there are many identical mistakes, remedial teaching will be necessary. It is a good idea to produce the sentence and exemplify the mistake and correct it with the help of a whole class. It is also so important to not produce the name of a writer, it is better for a student to be anonymous.

Teacher can complicate or simplify a task to the specific level of his students. He can grade the task, for instance, limit the length of the written material or increase the time preparation. Other good examples are: providing guidance, prompts, plan; encouraging students to collaborating; limiting the complexity of a task.

So, the productive skills of speaking and writing have much in common. They are both productive in the process of communication. Writing can be in different styles (phono styles and genres). Part of our writing abilities depends upon our knowledge of the style and genre and the fact we have to adopt our style and structure to the needs of the person we are writing to.

Written work should always be thoroughly prepared. Unprepared written test undermines confidence of students and can cause feelings of fear, uncertainty,

which affects progress in studies of student and the whole class, causing plenty of mistakes.

Writing is able to play a crucial role in teaching oral communication, reading, vocabulary and grammar. In addition, the essential function of writing in teaching foreign languages is that at every stage it can serve as an efficient means of control. Written tests, both current and final, used to test the basic knowledge of linguistic material, practical skills of listening, reading and oral activity.

It is essential to review the skills acquired by students previously, the level of their knowledge and to provide adequate workload. It should be remembered that not only they have to become better in writing but also the teachers themselves should do it. With a developed writing skill, students will learn faster just because it makes it much easier to study when they can write something in their own words, improve their knowledge and learning achievement.

The more they write, the more they will improve the outcome of their learning and the more they will be able to leave an impression on others through their expression. You should explain your students the significance of writing and that writing doesn't have to be perfect but if they start trying to read and observe they understand better and the process of writing becomes more effective and can deliver a rote memorization.

To conclude, the problem of learning techniques of writing in English is quite difficult due to some differences in the language between spelling and pronunciation. Writing is a communicative skill that should not be treated as just another class exercise - to test grammar or practice vocabulary. Training students to write demands the care and attention of English teachers. Teachers should choose the most appropriate topics and different types of writing activities to keep their interest. The best chose will be topics connecting with their future job or ones they can use in every-day situations.

Good writers follow a process of planning, drafting, editing and presenting. Students need to be taught that process. The sub-skills can be learnt early on and begin to follow the whole process at intermediate levels and students should be taught to correct their mistakes.

It is easier for students with creative thinking to gain writing skills. Writing is like an art, which we can develop for a certain period of time. The more your students write the better knowledge and flexible skills they possess.

To make task more realistic – it should be organized the writing activity so that the students also get some response to their writing.

Using different types of exercises and intermediate tasks that are intertwined with reading and speaking can enhance this process of learning communication skills as writing. It should be remembered to appeal more on writing, because in our current world writing has become one of the main parts of life of any man as speaking.

References:

1. Broughton G. Teaching English as a foreign language / Geoffrey Broughton, Christopher Brumfit, Roger Flavell, Peter Hill, Anita Pincas – University of London Institute of Education, 2003. – 248 p.
2. Dawson Nick. More Than 10 Ways to Improve Writing / Nick Dawson – Longman, 2000. – 10 p.
3. Gower R. Teaching Practice. A handbook for teachers in training / Roger Gower – Macmillan Ltd., 2005. – 216 p.
4. Harmer Jeremy. How to Teach Writing / Jeremy Harmer – Pearson ESL, 2004. – 160 p.
5. Hedge Tricia. Writing / Tricia Hedge – Oxford University Press, 2005. – 132 p.
6. Pollard Lucy. Lucy Pollard's Guide to Teaching English– Lucy Pollard: 2008. – 72p.
7. Rogova G.V. Methods of Teaching English / G. V. Rogova – L.' Prosvita' –1983. – 309 p.

СКРЯБИНА Т.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та
російської мов, ДЗ «Луганський
державний медичний університет,
м. Луганськ

МОВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В УМОВАХ АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН В УКРАЇНІ

Стаття присвячена питанню навчання російської мови іноземних студентів в умовах англомовної професійної освіти. Автор аналізує погляди на поняття «освітній простір»; пропонує визначення категорії «мовний освітній простір», доводить необхідність вивчення російської мови як іноземною для ефективного професійного спілкування.

Ключові слова: освітній простір, мовний освітній простір, російська мова як іноземна, англомовне навчання, професійна підготовка іноземних громадян

Статья посвящена вопросу обучения русскому языку иностранных студентов в условиях англоязычного профессионального образования. Автор анализирует взгляды на понятие «образовательное пространство»; доказывает необходимость изучения русского языка для эффективного профессионального общения.

Ключевые слова: образовательное пространство, языковое образовательное пространство, русский язык как иностранный, англоязычное обучение, профессиональная подготовка иностранных граждан

The article is dedicated to the problem of teaching Russian to foreign students in conditions of professional training conducted in English. The author gives analysis of the views on the notion of “educational environment”; proves the necessity of studying Russian for effective professional communication.

Key words: educational environment, language educational environment, Russian as a foreign language, teaching in English, professional training of foreign citizens.

Традиційно Україна надавала освітні послуги для іноземних громадян російською та українською мовами залежно від регіону країни. Беручи участь у процесі євроінтеграції та прагнучи стати повноправним членом єдиного освітнього простору Європи, наша держава понад 10 років тому розпочала англomовне навчання іноземних громадян у вищій школі.

Кількість іноземців, які віддають перевагу англійській (на відміну від російської чи української) мові навчання, незрівнянно більше. Так, наприклад, на сьогодні у Луганському державному медичному університеті навчається понад 2500 іноземних громадян, серед яких тільки 50 обрали російськомовне навчання, інші - англomовне. Доцільність для України англomовного навчання іноземців зрозуміла, результати і, відповідно, подальші перспективи виявлятимуться у недалекому майбутньому. Зараз ми сприймаємо ситуацію, що склалася, як даність, яка потребує створення оптимальних умов для функціонування англomовного навчання в російському (українському) природному мовному середовищі.

Метою статті є розгляд особливостей організації мовного освітнього простору в умовах англomовного навчання іноземних студентів в Україні.

Завдання даної роботи:

- окреслити поняття «мовний освітній простір»;
- довести необхідність створення російськомовного (україномовного) освітнього простору в умовах англomовного навчання;
- зазначити особливості функціонування російськомовного простору як запоруки ефективної підготовки до клінічної практики.

Процес навчання реалізується в освітньому просторі (ОП). Нова освітня парадигма, антропологічний вимір сучасної вищої школи потребує реформування й модернізації системи організації навчально-виховного процесу. Однією з найбільш обговорюваних категорій педагогіки та методики викладання сьогодні називають «освітній простір» (інші назви: виховний простір, єдиний педагогічний простір, соціокультурне середовище, психоіндивідуальний простір, освітнє середовище, інформаційно-освітній континіум та ін.). Така численність назв свідчить про багатовимірність та різноплановість цього поняття.

О.Леонова розглядає освітній простір як територіальну категорію, місце в соціумі, де здійснюється спеціальна діяльність різних систем, спрямована на розвиток особистості. Точка зору С. Гураль, О. Обдалової базуються на поглядах Л. Виготського, який пропонував тріаду: вчитель-учень-середовище між ними. Взаємодію зазначених суб'єктів освітнього простору слід сприймати як єдиний процес цілеспрямованого формування особистості студента. селекцію їхніх станів. С. Гураль, О. Обдалова вбачають в ОП «динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу й систему їхніх відносин» [4, с.92]. Суб'єктами освітнього простору науковці також називають студента, виклада-

ча й активне середовище між ними (навчальний матеріал і способи його передачі). Деякі дослідники більш широко розуміють освітній простір: в основі характеристики ОП має бути уява про відносини між суб'єктами навколишнього світу (І. Бороздіна, А. Шумакова).

І. Беккер, В. Журавчик підкреслюють ієрархічність взаємопов'язаних компонентів системи, якою є освітній простір. Кожному з компонентів системи «притаманна певна специфіка, певний зміст і рівень складності педагогічних завдань» [1, с.35]. А. Цимбалару називає освітнім простором феномен «взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання» [11]. Р. Пономарьов, порівнюючи поняття «освітній простір» і «освітнє середовище» й надаючи перевагу першому як основоположному під час осмислення проблем освіти, окреслює ОП як «вид простору, місце, що охоплює людину й середовище в процесі їхньої взаємодії, результатом котрої є приращення індивідуальної культури» [10, с.30]. Н. Касярюм акцентує на багаторівневості ОП: «державний, позиційний або регіональний, рівні освітніх послуг навчального закладу та особистісний рівень» [6]. Слід зазначити значну кількість досліджень, присвячених диференціації понять «освітній простір» і «освітнє середовище». Фундаментальною роботою, у якій досліджується освітнє середовище слід назвати монографію російського науковця В. Ясвіна «Образовательная среда от моделирования к проектированию». Науковець виокремлює основні параметри освітнього середовища й детально розглядає освітні можливості університетського середовища для ефективного особистісного саморозвитку суб'єктів університетського середовища [12].

Вивчення робіт зазначеної проблематики дозволяють зробити висновок щодо розбіжності понять «освітній простір» і «освітнє середовище»: ОС – це система впливів і умов, які забезпечують формування особистості майбутнього професіонала, можливостей для його розвитку. ОП виникає в процесі організації й структурування багатьох середовищ, серед яких чільне місце належить освітньому. Таке розуміння ОП є результатом застосування синергетичного підходу до вивчення питань освіти [9]. Відносини між суб'єктами ОП зумовлені процесами трансляції інформації, поведінка й відношення між учасниками ОП підпорядковані логіці, що витікає з організованого в освітньому просторі середовищі.

Аналіз педагогічної літератури демонструє наявність стійкого інтересу науковців до проблем створення, функціонування освітнього простору під час навчання іноземних громадян. Підвищення якості підготовки іноземних студентів потребує науково обґрунтованого оновленого змісту і методичного забезпечення навчального процесу. Особливої уваги в умовах англомовного навчання потребує мовна підготовка студентів-іноземців.

Очевидним є той факт, що головним інструментом пізнання є мова, тому, на наш погляд, доцільно використовувати термін «мовний освітній простір» (МОП), який представляє цілісне інтегроване структуроване освітнє середовище, яке створює умови для одночасного засвоєння професійного та мовного досвіду, розвитку когнітивних здібностей студентів.

Базовими компонентами мовного навчального простору є мова як динамічна сутність, індивідуальні, колективні, інституціональні суб'єкти мовної діяльності. При формуванні МОП необхідно враховувати соціокультурні, лінгвістичні, дискурсивні, міжкультурні аспекти як освіти, так і суспільно-політичного життя країни в цілому.

В умовах англomовної освіти в Україні англійський навчально-комунікаційний простір представлений в університетах за визначенням. Проте через досить штучну мовну ситуацію, особливо з 3-го курсу, коли розпочинаються заняття на клінічних кафедрах, студенти-іноземці зазнають гострого дефіциту російського словникового запасу для професійного спілкування: виникає необхідність збирання анамнезу, курації хворих тощо.

У цьому контексті цікавою є дослідження О. Бикової, яка розглядає процес навчання російської мови в іншомовному середовищі (в південнокорейських університетах). Умови навчання іноземних студентів в українських вишах дещо інші, проте навчання російської мови в англomовному (хоча б і штучному) середовищі справа дуже складна і потребує корекції компонентів системи викладання РЯІ, оптимізації навчального процесу у конкретних лінгвокультурних і психолого-педагогічних умовах. «Система навчання РЯІ, а також усі її складові, можуть бути відкоректованими з опорою на наявність або відсутність російськомовного середовища, що дозволить зробити навчальний процес більш ефективним» [3, с.9].

Досвід показує, що в медичному університеті конче потрібне створення саме російського (українського, залежно від природного мовного середовища) навчального, навчально-комунікаційного простору. У зв'язку з цим змінюється, ускладнюється роль кафедри російської мови як іноземної, яка стає координатором дії усіх суб'єктів навчального процесу. Відповідно, це вимагає від кафедри перегляду уявлень про практику викладання російської як іноземної, проектування і формування навчального мовного простору, його оптимальної організації, пошуку максимально ефективних засобів взаємодії суб'єктів, наближення студентів до природного середовища пізнавальної діяльності. Слід зауважити, що за подібних умов навчання мови виникає загроза міжмовної інтерференції, яка, як відомо, може чинити як позитивний, так і негативний вплив на сприйняття та засвоєння іноземної мови.

Удмуртські фахівці активно розробляють концепцію мультилінгвальної освіти й виокремлюють принципи проектування мультилінгвального освіт-

ного простору: «стабільність (фундаментальність, науковість, безперервність), рухливість (інтеграція, інновація, практико орієнтованість, мобільність), діяльність (залученість, демократизація, гуманізація, гуманітаризація), ідентичність (мультилінгвальність, полікультурність, регіоналізація, інтернаціоналізація)» [5, с. 16]. Вважаємо, що за умов правильно організованого та послідовного керування процесом вивчення мови мультилінгвальний освітній простір тільки сприятиме успішному становленню майбутнього професіонала, забезпечить ефективну міжособистісну і міжкультурну комунікації.

Для створення системи ефективного навчання російської мови у ситуації, що склалася, необхідно мати сучасну стратегію курсу, згідно з якою здійснюватиметься відбір навчального матеріалу й конструюватиметься зміст навчання. Сучасна освітня політика вимагає від студента не набору знань про граматичну систему мови і навіть не окремих навичок мовної діяльності – сьогодні студент-іноземець має оволодіти мовленнєвоповедінковими стратегіями іншомовної діяльності на базі міжсуб'єктної взаємодії під час міжкультурного спілкування, організованого у формі дослідницької та творчої діяльності. Набуття навичок міжособистісної, міжкультурної та професійної компетенцій у навчальному освітньому просторі буде досягнутим за умов обов'язкової взаємодії професійного, лінгвістичного, аксіологічного, інтерактивного аспектів.

Н. Кузнецова вважає за доцільне у викладанні російської мови як іноземної використовувати «концептологічну основу моделювання освітнього простору, яку слід розглядати як цілісне передбачення викладачем усього технологічного ланцюжка особистісної участі у перетворенні навчально-виховного матеріалу – від постановки цілі до праці зі змістом, обираючи засоби і способи» [7, с.422]. Це положення є надзвичайно доречним в контексті концепції безперервності сучасної освіти, її технологічності та варіативності.

Першочерговим завданням навчання іноземних студентів в українських медичних вишах має стати їх професійне становлення, яке неможливе без ґрунтовної клінічної практики як підсумкового етапу професійної підготовки лікаря. Для цього у студента слід сформувати навички навчально-наукового спілкування, «оскільки комунікативні потреби студентів, у першу чергу, полягають у розумінні й відтворенні спеціальної наукової інформації» [8, с.3]. Англomовне навчання не гарантує студентові ефективної підготовки майбутніх лікарів до професійного спілкування – потреба створення російськомовного (україномовного) освітнього середовища, доведена досвідом. У методичній системі навчання іноземних громадян слід розробити змістовний компонент, враховуючи лінгвістичний, психологічний, методичний аспекти.

Для створення системи ефективного навчання російської мови у ситуації, що склалася, необхідно мати сучасну стратегію курсу, згідно з якою здійс-

новатиметься відбір навчального матеріалу й конструюватиметься зміст навчання. Сучасна освітня політика вимагає від студента не набору знань про граматичну систему мови і навіть не окремих навичок мовної діяльності – сьогодні студент-іноземець має оволодіти мовленнєвоповедінковими стратегіями іншомовної діяльності на базі міжсуб'єктної взаємодії під час міжкультурного спілкування, організованого у формі дослідницької та творчої діяльності. Набуття навичок міжособистісної, міжкультурної та професійної компетенцій в умовах навчального освітнього простору буде досягнутим за умов обов'язкової взаємодії професійного, лінгвістичного, аксіологічного, інтерактивного аспектів.

Інтерактивний аспект є основоположним під час організації кафедурою російської мови як іноземної навчального мовного простору, котрий містить

- аудиторну та позааудиторну діяльність мовної кафедри, що впроваджує у навчальний процес особистісноорієнтовану ціннісну технологію навчання;
- студентське наукове товариство, на заняттях якого студенти розвивають свій творчий потенціал, який дозволяє продукувати нове знання;
- університетську газету, що виходить українською, російською й англійською мовами;
- університетський сайт;
- кіноклуб;
- наочність у межах університету;
- співпрацю з університетською бібліотекою та ін.

Взаємодія перелічених суб'єктів навчального мовного простору сприяє цілеспрямованому засвоєнню різних елементів мови, становленню мовної культури майбутніх лікарів, забезпечує формування здібності й готовності іноземних студентів функціонувати у сфері російськомовної професійної діяльності, створює умови для індивідуального розвитку. Створення російськомовного освітнього простору у межах окремого вузу сприятиме поліпшенню якості мовної підготовки, формуванню нового типу студента – мультилінгвальної особистості, що готова до міжкультурної комунікації, дозволить студенту максимально реалізувати свої здібності у навчальній, а згодом – у професійній діяльності. МОП доцільно створювати, базуючись також на інтеграції усіх предметів, розробки низки експериментальних курсів, вдосконаленні самостійної роботи, методів контролю та самоконтролю.

Методичне мислення викладача РЯІ та його діяльність потребують перебудови відповідно до сучасних умов іншомовної освіти. Сьогодні методичний дискурс представляє собою багатокорпусний комплекс, який уможливорює навчальний процес у всій сукупності факторів: методичних посібників, практикумів, методів і прийомів викладання, майстерності й мовленнєвого етикету

викладача, супровідних методичних коментарів. Необхідне створення нового покоління навчальних матеріалів і комплексів, які враховували б сучасні вимоги, умови, підходи до навчання РЯІ: підручник з російської мови, посібники з культурознавства, додаток з відеоматеріалами, додаток навчальних сайтів в Інтернеті.

Оскільки сьогодні особливо зростають вимоги до мовної підготовки громадян в Україні, перегляду потребують традиційні методики викладання російської (української) мови як іноземної. Досвід англomовної освіти в Україні доводить необхідність створення російськомовного освітнього простору у вищій медичній школі. Нагальними є питання розробки принципів моделювання й конструювання МОП, виявлення педагогічних умов співіснування, взаємозв'язку та взаємодії природного російського (україномовного) і штучного англomовного освітніх просторів. Поєднання зазначених освітніх просторів у межах медичного вишу дозволить надати освіті нової якості, значно адаптувати іноземних громадян до соціокультурних реалій України, активізувати когнітивну активність майбутніх лікарів, сформувати мультилінгвальну особистість, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, а значить стане запорукою професійної затребуваності.

Список використаних джерел:

1. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. 2009. №12 (16). – С.132 – 140.
2. Булгаков А.В., Логинова В.В. Концепция личностно-профессионального становления иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза: обоснование и апробация / А.В. Булгаков.–М. : Изд-во МГОУ, 2009. – 411 с.
3. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов) / О.П. Быкова. – М.: ГИРЯП, 2010. – 224 с.
4. Гураль С.К., Обдалова О.А. Синергетическая модель развития образовательного пространства / С.К. Гураль // Язык и культура. – 2011. – № 4(16). – С.90 – 94.
5. Зеленина Т.И., Мифтахутдинова А.Н. Формирование мультилингвальной личности: проблемы и пути решения / Т.И. Зеленина // Многоязычие в образовательном пространстве : сб. статей. Вып. 3. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С. 11 - 19.
6. Касярум Н.В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н.В. Касярум // Портал сучасних педагогічних ресурсів. – 2008. – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_

editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/?print

7. Кузнецова Н.С. Концептуальные основы моделирования образовательного пространства в преподавании русского языка как иностранного / Н.С. Кузнецова // Молодой учёный. – 2012. – №4. – С. 424 – 425.

8. Маталова С.В. Обучение иностранных студентов медицинских вузов профессиональному общению на русском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.В. Маталова. – Нижний Новгород, 2012. – 26 с.

9. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. – 2012. – № 4. – С. 83–96.

10. Пономарёв Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р.Е.Пономарёв // Педагогическое образование и наука. – 2003. – №1. – С.29 – 31.

11. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс] / А.Д. Цимбалару // Педагогічні науки/Стратегічні напрямки. – 2007. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm

12. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

СУЛТАНОВА И.В.,

кандидат психологических наук,
г. Севастополь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Исследуя подходы к понятию „эмоциональная устойчивость” в отечественной психологии, можно сделать вывод о том, что ее следует рассматривать как психическое образование, характеризующееся многоуровненностью, многокомпонентностью, полифункциональностью, включающие в свою структуру эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные компоненты. Несмотря на различие в подходах, эмоциональная устойчивость рассматривается как многомерное явление, которое обуславливается продуктивностью деятельности и адекватностью поведения личности в условиях экстремальных и стрессовых воздействий. Без исследования различных аспектов эмоциональной устойчивости будет неполным рассмотрение любой проблемы, связанной с адаптацией человека к окружающей среде.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональная устойчивость; психический процесс; эмоциональная, социальная стабильность; нравственная устойчивость; эмоциогенный фактор; эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные компоненты; адаптивное реагирование.

Досліджуючи підходи до визначення поняття „емоційна стійкість” у вітчизняній психології, можна зробити висновок про те, що її слід розглядати як психічну освіту, яка характеризується багаторівневістю, багатокомпонентністю, поліфункціональністю, що включають в свою структуру емоційні, вольові, інтелектуальні і мотиваційні компоненти. Не зважаючи на відмінність в підходах, емоційна стійкість розглядається як багатовимірне явище, яке обумовлюється продуктивністю діяльності і адекватністю поведінки особистості в умовах екстремальних і стресових дій. Без дослідження різних аспектів емоційної

стійкості буде неповним розгляд будь-якої проблеми, пов'язаної з адаптацією людини до навколишнього середовища.

Ключові слова: емоції; емоційна стійкість; психічний процес; емоційна, соціальна стабільність; етична стійкість; емоціогенний чинник; емоційні, вольові, інтелектуальні і мотиваційні компоненти; адаптивне реагування.

Exploring approaches to the concept of «emotional stability» in the national psychology, it can be concluded that it should be seen as a mental formation, characterized by the multilevel, multi-, and poly-functional, that includes an emotional, strong-willed, intelligent and motivational components in its structure. Despite the difference in approach, emotional stability is regarded as a multidimensional phenomenon that is caused by productive activities and the adequacy of individual behavior under extreme and stressful influences. Consideration of any issue related to human adaptation to the environment will be incomplete without studies of various aspects of emotional stability.

Key words: emotions, emotional stability, mental process, emotional and social stability, moral stability, the emotional quotient, emotional, strong-willed, intelligent and motivational components, an adaptive response.

Использование любого научного понятия в исследовательских целях предполагает максимально точное его определение. Если в специальной литературе наблюдаются расхождения в трактовке различными авторами значения соответствующего понятия, перед исследователем неизбежно встает задача его уточнения. Это в полной мере относится к понятию «эмоциональная устойчивость», которое весьма неоднозначно понимается как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Проблема формирования эмоциональной устойчивости занимает важное место в становлении человека как личности и субъекта деятельности. Уже в глубокой древности она нашла свое отражение в работах Платона, Аристотеля, представителей философской школы стоиков (Зенон и др.), которые, изучив и философски осмыслив соответствующий феномен, связали его с познанием и поведением индивида. При этом Платон обращал внимание на эмоциональные переживания, «колеблющиеся между устойчивыми и неустойчивыми психическими процессами», Аристотель, изучая проблему преодоления излишнего эмоционального возбуждения, разработал метод, суть которого заключалась в умении сохранять постоянство психических

процессов, а стоики учили своих последователей способам эмоционального противодействия «превратностям судьбы» [19].

В дальнейшем Р.Декарт высказал мысль о регуляторной, побудительной (мотивационной) и ориентирующей функции эмоциональной устойчивости. Динамическое единство эмоциональной устойчивости с другими психическими явлениями прослеживается в учении об аффектах Б.Спинозы [6, с. 27].

Первые экспериментальные исследования эмоциональной устойчивости были проведены в XIX в., когда данное явление изучалось в рамках «рудиментарной» теории Ч. Дарвина и «периферической» теории Джеймса – Ланге. Было установлено, что эмоциональная устойчивость появилась у человека в процессе эволюции, ее истоки нужно искать в физиологических проявлениях и адаптационных механизмах [19].

Уточняя сущность понятия «эмоциональная устойчивость», представляется целесообразным рассмотреть основные подходы к его пониманию, сложившиеся в современной психологии. Это позволит выделить существенные признаки и компоненты эмоциональной устойчивости как психологического феномена, а также разработать теоретическую модель эмоциональной устойчивости личности, которая поможет организовать и провести ее эмпирическое исследование у студентов-первокурсников.

Психофизиологический подход. Существенную роль в понимании феномена эмоциональной устойчивости играют данные, полученные в контексте психофизиологических исследований (Н.А.Аминов, Ю.М.Блудов, С.А.Изюмова, Е.П.Ильин, В.Д.Небылицин, В.В.Суворова и др.). В работах названных авторов указанный феномен связывается с нейродинамическими факторами, процессами высшей нервной деятельности, темпераментальными свойствами, действиями стресс-факторов (сила эмоциогенного воздействия), общим адаптационным синдромом и т.п. Среди коррелятов эмоциональной устойчивости, в частности, называются глубина, продолжительность, лабильность эмоциональных переживаний, которые отражаются в ее психических механизмах. Эмоциональной устойчивости рассматривается как проявление низкой эмоциональной чувствительности, как степень эмоционального возбуждения, которая не нарушает поведения человека, а наоборот способствует эффективной деятельности.

Н.А. Аминов и С.А. Изюмова показывают взаимосвязь эмоциональной устойчивости с уровнями лабильности и активированности нервных процессов, а также способностью контролировать эмоции. По Н.А. Аминову, высокая эмоциональная устойчивость присуща тем лицам, которые «лучше осуществляют контроль собственных эмоциональных реакций» [3, с. 76].

С точки зрения, Е.П. Ильина, об эмоциональной устойчивости можно говорить в том случае, когда определяются: 1) время появления эмоциональ-

ного состояния при длительном и постоянном действии эмоциогенного фактора (например, время появления состояния монотонии и эмоционального пресыщения при выполнении однообразной работы); чем позднее появляются эмоциональные состояния, тем выше эмоциональная устойчивость; 2) сила эмоциогенного воздействия, которая вызывает определенное эмоциональное состояние (страх, радость, горе и т. п.); чем больше должна быть сила этого воздействия (например, значимость потери или успеха), тем выше эмоциональная устойчивость человека.

Данный исследователь отрицает существование «общей» эмоциональной устойчивости. Последняя понимается им как «устойчивость личности к конкретному эмоциогенному фактору. К различным эмоциогенным факторам эта устойчивость будет разной» [7, с. 229].

Я.Рейковский рассматривает эмоциональную устойчивость как процесс, в котором (в зависимости от эмоционального возбуждения) целесообразно выделить два уровня: 1) «человек эмоционально устойчив, если его эмоциональное возбуждение, несмотря на сильные раздражители, не превышает пороговой величины; 2) человек эмоционально устойчив, так как, несмотря на сильное эмоциональное возбуждение, в его поведении не наблюдается нарушений» (13, с. 262.).

Основными направлениями исследований эмоциональной устойчивости, по Я.Рейковскому, кроме выявления ее связей с различными физиологическими факторами, являются изучение соответствующих регуляторных структур личности, а также «поиск особого механизма в виде самоконтроля».

Таким образом, данные исследования позволяют расширить и углубить понимание физиологических основ эмоциональной стабильности, ее зависимость от свойств нервной системы.

Деятельностный подход. Ряд психологов (Л.М.Аболин, Б.Х.Варданян, О.В.Дашкевич, Ю.Н.Кулюткин, С.М.Оя, Г.С.Сухобская, В.Э.Чудновский, и др.) рассматривают различные проявления эмоциональной устойчивости, которые, так или иначе, связаны с социальной активностью личности, ее поведением и продуктивностью деятельности, работоспособностью в стрессогенных ситуациях.

В.Э.Чудновский определяет эмоциональную устойчивость как «способность человека сохранять в различных условиях социальной нестабильности личностные позиции, владеть определенными механизмами защиты по отношению к воздействиям, чуждым его личностным взглядам, убеждениям и мировоззрению в целом» [17, с.141].

Рассматривая поведение социально активного субъекта, автор выделяет два способа действий: приспособление к ситуации и преобразование обстоятельств. Преобразование обстоятельств имеет отношение к устойчивости

личности, так как, «проявляя себя устойчивой личностью, индивид реализует свою социальную активность» [Там же, с. 143].

Как указывает Ю.К.Стрелков «способность субъекта выполнять деятельность в сложных трудовых ситуациях с той же успешностью, что и в нормальных условиях, часто связывают с эмоциональной устойчивостью, предполагая, что у неустойчивых лиц эмоциональный срыв приводит к разрушению деятельности» [16, с. 235].

Л.М.Аболин определяет эмоциональную устойчивость как «свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуют между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели» [1, с. 138].

Для Б.Х.Варданяна эмоциональная устойчивость – это свойство личности, обеспечивающее гармоническое соотношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации. Она, по его мнению, содействует эффективности той или иной деятельности, обеспечивает невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние человека, способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивающие успешное выполнение необходимых действий»

С.М.Оя отмечает, что эмоциональная устойчивость – это «способность регулировать эмоциональное состояние, быть эмоционально стабильным, то есть иметь незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции в различных условиях деятельности» [цит. по 16].

Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская рассматривают эмоциональную устойчивость как умение проявлять терпение и настойчивость в деятельности, выдержку и самообладания в эмоциогенных, стрессовых ситуациях, умение «держаться» в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей [9, с. 169].

О.В.Дашкевич в качестве главного критерия эмоциональной устойчивости называет эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации. Эмоциональная устойчивость рассматривается как положительное психологическое качество личности, проявляющееся в ответственные моменты жизни, и характеризующееся стабильностью, устойчивой направленностью на решение поставленных задач [5].

В.М.Писаренко под эмоциональной устойчивостью личности понимает: «способность отвечать на напряженные ситуации такими изменениями эмоционального состояния, которые приводят не к уменьшению, а к увеличению работоспособности» [11,с.52], а А.О.Прохоров рассматривает вышеназванный феномен как «постоянство и стабильность в проявлении эмоций и эмо-

циональных состояний» [12, с. 257].

В.Е.Медведева, понимает эмоциональную устойчивость как «профессионально значимое качество личности, обеспечивающее стабильность эмоционального состояния и эффективное, выполнение деятельности в эмоциональных условиях при перенапряжении, фрустрации, способствующее предупреждению тревожности, профессиональной деформации личности, эмоционального выгорания» [10].

Эмоциональная устойчивость рассматривается также в связи с конкретными видами деятельности. Так, Э.Блейер, Г.Гарднер и Г.Мейер полагают, что эмоциональная устойчивость выполняет регулирующую функцию в интеллектуальной деятельности, а также выступает как составляющая оценки достигнутого результата [цит. по 16].

Таким образом, как показывают данные исследования, эмоциональная устойчивость – это функциональная, гармонизирующая система эмоционального регулирования деятельности, способность сохранять определенные эмоциональные состояния. Она выступает как один из психологических факторов надежности, эффективности и успешности действий в обстановке повышенной психической напряженности.

Отличительной особенностью подобных работ является акцент авторов на ситуативных проявлениях феномена эмоциональной устойчивости.

Дифференциально-психологический подход. Ряд исследователей изучают вышеназванный феномен в связи с устойчивыми свойствами личности. Так, О.П.Санникова рассматривает эмоциональную устойчивость через призму эмоциональности, т.е. склонности индивида к переживанию эмоций определенного знака и модальности (радость, гнев, страх, печаль, спокойствие). Эмоциональность представляет собой системообразующий фактор индивидуальности, определяет исходный уровень реагирования на эмоциональные ситуации, влияет на эмоциональный порог. Поэтому представители различных типов эмоциональности обладают различной эмоциональной устойчивостью.

В данном контексте эмоциональная устойчивость, является формой «переживания, сигнализирующего о состоянии сбалансированности – несбалансированности в системе «личность – социум» и реализует функцию субъективного отношения личности к адаптационной ситуации. Состоянию неравновесности со средой сопутствует актуализированная адаптивная потребность и изменения в эмоциональных переживаниях» [15, с. 46].

А.Е.Ольшанникова отмечает, что «для эмоциональной устойчивости необходимым фактором является доминирование положительных эмоций». О.А.Черникова, выделяет: а) относительную устойчивость оптимального уровня интенсивности эмоциональных реакций; б) устойчивость качественных особенностей эмоциональных состояний, т.е. стабильную направлен-

ность эмоциональных переживаний по их содержанию на положительное решение предстоящих задач.

Сходные идеи высказывает и П.Фресс. Данный исследователь показывает, что эмоциональная устойчивость либо неустойчивость определяется чувствительностью человека к эмоциогенным ситуациям, возникновение которых носит сугубо субъективный характер и зависит от «мотивации и возможностей человека», и выступает важной характеристикой эмоциональности [2].

Данные исследования дают возможность изучать эмоциональную устойчивость в связи с индивидуально-типологическими особенностями личности.

Адаптационно-личностный подход. Н.В.Самоукина связывает эмоциональную устойчивость с адаптированностью личности. Она пишет, что наличие данного свойства свидетельствует об оптимальности функционирования психических и психосоматических особенностей личности, ее адекватности по отношению к окружающей действительности. В качестве таких параметров выступают требования социальной среды, общества, особенностей конкретной социальной ситуации, характер деятельности. [15, с. 9].

Ю.А.Рокицкая, отмечает, что соотношение процессов психологической адаптации и профессионального самоопределения личности опосредовано эмоциями, является критерием гармоничности данных процессов. Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находятся ли осуществляемое индивидом профессиональное самоопределение и воздействие, которому он подвергается, в отношении фасилитации / ингибиции к его самости [14].

Преобладание негативных эмоций в процессе психологической адаптации студентов играет деструктивную, дезорганизующую роль, блокируя мотивацию и активность профессионального самоопределения и, как следствие, способствуя формированию эмоциональной неустойчивости личности.

Рассматривая эмоциональную устойчивость с позиции профессионального самоопределения, Ю.А. Рокицкая утверждает, что данное понятие заключается в профилактике эмоциональных перегрузок и психологической дезадаптации, в обеспечении устойчивости и последовательности профессионального самоопределения. Автор отмечает, что психологическими детерминантами развития эмоциональной устойчивости в процессе профессионального определения студентов являются:

- открытость опыту, позитивное самоотношение, принятие себя и окружающей действительности
- понимание собственной самости через мониторинг аффективности психических состояний
- наличие жизненной цели, принятие ответственности за ее реализацию

- профессиографический анализ собственной личности
- осознанная, положительная мотивация формирования эмоциональной устойчивости [Там же].

Результаты приведенных исследований позволяют связать эмоциональную устойчивость личности со способностью к социальной адаптации, проследить психологические трудности, обусловленные низким уровнем последней.

Подход с позиций теории установки. Представители данного подхода (А.Г.Асмолов, А.С.Прангишвили, Д.Н.Узнадзе, В.А.Ядов и др.) раскрывают психологическую сущность эмоциональной устойчивости через категорию установки (смысловой, целевой и операционной), которая является направляющей в отношении личности к деятельности и предает последней устойчивый характер.

Информационно-кибернетический подход. Методическим основанием данного подхода являются работы Е.П.Крупника и Н.А.Подымова. Эмоциональная устойчивость трактуется здесь как подвижное равновесие и оптимальное соотношение диалектически противоречивых психологических структур личности. Е.П.Крупник предлагает рассматривать эмоциональную устойчивость как «некую синтетическую категорию двух психических проявлений индивида - стабильности и изменчивости» [8, с. 204]. Наряду с этим, стабильность может выступать и в качестве фактора, определяющего инертность, ригидность психики.

Данное направление рассматривает эмоциональную устойчивость как оптимальное динамическое соотношение различных психических структур. В качестве основного условия формирования эмоциональной устойчивости выступает индивидуальное сознание во всех его проявлениях.

Когнитивный подход. Б.Вейнер раскрывает содержание эмоциональной устойчивости с точки зрения теории каузальной атрибуции. Здесь эмоциональная устойчивость, выступает как реакция на закрепленную в генетической памяти значимую ситуацию. При этом уточняется, что «оценка значимости ситуации может быть не только на осознаваемом уровне, но и на неосознаваемом» [303, с.142].

Эмоциональная устойчивость как характеристика эмоционального интеллекта. В работах ряда исследователей (И.Ф.Аршава, Н.В.Коврига, Э.Л.Носенко, Т.А. Пашко и др.) эмоциональная устойчивость так или иначе связывается с феноменом эмоционального интеллекта, понимаемого как разумность в эмоциональной регуляции поведения, важнейшая детерминанта успешности жизнедеятельности, эмоционального самоконтроля, эмоциональной зрелости личности.

И.Ф.Аршава отмечает, что существуют различные формы отображения оценки эмоциональной устойчивости человека по параметрам: уровень

сформированности эмоционального интеллекта; преобладание в индивидуальном опыте ресурсов эмоциональной устойчивости, выработка активной стратегии на преодоление концентрации на проблеме; особенностей проявления высших психических функций (коммуникативной, чувства юмора); наличие или отсутствие психосоматических нарушений [4].

В работах Т.А.Пашко, эмоциональная устойчивость связывается с феноменом эмоционального самоконтроля и определяется, как способность личности контролировать, идентифицировать и, в случае необходимости, корректировать собственные эмоциональные проявления, что способствует стимулированию самосовершенствования и повышению эффективности деятельности. Модель эмоционального самоконтроля, по определению ученого, состоит из двух компонентов: структуры и механизма. Структура включает в себя мотивационно-ценностный компонент, блок самооценки, рефлексивный компонент, волевой компонент, интеллектуальный блок. Механизм включает в себя контроль и коррекцию. Психологическими детерминантами эмоционального самоконтроля выступают: личностная рефлексия, эмоциональный интеллект, волевые качества, мотивация достижения и самоуважения.

И.Г.Павлова рассматривает эмоциональную устойчивость как элемент эмоциональной зрелости, которая в свою очередь трактуется автором как «интегративное качество личности, характеризующее степень развития эмоциональной сферы на уровне адекватности эмоционального реагирования в определенных социокультурных условиях». К числу важных признаков эмоционально зрелой личности Павлова относит: адекватность в восприятии, оценивании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих, произвольность в руководстве своими эмоциями, использование эмоциональной экспрессии как средства общения. Эмоциональная зрелость представляет собой феномен эмоционального порядка, выступает как способность к адекватному эмоциональному реагированию в конкретных социальных условиях, а, следовательно, обладает эмоциональной устойчивостью.

Эмоциональная устойчивость как фактор устойчивости личности. Ряд авторов рассматривает эмоциональную устойчивость как фактор, обеспечивающий устойчивость личности в целом. Так, Э.Эриксоном эмоциональная устойчивость трактуется как фактор формирования и поддержания целостности личности. При этом автор акцентирует внимание на том, что «формирующаяся на определённом возрастном этапе целостность личности обеспечивается не только интеллектуальной и физической умелостью, но и устойчивостью, связанностью, самостоятельностью вырабатываемых подростком моральных взглядов и оценок, то есть устойчивым мировоззрением» [18,с.243].

Структура эмоциональной устойчивости. Исходя из цели и задач нашего исследования, особый интерес представляют психологические исследования, авторы которых обращают внимание на структуру эмоциональной устойчивости, а также выделяют критерии ее сформированности. Так, В.Е.Медведева указывает, что эмоциональная устойчивость обеспечивает выработку профессиональных компетенций, связанных с навыками анализа деятельности и умением применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции, для поддержания на высоком уровне собственной деятельности, а так же способность контролировать стабильность эмоционального состояния.

Сформированность эмоциональной устойчивости определяется критериями и показателями их раскрывающими: степень выраженности мотивов, потребностей и ценностей; знания основ психогигиены; системное владение навыками саморегуляции; эмоциональные проявления и качества личности, определяющие их характер. Эмоциональная устойчивость имеет структуру, состоящую из четырех компонентов, а именно: мотивационно-ценностного, когнитивно-теоретического, эмоционально-личностного, практико-действенного.

Е.В.Пилипенко рассматривает эмоциональную устойчивость как «сложное динамическое интегративное качество личности, которое обеспечивает высокую продуктивность деятельности и поведения в сложных эмоционально-напряженных условиях». Структура эмоциональной устойчивости, по ее мнению, представлена: психофизиологической, эмоционально-волевой, когнитивно-рефлексивной, адаптивной и социально-перцептивной подструктурами. Таким образом, интеграция, совместимость и представленность данных подструктур придает устойчивость либо неустойчивость развитию эмоциональной устойчивости. Для формирования стойкой эмоциональной устойчивости необходимо активизировать ее подструктуры, основой которых должны выступать сформированные умения рефлексии, самопознания, адаптивности, медитации, саморегуляции, самоконтроля и другие [11].

В контексте нашей работы особую ценность представляют исследования М.Ю.Буслаевой. Данный автор определяет понятие «эмоциональная устойчивость студента» как готовность, к конструктивному решению эмотивных ситуаций в процессе профессиональной деятельности. Структура эмоциональной устойчивости, по ее мнению, представлена следующими компонентами:

- эмоциональным (мера чувствительности субъекта к эмотивным ситуациям жизнедеятельности, уровень возбудимости, негативные эмоциональные переживания, ситуативная и личностная тревожность);
- мотивационным (система мотивов, направленных на преодоление психологических барьеров, возникающих в напряженной ситуации);

- волевым (внутренний или интернальный контроль личности, способность принимать ответственность за свои действия на себя);
- когнитивным (степень выраженности интеллектуальных эмоций, определяющих познавательную активность индивида по самоорганизации и саморегуляции поведения).

Таким образом, следует отметить, что в современной психологической литературе нет однозначного толкования понятия эмоциональной устойчивости. Представители рассмотренных выше подходов к пониманию эмоциональной устойчивости фокусируют внимание на различных сторонах изучаемого феномена, демонстрируют его сложность и многоаспектность. Вместе с тем, несмотря на существенные расхождения во взглядах отдельных исследователей на изучаемую проблему, проанализированные работы позволяют рассматривать эмоциональную устойчивость как интегративную динамическую личностную особенность, которая проявляется в присущих человеку стойких диспозициях к сбережению гомеостаза в сложных ситуациях профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Как было показано выше, эмоциональная устойчивость выступает одним из психологических факторов надежности, эффективности и успешности деятельности в ситуациях повышенной напряженности. Благодаря эмоциональной устойчивости как интегративному, полисистемному свойству, обеспечивается переход психики на новый уровень активности. Перестройка побудительных, регуляторных и исполнительских функций, позволяет сохранить и увеличить эффективность деятельности в стрессогенных условиях.

Психофизиологической основой эмоциональной устойчивости личности являются процессы высшей нервной деятельности, свойства нервной системы (глубина, продолжительность, лабильность эмоциональных переживаний и т.п.).

Анализ литературы по изучаемой нами проблеме показал, что эмоциональная устойчивость – это сложное психическое образование, интегративное, полисистемное свойство психики, характеризующееся эмоциональной сбалансированностью и продуктивной деятельностью в неспецифических и экстремальных условиях.

Указанное психическое свойство, как было показано, включает следующие компоненты:

- эмоционально-мотивационный (сбалансированность – несбалансированность между личностью и социальной средой, уровень личностной тревожности, невротизации, типичные эмоциональные реакции и т.п.);
- когнитивный, (оценка получаемой информации, прогнозирование

- событий, принятие решений в стрессогенных ситуациях);
- поведенческий (адаптированность к социальной среде, адекватность поведения личности при решении задач в условиях экстремальных воздействий, и т.п.);
- волевой (инициация действий, контроль поведения и т.п.);
- регулятивный (самоорганизация, саморегуляция, самоуправление личности на основе накопленного опыта и т.п.).

Список использованных источников:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанск. Ун-та., 1987. – 261с.
2. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. – К.: Рад. школа, 1974. – 120 с.
3. Аминов Н.А., Аверина И.С. Экспресс-диагностика аверсивных (страх-гнев) состояний и формы межличностных конфликтов у младших школьников // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. – М., 1990. – С. 4-7.
4. Аршава И.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2007. – 33 с.
5. Дашкевич О.В. Психологический анализ предметной неадекватности эмоционального компонента спортивной деятельности / О.В. Дашкевич // Психология личности и деятельности спортсмена: сб. ст / под общ. ред. В.М. Мельникова, О.В. Дашкевича; - М.: Союзспортобеспечение. - 1981. - 138 с.
6. Декарт Р. Страсти души // Психология мотивации и эмоций.- М.: ЧеРо, 2002.- 344с.
7. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива / Е. П. Ильин // Психологический журнал. – 1995. - Т. 16. - № 2. - С. 27-41.
8. Крупник, Е. П. Психологическая устойчивость индивидуального сознания / Е. П. Крупник. - М.: МПГУ, 1994 - 192 с.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: Курс лекций. – М.: МГУ, 1994. – 62с.
10. Матяш-Заяц Л.П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.П. Матяш-Заяц; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 21 с.
11. Пилипенко К.В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога: Автореф. дис.канд. психол. наук: 19.00.07/ Південноукр. Держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2010. – 21 с.
12. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов: Обзорная информация / НИИ проблемы высшей школы. Отдел научной информации / В.И. Брудный (подг.). – М., 1976. – 44 с.
13. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці:

- Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.М. Рева; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2005. — 20 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т.2. — М.: Педагогика, 1989. — 322 с.
15. Санникова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивность личности. Монография.- Одесса: Издатель М.П. Черкасов, 2009.- 258с.
16. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. - М.: Прогресс, 1982. — 232 с.
17. Чудновский В.Е. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2003. — 336с.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В Толстых. - М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
19. Bowlby J. 4 Secure Base. London: Routledge. Burke, A.E. and Silverman, W.K.(1987) prescriptive treatment of school refusal, Clinical Psychological Review 7: 353 – 62. 1988.
20. The May R. The meaning of anxiety. — N.-Y., 1979. — p. 179-205.

ТАРАРАК Н.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана з наукової роботи,
факультет мистецтва та дошкільної
освіти, Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди,
м. Харків

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ НОВОГО ТИПУ «РАДЯНСЬКІЙ СТУДЕНТ» В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

В умовах складної політичної, соціально-економічної ситуації особливо загострюється потреба в оновленій системі чітких ціннісних орієнтацій, що привертає увагу до вивчення в історико-педагогічному аспекті досвіду вирішення проблем, пов'язаних із формуванням ціннісних орієнтирів у студентів першого десятиріччя існування СРСР. Визначено значущість формування ціннісних орієнтирів особистості студента в процесі побудови демократичного суспільства. Схарактеризовано дуже суперечливу роль першого Наркому просвіти А.В. Луначарського в формуванні принципів нової системи освіти радянського громадянина, провідне місце в ідейному вихованні якого відводилось мистецтву. Зазначений період характеризується демократичними прагненнями прогресивної педагогіки до розробки нового формату вищої освіти. Однак, у вищій освіті зазначеного періоду (1920-ті рр.) вже почав відчуватися натиск ідеології нового режиму. На практиці це відзначилося поступовою утратою інтересу до аксіологічних концепцій та, як наслідок, зменшення уваги до студента як особистості.

Ключові слова: вища школа, педагогічна концепція, мистецтво, ціннісні орієнтації, ідеологія, студент.

В условиях сложной политической, социально-экономической ситуации особенно обостряется потребность в обновленной системе четких ценностных ориентаций, что привлекает внимание к изучению в историко - педагогическом аспекте опыта решения подобной проблемы, связанной с формированием ценностных ориентиров у студентов первого десятилетия существования СССР.

Определена значимость формирования ценностных ориентиров личности студента в процессе построения демократического общества. Охарактеризована весьма противоречивая роль первого Наркома просвещения А.В. Луначарского в формировании принципов новой системы образования советского гражданина, ведущее место, в идейном воспитании которого, отводилось искусству. Отмечено, что в целом исследуемый период характеризуется демократическими стремлениями прогрессивной педагогики к разработке высшего образования нового формата. Однако, в высшем образовании указанного периода (1920-х гг.) уже начал ощущаться натиск идеологии нового режима. На практике это выразилось в постепенной потере интереса к аксиологическим концепциям и, как следствие, в уменьшении внимания к студенту как личности.

Ключевые слова: высшая школа, педагогическая концепция, искусство, ценностные ориентации, идеология, студент.

In the conditions of the difficult political, social and economic situation it is especially urgent to have a refreshed system of the clear valued orientations, which attracts attention to the study of the experience at the historical and pedagogical aspect in solving problems related to the value orientations formation of the soviet students in 1920s. The investigation determines the significance of the formation of value orientations of a student's individuality in the process of building a democratic society. It is characterized to be very controversial the first People's Commissar of Education, A.V. Lunacharsky's role in formation of principles of the new educational system of a Soviet citizen, a leading place in the ideological education of which was given to art. The paper shows that in general the defined period can be characterized by democratic aspirations of progressive pedagogy to develop a new format of higher education. However, in the higher education of the first decade of the Soviet Union existence (1920-s) the pressure of the ideology of the new regime had already begun to be felt. In point of fact, indeed, there was a constant substitution: humane and spiritual were changed with the necessity to be useful for the new socialist state; formation of the international culture of the Soviet citizen instead of implementing the desire to preserve the treasury of all national groups etc. In practice, it was marked by a gradual loss of interest in axiological concepts and, consequently, a decrease in attention to the student as a person.

Key words: higher education, pedagogical concept, art, values, ideology, student.

Постановка проблеми. На тлі загальної демократизації суспільно-політичного життя в сучасній Україні відбувається процес кардинальної переоцінки цінностей – змінюються ціннісні уявлення, що рефлектується й на ринку праці, де гостро потрібні професійно мобільні, конкурентоспроможні спеціалісти. В умовах складної політичної, соціально-економічної ситуації особливо загострюється потреба в оновленій системі чітких ціннісних орієнтацій. Ситуація, що склалася на межі XX - XXI століть, характеризується необхідністю подолання дисбалансу між матеріальністю і духовністю та орієнтацією на пошук шляхів гуманізації освітнього процесу, утвердження культури комунікації і толерантності взаємовідносин. Усе це актуалізує необхідність звернення до досвіду подолання схожих проблем у минулому, що зазнала наша країна на зламі двох формацій, у перше десятиріччя існування нової соціалістичної держави – СРСР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про існування інтересу до проблеми цінностей на протязі усієї історії людства. Навіть у Біблії представлені морально-етичні та естетичні цінності, на базі яких формувалася ієрархія духовних цінностей християнської та загальнолюдської культури. Передумовою для виникнення західноєвропейської теорії про цінності – аксіології – слугували ідеї видатних філософів І.Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Л.Фейєрбаха та інших представників німецької класичної філософії.

Однак, ґрунтовний аналіз ціннісної проблематики в історико-педагогічному аспекті неможливий без звернення до розвитку філософської думки в Україні, адже в ній до проблеми цінностей апелювали багато мислителів: І. Вишенський, Є. Гребінка, П. Гулак-Артемівський, М. Драгоманов, М. Лопатинський, М. Козачинський, І. Котляревський, М. Коцюбинський, П. Куліш, Ф. Прокопович, С. Яворський, Т. Шевченко.

У сучасній науці проблема формування «ціннісних орієнтацій» розробляється у різних аспектах: від дослідження сутності самих понять «цінність», «ціннісні орієнтації» (Б. Братусем, А. Здравомисловим, Д. Леонтьєвим, А. Ручкою, В. Ядовим та ін.) й аналізу динаміки ціннісних орієнтацій (І. Коном) до сучасних досліджень структури ціннісних орієнтацій (А. Бітуєвою, А. Іващенко, Н. Фроловою та ін.), особливостей морального розвитку особистості та механізмів формування моральних цінностей і ціннісних орієнтацій (І. Бех, В. Галузяк, А. Донцов, Е. Помиткін та ін.).

Мета визначити значущість формування ціннісних орієнтирів особистості студента в процесі побудови демократичного суспільства порушує необхідність вивчення в історико-педагогічному аспекті досвіду вирішення цієї проблеми в період, у перше десятиріччя існування нової соціалістичної держави – СРСР, коли наша країна опинилася зламі двох формацій.

Виклад основного матеріалу. Наслідки Великої Жовтневої революції та

затвердження нового ладу позначилися на всіх ділянках життєдіяльності людини, а саме: на економічній, політичній, соціальній та духовній сферах. Такі події спричинили в суспільстві втрату орієнтирів, норм поведінки на тлі кардинальних змін ціннісної системи. До початку 20-х років після воєн і революцій молода держава опинилася в стані глибокої економічної кризи. Більшовицький уряд змушений був перейти до НЕПу, що дозволило державі з 1923 р. вступити в смугу господарського підйому і на 1925 р. завершити процес відновлення. До 1924 р., незважаючи на насторожене ставлення до нової держави через ідеї революції, СРСР набула широкого дипломатичного визнання. З 1925 р. в складній міжнародній обстановці було проголошено курс на індустріалізацію з метою перетворення країни в економічно незалежну державу.

У 20-ті роки відродження економіки вимагало максимального залучення інтелігенції, висококваліфікованих кадрів, творчого потенціалу держави. Зауважимо, що спочатку ставлення до фахівців помітно покращувалося. Радянським вченим надавалася можливість виїзду за кордон, стажування в найвідоміших лабораторіях світу. В 20-і рр. радянська наука продовжувала дореволюційні традиції царської Росії. У цей час працювали І. Павлов, К. Ціолковський, Н. Жуковський, В. Вернадський. Поступово їм на зміну готувалося прийти нове, не менш талановите покоління.

На тлі загального курсу на відродження економіки, реконструкції народного господарства та потреби у висококваліфікованих фахівцях з новим типом мислення, переконаних в ідеях комунізму, з кінця 20-х рр. починається небувалий зріст вищої школи. Велике поширення набувала вища та середня спеціальна освіта без відриву від виробництва, яку могли отримувати як підлітки, так і дорослі через систему заочного навчання, через екстернат, ФЗО (фабрично-заводське навчання), робітфаки та школи сільської молоді. Разом з тим, виникали проблеми із нехваткою кількості досвідчених викладачів та обладнання. Перший радянський уряд мав чітку мету «величезного підвищення культури» народу, основна маса якого була безграмотною. Цей намір було закріплено у декреті, підписаним Головою Раднаркому 26 грудня 1919 року, який був дуже значущим для підвищення загального потенціалу держави. Вступ до ВНЗ у ті часи дорівнювався приєднанню до чогось невимірно високого, де зосереджувалася краща частина суспільства, що мала змогу вести дискусії, диспути, будувати плани на майбутнє, які, навіть самі нездійсненні здавалися цілком реальними у великому майбутньому. Саме питання про те, якою повинна стати нова культура та як оцінювати культурну спадщину, ставилися у главу кута усіх дискусій 20-х років. Хоча вже наприкінці 20-рр. за правилами прийому до ВНЗ перевага віддавалась, перш за все, комсомольцям та комуністам, які не завжди мали достатню базову освіту, що утрудню-

вало навчальний процес та знижувало його ефективність.

У 20-ті роки усі навчальні заклади мислилися як головні центри комуністичного виховання радянської молоді, що було спрямовано відвернути нове покоління радянського студентства від релігії та її цінностей. Руйнувалися храми, заборонялися релігійні церемонії (вінчання, хрещення, відспівування тощо), підлягали конфіскації церковні цінності. Замість них повсюди виникали комсомольські й піонерські організації, що популяризували марксистсько-ленінське учіння (роботи К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, історію класової боротьби, ідею радянського будівництва).

Вища школа одна з перших відчула початок пресингу реорганізаційних та кадрових перестанови, оскільки виховання нових кадрів, досвідчених спеціалістів з новою системою цінностей вимагала, перш за все, послаблення впливу «буржуазних» професорів на студента нової формації – радянський студент. В 1919 році Наркомпрос у якості негайних першочергових завдань проголошував важливість «обліку, систематичного підрахунку, організації й координації наукових установ», робота яких повинна контролюватися єдиним партійним органом, якому вона й повністю підпорядковується. Так, 4 березня 1921 року вийшла в світ постанова Совнаркому, за підписом В. Ульянова (Леніна), згідно якої в усіх ВНЗ вводився комплекс обов'язкових предметів «загальнонаукового мінімуму», до якого входили істмат, діамат та історичні дисципліни, зведені до канви марксистсько-ленінського вчення. Саме реформа керування закладами вищої школи, викладена у новому статуті (від 1921 р.) наголошувала на необхідності заборони вільного вибору професорів, тим самим сприяла укоріненню до професорсько-викладацького складу викладачів-комуністів та переконаних в ідеалах марксизму-ленінізму.

Однак, на тлі палкого бажання боротися зі старим не відпрацьованість механізмів ідеологічної централізації освіти, відсутність чіткої програми класово-партійного виховання дітей та молоді ще не заважала прогресивній педагогіці 20-х рр. XX століття спиратися переважно на гуманістичні й демократичні підходи в освіті й вихованні, що здійснювалися на основі раціоналізаторських і творчих ідей П. Блонського, Н. Крупської, А. Луначарського, А. Макаренка, Н. Попова, В. Сороки-Росинського, С. Шацького та інших.

З точки зору проблем організації навчання та педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу в 1920-ті роки особлива увага приділялася дослідницькому підходу, який в розумінні радянської педагогіки повинен стати провідним принципом навчання. Такий підхід на той час віддзеркалювався в усіх формах навчальної роботи: від активно-трудового до евристичного методів. Саме на тлі певного висвітлення негативних рис класно-урочної системи з'являлися можливості застосування надбань зарубіжної педагогіки – «Дальтон-плану», «Методу проектів», «Студійної системи»

тощо). За ініціативою П. Блонського – видатного психолога та педагога, досить досвідченої та знаної в усьому світі людини, в мистецьких ВНЗ України почала використовуватися «студійна система» організації педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Згідно «студійної» організації заняття проходили в лабораторіях або студіях, навчальних кімнатах, де студенти, поділяючись на групи за принципом розподілу праці, працювали над тим самим навчальним завданням заради досягнення спільної мети. При цьому роль викладача зводилася до консультування в ході самосійної роботи членів групи. Викладач повинен був сповіщати про теми за офіційною програмою та допомагати студентам визначати траєкторію їхнього самостійного розвитку. За умови реалізації такої системи студенти отримували можливість креативного самовиразу, незалежного прояву свого таланту, точки зору, активного здобутку знань та самостійності. Саме звідси бере свій початок нині діюча система екзаменаційних «переглядів» (наприклад, традиційна для Харківської дизайнерської та мистецької школи – Харківська державна академія дизайну і мистецтв), де останні є визначальною формою обліку знань, досягнень та контролю результатів спільної діяльності викладача та студента [1, с. 26]. Підкреслимо, що така система не обмежувала свободу естетичного вибору, який «прищеплювався» кожному через самостійний пошук особистісних уявлень про навколишній світ, пріоритетних мотиваційних спонукань тощо. Але бажання вивести країну з економічної кризи та загальної безграмотності загострювало необхідність швидкого приросту знань, системного академізму. Поступово усе частіше темою досліджень радянських педагогів ставав пошук нових методів отримання міцних, глибоких знань та їхня систематизація.

У 20-ті роки в політичних та педагогічних дискусіях про долю освіти відстоювалася ідея єдиної школи, яка, що важливо, не заперечує, а передбачає різноманітність в навчанні. В цілому характерне для педагогіки 20-х рр. прихильне ставлення до вивчення зарубіжного досвіду і прагнення використовувати пошуки іноземних педагогів у радянській педагогічній практиці рефlekтувалася на взаємній увазі викладачів та науковців з Європи і Америки, прикладом чого став візит у 1928 р. до СРСР Джона Дьюї. Найцінніші надбання теорії Дьюї викладені в його працях «Демократія та освіта (1916)», «Суспільство та його проблеми» (1927). Він вважав за необхідне укріплення демократичного суспільства нації, що стоїть перед загрозою втрати його моральних та духовних орієнтирів через індустріалізацію. Філософ зауважував, що будь-яка ідея, цінність або соціальний інститут походить від людської практичної діяльності, обставин його життя. Тому він наполягав на соціальній та моральній природі школи, яка повинна слугувати «зародком суспільного життя, маленькою громадою». Він був противником будови школи, як маши-

ни, що обробляє бездушний матеріал учнів та перетворює його на щось однакове. Надефективною стратегією, на його думку, є такий спосіб викладання сутнісного зв'язку між людським знанням і соціальним досвідом, який не ігнорує інтереси та досвід студента, а, навпаки, використовує його для закладення знань. Дж. Дьюї був прихильником розвитку індивідуальних творчих можливостей кожного з учнів в умовах стандартизованої системи освіти, де за пасивність студентів у процесі навчання треба звинувачувати саме викладачів за їхнє педагогічне неучтвo. Школа – це життя, а не період підготовки до неї, тому саме період навчання повинен сприяти удосконаленню суспільного порядку, культура та естетика якого базується на загальному досвіді. Ідеї Дж. Дьюї є дуже важливими з точки зору побудови нової школи нового суспільства [7, с. 293-300].

Отже, на протязі 1920-х років відточувалися нові форми та методи викладання та вироблялася доктрина партійного керівництва вищою освітою та наукою. До кінця 1920-хрр. ще не було сформульовано єдиної концепції освітянської політики, і, як наслідок, не існувало ніяких вимог до змісту навчання або уніфікованих програм і підручників.

Така досить неоднозначна фігура, як А. Луначарський, який був призначений Наркомом просвіти, у той час пояснював таку ситуацію відсутністю «ясних партійних директив». В його промові про завдання освіти А. Луначарський зазначав, що на шляху побудови насправді демократичної держави кожен громадянин повинен відчувати себе господарем, а для цього йому треба мати «надзвичайно різноманітні знання» [5]. «Натиск на твердиню знань» А. Луначарський передбачав у боротьбі із двох кінців, а саме: в боротьбі із ліквідацією безграмотності, з одного боку, а з другого, шляхом підняття рівня вищої школи на високий ступінь наукового знання, куди нова молода червона інтелігенція вийде «через распахані лабораторії та аудиторії університетів ... та послужить великим помічником й інструктором для народу», щоб він зміг стати «повним переможцем в розпочатій боротьбі» [5].

При цьому А. Луначарський наголошував на провідній ролі мистецтва в ідейному вихованні, що «виходить з самої сутності мистецтва, його пізнавальної сили, яка звертається не тільки до розуму, але й до почуття. А питання виховного значення мистецтва, на думку А. Луначарського, є «самим суттєвим та вагомим з усіх тих, які можуть бути поставлені у зв'язку із мистецтвом» [6]. Так, він вважав, що головним об'єктом мистецтва є людина, її трудова та громадська діяльність, його життя у всьому її різноманітті. Справжній художник не обмежується тільки відтворенням життя, він прагне показати людям, якою має бути життя, в чому її справжня цінність. Мистецтво, на переконання Луначарського, концентруючи і типізуючи життєві явища соціальної дійсності, дає не тільки знання, але й виробляє у людини певне став-

лення до навколишнього світу. Тому мистецтво є не тільки засобом пізнання життя, а й фактором її перетворення. Відображаючи і пояснюючи життя, оцінюючи її, викриваючи зло, оспівуючи прекрасне, мистецтво тим самим формує думки і почуття людини, будучи стимулом до діяльності. Будучи наочним, яскравим і переконливим, мистецтво має бути широко використано пролетаріатом у справі виховання та перевиховання мас [6].

Саме ним, філософом та наркомом просвіти А. Луначарським, у перші роки становлення радянської влади була зроблена спроба розгляду цінностей в контексті нових соціалістичних реалій [4]. Зазначмо, що його погляди відрізняються суперечливістю. Так, філософ А. Луначарський вважав, що соціальному прогресу вищу цінність надає прагнення всього живого і, головне, людини привести життя до повного розвитку і піднесенню, тому, на його думку, «Маркс й Енгельс додали економічному розвитку, соціальному прогресу «високу ідеалістичну цінність, можна сказати, релігійну цінність» [2, с. 140]. А в роботах «До питання про оцінку» та «Основи позитивної естетики», А. Луначарський, звертаючись до теорії цінності, розглядав цінність як оцінку, а оцінку як естетичну оцінку, що інтерпретувалася, по суті, як «психобіологічна» реакція людини на навколишній світ. По суті, А. Луначарський вважав, що цінності у реальному житті реалізуються у вигляді суб'єктивної оцінки кожною людиною тих чи інших явищ. Такої науково вираженої позиції дотримувався А. Луначарський, на перший погляд, і в своїй діяльності на посту Наркома просвіти. Але його ерудованість та широта естетичних поглядів на практиці рефлексувалася у завуальовано політизованій формі.

З одного боку, теорія виховання, на думку А. Луначарського, створювалася із поєднання двох напрямів: цивільного («хорового») і вільного («індивідуального»). Культурний капітал нового суспільства за переконанням Анатолія Луначарського, являє собою сукупність різноманітних, але «яскраво виражених індивідуальностей». Головним завданням школи є всіляко сприяти розвитку талантів кожної особистості, а також навчити дитину з раннього віку поважати своєрідність іншої людини, жити в злагоді з оточуючими, відчувати і мислити соціально. До того ж, він успішно відстояв свою позицію, надавши рішучий опір думці В. Леніна закрити Большой (Великий) театр за його непотрібністю для радянського народу. Луначарський, критикуючи «формальну школу», виявив лояльний підхід до певною мірою інакомислення. Доброзичлива рецензія Луначарського на книгу М. Бахтіна «Проблеми творчості Достоєвського» дуже полегшила судьбу опального мислителя. Критика А. Луначарського ЛЕФу, що об'єднав під своїм дахом представників «лівого» мистецтва (авангарду), насправді відбилася негласною його підтримкою. З іншого боку, численні праці наркома просвіти, що присвячені теорії та історії музики, літератури та театру, пронизані політизованою естетикою, а сутність

його виступів межувала із поліцейською цензурою. Це дуже негативно впливало на формування у ціннісних орієнтирів у студентів творчих спеціальностей, вже на студентській лаві обмежувало широту їх творчості до «соціалістичного реалізму».

Підтвердженням такої позиції головної людини в освіті того часу, за словами І. Сац, може бути його відповідь студентам консерваторії в 1926-ом: «Марш, що створений імперіалістами може чудовим чином служити й для революціонерів» [3, с. 308]. Так, у своїй роботі «А.В. Луначарський і політизація естетики» дослідник із Торонто Орлин Стефанов зазначає, що в той час «було немало сучасників Луначарського, які не розмінювали моральні цінності заради прагматичної вигоди» [8]. Самим А. Луначарським Це насправді пояснювалось гострою необхідністю того часу: «... Навіть революція соціалістична, що відбувалася під знаком закінчення усіляких війн й скасування всякої державної влади, (...) на перших порах вимушена посилити дух своєрідного мілітаризму, посилити диктатуру державної влади і навіть, так сказати, поліцейський її характер» [8, с. 79].

На тлі поступового знищення дореволюційного покоління інтелігенції («Шахтинська справа», процеси «Промпартії», «Трудової селянської партії») перші прояви поступового погіршення становища й у педагогіці вищої школи можна констатувати ще починаючи з 1926 р., що співпало із початком індустріалізації і колективізації. Сюди ж додалася сталінська концепція «загострення класової боротьби». У лавах інтелігенції надзвичайно швидко росли, як зазначено в записці М. Покровського, «занепадницькі настрої» і «опозиційність». Почалася хвиля еміграції. У відповідь партійні лідери почали створювати спеціальні комісії для боротьби з буржуазною ідеологією (1922 р.), комісії з вивчення діяльності й настроїв української інтелігенції (1925 р.), комісії з обстеження шкіл і контролю за діяльністю вчителів (1928 р.).

Так, уже на початку 30-х років відбуваються суттєві зміни у якісному складі самої комуністичної партії, стиль партійного керівництва набуває ознак тоталітаризму, формується командно-адміністративна система. Поступово загроза втрати досягнень жовтневої революції викорінювала усі прояви демократизму, що ще ледь жевріли. Після смерті Леніна, вона посилилася внутрішніми економічними проблемами та розбіжністю поглядів на майбутній шлях розвитку країни. Стара гвардія комуністів, які все ж таки шукали найбільш безболісних та виважених рішень, системно знищувалась. На зміну приходили молоді комсомольці та комуністи, часто безграмотні, які прагнули влади та були готові самовіддано боротися за ідею. Результатом діяльності такого поповнення партійних рядів стала теза про «ворога народу», що дозволяла подолати прояви інакомисльців, незгідних з керівним курсом уряду. Це стало початком масових репресій, які, водночас, забезпечували робочою,

насправді відданою, силою нові будівництва, заохочували до перевиконання планів п'ятирічок тощо.

Висновки. Становлення та розвиток ціннісних орієнтацій радянського студентства у перші роки існування Радянського Союзу носить двоїстий характер. Загальна для усіх педагогів та науковців того часу мета побудувати нову соціалістичну вищу школу, яка була би в змозі готувати досвідчених фахівців нової соціалістичної формації досягалась водночас двома суперечливими шляхами. Поряд із введенням нових програм, ідеологічна основа яких була пронизана поняттями нової марксистсько-ленінської ідеології, радянські науковці-педагоги намагалися використовувати останні новітні надбання зарубіжних колег. Така двоїстість у розвитку підходів до організації навчально-виховного процесу виявлялася в поєднанні побудови педагогічних підходів на демократичних основах діалогу, гуманного відношення до кожного учасника навчально-виховного процесу, бажанні створити усі умови для гармонійної розвитку особистості, прояву її таланту, з одного боку, та на односторонній пропаганді ідеології єдиної правлячої партії більшовиків. Так, по суті, мала місце постійна підміна: гуманного та духовного необхідно бути корисним для нової соціалістичної держави, замість реалізації бажання зберегти скарбницю усього національного відбувалось формування інтернаціональної культури радянського громадянина тощо.

Отже, на протязі 1920-х років відточувалися нові форми та методи викладання та вироблялася доктрина партійного керівництва вищою освітою та наукою. До кінця 1920-хрр. ще не було сформульовано єдиної концепції освітнянської політики, і, як наслідок, не існувало ніяких вимог до змісту навчання або уніфікованих програм і підручників. Уся навчально-методична література носила суто рекомендаційний характер.

У перше десятиріччя становлення радянської влади спроба звернення до формування ціннісних орієнтирів студентства була зроблена лише А. Луначарським, який розглядав цю проблему крізь призму нових соціалістичних реалій. Політичний діяч свого часу оцінював аксіологічну концепцію як таку, що має мало спільного із умовами та потребами реального життя. Таким чином, 1920-ті рр. можна вважати етапом поступової втрати інтересу до таких об'єктивних за своєю природою цінностей як добро, свобода, краса на тлі послідовного зменшення уваги до студента як особистості.

Список використаних джерел:

1. Гончар О.В. Ергодизайн як потужний інтегратор інтересів учасників педагогічної взаємодії у навчальному процесі / О.В.Гончар // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв – 2013. – № 3. – С. 23-27.

2. Луначарский А. В. Атеизм. Очерки по философии марксизма А.В. Луначарский – Спб., 1908. – 179 с.
3. Луначарский А.В. В мире музыки / А.В. Луначарский - М., 1958. – 469 с.
4. Луначарский А. Избранные статьи по эстетике / А.В. Луначарский. // Сборник статей. – М., 1975. – 391с.
5. Наследие Луначарского [Електронний ресурс] / Офіційний Сайт: Відео ресурс. – Режим доступу: <http://lunacharsky.newgod.su/video> – Назва з титулу екрану 14.01.2014.
6. Наследие Луначарского [Електронний ресурс] / Офіційний Сайт. – Режим доступу: <http://lunacharsky.newgod.su> – Назва з титулу екрану 14.01.2014.
7. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Канта до Дьюи. Текст \ пер. с англ. Н. А. Мироновой; под науч. Ред. М. С. Добряковой. – М.: Изд. Дом высшей школы экономики, 2012. – 424 с. – (теория и практика образования).
8. Стефанов О. А.В Луначарский и политизация эстетики [Електронний ресурс] / Орлин Стефанов // Academic Electronic Journal in Slavic Studies. The Department of Slavic Languages and Literatures. – University of Toronto. – Режим доступу до журн.: <http://www.utoronto.ca/tsq/22/stefanov22.shtml>

ТЕЛЬНА О.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра корекційної освіти,
КЗ „Харківська гуманітарно-
педагогічна академія”
Харківської обласної ради,
м. Харків

ТЕОРІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто основні теорії психофізичного розвитку особистості з огляду на їх значення для сучасної парадигми корекційної освіти. Зокрема, уточнено поняття „розвиток”, „особистість”, „аномальність”, „інвалідність”. Наведено концепції інвалідності й окреслено філософські та соціокультурні напрямки розвитку сучасної корекційної освіти.

Ключові слова: психофізичний розвиток, особистість, корекційна педагогіка, сучасна освіта.

В статье рассмотрены основные теории психофизического развития личности с учетом их значения для современной парадигмы коррекционного образования. В частности, уточнены понятия „развитие”, „личность”, „аномальность”, „инвалидность”. Приведены концепции инвалидности и очерчено философские и социокультурные направления развития современного коррекционного образования.

Ключевые слова: психофизическое развитие, личность, коррекционная педагогика, современное образование.

The article explores the main theories of psychophysical development of a personality in the context of their meaning for the modern paradigm of special education. The author analyzes the notions of “development”, “personality”, “abnormality” and “disability” in different areas of human thinking. Besides, various concepts of disability are described and the acute ways for the bettering the process of the modern special education are proposed.

Key words: psychophysical development, personality, special education.

У межах загальних євроінтеграційних освітніх процесів вітчизняна система корекційної освіти поступово переходить до нової парадигми навчання і виховання дітей із психофізичними розладами, центром якої є особистість, її особливі освітні й неосвітні потреби, її права й інтереси. Як зазначено у стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю, прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН 1993 року, на відміну від культури корисності, що урізає час, відведений на дитинство, старість не має цінності, а освіті відводиться роль підготовки людини до виконання корисних службових функцій, у культурі, заснованій на стосунках гідності, найвищою цінністю є цінність особистості людини, а діти, люди похилого віку і люди з психофізичними розладами перебувають під охороною держави і суспільного милосердя [7]. Це зумовлює необхідність наукового переосмислення теорій психофізичного розвитку особистості як філософського та соціокультурного підґрунтя корекційної освіти.

Проблемними питаннями становлення особистості в умовах порушеного психофізичного розвитку в різні часи займалися корекційні педагоги та психологи (В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, І. Єременко, С. Забрамна, В. Кобильченко, Н. Назарова, М. Певзнер, Б. Пузанов, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, Н. Стадненко, В. Тарасун, Л. Шипицина, та ін.). Філософські та соціокультурні проблеми аномального розвитку висвітлено в публікаціях ідеологічних засновників сучасної парадигми корекційної освіти (К. Барнса, М. Олівера, В. Фінкельштейна, С. Френч, Т. Шекспіра та ін.). Однак у вітчизняній корекційній освіті досі залишається чимало до кінця не з'ясованих теоретичних проблем засадничого характеру: не розроблено єдиного універсального гносеологічного підходу до визначення поняття „психофізичний розвиток” по відношенню до навчання та виховання осіб з інвалідністю; не досягнуто однастайності в оцінці місця та значення інтеграції та інклюзії дітей із психофізичними розладами в загальноосвітній простір.

Метою цієї статті є перегляд і узагальнення деяких гносеологічних понять і теорій психофізичного розвитку особистості, що протягом тривалого часу домінували в суспільно-гуманітарних науках, зумовлюючи філософське та соціокультурне сприйняття людини з особливими потребами, її місце в суспільстві, а значить і громадянські права й обов'язки, освітні потреби та можливості.

Загально відомо, що поняттям “ розвиток” називають специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового. Це поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного.

Відомий український психолог Г.С. Костюк писав: «Розвиток — безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психіч-

них тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих» [1].

Учені виділяють три види розвитку людини: фізичний, психічний і соціальний.

Фізичний розвиток передбачає ріст організму, певні кількісні та якісні зміни на основі біологічних процесів.

Психічний розвиток характеризується процесами змін і становлення психіки людини.

Соціальний розвиток вирізняється процесом оволодіння людиною соціальним досвідом (мовою, моральними якостями тощо).

Формування людини — це складний процес її становлення як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, що характеризується завершеністю. Хоча про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно.

Поняття “особистість” широко використовується в науках, пов’язаних із вихованням: філософії, педагогіці, психології та соціології.

У філософії особистість розуміють як стійку систему соціально значущих рис, що характеризують індивіда як члена того чи іншого суспільства або спільноти. Таке визначення особистості відповідає масштабам і спрямованості проблем філософського дослідження особистості, з яких найважливішими є її біологічні та соціальні детермінанти, ступені свободи особистості стосовно природи, суспільства та самої себе.

У психології, де існує багато різних розумінь особистості, найусталенішим є визначення особистості як певної неповторної єдності, цілісності, найвищої інтегруючої інстанції, що керує психічними процесами індивіда і надає його поведінці послідовності та стійкості. Головною психологічною проблемою становлення особистості академік О. Леонтьєв вважає проблему внутрішньої структури особистості, рівнів, що її утворюють, та їх співвідношення. Із цією проблемою пов’язане нове бачення біологічного та соціального співвідношення в людині.

Для вітчизняної психологічної науки характерним є розуміння людини як суб’єкта життєдіяльності та життєтворчості. Г. Костюк (ще до А. Маслоу з його ідеями самоактуалізації) писав у своїй статті “Про роль спадковості, середовища та виховання в психічному розвитку дитини”, що часто виникають найвищі форми саморуху особистості, що розвивається, які виявляються в її свідомій цілеспрямованості, в прагненні працювати над собою, виробляти в собі ті чи інші якості, керуючись певним ідеалом, підпорядковувати своїй владі гру сил власної природи. За наявності такої цілеспрямованості особи-

стість певною мірою сама починає керувати власним психічним розвитком. Пізніше ці ідеї знайшли втілення в роботах школи Л. Сохань і практичне застосування в багатьох українських навчальних закладах корекційно-розвивального типу.

Соціологічний підхід до дослідження особистості спирається як на відправну точку не на індивідуальні особливості людини, а на її соціальне оточення – соціальну систему, до якої вона входить, і соціальні ролі, які вона виконує в цій системі. У межах загального соціологічного підходу створено низку концептуальних підходів до розуміння особистості як специфічного утворення, що виводиться з тих чи інших соціальних факторів, які виокремлюються як головні.

Таким чином, проблематика взаємодії особистості та суспільства розглядається всіма науковими дисциплінами суспільного циклу. Соціологи та політологи схильні вбачати шляхи подолання суперечності між інтересами особистості та суспільства в трансформації суспільства, його демократизації та гуманізації. Філософія, психологія та педагогіка, в свою чергу, пропонують протилежний підхід до розв'язання цього питання: формування такої особистості, котра відповідатиме суспільним запитам конкретного соціуму, інакше кажучи, розвивати особистісні якості індивіда, що полегшить його адаптацію до існуючих соціальних умов.

У педагогіці вважається, що виховання і навчання цілеспрямовано впливають на психофізичний і соціальний розвиток особистості (на відміну від стихійного впливу середовища), вони постають як свідома, підпорядкована певній меті діяльність, результати якої мають передбачуваний характер. Виховання й навчання сприяють:

- розвитку успадкованих фізичних особливостей і природних здібностей, набуттю нових рис і якостей, що формуються впродовж життя людини. Не змінюючи успадкованих фізичних і психічних особливостей, вони сприяють їх загартуванню, зміцненню гальмівних процесів, зміцненню й динамізації нервових процесів, внесенню певних коректив у процес формування особистості;
- розвитку умінь переборення внутрішніх суперечностей відповідно до особливостей суспільного розвитку. Це відбувається у процесі постановки нових цілей, завдань і вимог перед вихованцями, спонукаючи їх до пошуку способів подолання труднощів. Пасування перед суперечностями, ухилення від необхідності переборювати їх, спричиняють затримки психічного розвитку, які нерідко набувають кризового характеру. Найчастіше виникають вони там, де дорослі не помічають нових потреб, інтересів, фактів, тенденцій у житті дитини, її невдоволення умовами, способом життя, який вона вже переросла, що затри-

- мує її гармонійне існування і розвиток, внаслідок чого й виникають кризи (прояви негативізму, протидії вимогам дорослих, конфлікти);
- психічному розвитку людини. До цього процесу належать осмислення, систематизація, узагальнення інформації, засвоєної під час різних видів діяльності. Такий розвиток постає як цілісні якісні зміни особистості, внаслідок яких людина виробляє і виявляє в собі здатність засвоювати складнішу інформацію, виконувати складніші завдання і реалізовувати нові вміння, самостійно здобувати знання;
 - інтелектуальному, творчому розвитку особистості. Мисленнєві здібності краще розвиваються там, де вчитель правильно організовує навчальну діяльність, використовуючи у процесі навчання проблемні ситуації, сприяючи самостійному вирішенню творчих завдань. Російський психолог Лев Виготський (1896—1934), стверджуючи, що навчання є основним фактором розвитку особистості, запропонував поняття — «зона найближчого розвитку», в якому відображено внутрішній зв'язок між навчанням та психічним розвитком індивіда. Його сутність полягає у тому, що на кожному етапі свого розвитку дитина може вирішувати певне коло проблем лише під керівництвом дорослих або разом з підготовленими дітьми. Потім такі дії вона виконуватиме самостійно, але здатність до цього виникає внаслідок спільних дій у процесі навчання, зміст, форми і методи якого зосереджені саме у «зоні найближчого розвитку»;
 - розвитку здатності до спілкування з оточуючими, завдяки чому дитина вчиться, набуває навичок розуміння інших людей, а завдяки цьому і себе. У спілкуванні як формі взаємодії вона засвоює різні види рольової поведінки, визначає своє місце в колективі. Успішність виховання і навчання залежить від виконуваних дитиною колективних завдань та ставлення до них. Дитина по-різному переживає успіхи й невдачі у діяльності та поведінці, внаслідок чого у неї можуть виникати позитивні й негативні переживання, посилюватися чи послаблюватися зацікавленість певними видами діяльності. Переживання, почуття дитини опосередковують вплив оточення на її поведінку та діяльність, моральний досвід. Позитивна мотивація поведінки і діяльності зумовлює закріплення засвоєваних норм, сприяє їх перетворенню на внутрішні засоби регуляції. Завдяки їй формується важлива підструктура особистості — спрямованість — система стійких життєвих потреб, мотивів, інтересів, прагнень, стимулюючих переживань;
 - розвитку потреб людини. Виховання і навчання покликані розвивати вищі людські потреби (у духовному спілкуванні, співпраці з іншими людьми, у моральній поведінці, знаннях, творчості тощо). Розвиток їх

і пов'язаних з ними почуттів сприяє формуванню світогляду, рис характеру моральної людини, здатності до саморегуляції поведінки і діяльності. Тільки впливи, які виражають потреби дитини та спираються на її активність, є цінними у вихованні й забезпечують її розвиток;

розвитку особистості, яка постійно вдосконалюється, будучи не лише об'єктом, а й суб'єктом виховного процесу. Під впливом виховання й навчання формуються свідомість і самосвідомість, власне «Я», що опосередковує усі виховні впливи; активізується самопізнання, вироблення якостей, що відповідають ідеалам, життєвій меті. Індивід починає працювати над собою, вдосконалювати себе завдяки власній діяльності, формуючи характер і волю, інші позитивні якості. Змінюючи себе, особистість змінює умови й обставини свого життя і розвитку.

Педагоги та батьки мають керувати розвитком підростаючої особистості. Цього можна досягти через організацію різноманітних взаємовідносин дітей з навколишнім середовищем та систематичне, послідовне підвищення вимог до них.

У вітчизняній корекційній педагогіці донедавна панували дещо дискримінаційні за своєю природою терміни на позначення дітей із психофізичними розладами, однак сучасні тенденції зміни парадигми освіти людей з особливими потребами вимагають кардинального перегляду термінів і позначуваних ними основних понять.

Так, поняття «аномального психофізичного розвитку» тісно пов'язане з поняттям «інвалідності», яке дедалі рідше вживається в сучасній корекційній педагогіці.

Уявлення про «інвалідність», сформовані в різних країнах упродовж історичного розвитку людства, окреслили п'ять найбільш поширених визначень цього стану, які співіснують дотепер і по-різному властиві сучасним державам світу.

Біомедичне визначення, згідно з яким «інвалідність» прирівнюється до хвороби чи вади, що пов'язана безпосередньо зі станом здоров'я і вказує на те, що саме «негаразд» з особою. Згідно з цим визначенням, медичний стан стосується лише цієї особи.

Філантропічне визначення історично є старішим, ніж «біомедичне», і розглядає «інвалідність» як «людську трагедію». Відповідно особа з інвалідністю є об'єктом співчуття і доброчинності, стан її є підґрунтям для виникнення стресу не лише у неї, але й в її родині (особисте горе, знецінення, ізоляція).

Соціологічне визначення відображає «інвалідність» як форму людської «відмінності» від соціальних «норм», яка не відповідає можливостям рівної з іншими участі у житті суспільства, що наявні для решти громадян. При такому

розумінні «інвалідність» застосовується не лише до окремої особи, але й до сфери соціальних відносин за здатністю виконувати соціальні норми (нездатний, дискримінація, знецінення).

Економічне визначення розглядає «інвалідність» за кількістю соціальних витрат. Люди з інвалідністю стають причиною збільшення витрат у зв'язку з певними потребами (лікування, реабілітація, матеріальна допомога) та через їхню обмежену продуктивність на роботі (менше навантаження, добір робочих операцій) порівняно зі здоровими людьми (клопіт).

Соціально-політичне визначення передбачає, що «інвалідність» неможливо розглядати ізольовано від соціального і фізичного світу, який інколи є причиною обмежень людей з інвалідністю. «Інвалідність» — це наслідок середовища, що не відповідає можливостям людини.

З прийняттям Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (2006 р.) було визнано єдиний підхід до трактування цього поняття: «інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми з інвалідністю та перешкодами у стосунках і середовищі. Інвалідність – поняття яке еволюціонує» [1].

Отже можна зробити висновок, що у сучасній ситуації загальнолюдського глобального буття особливої значущості набуває нове гуманістичне осмислення феномена формування особистості, її індивідуальної своєрідності з раннього дитинства, що зумовлюють науково-теоретичні засади особистісно орієнтованої освіти. За умови розуміння особистості як системної якості індивіда, що визначається його входженням у суспільні відносини, формується у спільній діяльності та спілкуванні, особистісна орієнтація передбачає інтеграцію індивідуальної та соціальної орієнтації. Така інтеграція має здійснюватися на основі розуміння особистості як складної системи, що формується у процесі взаємодії індивіда та соціального довкілля і розуміння того, що мета психофізичного розвитку особистості й мета розвитку суспільства є взаємоінтегрованими.

Зміна парадигми вітчизняної педагогіки вимагає розглядати систему корекційної освіти як галузь, у якій на основі міждисциплінарного підходу здійснюється профілактика відхилень психофізичного розвитку, раннє втручання, навчання і виховання дітей з особливими потребами, що передбачає широкий обмін інформацією на міжнародному рівні.

Нині існує нагальна потреба забезпечити відповідність корекційної освіти як системи, процесу і результату мети, потребам, нормам і вимогам основних клієнтів: людей, суспільства, держави. Сучасна когнітивно-інформаційна парадигма спеціальної освіти мусить доповнюватися смисловою і культурологічною: максимально сприяти реалізації особистісного потенціалу людини з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: «Питер», 2001. – 288 с.
2. Бондар В. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник/Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авт. Кол. і наук. Ред.),та ін. - К.: Контекст, 2000. - 336 С.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Под общ. ред. Н. Л. Селивановой. - М.: Новая школа, 1998.
4. Журов В. До питання філософії інваліда та інвалідності. // Дефектологія. – № 2, 2005. – С. 11 – 15.
5. Інвалідність та суспільство: навчальний посібник / заг. Ред.: Л. Байда, О. Красюкова-Енс ; Автори: Л. Байда, О. Красюкова-Енс, С. Буров, В. Азін, Я. Грибальський, Ю. Найда. – К., 2011. – 182 с.
6. Лутай В.С. Філософія освіти / В. С. Лутай. – К., 2001.
7. Тарасун В.В. Філософські засади спеціальної освіти / В. В. Тарасун // Дефектологія, №3, 2004. – С. 2 – 6.

УДОВИЦЬКА Т.А.,

кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціології,
Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»,
м. Харків

«КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ» МОЛОДІ: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ (ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ)

В статье анализируется феномен клипового мышления как формы восприятия окружающей действительности современной молодежью в разнообразной, мозаичной, фрагментарной форме. Возникновению такого типа мышления способствует современные формы и способы подачи значительного потока разнообразной информации. При этом рассмотрены позитивные и негативные стороны клипового мышления, обозначена специфика его проявления в процессе обучения в высшей школе. Изучение и анализ такого способа мыслительной деятельности современного студента позволит учитывать данную специфику при организации и реализации процесса обучения в современном вузе на принципиально иных методических подходах с широким использованием инновационных форм подачи учебного материала.

Ключевые слова: процесс обучения, высшее образование, современное студенчество, клип, клиповое мышление, клиповое сознание.

The article deals with the phenomenon of clipping way of thinking as the form of perception of social realm by present-day young people in different, mosaic, factionary forms. Up-to-date forms and methods of fair data submission contribute to the genesis of such kind of thinking. At that positive and negative sides of clipping way of thinking are covered, and special attention is paid to the specific features of its display in the coursework in high school. The research and analysis of such way of modern student thought let us take into account this characteristic aspect for arranging and realizing the

educative process in modern university with fundamentally different methodological approaches with high use of innovative forms of educational material presentation.

Key words: *clip, clipping way of thinking, clipping perception, coursework, high education, modern students.*

Традиційно стверджуємо, що **актуальність** теми, що розглядається, не викликає сумніву. Постановка та подальше вивчення специфічних форм розумової та пізнавальної діяльності сучасної молоді, до яких відноситься і так зване «кліпове мислення», дозволить звернути увагу на пошук нових методологічних та методичних підходів навчання у сучасні вищі школі.

Не викликає сумніву і твердження про те, що в сучасну епоху інформаційного суспільства гарантією професійного й кар'єрного успіху стає не кількість засвоєних студентами наукових уявлень, а система ключових і професійних компетенцій, серед яких – здатність знаходити, систематизувати, генерувати нову інформацію на основі наявної. Не випадково серед вимог до результатів, закріплених освітніми стандартами, особливе місце посідає здатність працювати з інформацією, вибудовувати продуктивну комунікацію, самостійно вирішувати нетипові проблеми. Але при розвитку цих навичок в сучасних студентів не можна забувати про зміни в їх мисленні та формах сприйняття навколишньої дійсності, зокрема й навчального матеріалу. Дослідники вважають, що однією зі специфічних форм реакції сучасної людини на «інформаційну атаку» і сучасні технології подання інформації стає не лише символізм, але так звана «кліпова свідомість» або «кліпове мислення».

Необхідно визначити, що проблема «кліпового мислення» **мало досліджена** в сучасній науковій літературі, можна сказати знаходиться на стадії визначення кола проблем для вивчення, формування категоріального апарату проблеми, висунення теоретичних гіпотез та формуванні практичних підходів задля їх підтвердження або спростування. При цьому, як що феномен «кліпового мислення» визначено у деяких працях провідних соціологів, наприклад американського дослідника Е. Тоффлера, розглянуто у працях російських спеціалістів у рамках вивчення його формування у сучасній молоді, то питання особливості побудови процесу навчання з урахування саме такої специфіки сприйняття студентською молоддю інформації, утому числі і навчальної, практично не висвітленні у науковій літературі, тому матеріал, що представлений у статті, це скоріш постановка проблеми, ніж окреслення шляхів її вирішення.

Мета даної статті – проаналізувати сутність «кліпового» мислення як специфічної форми сприйняття, переробки та осмислення різноманітної

інформації сучасною молоддю задля постановки питання урахування цієї специфіки у сучасному навчальному процесі.

Завдання дослідження:

- розглянути основні підходи до визначення сутності «кліпового мислення» у науковій літературі,
- визначити чинники його формування у сучасної молоді ;
- розглянути позитивні та негативні наслідки «кліпового» пізнання молоддю навколишнього середовища;
- окреслити специфіку прояву «кліпового мислення» у процесі навчання.

Термін «кліпове мислення» у філософсько-психологічній літературі з'явився ще наприкінці 90-х рр. XX ст. і означав особливість людини сприймати світ за допомогою короткого, яскравого посилання, утіленого у формі відеокліпу (звідси й назва). У російській науці першим використовує термін «кліпове мислення» філософ Ф. І. Гіренок, вважаючи, що понятійне мислення перестало відігравати важливу роль у сучасному світі. Він стверджує, що сьогодні, зокрема у філософії, відбувається заміна лінійного мислення нелінійним, відзначаючи, що «...ми в собі виховали розуміння картинок. Ми сформували в собі не понятійне мислення, а, як я його називаю, кліпове, ... що реагує лише на удар» [2, с. 3].

Класичне визначення поняття «кліпове мислення» в науковій літературі поки чітко не сформульоване. Саме це поняття найчастіше використовується для позначення особливостей мислення, яке відрізняється високою швидкістю сприйняття образів, візуальністю, іманентністю, емоційністю, асоціативністю. З усього вищезазначеного виходить, що «кліпове мислення» – це процес відбиття безлічі різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, що надходить, високою швидкістю перемикання між частинами, фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу.

Крім цього, у сучасних публікаціях з цих проблем використовується термін «кліпова свідомість» також для опису специфіки пізнання навколишньої дійсності сучасною людиною, у першу чергу, молоддю [1]. Немає необхідності аналізувати співвідношення понять «свідомість» і «мислення», це поняття загальновідомі й прописані та науково обґрунтовані в соціологічній, педагогічній і психологічній літературі. Але стосовно досліджуваної проблеми ми можемо вибудувати ланцюжок: «кліпове мислення» як процес і спосіб отримання інформації – на його підставі «кліпова свідомість», що формується як мозаїчне, фрагментарне, надто різноманітне (деколи протилежне) відображення дійсності в головах сучасних молодих людей. І на цій підставі ми,

напевно, можемо говорити й про «кліпову поведінку» як специфічну соціальну діяльність, яка теж характеризується різноманітністю, частою зміною форм, незавершеністю початого і, у деяких випадках, нелогічністю. Але термін «кліпова поведінка» практично не присутній у міркуваннях про феномен «кліповості» в структурі соціальної діяльності сучасної людини й потребує глибокого наукового осмислення не теоретичному та емпіричному рівнях.

За кордоном термін «кліпове мислення» замінюється ширшим – «кліпова культура», і розуміється в працях американського футуролога Е. Тоффлера як принципово нове явище, що розглядається як складова загальної інформаційної культури майбутнього, заснованої на нескінченному миготінні інформаційних відрізків та є комфортною для людей відповідного складу розуму. У своїй книзі «Третя хвиля» Е. Тоффлер так описує кліп-культуру: «На особистісному рівні нас облягають і засліплюють суперечливими й такими, що нас не стосуються, фрагментами образного ряду, що вибиває ґрунт з-під ніг наших старих ідей, і обстрілює нас розірваними й позбавленими сенсу «кліпами», миттєвими кадрами. Насправді, ми живемо в «кліп-культурі» [3, с. 123]. Але розбиття нашого образного ряду на крихітні кадрки не обмежується книгами або літературою, воно ще більше виявляється в пресі та електронних засобах інформації.

Кліп у даному випадку – це короткий набір тез, що подаються без визначення контексту, оскільки через свою актуальність контекстом для кліпу є об'єктивна дійсність. Таким чином, людина здатна легко сприймати й інтерпретувати кліп унаслідок того, що вона занурена в цю саму дійсність. Насправді, не все так чудово, як виглядає на перший погляд, оскільки, зважаючи на фрагментарність подачі інформації й рознесення пов'язаних подій за часом, мозок просто не може усвідомлювати й осягати зв'язки між подіями. Формат подання інформації у вигляді кліпів примушує мозок робити фундаментальну помилку осмислення – вважати події пов'язаними, якщо вони мають тимчасову близькість, а не фактологічну. Тому не дивно, що поява кліпового мислення – це відповідь на збільшену кількість інформації.

Е. Тоффлер відзначає, що «...замість отримання просторових «смуг» ідей, зібраних і систематизованих, що співвідносяться одна з одною, нас усе більше напихають короткими модульними спалахами інформації – рекламою, командами, теоріями, обривками новин, якимись обрізаними, усіченими шматочками, що не вкладаються в наші колишні ментальні чарунки, і підкреслює, що новий образний ряд подання інформації не піддається класифікації, частково через те, що випадає зі старих, концептуальних категорій, та ще й тому, що подається в дивній, швидкоплинній, непов'язаній формі [3, с. 123].

Це, на його думку, не може не відбитися на сприйнятті навколишнього світу представниками різних поколінь. Так, люди Другої хвилі (за Е.

Тоффлером – представники старшого покоління) різко критикують те, що вони називають бедламом «кліп-культури» та відчувають явне роздратування проти засобів інформації.

Люди Третьої хвилі (до яких ми можемо віднести й сучасну студентську молодь), навпаки, відчувають себе непогано під бомбардуванням блищу: півторахвилинний кліп із новинами, півхвилинний рекламний ролик, фрагмент пісні або вірша, заголовок, мультик, колаж, шматочок новин, комп'ютерна графіка [3, с. 124]. Таке мислення в представників молодого покоління не зосереджується на деталях. Воно сприяє дуже швидкому сприйняттю образів, але при цьому дозволяє бачити лише те, що на поверхні, не проникаючи в глибину процесу або явища. Людина не встигає переробляти інформацію, що надходить, цілком. Як наслідок – вона втрачає жвавість уяви, цілісність сприйняття, гнучкість і логічність думки [5, с. 91]. А це не відповідає дидактичним цілям вищої освіти, отже, ставить під сумнів його доцільність і якість.

У 2010 році культуролог К. Г. Фрумкін виокремлює п'ять передумов, що породили феномен кліпового мислення:

- прискорення темпів життя й безпосередньо пов'язане з ним зростання обсягу інформаційного потоку, що породжує проблематику відбору і скорочення інформації, виділення головного й фільтрації зайвого;
- потреба в більшій актуальності інформації та швидкості її надходження;
- збільшення різноманітності інформації, що надходить;
- збільшення кількості справ, якими одна людина займається одночасно;
- комерціалізація каналів, що передають інформацію;
- зростання діалогічності на різних рівнях функціонування соціальних мереж [2, с. 3].

«Кліпова свідомість» поступово проникає в усі сфери життєдіяльності людини. І, насамперед, у діяльність такого соціального інституту, як освіта. Ряд досліджень, присвячених проблемам формування кліпової свідомості в сучасній молоді, проведених російськими спеціалістами, виявив чіткі прояви кліпової свідомості й у галузі освіти, що дозволяє зробити висновки про необхідність вивчення феномена «кліповості» і в цьому середовищі. На питання «як Ви вважаєте за краще оцінювати свої знання?», переважна більшість представників молодого покоління (62,5%) відповідають: у вигляді тестів. Тест (у пер. з англ. – «випробування, дослідження») – це стандартизоване завдання, уживане з метою визначення розумових здібностей людини. Як правило, під тестом розуміються такі завдання, які є набором варіантів, із яких необхідно обрати необхідну кількість потрібних відповідей на питання. Застосування тестів в освіті знижує критичні, аналітичні можли-

вості студентів, знову-таки примушуючи уловлювати лише фрагменти того або іншого явища, без з'ясування його причин, закономірностей, без побудови логічних схем.

Усього лише шість осіб віддали перевагу тому, щоб їх знання було оцінено за допомогою есе, тоді як саме есе дозволяє більшою мірою розвивати аналітичні здібності кожної особистості. Завданнями сучасної освіти є розвиток у студентів творчого ставлення до предметів, що вивчаються, уміння критично сприймати поданий матеріал і обґрунтовувати власну позицію. Це не означає, що кожен студент має набути оригінальної, несхожої з іншими точки зору. Головне, щоб та позиція, яку студент займає, була обґрунтованою й усвідомленою, а не заученою. Важливі не знання як такі, а розуміння й уміння їх застосовувати. Виконати це завдання за допомогою застосування в навчанні головним чином тестів, як мінімум, є досить утопічним [1, с. 58].

Зрештою, якщо старше покоління все-таки ще зберегло й інші форми сприйняття поданої інформації (осмислення, порівняння, аналіз, критику тощо), то в молодого покоління, і студентів у першу чергу, усе більше виявляється динамічне, мозаїчне, «кліпове» отримання, переробка і представлення інформації, насамперед, навчальної.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що в сучасній студентській молоді виявляється так зване «кліпове мислення», яке призводить до формування кліпового світогляду, тобто людина сприймає світ не цілісно, а як низку іноді не пов'язаних між собою частин, фактів, подій. Власнику кліпового мислення важко, а часом він не здатний аналізувати яку-небудь ситуацію, адже її зображення не затримується в думках надовго, воно майже відразу зникає, а його місце тут же посідає нове. Цьому сприяє нескінченне перемикання телеканалів, сторінок Інтернету, переглядання новин, реклами, анонсів до фільмів, читання блогів, тобто форм, які є характерними для соціальної діяльності студентів, як у процесі навчання, так і в позанавчальний час (хоча відокремити одне від іншого іноді майже неможливо: під час лекцій студенти вміють відповідати на одержані смс-повідомлення, фотографувати слайди презентацій і щось все-таки писати в конспект).

У науковій літературі епітет «кліпове мислення» набуло яскраво вираженої негативної характеристики, найчастіше ним «нагороджують» підлітків і молодь, вважається, що цей вид мислення катастрофічний, адже вони читають уривками, слухають музику в авто, за допомогою телефону, тобто одержують інформацію пульсами, не фокусуючись на ідеях, а лише на окремих спалахах і образах. Але «кліпове мислення» має і свої позитивні сторони. Вважається за доцільне позначити позитивні й негативні сторони кліпового мислення. Саме це необхідно враховувати сучасному викладачу при змістовній і особливо методичній побудові процесу викладання.

До позитивних сторін даного явища можна віднести:

- кліпове мислення може використовуватися як захисна реакція організму на інформаційне перевантаження. Якщо враховувати всю ту інформацію, яку бачить і чує за день студент, плюс «всесвітнє звалище» Інтернет, то немає нічого дивного в тому, що його мислення міняється, підстроюється, адаптується до такого інформаційного світу;
- кліпове мислення – це вектор, нова форма в розвитку відносин людини з інформацією, яку необхідно широко вивчати;
- кліпове мислення і кліповий спосіб роботи з інформацією додає динамізму пізнавальній навчальній діяльності, що дозволяє студентам в умовах зростаючого обсягу навчального матеріалу встигати, іноді хоч би формально, виконати всі завдання;
- кліпове мислення а, отже, і поведінка дозволяє бачити багатоплановість, багатоваріантність, неоднозначність підходів до аналізу або вирішення тих чи інших питань і завдань;
- кліпове мислення сприяє більшій адаптації до соціальної реальності, що змінюється, та до її пізнання, що на сьогодні є однією з суттєвих компетенцій майбутнього молодого спеціаліста.

Негативні сторони кліпового сприйняття навколишньої дійсності можуть виявлятися в такому:

- при кліповому мисленні навколишній світ перетворюється на мозаїку розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів, частин, осколків інформації. Людина звикає до того, що вони постійно, як в калейдоскопі, змінюють один одного, і постійно вимагає нових (потреба слухати нову музику, спілкуватися в чаті, постійно «бродити» мережею, редагувати фотографії, дивитися уривки з фільмів, грати в он-лайн ігри з новими учасниками). А це суттєво відволікає молодих людей від головного, «стрижньового» в життєдіяльності;
- у студентів негативна «кліповість» виявляється яскравіше. І пов'язане це, по-перше, з тим, що вони знаходяться «на очах у педагогів, які вимагають від них читати першоджерела, наукову літературу, конспектувати і аналізувати її. І коли вони цього не роблять починається пошук і реалізація інтерактивних методів навчання і дій, у тому числі і через надання студентам навчального матеріалу в звичній для них стислій, «кліповій» формі (презентацій лекцій, короткого їх конспекту, опорних схемах лекцій тощо); по-друге, з глобальною інформатизацією суспільства і темпом обміну, що наймовірно прискорився за останній десяток років, інформацією, яка вселяє в студента впевненість у швидкому простому вирішенні складного для нього завдання

вивчення навчального матеріалу: навіщо йти в бібліотеку, щоб узяти, а потім прочитати книгу, коли досить відкрити Google, знайти, скачати з мережі й подивитися екранізацію літературного роману, стислий текст наукової статті або вже готовий реферат із заданої теми;

- кліпове мислення передбачає спрощення, тобто «забирає» глибину засвоєння матеріалу, не сприяє розвитку мовленнєвої та письмової культури;
- втрачається здібність до аналізу і вибудовування довгих логічних ланцюжків, споживання інформації дорівнюється до поглинання фаст-фуда [2, с. 3–5].

Список можна продовжити. Ясно одне, кліпове мислення має не лише недоліки, це просто розвиток одних когнітивних навичок за рахунок інших. Це феномен, властивий поколінню «next», вихованому в епоху буму комп'ютерних і комунікаційних технологій. Молодь інтернет-покоління одночасно може слухати музику, спілкуватися в чаті, бродити по мережі, редагувати фотографії, виконуючи при цьому навчальні завдання. Але, зрозуміло, платнею за багатозавданність стають неуважність, гіперактивність, дефіцит уваги й перевага візуальних символів над логікою і зануренням у текст.

Аналізуючи особливості прояву кліпового мислення в сучасних студентів, не можна не сказати про нього на його наслідках і ризиках, які поки навіть не позначені в науковій літературі. Викладений у статті матеріал, це швидше спроба звернути увагу на досліджуваний феномен, який вже не можна не враховувати при змістовній і методичній побудові навчального процесу у вищій школі.

Висновки:

Зрештою наявність «кліпового мислення» і в сучасних студентів заперечувати не можна. Такий спосіб освоєння навколишньої дійсності і «кліпова свідомість», що формується на його підставі – це реалії, як характеристики сучасної студентської молоді. Свідомість припускає наявність внутрішньої цілісності й певної розумової структури – інтелектуальної схеми, відповідно до якої людиною сприймається, переробляється і зберігається інформація про навколишній світ і про себе. Додавання до даного поняття терміну «кліпова» несе в собі його деструктуризацію. Кліп – це частина цілого, невеликий об'єкт, обмежений рамками, що не сприяє формуванню цілісної картини світу в сучасній молоді.

Провідну роль у формуванні «кліпової свідомості» виконують засоби масової інформації – телебачення та Інтернет, які широко застосовують прийоми «кліпової» естетики, формуючи людину, яка володіє новим візуальним сприйняттям. Кліпова свідомість формується тоді, коли в голові молодих людей багато інформації різної якості, а інструменти для її обробки не сфор-

мувалися. Кліпова свідомість і освоєння навколишнього світу формується там, де людина не оволоділа інструменти традиційного мислення.

Потенційні проблеми, ризики кліпової свідомості ще чекають на глибокий науковий аналіз. Проте при проектуванні й реалізації освітнього процесу, виборі методів і засобів навчання дану проблему вже неможливо ігнорувати.

Список використаних джерел:

1. Митягина Е.В., Долгополова Н.С. «Клиповое сознание» в современном информационном обществе // Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2009. – № 3 (15). – С. 53-59
2. Семеновских Т.В. «Клиповое мышление» – феномен современности // Оптимальные коммуникации (ОК): эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связанности РГГУ. Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
3. Тоффлер Э. Третья волна. – М., 2010
4. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек. – М., 2008
5. Факторович А. А. Преподаватели и студенты: новые роли, модели взаимодействия // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 89-97

УТЮЖ І. Г.,

доктор філософських наук,
професор, кафедра філософії,
Запорізький національний
університет,
м. Запоріжжя

КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

В статье рассматривается феномен креативности, как новое свойство цивилизационной образованности личности. Обосновано, что креативность отличается от творчества и доказано, что креативный процесс направлен на результат в человеческой деятельности.

Ключевые слова: креативность, творчество, личность, образованность, способности.

В статті розглядається феномен креативності, як нова ознака цивілізаційної освіченості особистості. Проаналізовано, що креативність відрізняється від творчості і доведено, що креативний процес направлений на результат в людській діяльності.

Ключові слова: креативність, творчість, особистість, освіченість, здібності.

This article discusses the phenomenon of kreatinosti as the new civilization education of personality. Proved that creative process is intended to result in human activity.

Key words: creativity, personality, education, ability, civilization.

Становище, займане людиною у світі, є, по-суті, ексцентричним. Це означає, що людина не має фіксованого, строго певного місця, тому вона приречена на нескінченний пошук, на постійну зміну своєї соціальної реальності та свого внутрішнього стану. У розглянутій нами цивілізаційній парадигмі освіти креативність, творчість виступають переходом на новий рівень існування системи – на розвиток можливостей, розширення й росту потенційних ресурсів людини. Отже, метою статті буде розгляд нової якості особистості – це креативність і визначення ролі креативності в сучасному житті людини.

У дослідженні проблем креативності ми не знаходимо великого пласту робіт, але зазначимо, що цією темою займалися такі дослідники як: Негус К, Саух П., Іванкіна Л., Сисоєва Л та ін.

Перш ніж ми почнемо розмову про креативність як про нову перспективу цивілізаційної освіченості особистості, визначимося понятійно, що таке креативність і в чому її відмінність від творчості. Чи допомагає незвичне слово більш точно окреслити дійсність?

Новітнє слово «креативний» з іноземним коренем і його похідні «креативність», «креативщик» дратують багатьох: «Навіщо вони потрібні, коли є наші добре відомі слова «творчий», «творчість», «творець»?» На перший погляд перед нами абсолютні синоніми, тобто слова, які нічим один від одного не відрізняються. Але чи так це?

Видатний вітчизняний лінгвіст Л. Щерба стверджував, що в мові немає абсолютних синонімів, а є наше недосконале знання мови. Skorистаємося цим міркуванням. Словник Ожегова – Шведової тлумачить творчість як «створення нових за задумом культурних або матеріальних цінностей». Зауважимо, що в цій дефініції об'єднані і духовні, моральні, високі, і матеріальні, побутові цінності. Цю ж думку стосовно поняття «творчість» підкреслюють і багато інших авторів, які вважають, що немає такої роботи, яка б не передбачала творчість [1].

Повністю погоджуючись із цим судженням, наголосимо, що в наведених міркуваннях не протиставляється інший аспект творчої діяльності, який ще в радянській пресі називався «від ідеї – до впровадження». Та й зараз ми постійно чуємо, що наші вчені мають численні ідеї та розробки, проте до товарного продукту багато хто з них з різних причин не доходить. Очевидно, що будь-яка творча діяльність – це процес, на початку якого обов'язково висувається й досліджується нова перспективна ідея. У підсумку можуть бути створені нові виробництва, з'являтися нові матеріали, впроваджуватися нові методики і т.д. Але може трапитися й так, що нічого цього не станеться, а залишиться тільки цікава ідея і її розробка. Однак творча діяльність має місце в обох цих випадках.

Це дуже суттєве розходження в усвідомленні творчої діяльності як процесу і як результату. Переконані, що словом «креативний» слід номінувати таку творчість, яка не лише пропонує ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. Лексема «творчий» залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність ефективну та безуспішну.

Створення нового продукту вимагає не тільки творчої, але й одноманітної, рутинної, нудної роботи. Отже, як здається, словом «креативність» називається різна, але обов'язково творча діяльність, робота на результат, заради створення кінцевого продукту.

Для теми нашого дослідження важлива соціально-філософська інтерпретація креативності – здатність продукувати унікальні ідеї, результати, способи вирішення проблем; властивість особистості переборювати утилітарність традиційних способів виробництва, соціального сприйняття, свідомості, поведінки, устоїв з метою досягнення соціально значимих цінностей.

Звертаючи увагу на те, що термін «креативність» не є синонімом поняття «творчість», наголосимо, що творчий процес ґрунтується на натхненні, осяянні автора, його інтуїції, експресіях, ірраціональному стані. Якщо ж говорити про креативний процес, то головною його складовою стає прагматичний елемент, тверда раціональність, орієнтація на результат, практична реалізація творчості, тобто споконвічне розуміння навіщо, для кого і як потрібно щось створювати і, власне, що саме необхідно створювати.

Помічено, що творчі рішення найчастіше приходять у мить релаксації, розсіювання уваги, а не в момент зосередження над проблемою. У креативності ж особливу роль відіграє здатність засвоювати й різними способами швидко використати нову інформацію.

Суттєвою відмінністю є й сама природа творчості й креативності. Творчі потенції надаються кожній людині з народженням, а креативність в основному повністю формується за рахунок впливу соціального середовища, його ціннісних орієнтацій, організації інформаційного потоку й цільової спрямованості різних видів діяльності [3, с. 15].

Результатом креативного процесу є якась нова цінність. Креативна діяльність – це процес створення матеріальних та інтелектуальних цінностей нетрадиційними способами й у незвичайній формі. Секрет креативності міститься в самій методології створення цінностей, яка і є інноваційною, знаходиться за межами існуючих технологій, суспільних норм і правил. Якщо людина винайде щось нове, що виходить за рамки традиційного суспільного сприйняття, то це не буде сприйнято відразу. Людству потрібний час, щоб збагнути й оцінити подібний інтелектуальний прорив, наукове відкриття, інноваційне досягнення. Результат креативної особистості зрозумілий, традиційний, оцінюється легко й швидко.

Відповідно до досліджень, креативність поділяється на первинну і вторинну. Первинна, або етап натхненної творчості, обов'язково повинна бути відділена від вторинної – від процесу деталізації творчого продукту й надання йому конкретної предметної форми. Друга стадія містить у собі не тільки й не стільки творчість, скільки важку рутинну роботу, успіх її значно залежить від самодисципліни творця, який інколи витрачає все життя на те, щоб освоїти конкретні знаряддя творчості, проникнути в сутність матеріалу, розвинути інструментальні вміння й навички, перш ніж буде готовий повною мірою висловити те, що він бачить або відчуває [2].

На наш погляд, у креативній діяльності людина створює, удосконалює не тільки речі, але й себе. Креативність дозволяє їй утверджувати себе перед світом. Як істинно людський феномен, зумовленим діяльністю живого високоорганізованого мозку, і прояв духовної природи людини, креативність устанавлює основу й умову всього подальшого її розвитку. Вона дозволяє людині організувати вільну, гнучку, продуктивну, певним чином гармонійну взаємодію різних планів, різних рівнів своєї свідомості. У зовнішніх засобах вираження людина здатна опредметнити і свої переживання, і образи своєї фантазії, зробивши їх надбанням інших.

Але повернімося до висунутої раніше тези про «ексцентричність сучасної людини». Ідея ексцентричності означає також те, що суб'єкт життя перебуває лише в непрямих відносинах до всього з усім, що існує у світі, тобто людина забезпечує своє дійсне ставлення до світу через опосередковані ланки: свідомість, мову, символи, культуру та інше. Для неї засади буття – це постійний і безперервний процес пошуку й знаходження. Саме тому людина змушена всією своєю життєдіяльністю закладати фундамент свого існування у світі, змінювати його й знову утверджувати. Людина, навіть максимально використовуючи всі свої природні можливості, не в змозі знайти обґрунтоване буття у світі речей. Вона створює й постійно відновлює базу свого буття штучно, опираючись на рефлексивну свідомість.

Процес індивідуалізації характеризує в цілому зміст онтологічної дуги – індивідуального життєвого шляху кожної окремої людини. Головне й найбільш важливе поле розгортання людської індивідуалізації пов'язане із внутрішнім духовним світом людини, який у широкому своєму змісті є продуктом саме онтологічного розвитку особистості. Тому індивідуальний розвиток за суттю є потенційно плюралістичним, містить у собі можливість для різних своїх варіантів. Ні його процес, ні його наслідки не є односпрямованими, що ведуть до того ж стану.

Людина потенційно відкрита й спроможна для розвитку, але на потребу в розвитку впливає насамперед ставлення людини до його необхідності, оскільки вона у своїй індивідуальності не тільки продукт, але й суб'єкт, творець власного піднесення. Родова природа людини окреслює межі цілісності, і індивідуалізація виступає процесом розвитку цілісності людини. Ці межі зумовлюють включеність людини до складу певної системи. Людська індивідуальність історична і є діалектичною єдністю атрибутивності й ситуативності антропосоціогенетичного процесу.

З індивідуалізацією пов'язана категорія індивідуальності, яка сприймається як гідність людини, особистості, як певні її якості. Індивідуальність, на думку Н. Негуса, є перешкодою для чужого, яку повинно перебороти наше розуміння його. Лише здолавши інше, усвідомлення іншої людини знаходить

своє завершення, а індивідуальність конкретного – своє обґрунтування в загальнолюдському. У межах культури індивідуалізація людини знаходить свої власні рамки [2].

Постстандартизований розум задає іншу аксіоматику антропогенного розвитку питанням, що стосуються кожної окремої людини: «Наскільки ти досконалий?». Феномен оновлення в складі аксіології інформаційного суспільства реалізується в розвитку індивідуалізованого світу, у зверненні до глибинної сутності цілісної людини, що припускає наявність віри в можливість недосконалої істоти наблизитися до нового рівня досконалості.

Особливостями сучасного етапу онтологічно мислимої індивідуації є те, що спонтанність починає сприйматися й практикуватися, насамперед, як особистісно-рефлектований індивідуалізм. У результаті креативної діяльності виникають нові параметри поведінки людини як складної нелінійної системи, коли щось розпочати означає постійно змінюватися й виявляти вектори подальшого піднесення. Способом самовідновлення є хаотичність, близька до спонтанності, мимовільності, незапланованості появи композиції нових знань і властивостей. Блукаючи по полю можливих шляхів розвитку, хаотичні рухи креативного розуму спричиняють час від часу до «випадання» на ту або іншу структуру-атрактор, тим самим визначаючи вектор креативної активності, який викликає прорив до нового [3, с. 139]. Алгоритмом народження нового служить послідовний зв'язок: поряд зі старим культурним зразком виникає новий, зі зростанням ресурсу його реплікації постає загроза старого, що кваліфікується як нестійкість. Структура самоприналежності й самовладання особистості складається на підставі різних здібностей і умінь, спрямованих за своєю суттю на те, щоб підкорити спонтанну емотивність суб'єктивного «Я» його самовизначенню.

Ознакою здібності й достоїнства в деякому сенсі може бути спонтанність, але не спадкова, а сформована тривалим процесом, тобто в результаті роботи над самим собою. Що ж стосується ставлення до цінностей, то інтегруючий процес удосконалювання власної психіки поступово призводить до того, що воля, ведена розумним пізнанням, у спонтанному ставленні до емоцій, у притяганні або відштовхуванні може засвоювати й вибирати те, що є фактично добрим. І точно так само вона може відкидати те, що є істинно злим. Інтеграція особистості в дії – це завдання, яке стоїть перед людиною протягом усього її життя, яка може бути здійсненою на основі особливої комплексності суб'єкта особистості.

Новий інформаційний простір несе із собою потік трансформацій життєвого світу культури, змінюючи діяльнісний континуум за рахунок інтенсифікації обміну символічних середовищ. Людина залишає сферу безпосереднього перетворення речовини, обираючи мірою цінності й розвитку не трансформа-

цію матеріального середовища, а вдосконалювання ідеальних сфер, які підтримують рух творчої думки і сфер пошуку нових образів. У цих умовах проблема оптимізації творчих чинностей людської праці вирішується як можливість більш вільного вираження ідей, реалізації на їхній базі нових творчих проєктів, створення нових типів художності в образній галузі.

У креативному просторі освіти монологічні форми навчання поступають-ся місцем діалогічному спілкуванню, принцип якого – це «виняткова важливість голосу особистості». Креативність людини виявляється в здатності до створення нового, а також у здатності виходити за межі передбачуваного, і це робить поведінку людини непередбачуваною. Становлення особистості як подвиг духовної творчості – ціннісний принцип. Справжня природа особистості безпосередньо пов'язана із творчістю, поза якою особистості просто не існує. Транзитивна потенційність освіти може бути вибудована через творчий розвиток культурного дискурсу «свого» і дискурсу «іншого». Замкненість у власному внутрішньому світі спричиняє обмеження буття. Дискурс «іншого» може бути сконструйований через дискурс «свого», коли через самопізнання може бути адекватно пізнаний інший культурний світ.

З логіки пропонованого розуміння транзитивної потенційності освіти впливає, що суб'єктом освіти є людина, яка грає. Роль маргінальних, транзитивних за своєю природою освіт у мережній культурі помітно підвищується, оскільки вони змінюють концептуальну канву традиційних поглядів новими мотивами, ідеями, фактами здобуття незалежності й об'єктивації індивідуального початку людського життя. Розуміння зумовленості людського розвитку механізмом розгортання множинності є однією з передумов удосконалювання антропогенного середовища, його самостійною іпостассю – феномен розмаїтості культурних форм. Розмаїтість подань, породжувана множинністю речей, фактів, життєвих планів, виступає пошуком форм звернення до індивідуальної сутності людини.

Творча діяльність апелює до відбитків пам'яті, які змінюються, трансформуються під дією нової інформації. При такому підході акцент робиться на саморозвитку, самореалізації людини, на перетворенні її внутрішнього світу. Показником творчості є креативність – творчі здатності й можливості людини, які можуть проявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності. Креативність характеризує як у цілому особистість, так і її окремі здібності.

Зміни в житті людей і технологій відбуваються сьогодні набагато швидше, ніж у минулому. Основною цінністю є інформація, якою потрібно вміти володіти й правильно керувати. Більш успішним у сучасному світі стає той, хто здатний швидко адаптуватися до нових умов діяльності, нестандартно вирішувати завдання, які постають перед ним, винаходити нові унікальні спо-

соби досягнення поставлених перед собою цілей. Навколишнє середовище вимагає гнучкості мислення. Людині необхідний вихід за межі свого життєвого досвіду. Креативність припускає нове бачення дійсності, подолання штампів, стереотипів, готовність відмовитися від звичних схем і методів роботи, стандартів поведінки й мислення, а також виступає характеристикою своєрідного, якісного певного стилю діяльності, специфічного способу вирішення особистістю життєвих завдань, що дозволяють розкрити її сутність, осмислити особистісний досвід, побудувати стратегії професійного майбутнього й самореалізуватися. Ідеал креативної особистості займає одне з пріоритетних місць у системі цінностей техногенної цивілізації. Тому показниками креативності є: швидкість – здатність до формування ідей; гнучкість – спроможність висувати різноманітні судження, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різні стратегії рішень; оригінальність – здатність до продукування поглядів, які відрізняються від очевидних. Розвиток творчих, креативних здібностей є можливим за рахунок:

- оволодіння технологіями, серед яких самостійне перенесення раніше набутих знань і умінь у нову ситуацію; знаходження нової проблеми в знайомій ситуації; виділення нових функцій об'єкта; усвідомлення структури об'єкта, події, явища, процесу; пошук альтернативних способів вирішення; комбінування раніше відомих способів вирішення завдань і створення нових;
- розвитку особистісних якостей людини: упевненості у своїх силах; позитивного настрою; здатності до ризику; подолання страху здаватися дивною; розвиток почуття гумору; потреби у фантазуванні; безпосередності й т.п.

Таким чином, навчитися творчості, сформувати креативність – значить розвивати потребу в самореалізації й саморозвитку. Нові методи, адекватні сучасним вимогам і можливостям, безпосереднім чином пов'язані з використанням резервів людини. Раціональне мислення для зростання власної потенційності вимагає постійного застосування уяви, натхнення, інтуїції. Володіння своїми розвиненими чуттєво-інтуїтивними здібностями являє собою новий резерв особистісного розвитку й виступає як перспектива нової цивілізаційної освіченості особистості.

Список використаних джерел:

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 41089 словарных статей. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Режим доступа - <http://ozhegov.info/slovar/>
2. Негус К., Пикеринг М. Креативность. Коммуникация и культурные ценности / К. Негус., М. Пикеринг; [пер. с англ.] – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2011. – 300 с.

3. Князева Е. Н. Балансирование по краю хаоса как способ творческого обновления // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности / Е. Н. Князева – М.: Прогресс – Традиция, 2009. – С. 123 – 140.
4. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты / К. Колин // Alma mater. – 2011. – № 2. С. 16 – 24.
5. Иванкина Л. И., Сысоева Н. С. Транзитивный потенциал образования в контексте современной цивилизационной парадигмы / Л.И. Иванкина, Л. С. Сысоева – Режим доступа // http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/bulletin_tpu/2007/v310/i2/49.pdf

ФУРМАН А.В.,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи,
директор НДІ методології та
економіки вищої освіти

ШАНДРУК С.К.,

кандидат психологічних наук, доцент,
заступник начальника
навчально-методичного відділу,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ІГРОВА ФОРМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ ЯК КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

У статті гра досліджується не стільки із позицій окремих точкових упредметнень (психологічних, соціологічних, філологічних, педагогічних тощо), скільки із філософсько-методологічного погляду як вітакультурний феномен сучасної цивілізації, котрий підлягає трансляції від покоління до покоління у лоні підготовки фахівців із високим рівнем сформованості професійної миследіяльності як осереддя ділової компетентності і фахової майстерності. На підґрунті висвітлення двох базових (як «обчислювальної сутності» та відеальної («чистої») об'єктності) обґрунтовується постання третього – мислеспехного продукування багатьох світів (передусім родинного і суспільного життя, особистісного і самісного буття), у якому вирішальне значення належить методології і методологуванню як граничним формам обстоювання і творення повноцінного методологічного мислення. Локалізованим соціокультурним часопростором чи місцем розвитку останнього і стала організаційно-діяльнісна гра, модель якої з 1979 року розробляється й упроваджується у професійне повсякдення філософською школою Г. П. Щедровицького як форма, спосіб організації, механізм та інструмент розвитку колективної миследіяльності. Охарактеризовані сутнісні аспекти онтофеноменологічної данності гри, її специфічні предмети і процедури унормування,

умови психоемоційної актуалізації, ковітальні ризики, потреба і свобода грати, що за культурного збагачення є мистецтвом самопрактикування людини у світі.

Ключові слова: професійна підготовка, системомиследяльністьна методологія, організаційно-ділова гра, професійна мисле діяльність, культура, типи мислення, катастрофа, світ гри, ризик, свобода грати.

В статье игра исследуется не столько с позиций отдельных «точечных» опредмечиваний (психологических, социологических, филологических, педагогических и пр.), сколько с философско-методологического взгляда как витакультурный феномен современной цивилизации, который подлежит трансляции от поколения к поколению в контексте подготовки специалистовсвысоким уровнемсформированности профессиональной мысленной деятельности как центрального звена деловой компетентности и профессионального мастерства. На основе освещения двух базовых (как «вычислительной сущности» и идеальной («чистой») объективности) обосновывается образование третьего – мыслесхемного продуцирования многих миров (прежде всего семейной и общественной жизни, личностного и самостного бытия), в котором решающее значение принадлежит методологии и методологизированию как пограничным формам отстаивания и создания полноценного методологического мышления. Локализованным социокультурным пространством или местом развития последнего и стала организационно-деятельностная игра, модель которой с 1979 года разрабатывается и внедряется в профессиональную повседневность философской школой Г. П. Щедровицкого как форма, способ организации, механизм и инструмент развития коллективной мыследеятельности. Осуществлена характеристика сущностных аспектов онтофеноменологической данности игры, ее специфические предметы и процедуры нормирования, условия психоземotionalной актуализации, ковитальные риски, потребность и свобода играть, которые при культурном обогащении являются искусством самопрактикования человека в мире.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, системомыследеятельностная методология, организационно-деятельностная игра, профессиональная мыследеятельность,

культура, типы мышления, катастрофа, мир игры, риск, свобода играть.

The article explores the game not so much from the standpoint of the individual «point» objectification (psychological, sociological, philological, pedagogical etc.), but with the philosophical and methodological view as vitakultural phenomenon of modern civilization, which is to be broadcast from generation to generation in the context of training with high level of development of professional mental activity as a focal point for business competence and professional skills. Based on two basic lighting (as «computing entity» and the ideal («clean») objectivity) substantiates the formation of the third – the thinking of many worlds circuit production (primarily family and social life, personal life and selfhood), which belongs to the critical methodology and metodologis as borderline forms of advocacy and create a full methodological thinking. Localized sociocultural space or place of development of the latter and became organizational activity game model which in 1979 developed and implemented in daily professional philosophical school G.P. Shchedrovitsky as a form, the organization, mechanism and development tool of collective thinking activity. Performed the essential characteristic aspects ontofenomenologialy givens game, its specific objects and procedures valuation, psychological and emotional conditions of actualization internal risks, the need and the freedom to play, which in cultural enrichment are practicing the art of self- man in the world.

Key words: training, system thoughtactivity methodology, organizational activity game, professional mental activity, culture, ways of thinking, the catastrophe, the world game, risk, freedom to play.

Постановка проблеми. Розвиток творчої особистості майбутніх фахівців є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, оскільки від її розв'язання значною мірою залежить якість підготовки та ефективність їхньої професійної діяльності у майбутньому. Актуальність розробки різних аспектів даної проблеми, зокрема, дослідження розвитку креативності працівників соціогуманітарної сфери, зумовлена тим, що Україна на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в творчих особистостях, які усвідомлюють свою креативну суб'єктність і виявляють її у професійному повсякденні.

У професійній підготовці майбутніх фахівців нині існує низка суперечностей між: а) соціальним замовленням суспільства на фахівців, спроможних професійно і компетентісно організувати роботу, і відсутністю такої підго-

товки у ВНЗ України; б) вимогами до якісного рівня підготовки майбутніх фахівців та їх практичною неготовністю до ефективної професійної діяльності; в) потребою здійснення якісної професійної підготовки і недостатністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад її забезпечення. Ці суперечності підсилюють актуальність проблеми різноаспектного обґрунтування системи профпідготовки фахівців загалом і розвитку їхньої професійної креативності зокрема.

У психології та педагогіці накопичено значний фонд спеціальних методів активізації творчої діяльності, що наведені у працях таких авторів, як І.І.Львов, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко та ін.; наявні концептуальні положення наукових досліджень проблематики розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості (Дж.Гілфорд, В.Д.Дружинін, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес та ін.), теоретичні та емпіричні моделі формування творчої особистості (Д.Б.Богоявленська, В.А.Роменець, Є.П.Торранс та ін.).

Організаційно-діяльнісна гра як засіб і метод розв'язання міждисциплінарних і міжпрофесійних проблем була вперше підготовлена і проведена в 1979 році під керівництвом Г.П. Щедровицького, який є засновником і теоретиком даного методу і форми розвитку колективної мислє діяльності (КМД) [1; 2; 6; 7; 12; 14], а у форматі його філософської школи (системомислєдіяльнісної методології) цей напрям прикладного методологування за останні 35 років успішно розробляли В.Л.Аксент'єв, Г.І.Александрова, Н.Г.Алексєєв, О.С.Анісімов, П.В.Баранов, І.Е.Берлянд, К.Я.Вагіна, Ю.В.Громико, В.С.Дудченко, І.В.Жежко, С.М.Зверєв, Г.О.Зверєва, О.П.Зінченко, А.С.Казарновський, Л.М.Карнозова, Є.Б.Кондратьєв, С.І.Котельников, Ю.А.Левада, Є.Манучарова, С.В.Наумов, С.В.Попов, А.І.Прігожин, В.М.Розін, Б.В.Сагонов, А.А.Тюков, М.Хроменченко, П.Г.Щедровицький, Д.Т.Янков та ін.

Однак, незважаючи на великий масив досліджень і різноспрямованих практикувань, проведених у лоні *ігрового руху та у персональному досвіді здійснення оргдіяльнісних ігор*, усе ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми, котре передбачає здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на нових парадигмальних засадах і створення системи ОДІ в освітньому просторі кредитно-трансферної системи навчання.

Відтак **мета цього дослідження** полягає у здійсненні філософсько-методологічного аналізу сутності гри як феномену культури та умови розвитку професійної мислєдіяльності фахівців соціономічних професій (психолог, священник, лікар, педагог, управлінець, політик тощо), його **завданнями** є:

- охарактеризувати основні типи методологічного мислення в контекстах їх прикладного, у тому числі й ігрового, інструментального використання;

- обґрунтувати ОДГ як інноваційну форму, спосіб і механізм розвитку колективної мислєдїяльностї;
- від рефлексувати онтофеноменологічну архітектоніку гри як науку і мистецтво культурно зорїєнтованого соціального розвитку гравця як професїонала та особистостї.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історії постання людської культури науковці чітко виділяють два типи мислення, що з'являються у різний цивілізаційний час і за різних соціокультурних обставин. Перший тип – «*обчислювальний сутності*» – виникає й формується у Стародавній Греції (від учень Платона та Аристотеля до праць схоластів). Його основу становить здатність розраховувати (обчислювати) сутності світу, розуміння якого перебуває поза мисленням, а досягається через одкровення і споглядання. Тому отримувати у такий спосіб дані треба було «обчислювати», тобто якимось вибудовувати зв'язки і відношення між ними. Так, аристотелівська «Фізика» дозволяє систематизувати речі видимого світу, його «Метафізика» вказує на сутність світу невидимого, а «Логіка» уможливорює побудову істинних суджень про обидва світи. Мислення при цьому регулярне, але *розум і світ* розірвані: між мислимим світом і реальним перебуває *одкровення*.

Другий тип, також добре описаний [9], це – «*чисте мислення*», котре створює свої власні сутності – *ідеальні об'єкти*, підґрунтя для появи яких дають онтологія і метод (що розуміється як порядок, «правила для керівництва розуму» [11]). У підсумку з'являються не істинні судження, а зовсім інші утворення – *знання*. Мислення у набутках новоевропейської науки починає продукувати знання. Отож мислення цього типу починає переносити свою регулярність і розрахунковість на організацію людського повсякдення і зовнішнього світу. Постає технічна інженерія, що дозволяє все більше змінювати світ згідно з ідеальними уявленнями, які формує наука. На початку ефективність такого мислення була настільки потужною, що виникла ілюзія, що світ влаштований відповідно до мислимого, а воно справді віддзеркалює сутність світу. Саме звідси походить як об'єктивний ідеалізм, який вважає світ проявом процесу розвитку *ідеї*, так і матеріалізм, котрий переконаний, що мислення «відображає» закони природи, а також ще й різноманітні діалектичні вчення, що намагаються утвердити переходи з ідеалізму в матеріалізм і навпаки. Але з часом осягається, що постійно удіяльнене мислення не може освоїти події світу, тому виникає відчуття *абсурду*, а далі – *катастрофи*. Понятійно остання вказує на порушення регулярного перебігу подій у людській цивілізації, що стаються протягом життя одного покоління. Смысл катастрофи полягає у руйнуванні систем життєдіяння за умов збереження масової свідомості людини, котра повинна не просто вижити, а ще й зберегти своє достойне повсякдення. Ось чому, скажімо, Перша і Друга світові війни, еколо-

гічні лиха, техногенні аварії, наприклад Чорнобильська катастрофа, вітчизняні революції, перебудовні реформи репресивного спрямування сучасною масовою свідомістю сприймаються як катастрофи: система організації буденного життя населення руйнується, а свідомість залишається настільки ж високоорганізованою, як і до катастрофи, та вимагає того ж від повсякдення. Зусилля людства спрямовуються на відновлення колишнього впорядкованого за всіма параметрами життя і на його розвиток, а від колективного мислення вимагається творіння нових форм людської ковітальності, у тому числі узагальнюється потреба мислити масштабами катастроф, точніше – їх організаціїю і ліквідацією.

Іншими словами, *новосвропейська людина* починає будувати плани зміни життя на всіх рівнях – від реорганізації родини чи фабрики до реформування способу життя цілих країн і народів. І точно так само, як за часів Стародавньої Греції пірати Середземномор'я будували свої розрахунки (скажімо, як, маючи три сотні осіб, захопити місто із п'ятьма тисячами жителів, у якому до того ж жоден з них не був), так нині велика армія людей – від керівника розвідгрупи до рекламного агента та аналітичної групи політика – розраховують, як змусити велику кількість людей робити те, що потрібно саме їм як маніпуляторам, не застосовуючи прямого тиску, насилля. Те, чим у 1905 і в 1917 році займався В.І. Ленін із соратниками, розраховуючи перевернути життя величезної країни, тепер професійно займаються тисячі і сотні тисяч людей. У результаті дрібні і великі катастрофи стали повсякденністю, а їх запобігання, організація та ліквідування наслідків – роботою, промислом, фахом.

Передбачення катастрофічного перебігу подій, як би вони не називалися – конфлікти, проблеми, ризиковані заходи, крахи та банкрутства, аварії, масові заворушення, соціальні та наукові революції, надзвичайні чи екстремальні ситуації, – та особиста ковітальна участь в них вимагають іншого складу мислення, яке насаджували філософи і вчені колишніх генерацій. За цих широкомасштабних проблематичних умов невинувато звучується суспільно організуюча роль науковців і фахівців, котрі за найкращих обставин поповнюють ряди численних експертів, радників та аналітиків, хоча насправді правлять бал політики і військові, які влаштовують перевороти і кризи, рекламні агенти та шоу-бізнесмени, котрі всіляко потруають їм і є такі собі господарі настроїв натовпу, організатори світових систем інформації. До них також належать фінансові магнати, котрі розмірковують над долею Заходу і «країн, що розвиваються», організують «економічні чудеса» в Азії і «розчищають території» в Югославії для майбутнього «дива». А носії усталеного типу мислення масово служать цим цілям замість того, щоб усвідомити причини різномасштабних катастроф. Проте й паростки нового типу мислення очевид-

ні: його логічну основу утворюють *світи*, що виникають як простір життя онтологічних і культурних сутностей, ситуаційна динаміка і засоби самоорганізації в ньому та мислесеми як ідеальний спосіб творення світів, як інструмент їх освоєння і засіб подорожування ними. Результатом такого мислення є новий порядок суспільного життя, нові світи особистісного буття.

Донині вишколені ідеали моністичного і регулярного мислення породили технологічну форму організації та ідею управління, що з виробничої сфери давно перейшла на царину повсякденного життя взагалі. Але народи, країни і люди, на відміну від машин, не можуть існувати виключно технологічно. а мають здатність ставити власні цілі, діяти, грати, вчиняти, рефлексувати. Панування технологічної форми організації повсякдення, на жаль, створило ситуацію всеростаючої екологічної загрози всьому живому – регулярне мислення не змогло відшукати форми усвідомлення сутності технології, а отже й обмежень на всеохватне застосування різноманітних технологій (інженерних, біохімічних, соціальних, політичних, управлінських, освітніх, туристичних, відпочинкових тощо).

В осередді ідеї управління перебувають ілюзії «регулярно мислячої» свідомості, котра припускає можливість створення такої системи управління суспільством, за якої воно буде «правильним», повно досконалим. Причому масштабні спроби реалізації цієї ідеї, виношеної гігантами непрофільно зорієнтованої людської думки (В.І. Ленін, А. Гітлер, Й.В. Сталін та ін.), призвели до ще більш страхотливих наслідків, адже саме ця ідея породила соціалізм і фашизм, апартеїд і неоколоніалізм Заходу. Отож традиційне мислення виявилось не в змозі впоратися із викликами ХХ століття, котре ввійшло в історію як трагічне і криваве. Не впоравшись, воно породило «абсурд» у свідомості окремої людини і «деконструкції» у світорозумінні філософа, викликало актуалізацію есхатологічних і просто нігілістичних настроїв, позбавивши життя сенсу; потім стало наполегливо ховатися в мовних вправах і спробах повернення до «Золотого віку філософії», коли воно могло займатися питаннями *буття* й *істини*, не звертаючи уваги на кардинальні зміни повсякдення, що відбуваються протягом життя одного покоління.

Примітно те, що вся ця панорамна колізія глобального людського інтелекту була прожита Московським методологічним гуртком (ММГ) – групою особистостей, котра поставила собі за мету культивувати найбільш передові форми мисленнєвого зреалізування всіх і кожного. Почавши з «Капіталу» К. Маркса, подолавши позитивізм науки, пройшовши через феноменологічну звабу, *методологія* вийшла до проблеми формування синтетичного мислення, де на неї чекали ідеї організації та управління. Ось чому методологи, віддаючись служінню думки, стали творити й обстоювати граничні форми регулярного методологічного мислення. Але для цього потрібно було «проживан-

ня» ще розвитково неіснуючої межі – між регулярним мисленням Декарта і Канта та сучасним мисленням катастроф. До того ж радянська система “розвиненого соціалізму”, базуючись на ідеях управління всім життям і тотального планування реалізувала грандіозну утопію новоевропейського мислення, тому й була підмінена соціокультурним імітуванням. Відтак потрібно було відшукати місце, де б організація та управління існували актуально й повновагомо, де людина могла би їх прожити і відчувати кордон дії, причому і як розумову дійсність, і як соціальну реальність. Таким місцем або локалізованим часопростором й стала *гра*.

Отже, методологія винайшла ОДГ. Через кілька років, на піку досконалості в техніці проведення ОДІ, стала розвалюватися світова цивілізація – Радянський Союз (1991 рік). Зійшлися світові промені розвитку людства: відбулася *подія* і новий тип мислення став фактом, котрий з латентної фази культивування перейшов у стадію оформлення та оприявлення. І стало доконче зрозуміло, що таке явище, як гра, не можуть бути взяті й осмислене регулярним («чистим») мисленням, для цього потрібне, як зауважує С.В. Попов, мислення інженерне або «катастрофічне», яке створює не знання про гру, а схему становлення (створення, співучасті в появі) гри. Відповідно, й організація знання у цьому разі інша – «дисциплінарна» [7], а не логіко-предметна, що прийнята в сучасній науці. Дисциплінарна організація, окрім поданої пари «поняття – схема» (за предметної – це «об’єкт – метод») вимагає ще й пред’явлення меж та умов існування знання. На відміну від предметної організації, де умовність знання визначається способом побудови ідеального об’єкта (процедурами локалізації та абстрагування, або «фальсифікації» і «верифікації», за К. Поппером [8]), у дисциплінарній умовність задається через можливості використовуваної схеми, межі історичної реконструкції й через «історію створення», або «особисту історію людини».

Вочевидь, слово «гра» потрапило в організаційно-діяльнісний формат життєздійснення певною мірою випадково, а тому може видатися, що не зовсім слушно розглядати ОДГ як гру. Тому й питання: «Що в ОДГ власне ігрового і чи є ОДГ грою?», насправді не таке й важливе. Г.П. Щедровицький іноді підтримував цю версію: термін «гра» використовувався як смисловий захист від влади і доносів. Він теж іноді не вважав ОДГ грою. Але в ігротехнічний період важко сказати, що говорилося на семінарах серйозно, а що «для гри» – для збурення інтересу присутніх і появи опозиції. Адже в іншому місці стверджує: «ОДГ є гра», «... між ОДГ і, скажімо, дитячими іграми немає якісних або сутнісних відмінностей» [див. 6; 13].

Проте ідея провести першу ОДГ, як вказувалося вище, виникла на основі досвіду проведення методологічних семінарів, на поіменованих ІМІ, і досвіду проведення навчальних ділових ігор в Інституті фізкультури. До питання

про ігрову природу ОДГ ставилися насправді досить серйозно упродовж кількох років: у 1982 і 1983 проводилися наради «Ігри та ігрові форми організації мислєдїяльності», потім ігри з проблем гри: Гра 39 в Горькому за темою «Поняття гри і типологія ігор» (1984), Гра 44 (гра 5 С.В. Попова) в Бірштонасі «Демонстрація і метод при передачі досвіду ОДГ (Типологія і загальне поняття гри)» (1985), Гра 52 в Калінінграді «Передача техніки і методів організації ОДГ у педагогічній сфері та галузі» (1987). Було створено багато мислєдїяльнісних уявлєнь про ОДГ, але жодного – про власне гру як таку [див. 53, 61]. Зважаючи на окреслене, сформулюємо кілька попередніх узагальнєнь:

- по-перше, гра для ОДГ – вираження більш глибокої її сутності, ніж «форма і спосіб організації колективної мислєдїяльності...» (Г.П. Щєдровицький) [12-14], «метод розвитку освіти» (Ю. Громико), «механізм розвитку діяльності» (П. Баранов, Б. Сазонов) [2]. Інакше кажучи, маємо вторинні характеристики, достовірність яких відносна з точністю до ступеня реалізації «ігрового» в онтофеноменологічному форматі конкретної ОДГ;
- по-друге, саме розвиток гри в ОДГ призвів до проблематизації форми та ідеї ОДГ, багатьох положєнь методології, на яких здійснювалася робота учасників у просторово-часових в рамках окремої ОДГ як самобутнього культурного явища;
- по-третє, чи не розробленість у СМД-методології сфер, пов'язаних із суспільними процесами і структурами, з етикою та антропологією, зумовила те, що феномен гри в ОДГ не був належним чином усвідомлений й описаний, що, своєю чергою, спричинило як руйнування методологічного апарату, використаного в ОДГ, появою псевдопроблем (скажімо «відносини методології та ОДГ») та ідеї ОДГ «без методології», так і потребувало розробки нових засобів методологування, здатних асимілювати подібні ігри як ковітальні культурні утворєння. Тим більше, що за радянських часів методологія існувала маргинально, і навіть спроба розробляти позитивні наукові положєння про суспільство була практично неможлива, адже агресивність офіційної науки знищувала все нове. Досить згадати конфлікт Г.П. Щєдровицького з офіційними соціологами наприкінці 60-х років, що закінчився виключєнням його з партії. Ті ж проблеми – з офіційними філософами і психологами. Щоправда й за часів державної незалежності становище не краще: відбувається «культурна» колонізація країн СНД, натомість у розряд офіційного переходить другосортний західний теоретичний товар на зразок «конфліктології», «теорій менеджменту», «модерації» та ін., що відрізняється не мен-

шою агресивністю до вітчизняної культури та етнонаціональної ментальності.

Поняття про гру відноситься до класу важкофіксованих у буденній і науковій свідомості через його пра-культурний характер, а відтак і спроможності породжувати «світи» за явної ментальної участі людини у ситуаціях персоніфікованого вживання. Цей клас понять відрізняється від звичних науці субстанційних і функціональних понять тим, що і субстанція, і функція того об'єкта (предмета, явища чи процесу як продукту суспільної свідомості), про який мовиться, встановлюється безпричинно діючою і реалізуючою смислово це поняття особою. Світоглядне поняття, категорично кажучи, не можна засвоїти, не проживши того, про що воно говорить. Тільки переживши гру, страждання, кохання, творення людина здатна про них осмислено висловитися і мисленнєво побачити, що змістовно стоїть за поняттями, котрі описують ці психодуховні стани. Звідси витікає поширений суб'єктивізм у витлумаченні сутності названих понять: «якщо людина сама грає, то це гра, або ж «кожен розуміє гру по-своєму». Тому тут проблема полягає не у визначенні поняття «гра», що важливо для науковця, а в його рефлексивному освоєнні [2; 7; 13]. Загалом понятійна складність гри зумовлена особливим характером самого явища. І це яскраво демонструють Й. Хейзинга [11] і Х.-Г. Гадамер [5], доводячи, що в європейських мовах слово «гра» не має іншого відповідного дієслова, крім «грати». «У гру грають. Іншими словами, щоб виявити вид діяльності, слід повторити в дієслові поняття, закладене в іменнику. А це, швидше за все, означає, що дія – такий особливий і самостійний вид, що випадає з кола звичайних різновидів діяльності. Гра – це не діяння у звичайному узмістовленні» [5, с. 51-52]. Тому, прагнучи уникнути суб'єктивізму, світоглядне поняття часто намагаються розгорнути через культурологічну фіксацію того явища, яке ним описується. Ось чому кращі описи гри становлять культурологічні описи (яскравим прикладом тут може бути хоча б класична робота Й. Хейзинга «Homo ludens»).

Але за всієї евристичності культурологічного підходу об'єктивувати діяння людей, перетворюючи їх на явища культурного і суспільного життя, Й. Хейзинга усе ж не відповідає на питання про те, як такі утворення виникають, як їх уможливити чи «здійснити», скажімо, як «здійснити гру»? Щоб відповісти на це питання треба виявити діяльнісну, суто інженерну сторону змістового наповнення цього поняття. Власне таких інженерних теорій гри поки що немає, хоча найближче до її створення і прикладного застосування підійшли творці вітчизняного театру, зокрема К. Станіславський з його технологією актора. Інженерне уявлення становлення гри подано у книзі П. Брука «Порожній простір» [4].

Очевидно, що генеза сутнісного уявлення гри як такої, звичайно, опрацьовується істориками культури. Найбільш різко недоліки такого підходу

виражені, наприклад, у редакторському тексті культурологічного журналу «Апокриф», другий номер якого цілком присвячений грі: ГП. Щедровицький, оцінюючи «Homo ludens» Й. Хейзинга як вияв німецько-голландське занудства, висновує, що гра у такій інтерпретації постає як зацікавлена, але напружена діяльність зі своїм внутрішнім порядком у замкненому, відмежованому від решти світу просторі та часі. І це надруковано ще в 1938 році у «Людина, яка грає...». Та це ж визначення концтабору!» [1, с. 4].

У парадигматиці М.М. Бахтіна та Й. Хейзинга гра, як і карнавал, виникає з відокремлення, з виділення, «оази щастя». Причому увага зосереджується не на «щасті», а на «оазі», що цілком властиво німецькій естетиці, починаючи з Баумгартена: не тільки естетичний об'єкт є щось відокремлене, а й інтернаціональність – окремішнє виділення. Більше того, саме відособлення становить щастя чистого духу, для кого гра – це щастя виосібнювання» [1, с. 11]. Щонайперше виявляється, що не можна розповісти про гру людині, котра не прожила її, не побувала у тому психоемоційному стані, який дає гра. Тому правильні і глибокі міркування про гру як про вітакультурне явище повсякдення не виявляють відчуття азарту, ризику, екзистенційного проникнення Я у світ гри. Для цього треба, як мінімум, ризикнути і зіграти. І саме тому не можуть бути довершено вдалими спроби описати гру ні науково, де вимагається об'єктивоване (відмежоване від людини) знання, ані, що вкрай парадоксально, естетично, де важливе, за М.М Бахтіним, «позаперебування» (рос. – «внеаходимость») [3, с.51] .

Крім того, залишається загадкою те, як твориться гра. Почасти дивує, що багато людей не тільки грають у вже існуючі ігри, а й самі придумують і створюють ігри. Однак але це залишається більше індивідуальним мистецтвом, аніж інженерним проектом чи дослідницькою технологією. Нарешті одні, пишучи про гру, прагнули показати її сутність художніми засобами, намагаючись викликати почуття, котрі виникають у людини-гравця. Інші були більш раціональні, працювали над текстовим у змістовленням гри, в котрому всерівно втрачалась та сила, яка екзистенційно задіює людину до неї і дозволяє їй плекати новий окультурний життєвий порядок, що, за Й. Хейзінгою [11], є наслідком справжньої гри.

Отже, ОДІ треба творити, причому щоразу створюючи нову гру, з новими гравцями, на новому плацдармі і на новому матеріалі. Кожна така гра, як підтверджує досвід проведення численних ОДІ за 35-річну історію їх практикування, конструється як самостійний витвір і розігрується по-новому сценарному перебігу ігрових ситуацій і подій. Тому, щоб адекватно описати окрему повноцінну ОДГ, потрібно подати не тільки зовнішній об'єктивований контур та характерні ознаки гри як такої, а ще й опрацювати схему становлення конкретної гри, тобто те як вона виникає і як цьому сприяють люди, котрі

її проводять. Причому ця схема повинна бути *методологічна*, а це означає, що вона має «обертати» характеристики об'єкта в метод дії і навпаки.

Спочатку відновимо об'єктивований контур гри, який нам дає уявлення про гру як про культурне явище. І перша зупинка на цьому шляху – це протиставлення гри і «реального життя». Гра – це не зовсім серйозно, а відтак заняття жартівливе, хоча й не «зайве». І це розуміння гри вкорінено у мові аж до повсякденного уявлення про гру. Проблема, власне, полягає в тому, що кожного разу невідомо, де проходить межа між серйозним і несерйозним. Вона виявляється невловимою: в один момент гра – це «пусте» проведення часу, в інший – серйозніша за реальне життя. Отож вказана межа залежить від людини – її стосунків, або ще від чогось. На цьому моменті, на жаль, дослідження зазвичай припиняються, адже вважається, що достатньо вказати на сюжет та правила гри, які нібито й фіксуються ця межа. Проте, з методологічного погляду, гра розгортається не в «сюжеті», а через його уможливлення, тобто «поверх» формальної структури самої гри. Довільність, а відтак рухливість і невизначеність вказаної межі є дуже важливою і сильною стороною гри, тому що дозволяє гравцеві змінювати її, перетворюючи «життя» у гру, а гру – в життя, хоча й залишається питання «як?».

Цілком очевидно, що гра пов'язана із її спеціальними предметами, речами (шахівниця і фігури, дитячі іграшки, футбольний м'яч тощо). Окремі речі тут настільки специфічні, що ніде і ніяк більше не використовуються. Але ж відомо, що майже будь-який буденний предмет в умілих руках (найприродніше – у дитячих) здатний перетворитися на іграшку чи, бодай на позначення чогось, і завдяки цьому набувати суто символічного значення, принаймні до отримання сакрально сприйнятого сенсу. До того самого вдаються й люди, одягаючи маски, розігруючи ролі, займаючи певні соціальні позиції. Своєму тілу, зовнішнім атрибутам, одягу гравець надає невластивий смисл, зате відповідний самій грі. Виникає запитання: навіщо, чому і як відбувається перетворення звичайного предмета в ігровий?

Серед науковців побутують два досить вульгарних пояснення, навіщо виготовляються іграшки. Одне зводиться до того, що у грі діти освоюють нову діяльність, а іграшки – це замітники реальних речей. Друге обстоює думку, що під час гри відбувається імітація дорослої діяльності, а іграшки лишень позначають реальні предмети. Їх абсурдність, як висноував ще Д. Б. Ельконін [15] очевидна, тому що хлопчик, який скаче на палиці, на коні їздити не вчиться й точно знає, що палиця – це не кінь. Точно так само як і шахіст не стає головнокомандуючим війська після шахової партії.

Ще одна очевидна властивість гри – *суворі правила*, за якими вона здійснюється. Сценарій, сюжет, правила визначають непорушний порядок перебігу ігрового дійства. Він, звісно, притаманний грі, хоча й може створюватися поза

нею, змушує людей залишити своє підпорядкування «життєвим» законам і підкоритися ігровим правилам, нарешті дає змогу відірватися від повсякдення. І тут важливу роль відіграє місце гри, обмеженість топіки, метрики і часу її проведення, навіть її замкнутість у цьому часопросторі. Так, місце в суді, сцена театру, арена, футбольне поле, ігрова дошка, «круглий стіл» та ін. – обов'язкова умова здійснення гри, яку можна повторити, якщо всі її компоненти присутні. Натомість саме життя повторити не можна. Замкнутість і відтворюваність гри часто породжує таку її ознаку як «гойдання», тобто рух «туди-сюди». Звідси походить повторюваність, певний внутрішній ритм здійснення будь-яких ігрових дій.

Інша важлива властивість – психоемоційний стан людини у грі. Його ні з чим не можна порівняти, він – виключно продукт самої гри. У грі є ризик – можливість програти, а не тільки виграти, хоча ставка умовна. Натомість у житті програш незворотній. У грі його можна повернути. А. Брудний так описує смисл ризику для гри: «Світ гри повинен бути скріплений зі світом реальним. Є в техніці таке поняття – «скріплювальна вага». У локомотива така вага настільки велика, що саме вона й утримує цей гігантський механізм, цю машину на рейках, котра тягне за собою потяг. Скріплювальна вага гри – *ризик*, котрий поєднує гру із життям» [1]. Інколи справді стан азарту настільки сильний, що діє як наркотик, тому людина не в змозі відмовитися від гри. Відтак реальну протизагу примусовому характеру правил гри становить *свобода грати*, коли людина вільна обирати варіанти вчинкових дій, не обтяжена непереборними життєвими обмеженнями та зобов'язаннями. Проте в екзистенції гри особа не лише вільна, а й могутня, отримуючи неабияке задоволення.

Таким чином, нами окреслений зовнішній контур уявлення про гру як про окультурене явище нашого усупільненого життя. Аналізуючи гру в контексті герменевтичного дослідження мистецтва, Х.-Г. Гадамер виділив ще одну її сутнісну ознаку: все сказане стосовно характеристик гри реалізується тільки всередині самого її часопростору. Інакше кажучи, сама собою гра як екзистенція, безперечно, є щось більш загальне, ніж ігрові предмети і ті, хто бере в ній участь. Та й гравцями вони стають тільки всередині гри як «медіального процесу» чи довікліленневого, адже вона диктує, яким ставати гравцеві і якими ставати речам у грі: «Тут найістотнішим чином визнається переважання гри відносно свідомості того, хто грає...» [5, с.150]. Виявляється, що індивідуальна свідомість не може насаджувати грі свої закони, тому що гра у своєму онтофеноменологічному уреальненні сильніша.

У результаті саме здатність гри зобов'язувати гравців призвела до того, що первинна ідея ОДГ істотно трансформувалася. Так, програмно організована дискусія з певних проблем, як зазначає С.В. Попов, стала перетворюва-

тися на бої «методологічних ніндзя» з усе більш глибокою особистісною та культурною проблематизаціями, а теоретично зорієнтовані методологи або зникли з ігрового поля, не впоравшись із грою, або стало панувати на «ігроманів». Із розвитком ОДГ серед ігротехніків стала формуватися явно антитеоретичне настановлення: здатність до адекватної дії у ситуації («ситуативність») стала розглядатися як більш цінна, ніж спроможність до теоретичного міркування [7]. Але найголовніше було те, що існування методологічної гри ламало десятиліттями витворене знання, перемелювало людські долі, незважаючи на їх внутрішній опір.

Цей суто історичний факт, слідом за Й. Хейзингою і Г. Гессе («Гра в бісер»), можна пояснити тим, що гра являє собою первинну форму організації життя в цілому (життєздійснення індивідуальності, особистості, діяльності та ін.), закріплену в суспільстві інституційно, себто на рівні загальних культурних прототипів соціальної поведінки, учинкових дій, спілкування. Так само як інститут сім'ї закріплений не на рівні державних актів чи угоди окремих людей, а на засадах соціального підґрунтя, за котрим перебуває певний тип людської культури, цивілізації, етнічного інстинкту виживання. А вже ззовні він оформлюється в установах, традиціях, законах. Парадоксально, однак більшість людей здебільшого не знають і не підозрюють, чому саме такий тип сім'ї вони створюють і навіщо вони це взагалі роблять; вочевидь для них це абсолютно природно із позиції нормальної людської поведінки. Сучасна європейська людина спроможна змінити інституційні основи сім'ї, хоча може зруйнувати окрему сім'ю. А це означає, що мільйони інших людей будуть з маніакальною завзятістю одружитися, рости дітей і бавити онуків – без жодного пояснення собі та іншим, чому саме так потрібно вчиняти. І з таким же завзяттям грати в ігри, щораз в ігрових ситуаціях «впадати в дитинство».

Отже, гра – це не просто форма організації діяльності, а підґрунтя всієї людської культури, що закріплене інституційно у певних правилах появи і життєздійснення ігрового способу буття. Починаючи грати, кожен із нас вільно або мимовільно викликає у собі ту внутрішню сутність, яка опановує нашим індивідуальним Я і підпорядковує своїм законам його певний фрагмент самоздійснення. Цей психодуховний матеріал і правила гри створюють самобутнє довкілля або часопростір для всього грального і гравчого.

У сутності гри є неочевидний момент, на який указує Х.-Г. Гадамер: «... всяка гра – це становлення стану гри...» [5, с.152]. І це справді так, тому що перед очима постають «класичні» приклади ігор (шахи, шашки), у яких вже визначені поле, фігури, правила. Проте й тут гра виникає, зважаючи на те, як гравці починають партію, як відбувається розвиток подій, як формується драма індивідуальної долі гравця саме у цій конкретній грі. Іншими словами, актуалізується вся повнота ігрового часопростору, причому не тільки поле,

фігури і правила, а й люди, котрі ризикують, борються, страждають і за перебігом гри перетворюються у гравців. Як не парадоксально, але повноцінна гра – це зіграна гра, яка вже здійснилася у певній регулярній дії (скажімо, у шаховій теорії та ігровому завданні). Цей момент Х.-Г. Гадамера описує так: «Вказане перетворення, під час якого людська гра досягає свого завершення і стає мистецтвом, я називаю перетворенням у структуру» [5].

Водночас, коли говоримо про шахи чи шашки, то маємо найпростіший випадок становлення гри, яка розгортається на заздалегідь підготовленому матеріалі – дошці, фігурах, гравцях тощо. І все ж вона виникає поступово, коли граюча особа свідомо сприяє її становленню. І саме це пояснює методологія і головний носій **інженерного мислення** – *схема* як матеріалізований метод і як своєрідний «скелет». На ньому, власне, й збираються різні знання, поняття, способи і засоби різних діяльностей, а тому цей скелет, який дозволяє пройти складний шлях становлення гри – актуалізацію її ситуаційного осереддя із глибин ментальності і до вершин психокультури [див. 10].

Висновки.

Зростаюча методологічна беззмістовність ОДІ викликана як дефіцитом розробок методології у царині суспільних наук, так і станом самого трансформаційного суспільства. Водночас вихід гри на широкий суспільний плацдарм призвів до цікавого результату, який є у певному розумінні логічним і закономірним завершенням того процесу, який почала методологія, коли стала проводити публічні методологічні гри – ОДІ.

Перспективу подальших розробок вбачаємо в організаційно-методологічному описі та філософському аналізі гри як онтофеноменологічної данності.

Список використаних джерел:

1. Апокриф // Культурологический журнал. – 1993. – № 2. – 204 с.
2. Баранов П.В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П.В. Баранов, Б.В. Сазанов. – М., МНИИПУ, 1989. – 260 с.
3. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М., 1965. – 543 с.
4. Брук П. Пустое пространство / П. Брук. – М., 1978. – 184 с.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 702 с.
6. Георгий Петрович Щедровицкий / Г.П. Щедровицкий; [под.ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой]. – М.: Росс. Полит. энц-я (РОССПЭН), 2010. – 600 с. – (Философия России второй половины XX в.)
7. Попов С.В. Организационно-деятельностные игры: мышление в «зоне риска» / С.В. Попов // Кентавр. – 1994. – № 3. – С. 2-31.
8. Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М.: Прогресс, 1973. – 302 с.

9. Файерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Файерабенд. – М.: Прогресс, 1986. – 542 с.
10. Фурман А.В. Психокультура української ментальності [2-ге наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2011. – 168 с.
11. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
12. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А.А.Пископфель, Л.П. Щедровицкий]. – М.: Шк. Культ. Политики, 1995. – 760 с.
13. Щедровицкий Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мисле діяльності / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №6. – С. 58-69.
14. Щедровицький Г. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 560 с.

ХОЗРАТКУЛОВА І.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки,
Миколаївський національний
університет ім. В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОЯВІВ НАСИЛЛЯ

У статті зроблена спроба визначення соціально-психологічних та педагогічних умов формування ненасильницької поведінки підлітків. Представлено програму соціально-психологічної корекції насилля у підлітковому середовищі. Особливу увагу приділено критеріям - індикаторам ефективності реалізованої програми.

Ключові слова. Корекційна програма, насильницька поведінка, соціально-психологічний вплив, соціотерапевтична підліткова група, інструментальна модель, критерії - індикатори.

В статье сделана попытка определения социально-психологических и педагогических условий формирования ненасильственного поведения подростков. Представлена программа социально-психологической коррекции насилия в подростковой среде. Особое внимание уделено критериям - индикаторам эффективности реализованной программы.

Ключевые слова. Коррекционная программа, насильственное поведение, социально-психологическое воздействие, социотерапевтическая подростковая группа, инструментальная модель, критерии - индикаторы.

This paper attempts to determine the socio-psychological and pedagogical conditions of non-violent behavior of adolescents. It was presented a program of social and psychological adjustment of violence among teenagers. Particular attention is paid to the criteria - an indicator of the effectiveness of sales programs.

Key words. Correction Program, violent behavior, social and psychological impact, social and therapeutic teen group, instrumental model, criteria - indicators.

Постановка проблеми. Сьогодні існує досить багато перспективних програм, направлених на подолання насильницької поведінки у дітей і підлітків. Ці програми істотно розрізняються між собою, оскільки базуються на різному розумінні природи людини, коренів насилля, культури і моралі.

Проблема в тому, що для підтвердження ефективності більшості програм, необхідно лонгітудне спостереження із посткорекційним супроводом. Питання, пов'язані з виникненням і механізмами насилля в українському суспільстві ще залишаються відкритими. Сучасні підлітки поведуться неадекватно жорстко, бо не знають, як можна вчинити інакше.

Результати досліджень проведених в 40 країнах показують, що цькуванню і знущанням піддаються 8,6 - 45,2% хлопчиків і 4,8 - 35,8% дівчаток [4]. Отже, проблему насилля і агресії у світовому співтоваристві ще не можна вважати вирішеною.

Можливим механізмом подолання такої ситуації ми бачимо у запропонованні підліткам такого поля вибору варіантів поведінки, завдяки якому вони змогли б розширити свій поведінковий репертуар конструктивним способом взаємодії без насилля.

Метою статті є визначення соціально-психологічних та педагогічних умов корекції поведінки підлітків, схильних до проявів насилля.

Виклад основного матеріалу. Для підбору адекватних форм подолання й корекції агресивної й насильницької поведінки необхідний індивідуальний підхід до кожного підлітка, враховуючий особливості його особистості, стилю виховання в батьківських сім'ях, становище в шкільному колективі й т.п.

Для того, щоб оцінити рівень віогентності підлітків, опишемо основні поведінкові вияви підлітків (хлопців і дівчат), що належать до категорії насильницьких.

Ознаки насильницької поведінки підлітків: не зважає на думку інших, ригідно наполягає на власній думці; вирішує проблемні ситуації силою; примушує інших робити що-небудь; жорстко і критично (іронічно) оцінює інших; повчає й наставляє інших; вважає себе завжди правим, навіть тоді, коли помиляється; агресивно реагує на зауваження; сміється кривдить та критикує інших; не прислухається до думки інших.

Саме перелічені ознаки є своєрідними *критеріями* як залучення до участі у програмі, так і контролю динаміки процесу корекції.

Програма має універсальну структуру, спирається на науково-педагогічні принципи: індивідуальний підхід, системність, усвідомлення процесу особистісних змін, розвиток потреби у подальшому самовдосконаленні тощо.

Проблемним моментом є той, що дії різних суб'єктів виховного процесу можуть бути неузгодженими. Тому необхідно скласти план скоординованих заходів – корекційну програму, де всі фахівці, яких залучено до реалізації

програми складають мультидисциплінарну команду (див. рис.). У програмі повинні брати участь соціальний педагог і шкільний психолог як головні дійові особи, які, за потреби, залучають класних керівників, учителів, батьків, лікарів, юристів. Це дозволяє розв'язувати проблему насильницької поведінки в підлітків на різних рівнях.

Етапи корекційної роботи. Виходячи із розуміння логічної послідовності корекційного процесу нами запропоновано серію результативних дій подолання проблемної поведінки підлітків.

Перший етап. Збір інформації. Соціально-педагогічна і психологічна оцінка й діагностика.

Другий етап. Планування корекційної роботи, визначення індивідуальної стратегії для кожного підлітка.

Третій етап. Встановлення довіри у відносинах між об'єктом та суб'єктами корекції

Четвертий етап. Впровадження корекційного плану в дію.

Усвідомлення та формування моделі асертивної поведінки.

Б. Закріплення навичок ненасильницької поведінки та психологічна підтримка підлітка.

П'ятий етап. Оцінка результатів соціально-психологічного втручання на рівні особистісних змін підлітка.

Робота психолога (соціального педагога) починається з індивідуальної консультації, важливим аспектом якої є оцінка сімейної атмосфери, причин напруги, соціальних обставин і реальної ситуації в якій опинився підліток. З метою об'єктивного уявлення про проблемну ситуацію, спеціалісту необхідно поспілкуватися з членами родини та очевидцями конфлікту.

На наш погляд, необхідною структурою у програмі є **клуб**, де підлітки можуть організовувати власне дозвілля. Двічі на тиждень ввечері в школі збираються підлітки. Мета зустрічей - урізноманітнити вільний час підлітків.

У рамках клубу використовуються такі методи роботи: спілкування із цікавими людьми; залучення підлітків до волонтерської діяльності; створення кружків за інтересами (малювання, квілінгу, графіті, програмування, театральної самодіяльності, танців, кулінарії, вивчення англійської мови тощо).

Це постійна складова роботи з підлітками. Крім того, двічі на місяць підлітки зустрічаються в спортивному залі: грають у баскетбол, футбол і настільний теніс. Підключення спортивних занять дозволяє розрядити в соціально прийнятних рамках накопичену енергію. Бажано, щоб за стилем гри у команді спостерігав психолог, який в ході індивідуальної консультації може розглянути та проаналізувати обрану підлітком поведінкову стратегію.

Для ефективної реалізації соціально-психологічної програми велике значення має мікроклімат клімат у сім'ї, тому, на другому і третьому етапах

проводяться **батьківські семінари й індивідуальні консультації для батьків** підлітків.

Мета батьківських семінарів – підвищення рівня педагогічної культури батьків, обговорення проблем підліткового віку, а також проблем поведінки їхніх дітей. Батьки вчаться вирішувати педагогічні ситуації, як учинити в тому або іншому випадку, яка поведінка буде найкращою і т.п. Такі семінари проводяться один раз на місяць, тривалість кожного – 1-1,5 години.

Результати проведених нами досліджень [5] дозволили виділити такі фактори, що являють собою симптомокомплекси порушень сімейного виховання у хлопців: рання дорослість, педагогічна занедбаність; у дівчат: розпещеність, емоційне відчуження. Ознаки статеворольової дисгармонії та інфантильності виявлено як у хлопців так і у дівчат.

Так, на рис. наведена *інструментальна модель корекційного впливу на особистість підлітка*, який виявляє насильницькі форми поведінки.

Наступною складовою програми є **соціотерапевтичні групи з підлітками**. Ведення цих груп включає такі кроки:

Оцінка й діагностика форми і причин порушення поведінки.

На цьому етапі треба визначити індивідуальну стратегію психолого-педагогічної дії для кожного підлітка, добрати специфічні вправи.

Підліток із насильницькою поведінкою типу *фрустрації потреби в залежності* схильний розглядати дорослих як тих, хто не може дати ані тепла, ані уваги. Тому тренер повинен бути терплячим, вичікуючи до тих пір, поки звичні схеми інтерпретації ситуації підлітком не руйнуватимуться. Лише після цього підліток схильний прийняти дорослого і довіритися йому.

При *реакції емансипації* прагнення підлітка до дорослості слід утилізувати соціально-конструктивним способом. У соціотерапевтичній групі такому підлітку можна запропонувати роль координатора, наділити обов'язками для того, щоб підліток відчув власну значущість, пошану з боку тренера і, відповідно, учасників групи. Таким чином, потребу бути «дорослим» задовольнили, а протестна поведінка, пов'язана з реакцією емансипації, втрачає функціональність і зникає.

За наявності *акцентуованих рис особистості* слід пом'якшувати їх, запобігаючи ситуаціям, що провокують їх вияви. Мета психолого-педагогічного впливу – навчити підлітка усвідомлювати й оволодівати своїм характером.

При *реакції імітації* слід розширити діапазон «кумирів» підлітка і вселити в нього сумніви щодо винятковості обраної ним моделі. Отже, створення в групі ситуації дослідження, побудованого за принципом групової рефлексії, зіткнення думок і т.п., є продуктивною для подолання такої форми насильницької поведінки.

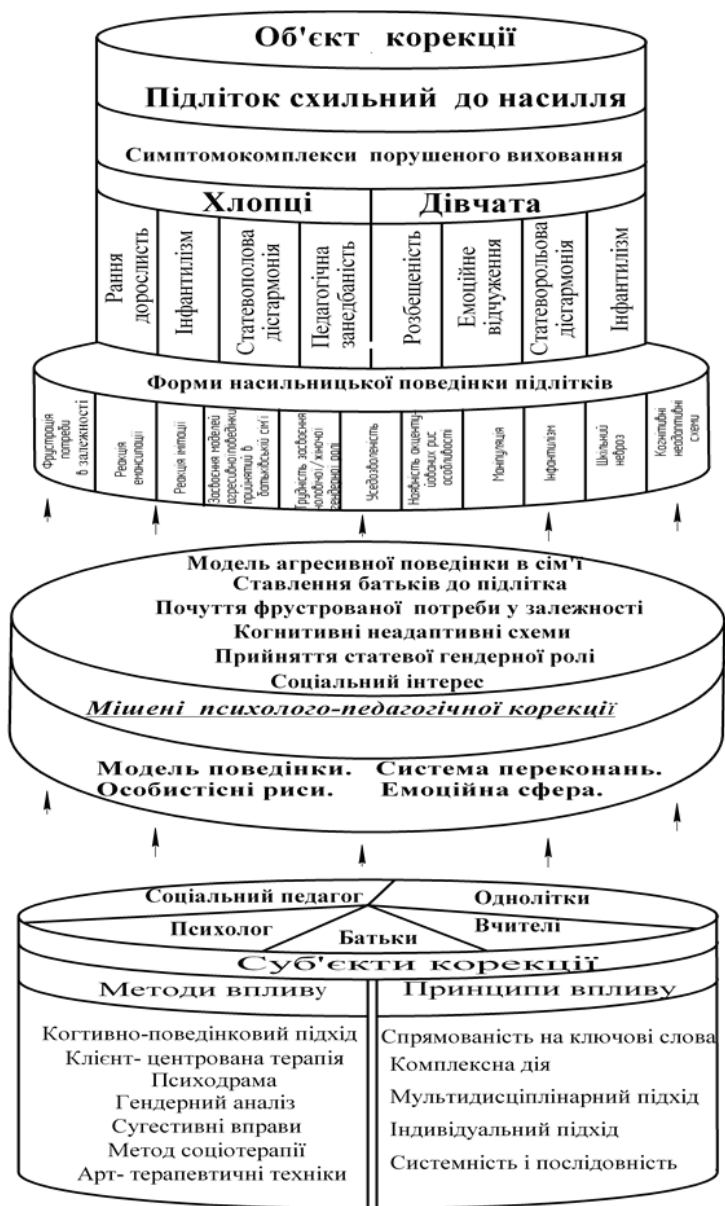


Рис. Інструментальна модель корекційного впливу на особистість підлітка

При *засвоєнні моделей агресивної поведінки, прийнятих в батьківській сім'ї*, як і у попередньому випадку, слід проаналізувати можливі альтернативи розв'язання тих сімейних проблем і способи комунікації між подружжям. Тут важливо не віддаляти дитину від батьків, показуючи, що вони роблять щось неправильно, а підвищувати емпатію й прийняття батьків такими, які вони є, навчати бачити глибину модельної поведінки, визначати, які особистісні проблеми можуть стояти за такою поведінкою батьків.

При *труднощях засвоєння чоловічої/жіночої гендерної ролі*, спостерігається викривлення природної поведінки, і тренеру необхідно будувати роботу таким чином, щоб підліток усвідомлював себе в контексті «чоловіче-жіноче», осмислював свої очікування, наміри, цілі відносно своєї статі. Важливим є розуміння підлітком таких категорій, як «мужність», «жіночність», «гармонія взаємодії».

При *вседозволеності* слід звернути увагу на недостатність сформованості норм соціальної поведінки. У цьому випадку у разі соціально-неприйнятної поведінки рекомендується застосовувати санкції. А у разі відповідності поведінки соціальним нормам необхідно заохочувати підлітка.

Основне в тренерській дії, при *маніпуляції* підлітка, полягає у вмінні фокусувати його увагу на власних емоціях і почуттях. Основне в психолого-педагогічній дії полягає в тому, щоб культивувати духовні загальнолюдські цінності, підвищити емпатичність, чутливість підлітка до чужих проблем і переживань, щоб підліток відмовився від егоцентричної позиції. В цьому випадку усвідомлення деструктивної позиції може наступити завдяки вмінню підлітка отримувати зворотній зв'язок від групи.

При *інфантилізмі* слід зробити акцент на формуванні таких рис, як відповідальність і надійність. Основні ідеї, які повинні бути засвоєні підлітком, - «якщо не я, то хто», «я сам відповідальний за свою долю».

При *шкільному неврозі* найбільш ефективною стратегією є підвищення впевненості підлітка в собі (вправи, направлені на підвищення асертивності), а також зняття психоемоційної напруги за допомогою використання релаксаційних технік з елементами аутогенного тренування. Слід зазначити, що участь підлітка в групі є не лікуванням неврозу, а засобом підвищення соціальної адаптації.

За наявності *неадаптивних когнітивних схем (афірмацій)* слід звернути увагу підлітка на помилки в його уявленнях про світ, які будуються шляхом або надмірного узагальнення, або спотворення. У групових ситуаціях він одержує несподіваний зворотний зв'язок від членів групи, його однолітків, і це дозволяє йому усвідомити неадекватність своїх думок і уявлень і зрозуміти те, що його ніхто не хотів образити.

Корекційне втручання.

Загальна задача корекції – формування в структурі особистості підлітка комплексу взаємопов'язаних механізмів позитивного зворотного зв'язку конструктивних якостей, блокуючи в умовах змінених соціальних відносин колишній комплекс насильницької поведінки.

Система корекційної дії повинна бути направлена на зміну:

системи переконань, уявлень, міфів, вірувань, світогляду підлітка, в основі яких лежить ідея, що насилля – це сила або що для досягнення мети можуть бути використані будь-які засоби;

б) власне поведінки;

в) емоційної сфери (злість, гнів, образа повинні бути замінені на позитивні емоції любові, радості, добра);

г) особистісних проявів (акцентуації характеру, неадекватної самооцінки, гіпермаскуліності тощо).

Так психолого-педагогічними стратегіями в роботі з підлітками можуть виступати такі методи профілактики та корекції: переконання, навіювання, виховання прикладом, постановка системи вимог та використання санкцій (заохочень і покарань) і т.п.

Позитивний якісний ефект демонструють наступні методи психотерапії: когнітивно-біхевіоральна терапія з гендерним аналізом, клієнт-центрована терапія, психодрама, елементи аутосугестивних прийомів, арт - терапевтичні техніки. Помітний результативний вплив на поведінку особистості надають методи соціотерапії (дія групи, ігри, рольове перевтілення, клубна робота та ін.)

Обов'язковим етапом в організації роботи групи є створення умов, які забезпечують позитивні стосунки між учасниками [1;2;3].

Кожне заняття триває 1,5-2 години. Підлітки зустрічаються 2-чі на тиждень протягом чотирьох тижнів. Потім перерва два місяці і ще один цикл групових зустрічей. Загальна тривалість групових зустрічей становить 24-32 години.

Оцінка змін на рівні поведінки, емоційної сфери й когнітивних установок.

З метою оцінки результатів корекційної дії, періодично проводиться аналіз проявів поведінки. В разі незадовільної оцінки, на будь-якому етапі корекції, впроваджується стратегія зміни тактики виховного впливу. Дані аналітичного спостереження фіксуються і заповнюються у листі індивідуальної оцінки.

В результаті відсутності позитивних змін у поведінці підлітка доречно переформувати цілі допомоги, визначити більш дійові заходи, а може і обрати іншу тактику роботи з підлітком.

Критерії - індикатори ефективності реалізованої програми:

Порівняння даних психодіагностики підлітка до і після роботи.

Результатами продуктивних змін в особистісних проявах підлітка можуть бути такі:

Сформованість соціального інтересу, розвиток емпатії, осмислене розуміння причин помилкової батьківської поведінки, відчуття власної самоцінності, зменшення гендерних забобонів, фактичне виявлення асертивних навичок поведінки, стабільний позитивний соціальний статус у шкільній групі, змістовно проведений вільний час тощо.

Порівняння даних психодіагностичного обстеження дитячо-батьківських відносин до і після роботи:

Зміна непродуктивної/проблемної моделі сімейних взаємовідносин, зменшення ступеня неприйняття дитини, розвиток позитивних емоційних стосунків у сім'ї.

Зменшення частки патологічних факторів, таких, як не сформованість батьківських почуттів, фрустрована потреба в залежності, непослідовність вимог до дитини, невіршені сімейні конфлікти тощо.

III. Експертні оцінки:

Оцінка змін у поведінці і настрої підлітка батьками та педагогами.

Оцінка членами сім'ї своїх досягнень у змінах, отриманих у результаті проходження тренінгів і консультацій.

Зовнішнє і внутрішнє оцінювання є необхідною та невід'ємною складовою корекційної роботи. Програма має передбачати ефективні процедури моніторингу якості корекційної дії на проблемну поведінку. За результатами впровадження програми проводиться вихідне анкетування, в якому підлітки зможуть не лише оцінити вплив реалізації програми на їхнє життя, але і зазначити ряд побажань та зауважень.

Як окрема фаза виділяється етап *посткорекційного супроводу* (після завершення програми), який триватиме більше року, основним завданням якого є забезпечення надійного і екологічного результату роботи. Орієнтиром якісних змін посткорекційного супроводу виступають визначені раніше критерії - індикатори. В разі виникнення проблем необхідно повертатися до корекційного або етапу діагностики причин порушення поведінки підлітка.

Висновки. Соціально - психологічна корекція побудована на основі використання широкого спектру різних методів, прийомів, технік з метою формування в структурі особистості підлітка комплексу взаємопов'язаних механізмів позитивного зворотного зв'язку конструктивних якостей, блокуючи в умовах змінення соціальних відносин колишній комплекс насильницької поведінки.

Обов'язковим етапом в організації роботи групи є створення соціально-психологічних умов, які забезпечують позитивні зміни у стосунках між учасниками.

Для підбору адекватних форм подолання агресивної й насильницької поведінки необхідно застосовувати індивідуальний підхід до підлітка, враховуючи особливості його психіки, стилю виховання в батьківських сім'ях, соціальний статус в шкільному колективі та світогляд підлітка.

Список використаних джерел:

1. Асанова Н.К. Предисловие к книге Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учебное издание для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов педагогических вузов/Под ред. А.К. Асановой. – М.: Издательский гуманитарный центр ВЛАДОС, 1997. – С. 5-9.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры.- СПб.: Социально-психологический центр, 1996.-380 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Грабская И.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии-К.: Ника-центр, М.: Алетейа, 1999.- 320 с.
4. Информационный бюлетень ВОЗ. – 2011. – № 356. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/ru/index.html>
5. Хозраткулова І.А. Психолого-педагогічні чинники насильницької та агресивної поведінки в підлітковому і юнацькому віці. //Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1 (4). – Херсон, 2011. – С. 391-398.

ЧАГРАК Н.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент

ГРИТЧУК Г.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,

кафедра іноземних мов і

країнознавства,

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»,

м. Івано-Франківськ

ОСВІТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ГЕРОНТОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ АКТИВНОСТІ

Сьогодні важливим завданням суспільства, яке прагне розвиватися в соціальному, економічному і культурному напрямках, є забезпечення соціальної адаптації, підготовки і залучення людей похилого віку до активної участі в усіх сферах суспільного життя, а також створення можливостей для «активного старіння». 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.

Ключові слова: люди похилого віку, третій вік, освітня геронтологія, старіння населення, соціальна адаптація, демографічна криза.

Сегодня важной задачей общества, которое стремится развиваться в социальном, экономическом и культурном направлениях, является обеспечение социальной адаптации, подготовки и привлечения пожилых людей к активному участию во всех сферах общественной жизни, а также создание возможностей для «активного старения». Человек, который находится вне общественной и культурной жизни, теряет мотивационную сферу, следовательно и качество жизни. Теоретические и практические исследования доказывают, что образование в пожилом возрасте – эффективный адаптационный механизм, способ дальнейшего развития и самореализации личности.

Ключевые слова: люди пожилого возраста, третий возраст, образовательная геронтология, старение населения, социальная адаптация, демографический кризис.

Today important task for society, which seeks to develop the social, economic and cultural areas, is to ensure social adaptation, training and engaging older people to active participation in all spheres of public life, as well as creating opportunities for "active aging". Person who is out of the social and cultural life, loses the motivational sphere, and hence the quality of life. Theoretical and empirical studies show that education of the elderly is considered as an effective adaptive mechanism, the way for a person's further development and self-actualization.

Key words: elderly people, the third age, educational gerontology, aging, social adaptation, the demographic crisis.

Нові цивілізаційні виклики, а саме: постіндустріальний етап розвитку суспільства, його всебічна індустріалізація в інтенсивно змінюваних соціокультурних умовах і потреба адаптації людини до нової якості життя; наростання проблем глобального масштабу і необхідність їх вирішення, що зумовлює розширення міжкультурної взаємодії, діалогу культур і трансформації стилю мислення особистості; демографічні зміни у суспільстві, стрімке старіння населення, збільшення кількості людей «третього віку», які після виходу на пенсію здатні і прагнуть до саморозвитку, соціальної та освітньої діяльності, «активного старіння»; зростання значення людського капіталу, що зумовлює інтенсивний розвиток концепції освіти упродовж життя, — закономірно призводять до всезагального освітнього руху, глибоких реформ системи освіти, орієнтованих на поточні та перспективні потреби суспільства, ефективне використання людських ресурсів, що зумовлює переосмислення потенціалу людей «третього віку». Сьогодні важливим завданням суспільства, яке прагне розвиватися в соціальному, економічному і культурному напрямках, є забезпечення соціальної адаптації, підготовки і залучення цієї вікової категорії до активної участі в усіх сферах суспільного життя, а також створення можливостей для «активного старіння».

Теоретичні і практичні дослідження в галузі соціальної геронтології, педагогіки і психології людей похилого віку доводять, що ефективним адаптаційним механізмом, способом подальшого розвитку і самореалізації особистості після виходу на пенсію є навчальна діяльність. Реалізація концепції «освіта (навчання) упродовж життя», на яку зорієнтована освітня політика розвинених країн світу, сьогодні вважається потужним засобом суспільного поступу, оскільки враховує

відкритість освіти для кожної людини і, таким чином, сприяє розвитку людського капіталу.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Освітня геронтологія як напрям науково-педагогічного дослідження набула розвитку у працях зарубіжних вчених. Зокрема, концептуальні засади освіти людей похилого/третього віку обґрунтовано у роботах В. Бахманна (W. Bachmann), О. Боллнова (O. Bollnov), А. Вільямсона (F. Williamson), Ф. Гленденнинга, К. Джеймса (C. James), А. Зиха (A. Zych), Ф. Кепера (F. Kehrer), П. Ласлетта (P. Laslett), А. Лем'ю (A. Lemieux), Г. Мак-Класки (H. McClusky) М. Манна (M. Mann), Г. Мієскеса (G. Mieskes), К. Персі (K. Percy), Д. Петерсона (D. Peterson), В. Садлера (W. Sadler), Р. Швінделла (R. Swindell), та ін.; геронтологічні теорії активності людей похилого віку обґрунтували Л. Байс (L. Buys), П. Балтес (P. Baltes), Г. Бултон-Левіс (G. Boulton-Lewis), М. Дев'єз (M. Davies), Дж. Девіс Сміт (J. Davis-Smith), Й. Енгестром (Y. Engestrom), Дж. Лов'є-Кітчін (J. Lovie-Kitchin), Н. Чапел (N. Chappell), Х. Орбах (H. Orbach) та ін.; психологічні засади освіти старших – у дослідженнях В. Вітнала (W. Withnal), Д. Гарвіна (D. Garvin), Е. Еріксона (E. Erikson), Дж. Картера (J. Carter), Д. Каца (D. Katz), Дж. Коена (J. Kohen), Е. Майлза (E. Miles), Б. Маршалла (B. Marshall), Е. Шнайдера (E. Schneider) та ін.; моделі геронтологічної освіти та особливості навчання людей похилого віку проаналізовано у працях Я. Ломакіної, Т. Боровикової, П. Балтеса (P. Baltes), К. Ганді (C. Handy), А. Геллера (A. Heller), Ф. Кларка (F. Clark), К. Рафмана (C. Rafman), М. Сімана (M. Seaman), М. Фармози (M. Farmosa) та ін.; проблемам організації та функціонування університетів третього віку та інститутів для навчання пенсіонерів присвячено наукові роботи М. Фармози (M. Farmosa), Дж. Ковдела (J. Cowdel), Д. Мартіна (D. Martin), Дж. Томпсон (J. Thompson), Т. Тоунсенда (T. Townsend), Р. Швінделла (R. Swindell) та ін.

Новітні форми, методи і технології реалізації сучасної соціальної політики щодо осіб третього/похилого віку мають стосуватися, насамперед, розробки і впровадження концепції геронтологічної політики створеної з урахуванням геронтологічних теорій активності, яка б замінила існуючу модель соціального захисту людей похилого віку.

Мета статті – обґрунтувати освіту людей похилого віку як один з дієвих засобів суспільної адаптації і самореалізації особистості, як вагомий чинник «успішного активного старіння».

Виклад основного матеріалу. Несприятливі тенденції в демографічних процесах призводять до стрімкого старіння населення і зниження його репродуктивного потенціалу. За прогнозами експертів, протягом найближчого десятиріччя співвідношення кількості осіб працездатного віку і тих, кому за 60, зміниться з 3:1 до 2:1 [16]. Отож не викликає сумніву, що старіння населення створює бага-

то викликів суспільству, які зростатимуть зі збільшенням частки людей похилого віку. Однак, у цьому сенсі вчені стверджують, що старіння населення є, безперечно, кращим процесом, аніж зменшення його абсолютного розміру відносно потенційного зниження добробуту індивідів [2, с. 60], але важливо, щоб люди третього/похилого віку стали активною частиною людського капіталу, а це можливо тільки за умов забезпечення їх соціальної адаптації та реадaptaції, а також підготовки до «активного старіння».

Світові соціально-економічні і демографічні процеси останніх десятиріч зумовили трансформацію підходів до старіння і старості та до переосмислення соціальної функції людей вікової категорії 55+. «Традиційно старіння сприймається як процес деградації і занепаду, однак розвиток людини відбувається і в цей період. Двадцять-тридцять років життя людини у старості – достатній термін для набуття нових знань та вмінь. У більшості випадків активізація життя – необхідна умова покращення його якості» [5, с. 168]. Таку ж позицію висловлює В. Садлер (W. Sadler), який наголошує, що якщо дотримуватися декрементивної моделі старіння (тобто постійного спаду усіх функцій – фізичних, розумових, 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, змушують вчених переосмислити підходи до другої половини життя і власне до процесу старіння [18]. Отже акцент робиться на зміні в старших людей установки на власне життя в період старості – не як час спокою і спаду сил, а як період «серйозної внутрішньої роботи і внутрішнього руху» [7, с. 92], «час другого зростання» [18].

У будь-якій галузі науки теорія, безперечно, має вирішальне значення, оскільки є результатом процесу розвитку ідей, що дозволяють розуміти, пояснювати і узагальнювати емпіричні дослідження. Однією з перших теорій старості була теорія «розусупільнення» (Е. Каммінг, В. Генрі, 1961), яка акцентувала на зміні мотивації трудової активності людини похилого віку. За цією теорією виокремлюють три групи людей цієї вікової категорії, залежно від їх психічної енергії. Перша група – це люди, які почуваються достатньо енергійно і продовжують працювати, друга група охоплює тих, хто не працює, однак займається власною справою, хобі. До третьої групи входять люди зі слабкою психічною енергією, які зайняті собою [5, с. 168]. Відхід від зайнятості, на думку вчених, є внутрішнім неминучим процесом, який залежить від життєвого досвіду людини, а не від старості і не є її ознакою. Зв'язок із суспільством в житті людини, її спрямованість назовні переходить у її внутрішній світ. Оскільки для кожної людини, особливо після виходу на пенсію, важливо досягти внутрішньої гармонії і гармонії з оточуючим середовищем, то необхідно створити можливості підтримування суспільних зв'язків людини. Згодом вчені доведуть, що одним із

дієвих способів вирішення цієї проблеми є освіта (навчання) людей третього (50–75 років) віку, який надає нові можливості реалізації особистості, що є надзвичайним як для індивіда, так і для суспільства. 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].

Згідно «теорії активності» Хвігхарста і Маддокса (1994) люди, які переходять у період старості, зберігають ті самі потреби і бажання, які мали в середньому (другому) віці, і опираються відходу від суспільного життя, який, на думку вчених, «не може бути атрибутом щасливої старості, оскільки тільки продовжуючи діяльність, прийнявши нові функції взамін втраченим, в суспільстві чи в міжособистісному спілкуванні людина може почуватися задоволеною в старості» [5, с. 169]. Тобто умовою щасливого старіння вважається збереження активності та можливість призупинити послаблення соціальних зв'язків.

Обмеження активної участі у суспільному житті стало об'єднавчим чинником всередині самої вікової групи людей третього віку. Вихід на пенсію, зменшення сімейних контактів, спільні проблеми, пов'язані зі здоров'ям, соціальним забезпеченням і потребою спілкування, – фактори, які об'єднують людей похилого віку і таким чином сприяють створенню особливої культури людей цієї вікової категорії – субкультури старості. Згідно «теорії субкультури» А. Роуза, культура стає стрижнем, що об'єднує і зближує людей похилого віку, водночас виокремлюючи їх з-поміж інших вікових груп [5].

Ідея комунікації як засобу взаємоприспосовування індивідів, зокрема в людей похилого віку – до молодого покоління, до представників інших груп, які представляють нове, змінене суспільство загалом, до стану власної старості, стала частиною теорії «символічного інтеракціонізму» Дж. Міда [6]. З одного боку суспільство повинно адаптовуватися до демографічних змін, оскільки значну частину населення займають люди третього/похилого віку і ця тенденція буде продовжуватися, а другою проблемою є необхідність пристосування людини до власної старості.

Однією з теорій в галузі соціальної геронтології, яка також обґрунтовує важливість освіти людей третього віку, є «модель щасливої старості» М. Балтеса, провідна ідея якої – «надолуження втрат» в старості позитивними процесами відбору, компенсації та оптимізації. М. Балтес визначає обов'язковою умовою благополучної старості наявність у людини цілей, мінімізацію втрат і максимізацію досягнень. Компенсація як компонент цієї моделі спрацьовує тоді, коли людина, втративши можливість реалізації певних цілей, в даному випадку через вік чи вихід на пенсію, шукає інші можливі цілі, здібності або види діяльності з метою замінити втрачені [8]. Підтримуючи цю позицію, Д. Гутман вважає, що третій/похилий вік є чудовою можливістю отримання нових соціальних ролей,

використання різноманітності соціально-культурних засобів відповідно до особистих інтересів та потреб. Загалом активність людей похилого віку поділяють на дві групи: сімейно-побутову (самопожертва) і дозвілєво-рекреативну (само-реалізація), одним із видів якої є освітня (навчальна) діяльність. Така активність, на погляд О. Кувшинової, свідчить про збереження у людей похилого віку соціально значущих ролей та функцій, інтересу до життя. Незважаючи на те, що в основному ці види діяльності пов'язані із задоволенням потреб власне людини похилого віку, вони певним чином відповідають завданням різних суспільних інституцій [5, с. 171]. Зазначимо, що вчені сходяться на тому, що потреби людини похилого віку визначаються однією головною вимогою – незалежністю, основними складовими якої є здоров'я, участь у суспільному житті і добробут [17, с. 7].

Незалежність індивіда визначається не віком, а радше здатністю до розумової і фізичної діяльності. Успішне старіння – це безперервний процес оптимізації



Рис.1. Основні складові успішного старіння.



Рис. 2. Детермінанти активного старіння.

можливостей для покращення і збереження здорового фізичного, соціального і ментального благополуччя, незалежності і якості життя. Тому важливо знайти спосіб якнайдовшого підтримання цієї незалежності, забезпечивши створення відповідного середовища, яке б максимізувало людські можливості і запобігало швидкому, інтенсивному переходу у старечість [17, с. 7].

Підтримання незалежності людини похилого віку стало провідною ідеєю освітньої геронтології: освіта як можливість навчитися самостійно давати собі раду у важкий життєвий період, бути активною частиною суспільства і продовжувати впливати на власне життя (Н. McClusky); збереження незалежності людини у похилому віці через навчання для саморозвитку, самоорганізації та отримання нового досвіду (В. Groombridge); навчання як діяльність, що дає можливість контролювати власне життя, а також, певним чином, як процес емансипації, оскільки навчаючись, старша людина буде більшою мірою здатна самостійно справлятися з власними проблемами, обходитися без сторонньої допомоги і не залежати від бажань інших (С. Phillipson) [3, с. 162]. Варто зазначити, що багато провідних дослідників вважають, що процес старіння людини визначається не стільки генетичним складом, як способом життя, який включає можливості подальшого розвитку, «другого зростання», що тісно пов'язане з безперервною освітою, освітою упродовж життя. П. Ласлетт (Р. Laslett) стверджує, що третій вік – це не період часу, а тип якості життя [14]. 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» [15, 115].

Б. Грумбрідж (В. 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. 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 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 [3, с. 163].

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, та в покращенні контактів з молодшими поколіннями.

Зазначимо, що освіта людей похилого віку – постійне питання конференцій ЮНЕСКО з 1985 р. Залучення до освітніх програм осіб похилого віку (як один з напрямів програми ЮНЕСКО «Освіта впродовж життя») має на меті набуття «вмінь життєдіяльності в соціальному, культурному, політичному та економічному просторі, опанування програм громадянської освіти і розвитку особистості» [1, с. 42]. Найкращим способом вирішення проблеми зростання кількості людей похилого віку у світі визначено створення «суспільства усіх поколінь», (ЮНЕСКО, 2002) – ідея, яка покликана перетворити людей третього віку у важливу частину суспільства, а не відтіснити їх у так зване ізольоване «золоте гетто». Такий «міжпоколінний підхід» сприяє цілеспрямованому і дієвому обміну досвідом, а спільне навчання молодого і старшого покоління корисне як для особистості, так і для суспільства в цілому [17, с. 16-17].

Підсумовуючи, можна вважати, що становище людини третього віку в суспільстві, її приналежність до тієї чи іншої групи визначається рівнем її «психологічної енергії» (Е. Каммінг, В. Генрі, М. Александрова), а тип соціальної активності людини – її життєвим досвідом, суспільною культурою, особистісними характеристиками (А. Роуз). Для суспільства важливо переосмислити потенціал зростаючої когорти людей третього віку, а людині, яка входить у третій вік, необхідно адаптуватися до змінюваних умов життя, сприймати свою старість не як період декреmentaції, занепаду і пасивного існування, а як час «другого зростання», можливість здобути нові знання чи поділитися досвідом, отримати нові суспільні ролі, тобто бути активною частиною суспільства. Людина, яка знаходиться поза суспільним і культурним життям, втрачає мотиваційну сферу, що відповідно призводить до зниження якості її життя. Теоретичні і практичні дослідження доводять, що ефективним адаптаційним механізмом, способом

подальшого розвитку і самореалізації людей третього віку, підтримання їхньої незалежності є освітня діяльність. Навчання – один із шляхів активізації життя у похилому віці, яка є необхідною умовою підвищення якості життя людини, її оточення і суспільства загалом.

Список використаних джерел:

1. Дем'яненко Н. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ – початку ХХІ ст. // Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – № 2. – С. 39–44.
2. Пирожков С. Демографічний розвиток України: сучасне та майбутнє // Вісн. НАН України. – 2006. – № 1. – С. 59–64.
3. Чаграк Н. І. «Час другого зростання»: можливості та перспективи освіти людей похилого віку в умовах демографічних і соціальних викликів // Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис. – К., 2013. – № 3. (дод.2). – С. 161–165.
4. Зых А. Непрерывное образование в контексте геронтологической теории. Развитие и главные идеи педагогики старения и старости, <http://lifelongeducation.ru/index.php/ru/literatura>
5. Кувшинова О. А. Геронтологические теории активности человека в пожилом возрасте // Вестник ОГУ. – 2003. – № 4. – С. 168–172.
6. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект-Пресс, 2001.
7. Сахарова Т. Н. Личность на позднем этапе онтогенеза: возрастные задачи развития и кризис пожилого возраста // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 8. – С. 92–93.
8. Baltes M., Baltes P. The psychology of control and ageing. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.
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. Groombridge B. Learning, education and later life // Adult Education. – 1982. – No. 54. P. 314–325.
13. Hodkinson P., Ford G., Hodkinson H., Hawthorn R. Retirement as a learning process // Educational Gerontology. – 2008. – No. 34. – P. 167–184.
14. Lasslett P. Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. – Weinheim, 1995.
15. MacNeil R., Teague M. Ageing and leisure: Vitality in later life. – New Jersey: Prentice Hall, 1987.
16. Old-age dependency ratios, <http://www.economist.com>
17. Rotenberg J. F. Integrated Aging: an architectural strategy for the aging baby boomers. Thesis and dissertations. – 2011. – Paper 765. – 118 p.
18. Sadler W. Changing life options: uncovering the reaches of the third age, <http://thirdagecenter.com/Changinglifeoptions.pdf>.

ЧЕРНЕНКО О.В.,

старший викладач, кафедра фінансів,
менеджменту та адміністрування,
Кіровоградський інститут розвитку
людини «Україна»,
аспірант, Кіровоградська льотна
академія Національного авіаційного
університету,
м. Кіровоград

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТОРГОВИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджена проблема професійної адаптації майбутніх менеджерів торгових організацій до професійної діяльності. Проаналізовано підходи до тлумачення процесу адаптації особистості науковими школами, вченими. Науковий аналіз поняття «адаптація» було досліджено з точки зору педагогіки, психології та соціології.

Ключові слова: менеджер торгової організації, професійна адаптація, педагогіка, соціологія, психологія.

В статье исследована проблема профессиональной адаптации будущих менеджеров торговых организаций к профессиональной деятельности. Проанализированы подходы к толкованию процесса адаптации личности научными школами, учеными. Научный анализ понятия «адаптация» было исследовано с точки зрения педагогики, психологии и социологии.

Ключевые слова: менеджер торговой организации, профессиональная адаптация, педагогика, социология, психология.

In the article the problem of adaptation of future professional managers of trade organizations to profession has been represented. Approaches to interpretation of the process of adaptation of person by scientific schools and scientists are analyzed. The scientific analysis the concept of «adaptation» has been investigated from the point of view of pedagogy, psychology and sociology.

Key words: manager of trade organization, professional adaptation, pedagogy, sociology, psychology.

Постановка проблеми та її актуальність. Економіка України потребує нових кваліфікованих спеціалістів, здатних швидко адаптуватися до змін на ринку праці та вимог роботодавців.

Динаміка економічного розвитку України останніх років свідчить про стрімкий розвиток сфери торгівлі, що є наслідком зростання кількості торгових посередників на ринку, обсягів виробництва, експортно-імпортних операцій. Розвиток торгового сектору є неможливим без управління торговими операціями, тому на підприємствах виникає потреба у кваліфікованих менеджерах.

В Україні бракує кваліфікованих менеджерів торгових організацій, які могли б ефективно управляти торговельним бізнесом, організувати ефективну систему постачань і збуту продукції, проводити торгові операції, а попит на них, з боку роботодавців, постійно зростає. Випускники, які здобули професію «менеджмент організацій», не можуть відбутися як кваліфіковані фахівці у торговельному бізнесі тому, що: по-перше, їхні знання, уміння і навички відірвані від практики; по-друге, перехід від теоретичної підготовки до практичної діяльності за фахом вимагає проходження професійної адаптації. Тому, для розв'язання виявлених нами суперечностей необхідно, в першу чергу, вивчити сутність професійної адаптації майбутніх менеджерів торгових організацій з позиції педагогіки і психології вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі.

Процес професійної адаптації привертає увагу багатьох науковців. Дослідження цієї проблематики є актуальним і зараз, в умовах соціальної нестабільності, загрози втрати роботи та необхідності адаптації до нових умов соціального та професійного середовища [7, с. 264].

Особливості професійної підготовки та методика навчання менеджерів досліджували Г.В. Осовська, О.В. Аксьонова, Ф.І. Хміль, Г.О. Ковальчук, Н.І. Новальська, І.М. Носаченко. Специфіку роботи менеджерів у сфері торгівлі вивчали М.В. Сорокіна, Б. Трейсі, Р.А. Шнаппауф, Г. Стюарт, І.В. Роздольська та ін.

Однак у наукових роботах, присвячених професійній підготовці менеджерів та професійній адаптації працівників, нами не було виявлено ґрунтовних наукових праць, які б розкривали проблему адаптації майбутніх менеджерів до умов роботи в торгових організаціях.

Мета статті – охарактеризувати сутність професійної адаптації майбутніх менеджерів торгових організацій як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Професор Ф.І. Хміль дає таке визначення поняття менеджмент:

Менеджмент (англ. manage – управляти) – вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією

(підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів [17, с. 23].

Торговецьке підприємство – це первинна, основна ланка сфери торгівлі, її самостійний господарюючий суб'єкт з правом юридичної особи, що створений для закупівлі, реалізації, а також зберігання товарів, надання різного роду супутніх послуг в цілях задоволення потреб ринку та отримання прибутку (А.А. Мазаракі [10]).

Відповідно, менеджер торгового підприємства – це організатор роботи торгового підприємства, який ефективно використовує наявні матеріальні, трудові та фінансові ресурси, для отримання прибутку від продажу товарів.

До професійних обов'язків таких фахівців входить, перш за все, контроль і керівництво роботою продавців, продавців-консультантів, мерчендайзерів, касирів, а також торгових агентів та представників. В залежності від специфіки організації торгового процесу на різних підприємствах торгівлі, менеджер може займатися питаннями: складування і обліку товару, своєчасною подачею (викладкою) товару у торговому залі, оформленням вітрин, приймання товару, ведення і оформлення відповідних торгових документів.

Б. Трейсі [16] виділив сім основних завдань, які повинен вирішувати менеджер торгової організації:

1. Менеджер повинен формулювати цілі і визначати спосіб їх реалізації.
2. Керівник повинен розробити стратегічний план в області торгівлі.
3. Організація роботи торгового персоналу. Керівник повинен скласти план дій і відпрацювати його так, щоб в найдрібніших деталях було розписано все, що необхідно зробити. Менеджеру треба розподілити завдання між підлеглими таким чином, щоб досягти очікуваних результатів.
4. Менеджер зобов'язаний постійно оцінювати та аналізувати результати роботи торгових агентів, представників, продавців, консультантів. Важливо забезпечити зворотній зв'язок у комунікаційних процесах, щоб інформація йшла від підлеглих до керівника.
5. Необхідно підтримувати ділові контакти з агентами по продажах і мотивувати їх дії.
6. Необхідно проводити періодичне навчання продавців, торгових агентів і представників. Це покращить якість обслуговування клієнтів.
7. Самоменеджмент допоможе керівнику розкрити свій потенціал: таланти, вміння, знання, навички.

Для того щоб торгове підприємство розвивалося, керівник повинен виконувати усі професійні завдання на високому рівні.

Однак, як показує наш особистий досвід, щоб стати професійним і компетентним менеджером торгового підприємства, студентам-менеджерам спочатку необхідно пройти професійну адаптацію у сфері торгівлі.

Розглянемо суть і значення професійної адаптації менеджерів торгових організацій.

Виникнення терміну «адаптація» відноситься до другої половини XVII ст. Вперше поняття адаптації використовував німецький фізіолог Г. Ауберт, який вивчав пристосування органів зору до змін навколишнього середовища. Подальше дослідження на початку XX століття проводили Ж. Ламарк, Ж. Сент-Ілер, Г. Спенсер, Ч. Дарвін [11, с. 92].

Слово «адаптація» походить від латинського «adapto» – «пристосовую», а потім від пізнього латинського «adaptatio» – «пристосування».

Перші теоретичні положення про адаптацію працівників відмічені в наукових працях Т. Кампанелли (кінець XVI ст. – початок XVII ст.). Пізніше Ф.У. Тейлор (кінець XIX ст. — початок XX ст.) розвиває теорію професійної орієнтації робітників, їхнього попереднього навчання і звикання до роботи. В біології та антропології активно досліджувалась проблема адаптації людини і живих істот до умов навколишнього середовища (П.С. Кузнецов, І.А. Жданов). У економічну теорію термін «трудова адаптація» увійшов пізніше і зустрічається у працях західних науковців (J. Berthel, T. Breisig) в 80–90-х рр. минулого століття.

Вчений Х. Хартманн почав розглядати адаптацію людини до навколишнього середовища з точки зору психології. Адаптація, згідно Х. Хартманна, включає в себе як процеси пов'язані з конфліктними ситуаціями, так і ті процеси, які входять у вільну від конфліктів сферу Его.

Проблему професійної адаптації досліджували у своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені: Т. Шибутані, Ж. Піаже, Л.Л. Панченко, Е.Ф. Зеєр, М.П. Лукашевич, А.О. Реан, О.М. Кокун, С.М. Вакуленко, О.В. Безпалько, Й.К. Шарма, О.М. Галус, С.С. Вітвицька, В.Д. Симоненко, В.Г. Кремінь, В.О. Сластьонін, Х. Хартманн та інші.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що проблеми адаптації молодих менеджерів торгових організацій до професійної діяльності вивчаються дослідниками і відомими науковцями з трьох позицій:

1. З точки зору психології.
2. З точки зору соціології.
3. З точки зору педагогіки.

Слід зазначити, що в роботах як вітчизняних так і зарубіжних вчених розглядаються різні види адаптації: соціальна, психологічна, фізіологічна, трудова, адаптація до навчання, до умов природного середовища, тощо.

Розглянемо професійну адаптацію з точки зору психології.

Професійну адаптацію в психології досліджували Е.Ф. Зеєр, М.П. Лукашевич А.О. Реан О.М. Кокун та інші вчені.

Російський психолог А.О. Реан [14] вивчає психологію адаптації особистості.

«Адаптація – це процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування і самозміна індивіда до нових умов існування.

Найбільш складні та різномірні аспекти явища адаптації проявляються в багатогранній людській діяльності, в якій можна виділити психофізіологічні, поведінкові, когнітивні і суб'єктно-особистісні компоненти адаптаційного процесу» [14, с. 16].

Проте, таке визначення, на нашу думку, є дещо абстрактним і не розкриває суті професійної адаптації.

О.М. Кокун [8] у своїх наукових працях присвячених проблемам психології, виділяє такі види адаптації: фізіологічна, психічна, соціально-психологічна, психофізіологічна, професійна.

«Професійна адаптація являє собою єдність адаптації людини до фізичних умов професійного середовища (психофізіологічний аспект), адаптації до професійних завдань, операцій, що виконуються, професійної інформації та інше (професійний аспект), і адаптації особистості до соціальних компонентів професійного середовища (соціально-психологічний аспект)» [8, с. 141].

Під трудовою (виробничою) адаптацією М.П. Лукашевич [9] розуміє: «процес взаємодії працівника з його навколишнім виробничим середовищем з метою освоєння нової для нього трудової ситуації».

Для розуміння сутності трудової адаптації М.П. Лукашевич характеризує основні ознаки цього процесу:

По-перше, трудова адаптація носить активний характер. Це процес спільних дій працівника (адаптанта) та виробничої організації з освоєння новизни у трудовій ситуації.

По-друге, виробничій адаптації притаманний полімотиваційний характер адаптивної діяльності, що обумовлює діалектичну єдність орієнтовної і змістовної трудової діяльності в процесі адаптації.

По-третє, виробничій адаптації притаманна така суттєва ознака, як діалектична єдність в ній адаптаційних і дезадаптаційних факторів.

По-четверте, до сутнісних характеристик виробничої адаптації відноситься її багаторівневий характер, що виявляється у взаємодії та єдності біологічного, психологічного і соціального рівнів адаптації.

«Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми його реалізації, що виникає у відповідь на значну новизну в навколишньому середовищі» [9, с. 67].

Під професійною адаптацією професор Е.Ф. Зеєр [6] розуміє взаємне пристосування спеціаліста і підприємства, в результаті якого працівник освоюється на підприємстві, а саме:

- вчиться жити у відносно нових для нього соціально-професійних і організаційно-економічних умовах;

- знаходить своє місце в структурі підприємства як фахівець, здатний вирішувати задачі певного класу;
- освоює професійну культуру;
- включається в систему сформованих до його приходу міжособистісних зв'язків і відносин [6, с. 109].

Отже, під психологічною адаптацією менеджера торгової організації слід розуміти психічну готовність менеджера до роботи у торговельному бізнесі. Психологічна ж готовність менеджера до роботи, полягає у подоланні внутрішнього дискомфорту, пристосування до умов своєї професійної діяльності.

Соціологія, як наука, що вивчає процеси які відбуваються в суспільстві, теж вивчає трудову і соціальну адаптацію працівника.

Професійну (трудову) адаптацію в соціології вивчали С.М. Вакуленко, О.В. Безпалько, Й.К. Шарма та інші вчені.

Трудова адаптація за С.М. Вакуленко [2] – це соціальний процес засвоєння особистістю нової трудової ситуації, у якому і особистість, і трудове середовище здійснюють активний вплив одне на одного та виступають як адаптивно-адаптуючі системи.

«Приходячи на роботу, людина активно включається в систему професійних і соціально-психологічних відносин конкретної трудової організації, засвоює нові для неї соціальні ролі, цінності, норми, погоджує свою індивідуальну позицію з цілями й задачами трудового колективу, тим самим підкоряючи свою поведінку службовим розпорядженням даного підприємства чи установи» [2, с. 88].

О.В. Безпалько [1] пов'язує адаптацію індивіда із його оточенням.

«Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища» [1, с. 25].

Як справедливо зазначає соціолог Йогендра К. Шарма [20], адаптація працівника до соціального середовища чи соціальної групи залежить від культури, звичаїв, традицій.

«Невід'ємною частиною цього є наші переконання та ідеї, рішення, цінності й соціальні інститути. Все це допомагає людині адаптуватися до її соціального середовища, але слід пам'ятати, що всі ці елементи піддаються поступовим змінам, тоді як саме соціальне середовище постійно змінюється. Культура визначає закономірності соціального контролю, через який людина піддається примусу групи» [20, с. 289].

Отже, під соціальною адаптацією менеджера торгової організації слід

розуміти поступовий процес пристосування до цінностей, вимог, норм та інтересів трудового колективу торгової організації, шляхом включення менеджера у формальні та неформальні трудові стосунки.

Розглянемо особливості професійної адаптації з позиції педагогіки вищої школи.

Професійну адаптацію на етапі професійної підготовки студентів у ВНЗ досліджували О.М. Галус, С.С. Вітвицька, В.Д. Симоненко, В.Г. Кремінь, В.О. Сластьонін та інші.

Зокрема О.М. Галус дає таке тлумачення поняття професійна адаптація: «професійну адаптацію можна розглядати як цілісний, динамічний, неперервний процес встановлення відповідності між сукупним рівнем найбільш актуальних на цей момент або перспективу професійних потреб особистості та наявним або перспективним рівнем задоволення цих потреб, які визначають її неперервний професійний розвиток. Це процес активного входження студента в доцільну педагогічну діяльність, що планомірно ускладнюється. Тому, процес успішної адаптації студентів вишів до навчання та нових умов життєдіяльності, можна розглядати як невід'ємну складову їх професіоналізму» [4, с. 63].

Адаптація студентів до умов ВНЗ, з точки зору педагогіки, розуміється вченими як процес або результат активного пристосування студента до умов функціонування вищого закладу освіти за допомогою різних методів і заходів. Адаптація студентів до професії здійснюється системно, за допомогою впливу всіх структур ВНЗ у процесі навчання, виховання та проходження навчальної практики.

С.С. Вітвицька [3] визначає соціально-педагогічну адаптацію студентів у ВНЗ, однак, не розкриває поняття «механізм адаптації».

«Соціально-педагогічна адаптація – це засвоєння молоддю людиною норм студентського життя, включення в систему міжособових стосунків групи.

Адаптацію студентів ВНЗ слід розглядати як комплексну проблему, виділяючи в ній різні окремі рівні і ланки, кожна з яких має специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студента, групи і колективу. Процес адаптації студентів проходить на декількох рівнях «пристосування»: до нової системи навчання; до зміни режиму праці і відпочинку; до входження в новий колектив» [3, с. 117].

Слід звернути увагу, що методика професійного навчання більш конкретизує поняття професійної адаптації, зокрема В.Д. Симоненко дає таке визначення: «Профессиональная адаптация – приспособление работающих к условиям профессиональной среды и деятельности» [12, с. 128].

Також В.Д. Симоненко вводить такі поняття як: «профессиональная готовность» і «профессиональная пригодность», що є складовими елемента-

ми змісту професійної адаптації.

За час навчання у вищому навчальному закладі сфера спілкування, пізнання та діяльності у студентів значно розширюється. Студент прагне знайти себе, визначити своє місце в житті відповідно до своїх нахилів, здібностей, інтересів. На виконання студентом важливої для нього соціальної ролі суттєво впливає система його цінностей, мотиви діяльності, світогляд.

Атмосфера студентської групи сприяє адаптації студентів перших курсів до умов навчання у вищому навчальному закладі, виникненню та укріпленню мотивів активних дій, спрямованих на досягнення високих результатів у навчанні та громадській роботі [13, с. 181].

Отже, з точки зору педагогіки вищої школи, під професійною адаптацією менеджера торгової організації слід розуміти процес активного пристосування студента-менеджера до умов навчання у ВНЗ і набуття професійних (специфічних для торговельної діяльності) вмінь, знань, навичок.

Така адаптація здійснюється за допомогою різних педагогічних методів, заходів і навчально-виховних впливів. Викладачі і психологи навчального закладу повинні допомогти студенту-менеджеру пройти адаптацію як до навчального процесу так і до своєї спеціальності, тобто до умов роботи в торгових організаціях. Саме під час навчання і проходження практики у менеджерів відбувається первинна адаптація до умов майбутньої роботи у сфері торгівлі.

Окремо слід виділити вищі навчальні заклади та наукові школи які займаються проблемами професійної адаптації.

Слід зазначити, що в Російській Федерації створена наукова школа ім. Е.Ф. Зеєра «Психологія професійного розвитку», де психологи досліджують процес становлення особистості у професійно-освітньому просторі в єдності його психологічних і педагогічних складових, психологію професійного розвитку студентів, психологічну адаптацію до професії.

В Україні проблему професійної адаптації менеджерів сфери торгівлі досліджують МАУП і Європейський університет.

Міжрегіональна академія управління персоналом готує фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, спеціаліст, магістр, за такими спеціальностями: «Менеджмент організацій і адміністрування», «Управління персоналом та економіка праці», «Менеджмент міжнародної торгівлі» та ін.

МАУП, окрім надання освітніх послуг, досліджує: особливості адаптації працівника до умов роботи, комунікативні й організаторські схильності менеджера, особливості професійної підготовки менеджерів торгових організацій, а також розробляє професіограми для менеджерів різних спеціалізацій.

МАУП має у своїй структурі центр організації практики, працевлаштування студентів та роботи з випускниками, а також центр психодіагностики і консультування [18].

Приватний ВНЗ «Європейський університет» готує фахівців за такими напрямками: «Менеджмент і адміністрування», «Комерційна діяльність», «Маркетинг» (з поглибленим вивченням організації торгівлі і мерчендайзингу).

Навчальний заклад має у своїй структурі факультет професійної адаптації і підприємництва.

Факультет професійної адаптації і підприємництва – це спеціалізований підрозділ ВНЗ, діяльність якого спрямована на практичну підготовку та психологічну адаптацію студентів усіх спеціальностей до роботи в умовах реального ринку, яка передбачає:

- практичну підготовку студентів на базі університетської навчально-тренувальної фірми;
- перепідготовку, курсову підготовку та підвищення кваліфікації з базових спеціальностей;
- практику, стажування студентів;
- комплексні бізнес-тренінги;
- психологічні тренінг-семінари з професійної адаптації для випускників.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності факультету є формування творчої особистості студента, здатного реалізувати свій інтелектуальний і культурно-освітній потенціал в умовах становлення ринкових відносин в Україні [5].

Безперечно, успішність проходження професійної адаптації майбутніх менеджерів торгових організацій залежить, перш за все, від здобутих знань, вмінь і навичок, що формуються під час навчання у ВНЗ та після проходження виробничої практики в торгових організаціях.

Особливу увагу в професійному навчанні необхідно приділяти духовним аспектам професійної діяльності, психологічній підготовці до праці, що формує психологічну готовність до трудової діяльності, це і є необхідною умовою успішної професійної адаптації, становлення та розвитку людини, її особистісного і професійного самоудосконалення [9, с. 50].

Для покращення професійної адаптації до умов роботи на торгових підприємствах Г. Стюарт [15] пропонує розроблену ним програму адаптації, а також проходження спеціального інструктажу і професійного навчання на торговому підприємстві.

«Інструктаж і навчання повинні бути головними задачами і відповідальним обов'язком провідних торгових менеджерів, оскільки результати досягаються тільки за допомогою глибоких знань, високого професіоналізму та удосконалення всіх форм відносин в торговому колективі» [15, с. 128].

Ми погоджуємось із Р.А. Шнаппауфом [19], який доводить, що для здійснення ефективної техніки продаж менеджеру торгової організації слід

приділяти значну увагу професійним знанням, постійно поповнювати їх.

На основі проведеного нами аналізу наукової літератури, сформулюємо власне визначення професійної адаптації менеджера торгової організації.

Професійна адаптація молодих менеджерів торгових організацій – це процес активного освоєння менеджером специфіки своєї професії, її тонкощів, набуття необхідних знань, вмінь і навичок у сфері торгівлі.

Отже, для успішного проходження майбутніми менеджерами професійної адаптації до умов роботи в торгових організаціях, слід розробити викладачам і психологам ВНЗ відповідні заходи, навчально-виховні впливи.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Під психологічною адаптацією менеджера торгової організації слід розуміти психічну готовність менеджера до роботи у торговельному бізнесі.

Під соціальною адаптацією менеджера торгової організації потрібно розуміти поступовий процес пристосування до цінностей, вимог, норм та інтересів трудового колективу торгової організації, шляхом включення менеджера у формальні та неформальні трудові стосунки.

З точки зору педагогіки вищої школи, під професійною адаптацією менеджера торгової організації слід розуміти процес активного пристосування студента-менеджера до умов навчання у ВНЗ і набуття професійних (специфічних для торговельної діяльності) вмінь, знань, навичок.

Як свідчать результати нашого дослідження, для успішного проходження студентами-менеджерами професійної адаптації до умов роботи в торгових організаціях, слід розробити відповідні психолого-педагогічні заходи і навчально-виховні впливи.

Перспективами подальших досліджень буде розробка відповідних психолого-педагогічних заходів, навчально-виховних впливів та інтерактивних методів навчання, які сприятимуть успішній професійній адаптації майбутніх менеджерів торгових організацій до роботи за фахом.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Вакуленко С.М. Соціологія праці [Текст] : навч.-метод. посібник / С.М. Вакуленко. – К. : Знання, 2008. – 262 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи [Текст] : підруч. за модульно-рейтинг. системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Галус О.М. Процес адаптації як невід’ємна складова розвитку професіона-

- лізму майбутніх фахівців у ВНЗ / О.М. Галус // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1. – С. 54-63.
5. Європейський університет. Факультет професійної адаптації і підприємництва [Електронний ресурс] / офіційний веб-сайт Європейського Університету. – Режим доступу : <http://www.e-u.in.ua/ukr/?page=12>. – Назва з екрану.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов [Гриф УМО] / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с. – (Высшее профессиональное образование).
7. Клименко О.Ю. Часові особливості професійної адаптації // О.Ю. Клименко, С.В. Пилипенко // Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка (відповідальний редактор); Л.А. Онуфрієвої, (відповідальний секретар); . – Вип. 7. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2010. – С. 260-269.
8. Кокун О.М. Психофізіологія [Текст] : навчальний посібник для студ. вузів / О.М. Кокун ; Міністерство освіти і науки України, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.
9. Лукашевич Н.П. Психология труда : Учеб. пособие / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. – 2-е изд., доп. и пере-раб. – К. : МАУП, 2004. – 112 с: ил.
10. Мазаракі А.А. Економіка торговельного підприємства [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А.А. Мазаракі, Л.О. Лігоненко, Н.М. Ушакова. – К. : Хрещатик, 1999. – 798 с.
11. Малахов М.А. Історико-психологічний аналіз виникнення поняття адаптації у науковій думці / М.А. Малахов // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія Військово-спеціальні науки. – Київ. – 2008. – № 01-02 (20-21). – С. 92–95.
12. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.
13. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 256 с.
14. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479, [1] с. – (Психология - лучшее).
15. Стюарт Г. Успешный менеджмент торговли. Как сделать Вашу команду самой лучшей : производственно-практическое издание / Грант Стюарт; [Пер. с англ. Л. А. Мороз]. – Минск : Амалфея, 1996. – 192 с. – (Стратегия успеха).
16. Трейси Б. Полное руководство для менеджера по продажам [Текст] /

- Брайан Трейси [Пер. с нем. Д.В. Серебряков; Б. Трейси, Ф.М. Шелен]. – Минск : Попурри, 2002. – 223 с. :ил. – (Бизнес – нестандартно!).
17. Хміль Ф.І. Основи менеджменту [Текст] : Підручник / Ф.І. Хміль. – К. : Академвидав, 2003. – 608 с. – (Альма-матер).
18. Центр організації практики, працевлаштування студентів та роботи з випускниками [Електронний ресурс] / веб-сайт Центру по роботі з випускниками МАУП. – Режим доступу : [http://www.iapm.edu.ua/vypusknik /index.html](http://www.iapm.edu.ua/vypusknik/index.html). – Назва з екрану.
19. Шнаппауф Р.А. Практика продаж : справочное пособие [Текст] : пер. с нем. / Рудольф А. Шнаппауф. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Интерэксперт, 2007. – 178 с.
20. Sharma Y.K. Sociology of Education : Foundations in Sociology of Education / Yogendra K. Sharma [Published by Madan Sachdeva for Kanishka Publishers]. – Ansari Road, Daryaganj, New Delhi. 2003. – 425.

ШВАЙ Р.І.,

доктор педагогічних наук,
доцент, кафедра психології,
педагогіки і соціального управління

КУХТЯК О.Я.,

здобувач, кафедра психології,
педагогіки і соціального управління,
Національний університет
“Львівська політехніка”,
м. Львів

ІДЕНТИФІКАЦІЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

На сучасному етапі відсутній єдиний загальновизнаний підхід до дослідження творчості. Необхідність врахування особливостей творчих студентів у процесі навчання і пов'язаний з цим процес прийняття педагогічних рішень щодо їх навчання вимагають від викладача діагностичних компетенцій.

Ключові слова: творчість, аспекти творчості, дослідження творчості.

На современном этапе отсутствует единый общепризнанный подход к исследованию творчества. Необходимость учета особенностей творческих студентов в процессе обучения и связанный с этим процесс принятия педагогических решений относительно их обучения требуют от преподавателя диагностических компетенций.

Ключевые слова: творчество, аспекты творчества, исследования творчества.

There is no agreed universal approach now to the creativity investigations. The necessity to take into accounts the specific of creative students in education and connected to it coming to the pedagogical decision relative to the education requires the diagnostic abilities of the teacher.

Key words: creativity, creativity aspects, creativity investigation.

Враховуючи потреби суспільства у високопрофесійних спеціалістах, які здатні творчо працювати, адаптуватися до мінливого соціально-економічного контексту життя, все більша увага викладачів спрямована на розвиток творчих можливостей студентів, вивчення їх емоційно-мотиваційної сфери. Значного розвитку зазнала і проблематика здібностей. Йдеться як про генетичну основу здібностей, їх структури, так і про механізми творчого процесу, а також включення цих елементів у розширену емоційно-мотиваційну систему особистості. Необхідність врахування індивідуальних особливостей творчих студентів і пов'язаний з цим процес прийняття педагогічних рішень щодо їх навчання вимагає від викладача знань про основні параметри творчої особистості та діагностичних компетенцій. Потрібно визнати, що на сучасному етапі відсутній єдиний загально визнаний підхід до дослідження творчості. Насамперед це пов'язано з трактуванням поняття "творчість". Вибір методів дослідження залежить від визнання творчості елітарним явищем і властивим тільки вибраним особистостям або егалітарним, яке трактується як явище досить поширене.

У дослідженнях творчості на сучасному етапі домінує психометричний підхід. Застосовується велика кількість тестів для ідентифікації та визначення рівня творчості особистості. Серед найбільш поширених: тести творчого мислення Е.П. Торренса (TTCT – Torrance Tests of Creative Thinking), тести творчості М.Воллаха і Н.Когана (WKCT Wallach Kogan Creativity Tests), метод дослідження характеристик особистості (CPS – Creative Personality Scale), тест віддалених асоціацій С.Медніка, методи оцінки творчого продукту – узгоджена техніка оцінки творчості (CAT – Consensualna Assessment Technique) Т. Анабайл та семантична шкала оцінки творчого продукту (CPSS – Creative Product Semantic Scale) С. Бесімера і К. О'Квін (Besemer, O'Quin).

Д. Гілфорд, Гордон, С. Меднік та П. Торренс аналізували творчість, насамперед, через призму функціонування пізнання: особливості дивергентного мислення, здатність до асоціації та мислення за аналогією. Модель дивергентного мислення як основи творчості пов'язана з моделлю інтелекту Д. Гілфорда. Тести на дивергентне мислення і надалі є найбільш поширеними у дослідженнях творчості.

У статті аналізуються методи дослідження творчої особистості та вивчається можливість їх використання з метою підтримки педагогічних рішень щодо навчання креативних студентів.

У процесі ідентифікації творчості виявляються усі основні дилеми досліджень творчих здібностей. Перші, а одночасно найважливіші проблеми з'являються вже в процесі оцінювання точності ідентифікації (валідності), яка поряд з надійністю є важливою характеристикою вимірювань. Тести творчих досягнень, виходячи з концепції дивергентного і конвергентного мислення, не

є цілком незалежні від тестів інтелекту, а також від тестів навчальних досягнень. Прогностична валідність дає можливість на основі вимірювання передбачити майбутні досягнення досліджуваного. Це особливо важливо у випадку, коли під поняттям “здібності” розуміємо вроджені диспозиції до високих досягнень у певних сферах людської діяльності. Важливо виявити творчі здібності особистості вже на початковому етапі, на якому досягнень ще немає, оскільки “...потенціальні таланти і генії рано гинуть, не будучи розпізнаними своєчасно, оскільки їм не прививають любов до найбільш перспективної для них діяльності і не спрямовують їх туди, де вони могли би повністю реалізуватися” [2, с. 62]. Дослідження системи “творчих інтересів” Гілфорда – Зіммермана [8, с. 451] показують, що відмінності між системою зацікавлень та особистісними характеристиками людини не є суттєвими. Саме поведінка та інтерес до чогось і визначає особистість. Якщо аналізується творчість з позицій гуманістичних психологів (А. Маслоу, К. Роджерс), то обґрунтованими є дослідження, які концентруються на самооцінці та психічній стабільності особистості. Інша категорія методів, яка використовується дослідниками творчості, створена Д. Госеваром [8]. Аналізуючи тести творчості, він ділить їх на 10 категорій: тести дивергентного мислення, дослідження зацікавлень особистості, біографічні дослідження, оцінювання викладачів, оцінювання ровесників, оцінювання старших, оцінювання продукту, оцінювання по відношенню до видатних особистостей, опис творчих зацікавлень і активності. З точки зору Д. Треффінгера [5] творчість необхідно аналізувати через призму чотирьох головних характеристик творчої особистості: генерування ідей, входження в ідею, відкритість до нових ідей і прагнення їх вивчення та уміння прислуховуватися до “внутрішнього голосу”. Щодо генерування ідей, то йдеться про ті, які є суттєвими для творчості. Вони пов’язані з дивергентним мисленням та використанням метафор, тобто, з такими елементами, які з часів Д. Гілфорда є об’єктом інтенсивного вивчення дослідників творчості. Дослідження цих аспектів у більшості випадків пов’язане з застосуванням тестових завдань, запропонованих Д. Гілфордом і його послідовниками, зокрема, П. Торренсом. Щодо входження в ідею (*digging deeper into ideas*), то йдеться про застосування інтелектуальних пізнавальних операцій та про “ментальну обробку” створених ідей. Це аналіз, синтез, реорганізація, оцінювання, виявлення зв’язків, систематизація та узагальнення. Здатність особистості застосовувати такі операції досліджується шляхом вивчення її на предмет розвинутого прагнення до виявлення нових можливостей, поліпшення існуючих об’єктів та їх зміни. Відкритість та прагнення до дослідження ідей є категорією особистісною, яка відповідає за те, чи особистість допрацьовує створені ідеї інколи наперекір зовнішнім і / або внутрішнім перешкодам. Характеристиками таких людей є здатність виявляти проблеми та висловлю-

вати непопулярні ідеї, почуття гумору, інколи дитяча незрілість, уява, емоційність, інтуїція, бажання розвиватися, неприйняття авторитарної поведінки інших, поєднання протилежностей (діалектична природа творчості). Уміння прислухатися до “внутрішнього голосу” пов’язане з внутрішніми уміннями контролю. До цієї категорії також належать самооцінка як творчої особистості, а також етичні аспекти. Для того, щоб у повному об’ємі дослідити потенціал творчої особистості Д. Треффінгер та інші [5, с. 31] пропонують використати матрицю, яка, на їх думку, дозволяє систематизувати оцінювання творчості. Колонки цієї матриці містять відомі методи дослідження творчості (поведінки, описові дані, тестові дані), а стовпці – рівні творчості. Автори виділяють чотири рівні творчості: неявна творчість (*not yet evident*), початкова творчість (*emerging*), виразна творчість (*expressing*), видатна творчість (*excelling*). Досить поширеним є багатоаспектне дослідження творчості з використанням так званої моделі 4 Р, у якій акцентується увага на особливостях особистості (*person*), процесах (*process*), продуктах (*product*) та умовах творчості (*plase, press*). Надання переваги одному з наведених аспектів вносить суттєві зміни у методологію дослідження творчості. Якщо мова йде про ідентифікацію творчого потенціалу, то перевага надається дослідженню характеристик особистості, оскільки у цьому випадку важливими є здібності особистості та її пізнавальні стилі.

У дослідженнях особистості, незалежно від того, який метод буде застосовуватися – психометричний (тести), біографічний (опитування, аналіз даних), експериментальний (вивчення функціонування особистості за різних обставин) або йдеться про дослідження рівня здібностей особистості, пізнавальних функцій – завжди виникає питання, чи саме ці здібності, риси особистості та пізнавальні особливості є істотними для творчості. Тому, здебільшого, дослідження творчості стосуються вивчення видатної творчості. Якщо спрощено підійти до досліджень М.Чіксентміхайї. Ф Баррона, Г. Файста, Д. МакКіннона, С.Дудки Г. Айзенка, Р. Нельсона, Г. Гарднера, то простежується подібний напрям наукових пошуків, а саме: спочатку вивчаються видатні творчі особистості, їх особистісні характеристики, особливості пізнавального функціонування, а потім відбувається пошук цих особливостей у “звичайних” людях.

Сучасні дослідження творчості відрізняються своєю методологічною орієнтацією, намаганням дослідників знайти переваги якісних або кількісних методів дослідження. Хоча і у випадку кількісних методів спостерігається намагання зрозуміти механізми та засади творчості, а не тільки досліджуються статистичні залежності. Не вирішуючи багатьох контроверсій, пов’язаних з двома підходами у дослідженнях. Звернемо увагу на кілька проблем, пов’язаних з поділом методів дослідження на якісні та кількісні. Один з критеріїв

поділу стосується онтології та методології та відповідає поділу наук на ідеографічні та номотетичні. Завданням номотетичних наук є отримання правильних результатів шляхом перевірки поставлених гіпотез. Формулювання тверджень відбувається шляхом постійної перевірки, порівняння отриманих результатів з попередніми. Таке розуміння цього процесу вимагає довготривалих досліджень та для його ефективного проведення потрібно (хоча за деякими оцінками це не є необхідним) застосування кількісних методів. Прибічники ідеографічного підходу аргументують неможливість чіткого розмежування дослідника та його дослідження, а досліджуваній, який пройшов дослідження, вже є іншим досліджуваним, ніж на початку. Вони також стверджують, що дослідження великих вибірок або повторення вимірювань не завжди потрібні. Методом проведення важливого дослідження може бути спостереження або інтерв'ю. Інший критерій поділу зводиться до способу аналізу результатів і ставить під сумнів потребу поділу досліджень на кількісні та якісні. Найважливішою відмінністю між двома видами досліджень є спосіб презентації результатів. У випадку кількісних методів результати дослідження представлені як статистичні дані. Наприклад, результати більшості досліджень творчості подаються у вигляді статистичних узагальнень з використанням великої кількості експериментальних даних. Щодо якісних досліджень, то результатом опитування, здебільшого, є аналіз відповідей досліджуваного. Однак, і у цьому випадку можна здійснити чисельне співставлення результатів дослідження, які отримані в процесі опитування. Навіть спостереження за досліджуваними, опис їх поведінки також не обходиться без кількісних підрахунків, наприклад, частота появи тієї чи іншої характеристики тощо. Суттєвим є факт, що у дослідженнях творчості застосовуються стандартні процедури діяльності, тобто, чітке планування експерименту, застосування психолого-педагогічних тестів, програмного продукту. Таким чином, критерії поділу на кількісні та якісні методи дослідження є досить умовними. Наведемо як приклад Опитувальник КАНН С. Попка [12], за допомогою якого можна оцінити конформізм та нонконформізм, алгоритмічну та евристичну поведінку людини. Кожна з поданих характеристик визначається кількісно, хоча результатом опитувальника є якісне оцінювання. Відтак отримуємо своєрідний кількісно-якісний аналіз.

Окремо можна виділити дослідження творчості, які стосуються творчої особистості, творчого процесу, умов творчості або поєднання цих елементів. Дослідження творчої особистості також можна поділити на кілька напрямків, а саме: інтелектуальні здібності, пізнавальний стиль, особистісні характеристики.

Поява роботи М. Кіртон [10], в якій він запропонував поділ на інноваторів та адаптаторів, сприяла тому, що дослідники, вивчаючи особливості твор-

чої особистості, все більше звертають увагу не тільки на рівень творчості людини, але також на її пізнавальний стиль. Рівень і стиль є незалежними, ортогональними показниками, тому важливим є твердження, що творчість людини залежить від домінуючих характеристик функціонування особистості. Спостереження за студентами у процесі навчання підтверджує незалежність поділу “рівень – стиль”.

Складними є дослідження творчості як процесу та продукту. Здійснити аналіз творчого процесу на сучасному етапі є завданням надто складним. Це можна окреслити таким чином: спостереження за творчою діяльністю ще не означає усвідомлення і розуміння того, що відбувається у голові творця, тобто, яким чином відбувається сам процес творення. Для оцінювання продукту творчості потрібні встановлені критерії. Необхідно також враховувати вплив чинників, які можуть стимулювати або стати перешкодою творчому процесу. Оцінювання творчого продукту Т. Анабайл [3] є результатом її дефініції, згідно якої щось є настільки творче, наскільки це визнали експерти, керуючись власними дефініціями та критеріями творчості. Кожен з експертів працює індивідуально та незалежно від інших, оцінюючи продукт. Достовірність забезпечується наявністю високої кореляції між оцінюванням експертів. Семантична шкала оцінювання творчого продукту (CPSS) С. Бесімера і К. О'Квін [6; 7] є спробою детального опису критеріїв, яким повинен відповідати творчий продукт, та створення моделі, яка служить для його (продукту) опису. Для аналізу творчого продукту створена матриця (CPAM - Creative Product Analysis Matrix), з допомогою якої можна оцінити продукт за такими параметрами: новизна, значення, стиль. Три головні параметри поділяються на виміри нижчого рівня. Відтак у поняття новизни включено оригінальність, несподіваність; значення – логічність, цінність розуміння, можливість застосування; стиль – природність, якість виконання. Виходячи з теоретичної основи матриці, створено інструментарій, який складається з сукупності пар прикметників протилежного значення. Експерти оцінюють витвір за кожною шкалою. Потрібно зауважити, що оцінювання продукту залежить не тільки від його цінності, але й від характеристик експерта та самого автора. Говорячи про продукти творчості, здебільшого, не йдеться про видатні твори, які мають величезне значення для людства, а про результати мислення і творчої цілеспрямованої діяльності. Отже, дослідження творчого продукту, як і його дефініція є досить контроверсійні.

Серед тестів для дослідження творчої особистості слід виділити Шкалу ідеєздатної поведінки М. Панко (Runco Ideational Behavior Scale) [13], опитувальник творчих стилів (Creativity Styles Questionnaire) В.К. Кумара, Д. Кеммлера та Е.Р. Холмана [11], тест творчості Абеді – Шумахера (Abedi – Schumacher Creativity Test) [4], опитувальник “Як ви думаєте?” Р. Девіса, який

був опрацьований і доповнений М. Карловські [9]. Зауваження щодо тестів творчості можна звести до кількох пунктів, які мають різне значення та важливість. Критика тестів творчості стосується психометричних підходів взагалі, а не тільки психометричного підходу до творчості. Йдеться про невелику точність, ефективність тестів творчості та про те, що вони вимірюють не тільки творчі, а й інші різноманітні здібності.

Відомі методи ідентифікації здібностей та дослідження творчості не спростовують усіх поставлених до них вимог. Причиною не є недоліки методів, а помилки у трактуванні можливих досягнень та компетенцій. Щодо останніх, то вони не є природною вродженою властивістю, а набутою в результаті навчання. “Найважчим, з огляду на спроби визначити сутність здібностей, є відмежування здібностей від знань, умінь, навичок, що можуть значною мірою маскувати, підміняти здібності” [1, с. 23]. Зміна умов дослідження, дефініцій творчості та інших чинників може мати істотний вплив на результати дослідження.

Низький рівень творчості студента ще не означає його “некреативність”. Це може свідчити тільки про те, що за певних умов і обставин, застосовуючи відповідні методи дослідження та дотримуючись певних дефініцій творчості, не можемо стверджувати про креативність даної особистості. Відтак найнижчий рівень творчості студента повинен трактуватися викладачем як виклик щодо розвитку його творчого потенціалу. Творчість є явищем соціально найбільш вразливим. Тому можна здійснювати дослідження, змінюючи деякі аспекти середовища, впливаючи на ефективність творчості.

Таким чином, залежно від підходів та дослідження різних аспектів творчості можна отримати різні результати. Іншими будуть результати досліджень творчого процесу, продукту, творчої особистості або умов творчості, аналізу життя видатних творчих особистостей. Істотним є усвідомлення переваг та недоліків цих методів. До тестів творчості, які звичайно ототожнюються з тестами дивергентного мислення і найбільше застосовуються у сучасній психології та педагогіці творчості, потрібно підходити як без перебільшеного захоплення, так і без перебільшеної критики. Усвідомлення цього допоможе викладачам отримати достатньо вірогідну інформацію про своїх студентів. Для педагогіки важливою є можливість розвивати творчість у процесі навчання. Зусилля науки повинні бути спрямовані на генерування та емпіричну верифікацію нових стратегій ідентифікації творчих здібностей студентів, які враховують їх динамічний характер та зв'язок з процесами учіння. Досліджуючи результат розвитку творчості студентів, потрібно відмовитися від права на їх універсальність, хоча би з огляду на те, що студенти знають або здогадуються про зміст досліджень. Володіння викладачем набором методів ідентифікації творчих здібностей студентів є невід'ємною вимогою сучасної освіти.

Список використаних джерел:

1. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості [монографія / наук. кер. Моляко В.О.]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 208 с.
2. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности / В.П.Эфроимсон. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
3. Amabile T.M. Social psychology of creativity. A consensual assessment technique / T.M. Amabile //Journal of Personality and Social Psychology, 1982. – № 43. – IP. 997– 1013.
4. Auzmendi E., Villa A., Abedi J., Reliability and validity of a newly constructed multiple-choice creativitn instrument / E. Auzmendi, A. Villa, Abedi J//Creativity Research Journal, 1996. – №9. – P. 89 – 95.
5. Assessing creativity: a guide for educators / D. Treffinger, G. Young, E. Selby, C. Shepardson. – Storrs : The National Research Center on the Gifted and Talented, 2002. – 97 p.
6. Besemer S. P. Creative product analysis matrix: Testing the model structure and a comparison among products – three novel chairs /S. P. Besemer // Creativity Research Journal, 1998. – № 11. – P. 333 – 346.
7. Besemer S. P. O'Quin K. Confirming the three factor creative product analysis matrix model in an American sample/S. P. Besemer, K O'Quin// Creativity Research Journal, 1999. – № 12. – P. 287 – 296.
8. Hocevar D. Measurement of Creativity Review and Critique / D. Hocevar // Journal of Personality Assessment, 1981. – № 45. – IP. 450-460.
9. Karwowski M. Zgłębianie kreatywności / M Karwowski . – Warszawa: APS, 2009. – 243 s.
10. Kirton M.J. Adoptors and innovators. A description and measure /M.J. Kirton //Journal of applied Psychology, 1976. – № 61. – IP. 622-629.
11. Kumar V.K., Kemmler D., Holman E.R. The Creativity Styles Questionnaire Revised/ V.K.Kumar, D. Kemmler, E.R. Holman // Creativity Research Journal, 1997. – № 10. – P. 51 – 58.
12. Popek S. Kwestionariusz twórczego zachowania KANN / Stanisław Popek. – Lublin: UMCS, 2000. – 84 s.
13. Runco M.A., Plucker J. A., Lim W. Development and Psychometric Integrity of a Neasure of Ideational Behavior/ M.A.Runco, J. A. Plucker, W. Lim // Creativity Research Journal, 2001. – № 13. – P. 55 – 63.

ШЕВЧЕНКО Д.Е.,

аспирантка,

ХГУ «НУА»,

г. Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ IT-СПЕЦИАЛИСТА

В статье представлены результаты исследования особенностей мотивационно-потребностной сферы личности IT-специалистов. Анализ результатов исследования показал, что в основном все испытуемые IT-специалисты ориентированы на успех, а внутренняя мотивация преобладает над внешней. Мотивационная обусловленность «Я-концепции» личности представлена материальной, оптимистической, коммуникативной, познавательной мотивацией. Также для IT-специалистов характерно преобладание рабочей мотивационной направленности над общежитейской.

Ключевые слова: личность, мотивационно-потребностная сфера, IT-специалист, внутренняя/внешняя мотивация.

Дана стаття присвячена виявленню особливостей мотиваційно-потребової сфери особистості IT-спеціалістів. Проаналізовано результати пілотажного дослідження, яке включило в себе вивчення мотиваційної структури особистості IT-спеціаліста, а також діагностику мотивації професійної діяльності даної категорії фахівців. На основі проведеного пілотажного дослідження автором пропонуються рекомендації щодо створення ефективної системи мотивації IT-фахівців, засновані, в першу чергу, на розумінні особливостей особистості представників даної професійної групи, специфіці їх мотивації та ієрархії потреб.

Ключові слова: особистість, мотиваційно-потребова сфера, IT-фахівець, внутрішня/зовнішня мотивація.

This article is devoted to peculiarities detection of the motivational field of IT-specialist personality. The results of the first research were

analyzed. The research includes the following: motivational structure of the IT-specialist personality and the diagnostics of the motivation of the IT-specialist professional activity. Taking into consideration the results of the research the author suggests some methods for the effective motivational system creation for this category of specialists. These recommendations are based on the peculiarities understanding of this group, their motivational specific characters and needs' hierarchy.

Key words: *personality, motivational field, IT-specialist, internal/external motivation.*

Постановка проблеми.

Сегодня ИТ-бизнес динамично развивается в нашей стране, повышается зрелость заказчиков, их готовность к внедрению сложных инфраструктурных решений, требующих значительной технической поддержки, дополнительного обучения, специализированных знаний и т.п. Следовательно, повышаются требования и активизируется интерес не только к профессиональному уровню ИТ-специалистов, но и к их мотивации к работе. В связи с этим, на сегодняшний день особую актуальность приобретает необходимость изучения особенностей мотивационно-потребностной сферы сотрудников, которые работают в области ИТ.

Несмотря на актуальность изучаемой нами проблематики, тема психологических особенностей мотивационно-потребностной сферы ИТ-специалистов практически не изучена. Но, в целом, вопросам мотивации персонала посвящено немало исследований, как отечественных, так и зарубежных [3, 4, 5, 9, 12]. Мотивация – важнейший инструмент управления персоналом, без которого сегодня нельзя представить ни одну современную компанию. Для кого-то мощным стимулом к деятельности является финансовая составляющая, кого-то побуждает двигаться вперед стремление совершенствовать себя, свои навыки, либо желание достичь вершины карьерной лестницы. Но еще Дейл Карнеги писал: «На свете есть только один способ побудить кого-либо что-то сделать. И он заключается в том, чтобы заставить другого человека захотеть это сделать. Помните – другого способа нет». Поэтому изучение мотивации ИТ-специалистов имеет не только научную, но и практическую ценность.

Изучение мотивации поведения человека имеет в системе гуманитарных наук давнюю историю. Еще Аристотель заметил, что желание является исходной точкой при выполнении каких-либо действий. Представители гуманистического направления (А. Маслоу, Г. Олпорт) говорят о базовых потребностях, выделяя при этом пять групп, образующих иерархию, при этом потребности

более высокого уровня могут мотивировать поведение лишь при условии удовлетворения потребностей более низких уровней [1]. Но для того, чтобы узнать, какие же методы мотивирования к работе эффективны именно для IT-специалистов, необходимо в первую очередь изучить особенности их мотивации.

Ф. Херцберга [1] акцентирует внимание на мотивационно-гигиенических аспектах работы, согласно которой потребности делятся на гигиенические (размер оплаты, условия труда, межличностные отношения, характер контроля) и мотивирующие факторы (ощущение успеха, продвижение по службе, признание, ответственность, рост возможностей).

Основной вклад в развитие процессуальных теорий внес В. Врум [1]. В основе его работы лежит теория ожиданий, суть которой основана на предположении, что человек направляет свои усилия на достижение какой-либо цели только тогда, когда уверен в большой вероятности удовлетворения своих потребностей.

Но если еще недавно основным стимулом, побуждающим сотрудников компаний работать более качественно и эффективно, была заработная плата и материальные стимуляторы, то сегодня все более актуальными становятся нематериальные средства мотивации, способствующие психологическому и духовному удовлетворению человека от выполняемой им работы. К новым методам мотивации персонала можно отнести технологию «социального человека» (работникам доверяют планирование и организацию работы, распределение заработной платы, контроль за качеством, обучением и приемом новых сотрудников); хэй-метод, грейдинг (система оценки каждой должности по нескольким параметрам, где упор делается не на оценку должности как таковой, а на способности и качестве самого специалиста); якорения (система самостимулирования – эмоциональная мотивация и интеллектуальная мотивация); мотивацию в стиле Экшн [6].

Ни одна компания не может преуспеть, не создав у своих работников настрой на работу с высокой степенью отдачи, без приверженности персонала, без заинтересованности членов организации в конечных результатах деятельности компании и их стремления внести свой вклад в достижение поставленных целей.

Целью нашего пилотажного исследования и стало выявление психологических особенностей мотивации специалистов, работающих в сфере IT.

Результаты исследования.

Для достижения цели исследования нами был использован набор методик, включающий:

Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.Мильман) - методика позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую

и творческую активность, стремление к общению, обеспечение комфорта и социального статуса и др. Результаты методики позволяют составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности [2].

Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности (С.М.Петрова) - использование стимульного материала в виде пословиц для изучения мотивационной сферы личности обусловлено их близостью к архетипическим образованиям психики и ментальным формам сознания, а также их образностью, понятностью, должным эмоциональным потенциалом. Все это адекватно отражает мотивационную обусловленность «Я-концепции» личности [3].

Методика изучения мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) - применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция внутренней и внешней мотивации деятельности [7].

Мотивация успеха или боязнь неудачи (опросник А. Реана) – используется для диагностика уровня мотивации личности к успеху [8].

Локус контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) – методика позволяет выделить личностную характеристику человека, которая описывает то, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, а в какой - пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств [5].

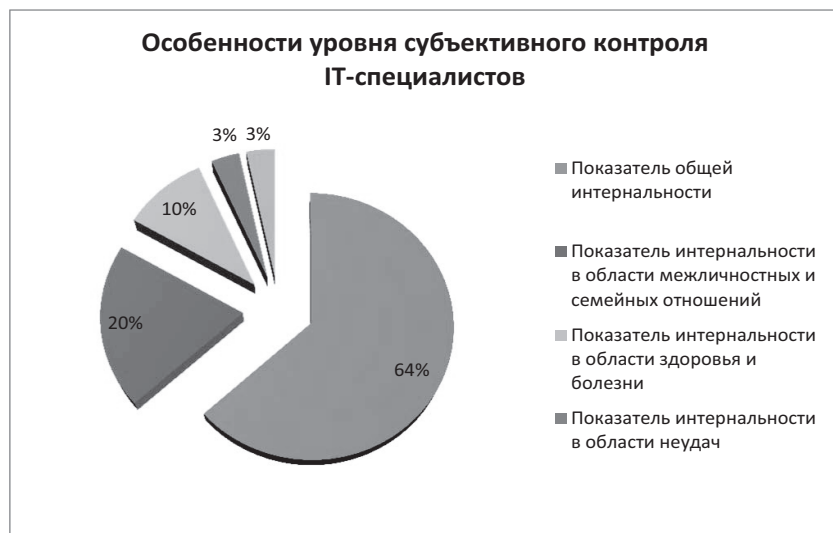


Рис. 1 Особенности уровня субъективного контроля IT-специалистов.

В пилотажном исследовании приняли участие 30 человек – сотрудники различных должностей, работающие в крупной IT компании. Из них 28 мужчин и 2 женщины в возрасте до 25 лет, занимающие должности специалистов среднего уровня и имеющие опыт работы в IT-компаниях более 6 лет.

Результаты исследования уровня субъективного контроля представлены на рис. 1.

Как показывает рис.1, большинство испытуемых (64%) обладают низкими показателями по шкале общей интернальности, что соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди относятся к экстернальному типу контроля. Для людей с таким типом контроля характерно, что они не видят связи между своими действиями и значимыми для их жизни событиями и не считают себя способными их контролировать. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об экстерналах как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, меньшая популярность в группе в сравнении с интерналами.

При этом 20% испытуемых относятся к интеральному типу контроля в области межличностных и семейных отношений. Это свидетельствует о том, что они считают именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими и за события, происходящие в его семейной жизни.



Рис.2.Уровень мотивации успеха или боязни неудачи у IT-специалистов.

И всего лишь 3% испытуемых можно отнести к интернальному типу контроля в области достижений и неудач. То есть, такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Все остальные приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Несмотря на это, 67% IT-специалистов, принявших участие в исследовании, ориентированы на успех. Результаты, полученные по методике «Мотивация успеха или боязнь неудачи» (опросник А. Реана), представлены на рис. 2.

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность. Также следует отметить, что у 33% испытуемых мотивационный полюс ярко не выражен, но можно отметить, что имеется определенная тенденция к мотивации на успех.

Высокий уровень мотивации на успех коррелирует с высоким уровнем рабочей направленности. Результаты, полученные по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э.Мильман), представлены на рис.3.

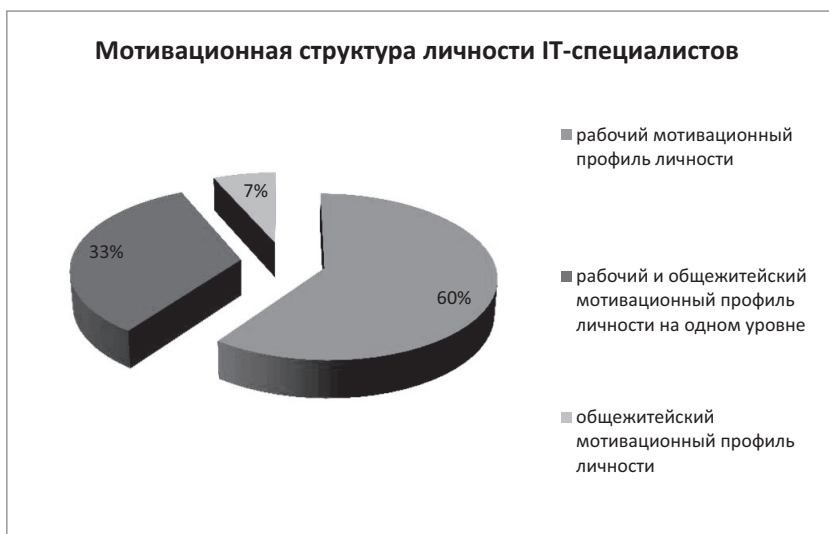


Рис.3 Мотивационная структура личности IT-специалиста.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у 60% испытуемых IT-специалистов выражен рабочий мотивационный профиль личности, который включает в себя устойчивые тенденции к творческой и общей активности, стремление к общению и к обеспечению социального статуса. При этом у 33% испытуемых рабочий и общежитейский мотивационные профили находятся на одном уровне. И всего лишь у 7% испытуемых IT-специалистов четко выражен общежитейский мотивационный профиль, который включает в себя жизнеобеспечение, комфорт и общение.

Диагностика мотивации профессиональной деятельности личности IT-специалиста показало, что у 80% испытуемых внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной и при этом внешняя положительная мотивация преобладает над внешней отрицательной. Результаты, полученные по методике изучения мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых преобладает внутренний тип мотивации, когда деятельность имеет личностную значимость.

Как показали результаты по методике «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (С.М.Петрова), мотивационная обусловленность личности IT-специалиста представлена материальной, оптимистической, коммуникативной и познавательной мотивацией. Также практически все испытуемые IT-специалисты имеют мотивацию к позитивному отношению к людям, но при этом, являются эгоцентрически мотивированными и немотивированными принципами морали и нормами.

Выводы.

Чтобы создать эффективную систему мотивации IT-специалистов, необходимо, в первую очередь, понять особенности личности представителей данной профессиональной группы, специфику их мотивации, иерархию потребностей.

Результаты нашего пилотажного исследования позволили выделить ряд личностных и мотивационных особенностей этой группы специалистов:

- Преобладание экстернального типа контроля;
- Преобладание мотивации к успеху над мотивацией к избеганию неудач;
- Внутренняя мотивация личности IT-специалиста более выражена, чем внешняя положительная. В свою очередь, внешняя положительная мотивация больше внешней отрицательной;
- Мотивационная обусловленность «Я-концепции» личности IT-специалиста представлена материальной, оптимистической, коммуникативной и познавательной составляющими;

- У большинства IT-специалистов выражена рабочая направленность в мотивации, ее преобладание над общежитейской.

Учитывая особенности работы IT-специалистов и их образа жизни, как психологи-теоретики, так и менеджеры по управлению персоналом в области IT, сходятся во мнении, что особое значение для этих работников имеет внутренняя мотивация. Именно представители IT-области чаще способны отказаться от высокой зарплаты, если им неинтересно содержание их работы.

Так как исследование, представленное в данной статье, имело пилотажный характер, планируется расширение группы испытуемых для уточнения результатов.

Список использованных источников:

1. Дейнека А.В., Жуков Б.М. Современные тенденции в управлении персоналом. Учебное пособие.// Издательство «Академия Естествознания», 2009 год, 621 с.
2. Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.Мильман) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://vsetesti.ru/36/>
3. Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности (С.М.Петрова) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://vsetesti.ru/40/>
4. Крымов А. Вы - управляющий персоналом / А. Крымов. – М.: Бератор, 2004 – 83 с.
5. Локус контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests_usk_text.html
6. Мотивация в стиле ЭКШН. Восторг заразителен / Клаус Кобьёлл.
7. Методика изучения мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests2_zamfir.html
8. Мотивация успеха или боязнь неудачи (опросник А. Реана) - диагностика мотивации избегания неудач. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests2_rean.html
9. Особенности мотивации в IT. Рубрика «IT и управление» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.vkuzmin.com/2010/12/it.html>
10. Прайор Карен. Не рычите на собаку! Книга о дрессировке людей, животных и самого себя / Карен Прайор. – М.: Эксмо, 2009 – 288 с.
11. Самоукина Н. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах / Н. Самоукина. – М.: Вершина, 2006 – 244 с.
12. Шарова Е. «Три кита мотивации IT-специалистов» [Электронный ресурс] / Е. Шарова – Режим доступа: <http://www.osp.ru/cio/2007/08/4326047/>

ШИДЕЛКО А.В.,

кандидат соціологічних наук,
науковий співробітник відділу
практичної психології,
Львівський науково-практичний центр
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України,
м. Львів

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ПТНЗ

Висвітлено проблему ціннісних орієнтацій формування особистості майбутнього фахівця у закладах професійно-технічної освіти. Проаналізовано важливі методологічні позиції, засновані на вивченні цінностей ученими різних філософських шкіл. Сформульовано авторське визначення поняття «ціннісні орієнтації». Визначено та розкрито (зовнішні та внутрішні) умови формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, формування особистості майбутнього фахівця, заклади професійно-технічної освіти, професійні знання та вміння.

Отражена проблема ценностных ориентаций формирования личности будущего специалиста в учреждениях профессионально-технического образования. Осуществлен анализ методологических подходов основанных на изучении ценностей учеными разных философских школ. Сформулирована авторская дефиниция понятия «ценностные ориентации». Определены и раскрыты (внешние и внутренние) условия формирования ценностных ориентаций будущего специалиста.

Ключевые слова: ценностные ориентации, формирование личности будущего специалиста, учреждения профессионально-технического образования, профессиональные знания и умения.

The article reflects the problem of the formation of values orientations of future specialist's personality in vocational schools. The

author analyses important methodological approaches based on the studies of values by scientists of different philosophical schools. She also determines the essence of the notion of "values orientations". The terms of the formation of values orientations of a future specialist (both external and internal) are determined by the author.

Key words: *values orientations, formation of future specialist's personality, vocational schools, professional skills and abilities.*

Постановка проблеми. Формування майбутнього фахівця в закладах професійно-технічної освіти спрямовано на підготовку конкурентоспроможного, висококваліфікованого спеціаліста, який буде здатним, насамперед, транслювати ціннісні надбання українського народу в процесі професійної діяльності. Звернення до проблеми ціннісних орієнтацій за останні десятиріччя в нашій країні набуло особливої актуальності. Інтерес до цих питань зумовлений тим, що система цінностей і ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону розвитку та саморозвитку особистості й акумулює засади її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе, формує основу світогляду й життєвої активності, розширює уявлення молоді про відповідний вид діяльності, сприяє позитивній мотивації щодо здобуття майбутньої професії.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень. Наукові пошуки вчених щодо проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій, як чинника формування майбутнього фахівця з позиції соціально-філософських і психолого-педагогічних досліджень, розглядаються у працях М. Алексєєвої, Б. Ананьєва, Б. Бакірова, Г. Балла, І. Бежа, М. Бобнєвої, Є. Боринштейна, М. Боришевського, А. Вардемацького, В. Василенко, Є. Головахи, Г. Головних, І. Зазюна, О. Здравомислова, В. Кременя, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, А. Ручки, В. Сусленко, А. Табунса, В. Тугаринова, В. Ядова, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін.

У процесі дослідження теми нами з'ясовано, що вивченню проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій, як провідних констант у формуванні майбутнього фахівця й особистості присвятили свої наукові праці М. Алексєєва, Б. Ананьєв, М. Боришевський, Н. Іванцев, В. Киричук, Н. Коваль, С. Максименко, Н. Мачурова, Л. Разживіна, М. Савчин, В. Слободчиков та ін. Серед зарубіжних учених проблему цінностей особистості досліджували: М. Рокіч, С. Фелдман, В. Франкл, Ш. Шварц, С. Морісс та ін.

Зважаючи на значний внесок українських і зарубіжних дослідників, зауважимо, що ґрунтового дослідження потребують питання цінностей і ціннісних орієнтацій щодо перспективи творчої самореалізації майбутніх фахівців-учнів ПТНЗ у професійній діяльності.

Основні завдання авторського дослідження. Мета статті – розкрити зміст поняття «ціннісні орієнтації» в контексті формування майбутнього фахівця у ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших елементів структури особистості, оскільки в них сконцентовано суб'єктивне ставлення до об'єктивних рівнів буття людини, що зумовлює спрямованість її соціальної поведінки. Ціннісні орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, посідають істотне місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки.

Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення та життя індивіда, перебіг емоційних і мотиваційних процесів. Завдяки ціннісним орієнтаціям людина вирішує багато життєво важливих для себе питань навчальної, громадської, професійної, суспільно корисної та інших видів діяльності. У них втілюються результати навчання та виховання особистості в окремі вікові періоди розвитку та саморозвитку, набуття життєвого досвіду, особливості світосприймання тощо [1].

Ціннісні орієнтації особистості, її життєві перспективи, плани є проекцією духовного життя суспільства, які формуються під впливом соціальних чинників, зумовлені системою виховання і навчання. Освіта – духовне обличчя людини, яке формується під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культури, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто сам процес формування духовності. Даний процес в умовах інформаційного розвитку сучасного суспільства, умовах невизначеності, нескінченних і неперервних перемін суттєво ускладнився у сприйнятті людиною. Для підтримки стану творчої дієвості і працездатності людина особливо потребує певної системи цінностей (С. Гончаренко).

Освітні проблеми є наслідком загальної суспільної ситуації, серед проявів якої – світоглядна аморфність, розпливчастість внутрішніх ціннісних орієнтацій, аксіологічний драматизм. Отже, проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців є не лише освітньою, а й соціокультурною проблемою, де кінцевим результатом виступають не лише фахові знання, а й формування аксіологічного світогляду.

Поняття аксіології, як науки про цінності було запропоновано французьким філософом П. Лапі (1902), яке позначало галузь філософії, що досліджує учення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини.

Важливі методологічні позиції, засновані на вивченні цінностей ученими різних філософських шкіл, дозволяють вибудувати основи сучасної аксіоло-

гичної освіти: цінності мають значну силу та сприяють створенню нового світу культури (Г. Лотце); питання про призначення людини і сенс її життя можуть бути вирішені у світлі визначених цінностей (В. Віндельбанд); цінність є універсальною системно- і смислоутворювальною філософською категорією (Г. Реккерт); «емоційність» – центральне методологічне поняття аксіологічної системи (М. Шелер); пізнання цінностей – це акт переваг, у процесі якого встановлюються «ранги» цінностей (М. Шелер); теорія цінностей допоможе людині пізнати себе, свої найбільш значущі цілі, прагнення (Р. Перрі); цінність є цінністю, доки вона визнається і є значущою (М. Хайдеггер).

Методологічно важливими є ідеї М. Вебера й Е. Дюркгейма у контексті аксіологічної проблематики, які підкреслювали роль вартостей у визначенні цілей і норм поведінки людей, ідеалів як провідних чинників життєдіяльності особистості. Цінності, на думку Т. Парсона, є вищими принципами, а ціннісна орієнтація – найважливіший компонент внутрішнього світу людини, в якому відображено світоглядні та моральні позиції особистості [8, с. 154-155].

Освітню спрямованість цінностей вивчає наука про цінності освіти (у якій представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері та формують компонент відносин у структурі особистості тощо).

На переконання вченої Г. Коджаспірової, педагогічна спрямованість аксіології виступає як її методологічна основа, що визначає систему педагогічних поглядів, в основі яких покладене розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності та освіти [3, с. 163].

Аксіологія в сучасній педагогіці передбачає різносторонній розвиток цінностей. Для педагогічної науки, у процесі формування системи цінностей підготовки майбутніх фахівців, провідну роль відіграє ціннісна орієнтація особистості учня ПТНЗ.

Зазначимо, що саме ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, утворюють загальну спрямованість її інтересів і прагнень, утворюють певну ієрархію індивідуальних переваг, формують рівень домагань особистості, тому так важливо сформувати в майбутнього фахівця систему ціннісних орієнтацій. Відтак, ціннісні орієнтації можна визначити як спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності, які можуть бути сформовані вже у процесі цієї діяльності. Такий підхід обумовлює розгляд професійної підготовки як ціннісно-зорієнтованої діяльності. З урахуванням цих положень особливого значення набуває ціннісно-мотиваційний компонент підготовки. Водночас формування когнітивно-процесуального компонента діяльності (знання, уміння, навички) зумовлене саме ціннісними орієнтаціями особистості [7, с. 64].

У контексті започаткованого дослідження важливим є визначення тих цінностей, які є основою для формування когнітивного компонента підготовки. Як відомо, кожна професія має свою сукупність цінностей, специфічних для кожного виду діяльності. Серед них особливе значення мають ті, що визначають ставлення особистості до цієї діяльності, а отже, й мотивацію учнів до навчально-пізнавальної діяльності у процесі професійної підготовки. За даними досліджень виділено загальні для учнів цінності, що впливають на вибір професії, ставлення до неї і мотиви участі у професійній діяльності: зміст професійної діяльності й зумовлені ним можливості самореалізації особистості (відповідність інтересам і здібностям, творчість у праці, можливість самовдосконалення); суспільна значущість праці, що визначається її результатами (корисність людям і суспільству); суспільна оцінка трудової діяльності, соціальний статус професії (повага тих, хто оточує, суспільне визнання); ціннісне ставлення до режиму й умов праці: соціально-економічних (характер праці, винагорода за неї), морально-психологічних (можливості міжособистісного спілкування, досягнення успіхів, професійне зростання) тощо [7, с. 67].

Отже, ціннісні орієнтації – найважливіша складова особистості, що має у своїй структурі мотиваційний, когнітивний, емоційний, оцінювальний та інші компоненти. Роль ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони визначають спрямованість професійної діяльності, надають їй вартості, що містить зміст, дозволяють зайняти певну позицію, регулюють поведінку, формують способи самоактуалізації тощо [4, с. 210].

Фундаментальним чинником реалізації особистості учня ПТНЗ у професійній діяльності, виступають ціннісні орієнтації, оскільки вони визначають першорядне ставлення особистості до професійних цілей, завдань і правил, а також перспективу її самореалізації у професії. Зазначимо, що чітке визначення професійних преференцій ідентифікує особистість учня із обраною професією, а також усіма вимогами, правилами, законами, завданнями, які вимагає обраний фах.

На нашу думку, ціннісні орієнтації – відіграють провідну роль у житті молодшої особистості, оскільки визначають її мету та сенс життя і проявляються в усіх сферах людського життя. Ціннісні орієнтації не є константою. Вони суперечливі та динамічні, котрі відповідно до прийнятих у суспільстві норм і правил, продиктованих часом, відображають головні, істотні зміни взаємозалежності особистості із соціумом, а також зміни життєвих, швидкоплинних неочікуваних життєвих ситуацій.

Ціннісні орієнтації виконують ряд важливих функцій: гармонізують та інтегрують духовний світ індивіда, зумовлюючи його соціальну значущість; визначають цілісність, унікальність і неповторність особистості; регулюють

поведінку та діяльність людини у суспільстві, впливаючи на її дії та вчинки. Стійкість і внутрішня гармонійність системи цінностей забезпечує такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів, активність життєвої позиції. Тоді як нерозвиненість ціннісних орієнтацій – це ознака інфантилізму, панування зовнішніх «стимул-реакцій» у поведінці людини, тобто її недостатньої особистісної зрілості [6, с. 246].

Зазначимо, що існує широка варіативність ціннісно-смыслового ставлення учнів до обраної професії, недостатньої проєкції їхнього майбутнього у сьогодення, що виявляється, передусім, у поверхневому оволодінні навіть тим мінімумом спеціальних знань, навичок, умінь, який передбачений навчальними планами та програмами ПТНЗ. Внаслідок цього первинне піднесення щодо обраного фаху починає знижуватися у багатьох учнів вже з першого курсу навчання, часто завершуючись для окремих випускників небажанням працювати за здобутою професією [2, с. 145].

Для того щоб мінімізувати означені проблеми, майстрам виробничого навчання, педагогічним працівникам ПТНЗ необхідно з першого курсу забезпечувати свідоме оволодіння учнями професійними знаннями та вміннями, втілювати гуманістичний підхід в освітньо-виховному процесі, звертати увагу на активне формування позитивних ціннісних орієнтацій, пов'язаних із важливими орієнтирами майбутнього фаху. Наголошувати учням, що діяльність якою вони планують займатися повинна, перш за все, їм подобатися і відображати професійні ціннісні орієнтири.

Ціннісні професійні орієнтації – це ті ідеї, перспективи, плани, цілі у формуванні майбутнього фахівця, за які учні готові сперечатися, активно діяти, без чого не уявляють свого майбутнього. Сюди ми віднесемо – свободу, можливість вибору, фінансову незалежність, духовність, гармонійні стосунки, позитивне оточення, визнання, досягнення, особисте вдосконалення, творчість, комфортні умови праці, важливість результатів роботи тощо.

Формування ціннісних орієнтацій особистості відбувається під впливом різних умов. Умови можуть складатися незалежно від суб'єкта, діяти опосередковано, неорганізовано, мати некерований характер. У цьому випадку зародження ціннісних орієнтацій можна розглядати як процес їхнього становлення. З появою спеціально організованого впливу на становлення ціннісних орієнтацій і цілеспрямоване створення спеціальних умов (професійна освіта), такий процес набуває характеру формування ціннісних орієнтацій. Виділяють зовнішні (середовище, соціум, культура, в яких зафіксовані цінності) та внутрішні (потреби, інтереси, властивості особистості) умови формування ціннісних орієнтацій. Вплив зовнішніх умов обумовлено визнанням соціальної природи людини, її психіки. Здійснювати присвоєння соціально ціннісного

змісту людині дозволяють особливості її внутрішнього світу. Внутрішні умови освоєння ціннісного змісту навколишнього світу формуються у людини протягом її життя та розвитку.

Багатьма дослідниками відзначається тісний зв'язок мотиваційної сфери особистості з її ціннісними орієнтаціями. В. Ядов, розмежовуючи соціально-психологічний та загально-психологічний підходи щодо дослідження ціннісних орієнтацій, зазначає, що в соціальній психології “це сфера дослідження соціалізації індивіда, його адаптації до групових норм і вимог, а в загальній психології – вивчення вищих мотиваційних структур життєдіяльності” [9, с. 16].

За дослідженнями Б. Поршнева, основа особистості ґрунтується на функції вибору. Вибір припускає перевагу одного мотиву над усіма іншими, керуючись певними підставами якими є ціннісні орієнтації, бо ціннісні орієнтації особистості – єдина міра порівняння мотивів [5, с. 345].

Таким чином, дослідження системи ціннісних орієнтацій у професійному формуванні особистості учня може слугувати інструментом для виявлення змін, які відбуваються відповідно до перспектив одержання фахової освіти та професійної підготовки під впливом соціально-економічних реалій сьогодення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сучасна професійна освіта повинна спрямовувати свою діяльність на здатність допомогти майбутньому фахівцю в опануванні саме тих ціннісних орієнтацій, які б сприяли його професійному вдосконаленню та подальшій самореалізації в соціумі. Адже здобуваючи певні професійні навички учень водночас засвоює і багатогранність національної культури, збагачується новими знаннями, переосмислює набуті раніше цінності, і прагне до вдосконалення та сприйняття нових, пов'язаних із майбутньою професією цінностей, котрі ще не сформували стійку ієрархію, але вже істотно зумовлюють характер подальших життєвих планів.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у поглибленні досліджень, спрямованих на вивчення характеру взаємозв'язку системи цінностей і ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, який здобуває робітничу професію у ПТНЗ.

Список використаних джерел:

1. Вакуленко В. М. Роль гендерного аспекту у формуванні ціннісних орієнтацій на ідеях народної педагогіки майбутніх педагогів / В. М. Вакуленко, О. О. Стягунова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://archive.nbuv.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. Завалишина Д. Н. Практическое мышление : Специфика и проблемы раз-

- вितия / Д. Н. Завалишина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 176 с.
4. Міненко О. О. Професійне становлення практичного психолога як система парадигмальних змін / О. О. Міненко // Вісник Харківського Національного Університету. Серія “Психологія”. – 2002. – № 550. – С. 209–211.
5. Поршнев Б. Ф. Функция выбора – основа личности / Б. Ф. Поршнев // Проблемы личности : материалы симпозиума. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1969. – С. 344–349.
6. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. XII. – Част. 4. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2010. – 492 с.
7. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології / Т. Садова // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1. – С. 63–69.
8. Тушева В. В. Цінності у структурі професійної культури майбутнього вчителя / В. В. Тушева // Збірник наукових праць. – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 151–157.
9. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л. : Наука, 1979. – 142 с.

ЯНЕНКО Л.П.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ЯК ЗБЕРЕГТИ І ПІДТРИМАТИ ПОТЯГ ДО ЗНАНЬ У СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Висвітлена роль знань у свідомості людини. Аналізуються проблеми зменшення потягу до знань сучасної молоді та наведені ряд рекомендації щодо зупинки цього фатального процесу для людства.

Ключові слова: явища свідомості та самосвідомості; знання; прогресивний розвиток суспільства.

Обсуждается роль знаний в сознании человека. Анализируются проблемы уменьшения стремления к знаниям современной молодежи и приведены ряд рекомендаций, как остановить этот фатальный для человечества процесс.

Ключевые слова: явление сознания и самосознания; знания; прогрессивное развитие общества.

The article describes the role of knowledge for human consciousness, analyses the problem of reducing the attraction of knowledge for modern youth and provides a series of recommendations on how to stop this fatal process for humanity.

Key words: phenomena of consciousness and self-awareness, knowledge, progressive development of society.

Розглянемо причини виникнення і можливі наслідки не подолання проблеми зменшення інтересу молоді до **знань**. Почнемо з природної сутності людини, яка дозволила їй значно випередити інші біологічні істоти на планеті Земля – це здатність здобувати і накопичувати потрібні для існування **знання**. Тільки людина має можливість запам'ятовувати, аналізувати і використовувати величезні об'єми інформації про оточуючий світ. Так виникло таке загадкове і величне явище природи як свідомість людини, основною і визначальною частиною якої є **знання**. Для цього за тисячі років еволюції були напрацьовані чудові механізми накопичення і використання знань, які розглянемо у наступних роз-

ділах, але сьогодні виникли певні проблеми у цьому доленосному процесі для майбутнього людства.

По-перше, в останнє десятиліття маємо явний інформаційний вибух, коли виникає все більше нової інформації, значна частина якої є непотрібною або навіть шкідливою для прогресивного розвитку людства.

По-друге, загальна кількість всієї інформації почала перевищувати біологічні можливості мозку людини, що призводить до втрати **знань**, психічних захворювань, потягу до містики, всіляких релігій тощо.

По-третє, багатовікова заборона наукового дослідження явища свідомості людини, недостатній розвиток когнітології та інших відповідних наук призвело до недостатньої готовності людства до подолання наслідків сучасного інформаційного вибуху.

По-четверте, почалося масове передавання розумових функцій комп'ютерній техніці, яка за обсягами пам'яті та швидкістю обробки даних вже сьогодні набагато перевищує фізіологічні можливості людини [1].

Навіть цих чотирьох проблем достатньо для звернення уваги всієї сучасної науки на дану ситуацію, яка повинна бути оперативно вирішена за всіма відповідними напрямками, одним з яких є всіляке підвищення інтересу молоді до потрібних **знань**.

Основна частина. Далі зупинимось на значенні знань у сучасному розумінні явища свідомості людини і нарешті сформулюємо можливі шляхи стимулювання потягу студентів до **знань** за допомогою наявних сьогодні освітніх засобів. Спочатку проаналізуємо існуючі в літературі та Інтернеті визначення поняття свідомості та наявні гіпотези щодо механізмів цього головного для людства явища. Наприклад, під «свідомістю» у сучасній психології прийнято розуміти такий спосіб відображення об'єктивної дійсності в психіці людини, при якому досвід суспільно-історичної практики людства служить зв'язуючою, опосередкованою ланкою між довкіллям людини та її внутрішнім світом.

Способом існування свідомості є **знання**, складовими частинами якого виступають такі пізнавальні процеси, як: відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, мислення. Ще однією складовою свідомості служить самосвідомість, здатність розрізнення суб'єкта та об'єкта. До цієї ж категорії належить і самопізнання, притаманне тільки людині. Свідомість, за К. Марксом, неможливо без усвідомлення цілей будь-якої діяльності, а неможливість здійснення цілеспрямованої діяльності видається порушенням свідомості. Останнім компонентом свідомості вважаються людські емоції, які проявляються в оцінці як громадських, так і міжособистісних відносин. Так, розлад емоційної сфери (ненависть до раніше коханої людини) може служити показником порушення свідомості.

Інші школи пропонують свої концепції категорії свідомості, сходячись в оцінці свідомості як процесу відображення реальності органами перцепції і

реалізації його складових (відчуттів, уявлень і почуттів) на рівні апперцепції, але розходячись у механізмах:

- Структуралісти виводять природу свідомості з самої свідомості, намагаючись виділити базові елементи, але стикаються з проблемою вихідної позиції носія свідомості вже на рівні визначення;
- Функціоналісти намагалися розглядати свідомість як біологічну функцію організму і прийшли до висновку про її неіснування, «фікції» свідомості (У. Джеймс);
- Гештальт-психологія вважає свідомість підсумком складних перетворень за законами гештальта, але не може пояснити самостійну активність свідомості (К. Левін);
- Діяльнісний підхід не розділяє свідомість і діяльність, тому що не може виділити результати (навички, стану тощо) з передумов (цілі, мотиви);
- Психоаналіз вважає свідомість породженням несвідомого, витісняє конфліктуючі елементи в область свідомості;
- Гуманістична психологія не змогла створити виразної концепції свідомості («Свідомість є те, що воно не є, і не є те, що воно є» — Ж.-П. Сартр);
- Когнітологія вважає свідомість частиною логіки процесу пізнання, не включаючи цю категорію в конкретні схеми когнітивних процесів [2,3];
- Культурно-історична психологія — визначає свідомість як основну умову і засіб оволодіння собою, вважаючи мислення і афект частинами людської свідомості (Л. С. Виготський).

Свідомість — це одне з основних понять філософії, соціології і психології, яке означає здатність ідеального відтворення дійсності, а також специфічні механізми і форми такого відтворення на різних його рівнях. Свідомість виступає в двох формах: громадській і індивідуальній. Через складність феномену свідомості кожна з комплексу відповідних наук вносить певну специфіку в самий підхід до визначення цього явища. У філософії за матеріалістичного підходу до вирішення питання про первинність буття або свідомості, свідомість розглядається як усвідомлене буття, як відношення «Я» до «не Я», як властивість високоорганізованої матерії, що полягає в психічному віддзеркаленні дійсності, як суб'єктивний образ об'єктивного світу. У цьому сенсі під свідомістю розуміють вищу форму психічного віддзеркалення, властиву суспільно розвиненій людині. При соціологічному підході свідомість розглядається як духовне життя суспільства у сукупності усіх її форм (наука, філософія, мистецтво, моральність, релігія, соціальна психологія). У психології свідомість також трактується як психічна діяльність, що забезпечує узагальнене і цілеспрямоване віддзеркалення зовнішнього світу, виділення людиною себе з довкілля і протиставлення себе йому як суб'єкта об'єкту.

У історії філософії дослідження проблеми свідомості йшли двома шляхами. Перший полягав в описі способів, якими речі дані у свідомості (опис феномену, явища свідомості). Другий - пояснював, як можлива само свідомість, тобто пояснював сам феномен свідомості. У філософії античності і Нового часу ці способи не розрізнялися, а тому вважалося, що якщо описано, як речі існують у свідомості, то питання про її природу вичерпане. Філософія, описуючи спосіб існування речей у свідомості, «розтягувала» в часі і просторі акт свідомості шляхом виділення таких його «кроків», як відчуття, сприйняття, представлення. Філософи вважали, що головною умовою можливості появи індивідуальної свідомості є здатність сформулювати судження «Я є» («Я мислю, отже, існую», Декарт). Гегель писав, що свідомість є відношення «Я» до світу, але таке відношення, яке доведене до протиставлення і про яке «Я» знає.

Процес формування образу у свідомості - це одночасно процес виділення людиною себе з навколишнього світу, протиставлення себе цьому світу. Маючи образ, людина розрізняє себе і світ. Таке розрізнення є умова можливості свідомості. Виділення свого «Я» з природи, його протиставлення природі і є початок свідомості. При цьому слід зрозуміти, що цей етап у свідомості не є самосвідомістю. Річ у тому, що образ - це той стан людини, в якому їй стає доступний зовнішній світ. Зміст образу ототожнюється із змістом тільки предметів і речей зовнішнього світу. Образ - це результат спрямованості уваги людини на зовнішній світ, зовні. При цьому людина не зосереджується на самій собі, на своєму внутрішньому світі, що, власне, і є самосвідомість. На цьому етапі свідомості людина знає, що його «Я» протистоїть довкіллю, але не враховує ще того факту, що усі характеристики світу, образи речей і предметів підпорядковані тим процесам і подіям, які відбуваються у його внутрішньому світі на основі вже наявного у нього досвіду. Гегель перший чітко визначив, що свідомість стає самосвідомістю, коли «Я» доходить до осмислення того, що усі визначення зовнішнього світу належать не лише йому як такому, але і тому способу, за допомогою якого сприймає світ його «Я». Самосвідомість - це процес, коли «Я» виявляє свою безпосередню причетність до **знання** про світ, коли «Я ставить собі питання, чи можуть **знання**, що містяться в досвіді «Я», мати «свободу існувати зовні Я» (Гегель). Свідомість як самосвідомість - це такий стан, коли людині одночасно доступний і зовнішній світ, і він сам. На етапі свідомості без самосвідомості людина визначає своє відношення до світу так: я знаю, я бачу, я відчуваю, я мислю тощо. Але, коли людина говорить «я знаю» - його «Я» ще не має самосвідомості. Формула самосвідомості може бути виражена так: «Я знаю, що я знаю», «я мислю, що я мислю» і так далі. Щоб увійти до стану свідомості як самосвідомості, недостатньо просто мислити, просто відчувати, сприймати, переживати: необхідно якось «висвітлити» те, що відбувається в мені, звернути на нього увагу, сконцентрувати увагу на внутрішньому

світі людини.

Свідомість як самосвідомість - це дуже складний стан, який важко досягати людиною. Рівень самосвідомості не є константою для усіх людей. Багато хто живе, переважно направляючи свою увагу на зовнішній світ. Їх «Я» не затримується в собі самому, не робить себе предметом свого осмислення. У багатьох просто немає звички, навички зосереджуватися на своєму внутрішньому стані.

Цікаво, що у 20-тому столітті окрім проблеми свідомості і самоусвідомлення постає проблема несвідомого. Це проблема наявності прихованих детермінант свідомості, тобто залежності змісту свідомості від об'єктивних по відношенню до нього чинників, не представлених в досвіді самої свідомості, а тому несвідомих. Відкриття несвідомого, дослідження його структури, впливи на індивідуальне і громадське життя було головною заслугою Зігмунда Фрейда. Для нього несвідомими є багато наших бажань і спонукань. Досить часто проривається несвідоме назовні в гіпнотичних станах, сновидіннях, у окремих деталях нашої поведінки: обмовках, описах, неправильних рухах тощо. Згідно з Фрейдом, психіка людини є взаємодією трьох рівнів: несвідомого, передсвідомого і свідомого. Несвідоме він вважав центральним компонентом, що відповідає суті людської психіки (усе природне, родове, природжене, інстинктивне належить цьому шару психіки), а свідомість – це вікно у довкілля, що є лише особливою інтуїцією, що надбудовується над несвідомим. Третій шар психіки - передсвідомість, або розум в інтерпретації Фрейда, який стоїть на межі несвідомого і свідомістю та здійснює цензуру усіх проявів (бажань) людини. Створена Фрейдом модель особи є комбінація трьох елементів. «Воно» - глибинний шар несвідомого потягу - психічне самозвеличення як основа діяльності індивідів, «Я» - сфера свідомого, посередник між «Воно» і довкіллям, у тому числі, природними і соціальними інститутами. Крім того, існує «Супер-Я» (super-ego) як внутрішньо особова совість, яка виникає як посередник між «Воно» і «Я» в силу постійно виникаючого конфлікту між ними. «Супер-Я» є як би вищою істотою в людині. Це внутрішньо засвоєні індивідом соціально значущі норми і заповіді, соціальні заборони діючої влади, батьків та інших авторитетів.

За Фрейдом, глибинний шар людської психіки функціонує на основі природних інстинктів, «первинних потягів» з метою отримання найбільшого задоволення. В якості основи первинних потягів Фрейд спочатку розглядав чисто сексуальні потяги. Пізніше він замінює їх загальнішим поняттям «лібідо», яке охоплює вже усю сферу людської любові, включаючи батьківську любов, дружбу і навіть любов до Батьківщини. Нарешті, він висуває гіпотезу, що діяльність людини обумовлена наявністю як біологічних, так і соціальних потягів, де домінуючу роль грають так звані «інстинкт життя» - ерос і «інстинкт смерті» -

танатос. Оскільки в задоволенні своїх пристрастей індивід стикається із зовнішньою реальністю, яка протистить йому у вигляді «Воно», в нім виділяється «Я», що прагне приборкати несвідомі потяги і направити їх в русло соціально схваленої поведінки за допомогою «Супер-Я». Фройд не абсолютизував силу несвідомого. Він вважав, що людина може опанувати свої інстинкти і пристрасті і свідомо управляти ними в реальному житті. Завдання психоаналізу, на його думку, якраз і полягає в тому, щоб несвідомий матеріал людської психіки перевести в область свідомості і підпорядкувати своїм цілям.

Наведені вище філософські результати щодо явища свідомості сьогодні зовсім не відповідають потребам науки щодо вирішення проблем, наведених у вступі до нашого повідомлення. Провідні наукові центри світу почали активні дослідження механізмів явища свідомості. Рік тому Президент США виділив 100 мільйонів доларів на сучасний науковий аналіз цього явища і вже отримані вражаючі результати комп'ютерного моделювання зору, слуху, багатьох емоцій та пам'яті конкретних людей. Тут найбільш складною поки що залишається відтворення індивідуальної логіки та формування складних знань людини, проте і тут маємо обнадійливі результати. Вже були поширені заяви відповідних фахівців, що скоро буде вирішена проблема отримання реального безсмертя окремих людей шляхом повного відтворення їх інтелекту і знань комп'ютерними засобами, а смертне біологічне тіло буде зайвим. Таким чином, лише люди з розвиненим інтелектом і потужними знаннями будуть отримувати право на штучне безсмертя, на можливість спілкування із своїми нащадками у далекому майбутньому.

Далі слід назвати більш наближені до сьогодення заходи та засоби підвищення потягу молоді і, перш за все студентів, до сучасних знань, а також можливі шляхи захисту людей від всілякого інформаційного шуму, що вдало використовується малою купкою можновладців для відволікання пильності людей, коли вони грабують їх загальнонародні природні ресурси, точніше вже залишки цих ресурсів. Результати такого зомбування населення чітко видно всьому світу на прикладі стану людської свідомості у деяких регіонах України, а також багатьох регіонах країн колишнього СРСР, ще багатих на ресурси. Діти можновладців з даних регіонів живуть і навчаються виключно далеко закордоном, де продовжують цінувати **знання**. В історичну епоху колишнього рабовласництва тодішні можновладці і мріяти не могли, що будуть часи, коли людей буде можливо повністю контролювати не тільки на роботі, але і у їх власний час, наданий для відпочинку. Сучасні засоби ЗМІ, особливо телебачення, безсоромно втручається у свідомість людей і тримає її у стані, потрібному для власників певних цілодобових джерел інформації, яка по суті є дезінформацією або відволікаючим шумом.

Висновки. Далі назвемо такі шляхи підвищення інтересу молоді до потріб-

них **знань**, чітко розуміючи, що це лише мала частина можливих зусиль щодо порятунку інтелекту нашого народу:

Підняти рівень пошани і вартість національної інтелектуальної власності до рівня газу, нафти тощо;

Використовувати сучасні можливості телебачення та комп'ютерів (особливо планшетів та смартфонів) для передачі школярам і студентам дійсно потрібних знань, для чого нарешті впровадити стандарти е-освіти (E-learning), а потім мобільної m-освіти (M-learning) в Україні;

Оперативно створити Національне сховище баз даних та **знань** за основними напрямками життєдіяльності країни з відкритим доступом для населення;

Припинити цільове зомбування свідомості молоді непотрібною (шумовою) інформацією, бо несвідомі невігласи ніколи не виведуть країну з наявної всебічної кризи;

Всіма державними освітніми засобами, починаючи з дитячих садків і шкіл формувати на несвідомому рівні та у свідомості нашої молоді потребу **знань як головну природню потребу**;

Розгорнути підготовку фахівців з когнітології, когнітивної лінгвістики та психології як наукової основи створення національного штучного інтелекту і суттєвого підвищення потягу студентів до знань;

Нарешті провести об'єднання так званих академічних (радянських) інститутів з університетами, що забезпечить реальну перевірку здатності так званих вчених до науки, а обдарованої молоді до творчого пошуку, бо не всі випускники шкіл повинні закінчувати університети.

Навчати молодь навичкам та методам розвинення самосвідомості як головного шляху формування сучасної особистості для побудови інформаційного суспільства в Україні, яке має стати повноцінною частиною ноосфери нашої планети.

Список використаних джерел:

1. Ліщитович Л.І. Побудова баз знань як засіб навчання землевпорядкуванню та кадастру: в сб. Матеріали IV міжнар. наук.техн. конференц. «Політ-2004» -К.: вид.НАУ, 2004, С.121-123.
2. Evans V.A. Glossary of Cognitive Linguistics, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2007. – 239 p.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.:АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.

ЯЩУК О.В.,

здобувач,

Південноукраїнський національний
педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського,

викладач, Одеське обласне базове

медичне училище,

м. Одеса

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто поняття «культура», «медична культура» і «професійна медична культура» у світлі сучасної культурологічної парадигми. Розкрито зміст медичної культури, професійної медичної культури. Охарактеризовано основні форми медичної та професійної медичної культури.

Ключові слова: культура, медична культура, професійна медична культура.

В статье рассмотрены понятия «культура», «медицинская культура» и «профессиональная медицинская культура» в свете современной культурологической парадигмы. Раскрыто содержание медицинской культуры, профессиональной медицинской культуры. Охарактеризованы основные формы медицинской и профессиональной медицинской культуры.

Ключевые слова: культура, медицинская культура, профессиональная медицинская культура.

The article discusses the concept of “culture”, “medical culture” and “professional medical culture” in the light of contemporary cultural-urological paradigm. Discloses the content of medical culture, professional medical culture. Describes the main forms of medical and professional medical culture.

Key words: culture, medical culture, professional medical culture.

Актуальність проблеми. В умовах процесів глобалізації, тенденцій зближення світових культур, нових підходів вимагає культурологічна підготовка студентської молоді, зокрема, студентів медичних спеціальностей. Система

освіти, насамперед, формує людину культури, що є базою його професійної культури. Це означає, що професійна освіта будується в контексті культури, на розумінні залежності професійного, кар'єрного успіху від культурного рівня.

Завдання медичної освіти – формування медичного працівника як фахівця і як людини високої культури, яка має позитивний вплив на особистість хворого.

Мета роботи – виявити сутність поняття культура, медична культура, професійна культура майбутніх медичних фахівців на культурологічних засадах.

Аналіз останніх публікацій. Загальними питаннями вивчення професійної культури фахівця займалися С.Я.Батишев, Г.М.Соколов, Н.Б.Крилова, В.І.Жуков, Т.І.Саламатова, В.А.Провоторов, Е.Д.Клементьєв, О.І.Крокинська та ін.

Невирішені аспекти загальної проблеми. Проте питання культурологічних засад формування професійної культури майбутніх медичних фахівців сьогодні залишаються недостатньо вивченими.

Розглянемо цей аспект докладніше.

Виклад основного матеріалу. **Категорії культури** - це загальні уявлення і установки, яких дотримуються люди у сприйманні і розумінні об'єктивної реальності, які поділяються на дві групи.

До **першої групи** належать онтологічні категорії, властиві всім об'єктам, з якими люди мають справу. В цих категоріях відображаються уявлення про найбільш загальні універсальні атрибути оточуючого об'єктивного світу. До них належать простір, час, рух, зміни, властивість, якість, кількість, причина, наслідок, відповідність, закономірність тощо. Ці категорії характерні для будь-якого об'єкта як у природі, так і у суспільстві.

Друга група категорій включає соціальні категорії, що характеризують людину і суспільство, основні та найважливіші обставини суспільного життя людей, їх діяльності і духовного світу (праця, власність, держава, свобода, справедливність, добро, совість, обов'язок тощо). Обидві групи категорій тісно взаємопов'язані, оскільки між онтологічними і соціальними категоріями межа відносна і в різних культурах прослідковується неоднаково.

Поняття «**культура**» є узагальнюючим і має декілька значень. Наприклад, говорять про культуру суспільства, частини суспільства, окремої особистості і нарешті, про культуру окремих професійних видів діяльності.

Діяльність людини може належати до виробництва матеріальних благ або духовних цінностей.

До **матеріальної культури** належать засоби виробництва і предмети праці, які використовуються у сфері суспільного виробництва. Рівень і характер розвитку матеріальної культури тісно пов'язані з розвитком виробничих сил і визначаються виробничими відносинами у суспільстві. Матеріальна культура є показ-

ником рівня практичного оволодіння людини природою.

До **духовної культури** належать наука, рівень освіти населення, стан освіти та медичного обслуговування, мистецтво, моральні норми поведінки людей, рівень розвитку духовних потреб та інтересів людей.

Таким чином, культура охоплює всі досягнення людства в процесі його розвитку як у сфері матеріального виробництва, так і в духовному житті. Вона полягає в знаннях людства, змісті праці, навичках і досвіді, набутих ним.

Культура людства надзвичайно динамічна, оскільки сучасне покоління може розвиватися лише на основі творчого використання культурних цінностей попередніх поколінь.

„Культура” досить складне і багатогранне явище, яке відображає всі сторони людського буття, тому його досліджують філософи, соціологи, культурологи, педагоги, чії наукові пошуки створили розмаїття визначень, інтерпретацій і трактувань поняття „культура”. Феномен культури, на думку відомого філософа В. Межуєва, полягає у творенні особистості людини в усьому багатстві її суспільних зв'язків і відносин [7]. Науковець підкреслив, що у класичній філософії культура невід'ємна від розвитку: „дійсним змістом культури є розвиток самої людини..., розвиток її творчих сил, відносин, потреб, здібностей, форм спілкування тощо” [8, с. 70].

Сучасні дослідження, присвячені тлумаченню культури, свідчать про постійне зростання інтересу до цього поняття, зокрема до нього звертаються у своїх доробках учені-культурологи, розуміючи її як специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, результатом чого є продукти матеріальної та духовної праці, система соціальних норм і установок, духовні цінності, сукупність відношень людей до природи, між собою і до самих себе [5, с. 116].

Професійна культура медичного працівника, як складова медичної культури, в сучасних умовах розвитку ринкових відносин є надзвичайно важливим компонентом підвищення ефективності роботи лікувального закладу.

Медична культура є складним, багатограним соціокультурним явищем, що відображає особливості життєдіяльності людей, які на рівні суспільства, соціальної групи, особистості впливають на стан їхнього здоров'я.

Сьогодні термін «медична культура» все частіше використовується в сучасній науці та повсякденному житті для визначення різних явищ, процесів і якостей соціокультурної життєдіяльності людей. Як вже зазначалося, культура людства в широкому сенсі розуміється як сукупність усього створеного людьми, включаючи як позитивні, так і негативні в моральному відношенні об'єкти і явища. Медична культура, що розуміється в такому ж широкому сенсі, являє собою сукупність усього створеного людством, що впливає на збереження життя і здоров'я людини, включаючи видозмінені в ході цілеспрямованої діяль-

ності людей продукти природного середовища. Медична культура включає в себе типи і форми організації життя і діяльності людей, створені людиною духовні та матеріальні цінності, біомедичні та медико-соціальні технології, що впливають на стан здоров'я людини, причому не тільки поліпшуючи його якість і продовжуючи активне життя людини, але і наносячи шкоду здоров'ю, прискорюючи настання смерті.

Медична культура виникла в процесі цілеспрямованої діяльності людей з усвідомлення і зміни такої межі людського буття, як існування людини в стані хвороби, в т.ч. потенційної можливості її виникнення і після перенесеної хвороби та вироблення засобів збереження здоров'я і життя людини. Глибинною антропологічною причиною виникнення лікування, медичної діяльності є почуття співчуття людини своєму родичу, що відчуває біль, страждання. Це почуття передує раціональній діяльності людини з надання допомоги хворому, воно ірраціональне, але настільки сильне, глибинне для людської природи, що стає стимулом для медичної діяльності і формування медичної культури протягом всієї історії людства.

Багатопланова діяльність людини, результати якої склали галузь медичної культури, націлена на збереження здоров'я людини як цілісного стану, який проявляється у фізичному, психічному та духовному аспектах. Такий цілісний стан людини на всіх етапах історичної еволюції медичної культури розумівся як невід'ємна, атрибутивна властивість повноцінного буття людини у світі, у конкретному суспільстві.

Медична культура, синтезуючи наукові, філософські та інші види знання, виробляє своє медико-філософське розуміння життя людини з усіма його складовими. Конкретні форми медичної культури містять у собі певні світоглядні системи, специфічні для конкретних етапів історичного розвитку суспільства. Ці системи громадського, групового, індивідуального світогляду, формуючись і розвиваючись під впливом медичної культури, самі стають соціокультурними факторами, що передбачають її подальший розвиток. Ці світоглядні системи є продуктами медичної культури, містять своє розуміння таких медико-культурних понять і категорій як цінність життя людини, смерть, здоров'я, хвороба, норма і т.і..

Медична культура є складним системним утворенням духовної, матеріальної та соціальної діяльності людей. Вона включає в себе такі тісно взаємопов'язані компоненти, як етико-аксіологічний, гносеологічний, естетичний, релігійний, філософсько-антропологічний, соціальний, економічний, правовий, технологічний компоненти.

Духовна сфера медичної культури утворена, насамперед, моральними цінностями і нормами медичної етики та деонтології, історією медицини, що містить факти і приклади не тільки таких досягнень людського духу в сфері

медицини, як героїзм і самопожертву, але й приклади жорстокості, нівелювання цінності людського життя, утилітарного підходу до людини. Система наукових і різних видів позанаукового знання, являючись невід'ємною складовою духовної сфери медичної культури сьогодні стала джерелом численних етичних, філософських і культурологічних проблем.

Однією з головних відмінних особливостей сучасної медичної культури є трансформація моральних цінностей. Цей процес зумовлений свободою розвитку наукового і гуманітарного знання в суспільстві, яке існує у формі свободи щодо перегляду змісту моральних цінностей, їх значимості для людини у відповідності з розширенням прав людини у суспільстві, з розвитком наукового знання. Навіть такі моральні аксіоми, складові етичної основи медичної культури, як «життя - благо», «смерть - зло» переглядаються відповідно до понять якості життя, евтаназія та іншими.

Інформаційне середовище сучасного суспільства є одним з найбільш значущих чинників, що визначають розвиток медичної культури в усіх її аспектах і формах. Постінформаційне суспільство являє собою світ наповнений надлишковою інформацією[5]. Надмірність соціальної інформації є невизначеною, тому що для її споживача залишається невідомим, яка частина інформації є надлишковою, а яка важливою і необхідною. Це своєрідний хаос надлишкової соціальної інформації. Такий стан дуже характерний для масиву медичної інформації, що заповнила в останні десятиліття інформаційний простір суспільства і в якій доводиться орієнтуватися як представникам медичної спільноти, так і іншим громадянам.

Суб'єктом медичної культури є людина, що створює її продукти - медичні та медико-соціальні технології, знання, матеріальні засоби для здійснення медичної діяльності і нові біосоціальні якості людини. Людина, що лікує (гомосанс) - це людина, що здійснює діяльність, спрямовану на зцілення хвороб і полегшення страждань хворих людей, відновлення здоров'я людини і попередження виникнення захворювань у майбутньому. Це поняття ширше, ніж «лікар» так як в ролі цілителя виступає практично кожна людина, яка позитивно впливає на стан здоров'я людей і використовує для цього спеціальні методи і прийоми, в тому числі не наукові. Цілитель, лікар - це історичні типи «людини лікуючої», які присутні і в сучасній медичній культурі. Вони розрізняються за багатьма критеріями, серед яких головними стають теоретичні підстави їх діяльності, види технологій, якими вони користуються в процесі своєї діяльності і ступінь влади, яку вони мають над людиною в ході її лікування [4].

Відповідно до носіїв медичної культури виділяються такі її форми, як професійна, масова, буденна, індивідуальна та інші. Кожен із суб'єктів вносить свій внесок у розвиток певного виду медичної культури: лікар та інші медичні працівники - у професійну культуру, представники інших соціальних груп - в масо-

ву і буденну, кожна людина водночас створює свою індивідуальну медичну культуру.

Відповідно до мети роботи більш докладно розглянемо професійну культуру як форму медичної культури.

Професійна медична культура являє собою форму медичної культури людства, існуючу в рамках професійного співтовариства медичних працівників і синтезує в собі медичні знання, теоретичні погляди, медичні технології та соціальні практики, традиції і специфічну мовну систему, вироблені людством з метою збереження здоров'я і життя людини, боротьби з різними його захворюваннями.

Професійна медична культура сучасного суспільства заснована на ідеях діалектико - матеріалістичної філософії. На цій теоретичній основі розробляються підходи до створення нових біомедичних технологій, методів і засобів діагностики, лікування і профілактики різних захворювань. Вона є складною відкритою організаційною соціальною системою, що розвивається, інституційної за своєю формою, що включає в себе такі підсистеми, як медична освіта, органи і установи охорони здоров'я, медичне страхування та соціальний захист населення, науково - дослідні установи та ін... Ця форма культури існує на рівні масової професійної свідомості і рівні індивідуальної свідомості представників професійного співтовариства .

Етичний компонент професійної медичної культури є провідним в її історичному розвитку. В останні десятиліття традиційні етичні принципи і норми, що визначали діяльність медиків протягом багатьох століть, переглядаються у зв'язку з посиленням у суспільстві процесів лібералізації, демократизації та толерантності. Визначаються нові принципи і норми взаємин з хворими, нове розуміння цінності життя і здоров'я людини, ставлення до смерті і процесу лікування. Основоположний етичний принцип «не нашкодь» набуває відносного характеру у зв'язку з двоюким розумінням всіх біомедичних технологій, конкретних лікувально- діагностичних та реабілітаційних методів і засобів, втілюючись у принципі вибору переваг користі над заподіюваною шкодою. Такий моральний вибір в умовах конкретної практичної діяльності дуже часто стає проблематичним.

Відмінними рисами сучасної професійної медичної культури є комп'ютеризація та інформатизація діяльності медичних працівників. Сучасні інформаційні технології при одночасному використанні аудіо- та відео- каналів інформації в поєднанні з об'єктивними даними лабораторно- діагностичних досліджень про стан пацієнта дозволяють здійснювати медичну допомогу без безпосереднього контакту з хворим. Недоліком такого виду взаємодії з пацієнтом є ефект « віртуального спілкування».

Професійна медична культура на сучасному етапі її розвитку прийняла

парадигму «доказової медицини». Доказова медицина, що виникла як нова форма організації медичної діяльності, націлена на зниження рівня професійних помилок і підвищення якості медичної допомоги. Водночас наукове знання, наскільки б значущим і багатограним воно не було, як сучасне науково-медичне знання, завжди залишається неповним, яке не відображає у повному обсязі досліджуваної об'єктивної реальності медичною наукою, не дає відповідей на багато питань теорії і практики, у зв'язку з чим виникають ситуації, які зазвичай визначають терміном «медицина безсила». Наукові дослідження- специфічна особливість професійної медицини. Це область творчості суб'єкта медичної культури, націленого на вдосконалення методів і засобів надання медичної допомоги, розробку нових технологій. У медичній культурі етичний аспект наукової творчості має особливо важливе значення, тому що об'єктом дослідження завжди є живий організм людини і припустимість тих чи інших дій з ним визначається, перш за все, моральними принципами і нормами людей, які проводять дослідження.

Не менш актуальною є проблема обсягу індивідуальних професійних знань медичних працівників, яка при недостатній увазі до неї обертається професійною некомпетентністю, помилками, незадоволеністю пацієнтів отриманої медичною допомогою і перетворенням ситуації з «медицина безсила» в «професійне безсилля лікаря».

Закріплення в сучасній вітчизняній медичній культурі практики надання медичних послуг на госпрозрахунковій основі, розвиток системи приватної медичної практики спричинило утворення видозміненої форми професійної медичної культури - ринкової. Головною її особливістю стало перетворення людини і різних маніпуляцій з нею в товар, що має свої фінансово-економічні характеристики. При цьому товаром стають і моральні цінності, наявність яких демонструється при оплаті споживачем - пацієнтом медичної послуги відповідної якості. Увага, доброзичливість, турбота, співчуття міцно увійшли в комплексну послугу «консультативний прийом лікаря», яка надається на госпрозрахунковій основі в будь-якому консультативно- та лікувально- діагностичному центрі. Зовнішня демонстрація соціально схвалюваних моральних якостей без їх дійсної наявності призводить до професійної моральної деградації, а в подальшому - до деформації усієї професійної діяльності.

В індивідуальній професійній медичній культурі в тій чи іншій мірі присутні і система медичних знань, і професійні етичні уявлення про основні моральні категорії, і власний життєвий досвід щодо необхідності і особливості їх застосування у реальному житті.

Сучасна вітчизняна медична культура все більше інтегрується в цілісну систему світової медичної культури, зберігаючи при цьому специфічні особливості всіх своїх форм - від професійної до індивідуальної.

Висновки і перспективи подальшого вивчення проблеми. Таким чином, завдання медичної освіти полягає у формуванні медичного працівника як фахівця і як людини високої культури, яка має позитивний вплив на особистість хворого.

Медична культура є складним системним утворенням духовної, матеріальної та соціальної діяльності людей. Суб'єктом медичної культури є людина, що створює її продукти - медичні та медико-соціальні технології, знання, матеріальні засоби для здійснення медичної діяльності і нові біосоціальні якості людини.

Професійна медична культура являє собою форму медичної культури людства, що існує в рамках професійного співтовариства медичних працівників і синтезує в собі медичні знання, теоретичні погляди, медичні технології та соціальні практики, традиції і специфічну мовну систему, які вироблені людством з метою збереження здоров'я і життя людини, боротьби з різними його захворюваннями.

Обраний напрям дослідження може мати продовження у вивченні проблеми формування професійної культури студентів медичних навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Багдасарьян Н.Г. Культурология: учебник для вузов. - М.: Высшее образование, 2007. - С. 272-273.
2. Гуськов Е.П., Жданов Ю.А. Метахимия природы (К 50-летию открытия структуры ДНК) / Генетика. Эволюция. Культура: Избранные труды. Ростов н/д.: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2007. - С. 29.
3. Жданов Ю.А. Проблемы теории и истории культуры / Жданов Ю.А., Давидович В.Е. Сущность культуры. Изд. 2-е, перераб./ Отв. ред. Ю.Г. Волков. - Ростов н/Д: Наука-пресс, 2005. - С. 61.
4. Жарова М.Н. Человек врачующий: целитель - врачеватель - врач // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (32): в 2-х ч. Ч. 2. - С. 39 - 43.
5. Кононенко Б.И. Культурология в терминах, понятиях, именах : учеб. пособ. - М: Изд-во „Щит-М”, 1999. - 406 с.
6. Латыпов И.А. Информационное общество. / Социальная философия: Словарь / Сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая Книга, 2006. - 186с.
7. Межуев В.М. Культура и история (Проблема культуры в философско-исторической теории марксизма). -М: Политиздат, 1977. - 199 с.
8. Межуев В.М. Предмет теории культуры // Проблемы теории культуры. - М, 1977. - С. 54 – 73.

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

ВЕЙЛАНДЕ Л.В.-В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Одеський національний університет
імені І.І.Мечникова,
м. Одеса

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається проблема формування та розвитку управлінського потенціалу вищого навчального закладу. Автор аргументовано доказує необхідність створення спеціальної системи підготовки кадрового потенціалу ВНЗ, вплив ефективної управлінської системи та інноваційний розвиток, конкурентоспроможність ВНЗ.

Ключові слова: потенціал ВНЗ, кадровий потенціал, управлінський потенціал, формування управлінського потенціалу, конкурентоздатність ВНЗ, інноваційний розвиток ВНЗ.

В статье рассматривается проблема формирования и развития управленческого потенциала высшего учебного заведения. Автор доказывает необходимость создание специальной системы подготовки кадрового потенциала в вузе, влияние эффективной управленческой системы на инновационное развитие, конкурентоспособность вуза.

Ключевые слова: потенциал вуза, кадровый потенциал, управленческий потенциал, формирование управленческого потенциала вуза, конкурентоспособность вуза, инновационное развитие вуза.

It is considered the problem of formation and development of management capacity of a higher educational institution in the article. The author proved the necessary of creation the special system of training human resources in the University, the influence of effective management system on innovation development, the competitiveness of the University.

Key words: potential of the University, human resources, management capacity, the formation of management capacity of the University, the competitiveness of the University, innovative development of the University.

Постановка проблеми. Інтенсивне реформування системи вищої професійної освіти, прагнення системи відповідати запиту ринка освітніх послуг вимагає від системи вищої освіти освітньої та науково-дослідної інноваційної діяльності. Інноваційні зміни у сучасній системі вищої освіти висувають перед керівництвом вищого навчального закладу зовсім нові нетрадиційні для вузу завдання. Вміння самостійно будувати маршрут розвитку вузу, прогнозувати інновації у розвитку напрямків підготовки, розробляти відповідний інноваційний зміст та технології, будувати взаємовигідні відношення з майбутнім замовником освітніх послуг та роботодавцями. Ці на багатьох інших завдань сучасного вузу вимагають підготовленої команди керівників, відповідного кадрового складу. Саме кадровий потенціал вузу характеризує здатність вузу вирішувати проблеми інноваційного розвитку. Досвід ведучих світових університетів свідчить, що формування, залучення, утримання цінних кадрів відноситься до завдань стратегічного рівня. Цілеспрямована робота у цьому напрямку дозволяє забезпечити академічну привабливість університету, досягти статусу науково-освітнього центру, отримати визнання з боку світового наукового товариства та замовника освітніх послуг, що у свою чергу залучає необхідні інвестиції для подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема керування вищим навчальним закладом не є новою для сучасних досліджень. Ряд видатних вітчизняних та зарубіжних дослідників (Ю.С.Висил'єв, В.В.Глухов, Л.І.Евченко, А.П.Єгоршин, М.Н.Катханов, В.Ю.Кричевський, І.Н.Наумов, С.Д.Резнік, В.І.Садовнічий, В.М.Філіппов, В.Ф.Хотєєнков та інші) висвітлюють окремі питання теорії управління програмно-цільовий підхід, теорію педагогічної інтеграції, управління кадровим потенціалом закладу, концепцію розвитку колективу вузу, окремі аспекти командоутворення та інше. Однак, дані роботи були присвячені головним чином дослідженню окремих концепцій, принципів та напрямків керування процесом освіти. Разом з цим питання, які торкаються формування розвитку управлінського потенціалу вищого навчального закладу залишаються недостатньо вивченими.

На основі даних досліджень проблеми керування вузом (В.В.Боков, В.Г.Кинельов, Л.І.Романкова, Г.Н.Селянська та інші) потенціал вузу можна визначити, як здатність комплексу людських, речових ресурсів вузу забезпечити досягнення суспільно значущих та освітніх цілей, а кадровий потенціал – визначити як людський капітал, який визначає масштаб виробництва освітніх послуг, кількість та якість фахівців, яких готує вуз з певним запасом конкурентоздатності [1]. Під управлінським потенціалом – професійні знання та рівень управлінської кваліфікації, вміння керувати науково-педагогічним колективом викладачів та співробітників, вміння керувати функціональними процесами та сукупність індивідуальних якостей керівника [4]. Однак, як відмічає О.В.Лопанова, Е.А.Мамедова управлінський потенціал вищого навчального закладу має певні

особливості: на відміну від потенціалу керівника у вузі визначається не тільки можливостями людини, але й можливостями вузу використовувати потенціал своїх співробітників. Можливості вузу по використанню управлінського потенціалу визначається різними факторами: засобом організації робочих процесів та робочих місць, умовами праці, організаційною культурою, стилем управління, ступенем включення персоналу у процесі прийняття управлінських рішень та інше [3].

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження було вивчення стану розвитку управлінського потенціалу, аналіз реальної практики формування управлінського потенціалу на прикладі Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо говорити про можливість вузу по використанню управлінського потенціалу, то можна говорити про необхідність створення спеціальної системи формування та розвитку управлінського потенціалу. Потреби вузу у формуванні та розвитку управлінського потенціалу складаються під впливом наступних факторів:

- збільшення вартості управлінського персоналу як виробничого ресурсу (високий рівень конкуренції на ринку освітніх послуг та потреби вузу у висококваліфікованих професорсько-викладацьких кадрах, здатних на рівні світових стандартів підтримувати та розвивати свій заклад);
- високий рівень конкуренції на ринку освітніх послуг (виховання та утримання у вузі молодих фахівців, які мають високий потенціал, ефективно та вміло поєднують наукову та викладацьку діяльність);
- висока швидкість змін зовнішнього середовища (підготовка молодих кадрів здатних адекватно реагувати на зміни освітнього середовища, умови ринкової економіки, запит замовників освітніх послуг, які володіють навичками менеджменту у сфері вищої освіти);

Управлінський потенціал вузу складають аспіранти, молоді фахівці, резерв на висування, управлінський персонал [2]. Аналіз практики формування та розвитку управлінського потенціалу вузу здійснювався на прикладі завідувачів кафедрами Одеського національного університету імені І.І.Мечникова. Проведене дослідження дозволило охарактеризувати управлінський корпус кафедр за наступними критеріями: наявність вченого ступеня та звання, вік, науково-педагогічний стаж, стаж роботи у одному вузі, стаж роботи на посаді завідувача кафедрою.

Першим напрямком роботи з формування управлінського потенціалу вузу можна назвати роботу зі складом керівників кафедрами, як з однією з найчисельніших адміністративних одиниць. Даний напрямок потребує вивчення існуючого стану та розробку комплексу заходів щодо вдосконалення роботи управлінських кадрів, виходячи з виявлених проблем.

У результаті вивчення існуючого стану проблеми ми визначили, що середній вік завідувачів кафедр біля 50 років: 32% завідувачів кафедр у віці 51-60 років, 39% - 41-50 років, 9% - 61-65, 10% мають вік більш ніж 65 років. Молодих керівників кафедр у віці біля 40 років лише 10%. Такий розподіл пояснюється тим що, для займання посади керівника кафедри необхідно пройти тривалий професійний шлях за кар'єрними сходинками, отримати наукове звання та ступінь, зайняти авторитетні позиції серед колег та у науковому співтоваристві, отримати досвід роботи у вузі. Однак, похилий вік багатьох завідувачів може говорити й про консервативність значної частини керівників, застарілі методи керівництва, що потребує омолодження керівних посад.

Середній стаж керівництва кафедрою у цілому по університету складає біля 15 років. Основна маса завідувачів прийшли на посаду керівника кафедри не маючи відповідної підготовки (управлінської, економічної), що визнається завідувачами як перешкода у адаптації до нової освітньої політики: є основою проблем у формуванні трудового колективу кафедри, здійснення інноваційної управлінської політики, на перших етапах керівництва утримує процес адаптації та включення у співробітництво з іншими структурами університету.

Про достатньо високий науковий та інтелектуальний рівень керівників кафедр свідчить те, що 73% завідувачів займають посаду професора, 27% - доцента. Середній науково-педагогічний стаж збільшується зі збільшенням віку завідувачів кафедр. Так для завідувачів віком до 40 років він становить 11,3 років, для завідувачів від 60 років науково-педагогічний стаж складає 27,4 роки. Робота завідувача кафедри потребує великого досвіду та інтелектуального потенціалу, авторитету у науковому співтоваристві, знання новітніх тенденцій у відповідній галузі, здатність керувати та спрямовувати науково-дослідні розробки власного підрозділу. Однак, співвідношення вік/звання, посада професора (54-65 років 31% до 51%) свідчить про нагальну необхідність підготовки підрастаючої зміни для займання керівних посад, формування управлінського резерву. Однак, середній вік викладачів кафедр складає біля 50 років утруднює реалізацію цих завдань.

Більш 25 років працюють у власному вузі 33% завідувачів кафедр, 14% працюють у одному вузі від 21 до 25 років. Такі дані позитивно характеризують склад завідувачів кафедр та управлінську політику університету. Більш ніж 50% завідувачів кафедр працюють в університеті після отримання вищої освіти саме у Одеському національному університеті імені І.І.Мечникова. Усе це свідчить про те, що більшість співробітників університету здатні дотримуватися традицій університету, прихильність власному вузу дає можливість усвідомлювати його специфічні особливості, формувати єдину освітню політику, дає гарне підґрунтя для вдосконалення керівного потенціалу університету.

Аналіз практики керівництва кафедрою засвідчив наявність типових проблем для сучасних українських вузів. У наслідок низького рівня управління

потенціал професорсько-викладацького складу кафедр використовується у неповному обсязі. Існуюча система формування та розвитку управлінського потенціалу не задовольняє нові умови діяльності сучасного вузу. Керівники кафедрами повільно, спираючись лише на власний досвід, набирають кваліфікацію, не створюють умов для формування кадрового резерву, іноді самі стають аматорами, які гальмують реформування та розвиток вузу.

Другий напрямок – робота з управлінським резервом вищого навчального закладу. Кадровий резерв вищого навчального закладу – це перспективні викладачі, співробітники університету та студенти, які мають високий творчий потенціал, які виступають основним джерелом на заміщення викладацьких, керівних та інших посад [5]. Кадровий резерв вищого навчального закладу структурно повинен мати неоднорідний склад та включати декілька груп.

Майбутні викладачі та співробітники університету - обираються з числа кращих магістрів, аспірантів, які відмічаються високим навчальними досягненнями, активною участю у науково-дослідній та громадській роботі, готовністю до виконання викладацької або іншої діяльності в університеті.

Молоді викладачі з високим професійним потенціалом – викладачі зі стажем робота не більше 3 років, які успішно виконують навчально-методичну, науково-дослідну, науково-виробничу та громадську роботу, готові до продовження своєї кар'єри у вузі на довготривалу перспективу.

Майбутні професори – молоді вчені з високим професійним потенціалом, зі стажем роботи 5 та більше років які мають вчений ступінь кандидата наук, демонструють високу якість роботи, прагнуть захистити докторську дисертацію у віці до 40 років та мають високий професійний та творчий потенціал для завідування кафедрою, керівництва факультетом іншими підрозділами університету.

Завдання системи управління кадровим резервом традиційно визначають наступні: виявлення робітників з високим творчим потенціалом; забезпечення умов для максимальної реалізації їх професійного та творчого потенціалу; цілеспрямований відбір перспективних співробітників та студентів, моделювання їх кар'єри за потребами вузу; зарахування у кадровий резерв, підготовка та підвищення кваліфікації у відповідності запланованої посади. Якщо аналізувати дані нашого дослідження, на 34% кафедр взагалі немає резерву на посаду завідувача кафедрою. Резерв підібраний, але неофіційно на 42% кафедр, а офіційно – 24% опитаних кафедр. Заступники завідувача кафедрою реально є лише тільки на 58% кафедр, однак більшість з заступників не виконують обов'язки заступника у повному обсязі (23%) або виконання формалізоване. Такі дані про делегування повноважень завідувачами свідчать про не сформованість кадрового резерву в структурі кафедри.

Роботу з молодими викладачами кафедри різні кафедри організують по-різному: 42% кафедр організують наставництво (у кожного молодого викла-

дача є наставник – більш досвідчений співробітник), на 31% кафедр завідуючий сам курирує усіх молодих викладачів, на 27% кафедр молоді викладачі самі, за рахунок спроб та помилок, набувають досвіду.

Якщо аналізувати досвід роботи з аспірантами, молодими фахівцями в цілому у вузі, то процес формування кадрового резерву у цьому напрямку теж має ряд негативних особливостей: їх підготовка не носить цільовий характер, тобто заклад готує їх до здійснення науково-викладацької діяльності, але підготовка до виконання управлінських функцій залишається нереалізованою. Далі необхідно приділити особливу увагу розумінню специфіки діяльності вузу, формуванню розуміння філософії вузу та корпоративного духу, що дозволить у подальшому бути відданим послідовником власної наукової та вузівської школи. Також при формуванні управлінського потенціалу молодих фахівців, аспірантів, необхідно надавати можливість постійного оновлення управлінських знань (на умові наявності таких), за рахунок спеціальних семінарів підвищувати рівень управлінської компетенції.

В цілому можна стверджувати, що сьогодні у структурі більшості сучасних вузів управлінський резерв не використовується або взагалі не існує. Однак без створення кадрового резерву неможливо повне та своєчасне забезпечення потреб вузу у компетентних управлінських кадрах, створення реальної перспективи професійного службового росту, що у свою чергу не підвищує мотивацію, позбавляє активності та інтересу до кар'єрного зростання співробітників вузу.

Розробка внутрівузівської системи формування та розвитку управлінського потенціалу вузу повинна усунути виявлені недоліки та сприяти інноваційному розвитку.

Робота з управлінським персоналом повинна містити процедури підбору, відбору управлінського персоналу на усі керівні посади вузу, процедури адаптації до посади. Головним у розробляє мій схемі повинна бути цілеспрямована підготовка майбутніх управлінців як на рівні завідувачів кафедрами, так й на рівні вищого адміністративного складу. Організація подальшого підвищення кваліфікації (не тільки у напрямку науково-викладацької діяльності, а й як менеджера освітніх послуг) допоможе відстежувати напрямок розвитку окремих керівників, темп просування за індивідуально-професійним маршрутом. Моніторинг формування управлінського корпусу, ефективності діяльності дозволить виявляти існуючі проблеми своєчасно. Робота у рамках даного блоку допоможе поліпшити якісний склад керівників усіх підрозділів, досягти оптимальний розклад та ротацію керівників, скоротити термін адаптації на посаді, якісне виконання керівниками поточних та стратегічних завдань.

Формування резерву управлінських кадрів повинне стати обов'язковим для кожного сучасного вузу. Це процес складний та пов'язаний з певними затратами (економічними, людськими). Його умовно можна поділити на три етапи: вису-

вання кандидатів на зарахування у кадровий резерв університету; атестація та відбір кандидатів на зарахування у кадровий резерв; затвердження списку кадрового резерву університету по усім підрозділам та групам.

Велике значення для організації ефективної роботи з кадровим резервом має визначення оптимальних критеріїв, у відповідності з якими відбувається відбір у групу кадрового резерву: перспективність кандидата (високий професіоналізм, вдале виконання професійних обов'язків), здійснення науково-дослідної та проектної діяльності, участь у громадській роботі, готовність до виконання певних професійних обов'язків та інше. Вагоме місце у роботі з кадровим резервом займає організація вузом цілеспрямованої підготовки до заняття відповідної посади – теоретична та практична.

Теоретична підготовка повинна бути націлена на розширення професійного світогляду, поглиблення знань у професійній сфері, у теорії та практиці управління, розуміння специфіки формування та розвитку трудових колективів, організації міжособистісних стосунків. Організація теоретичної підготовки повинна здійснюватися цілеспрямовано самим вузом, через курси підвищення кваліфікації для керівного складу, резерву (можливо з залучення профільних спеціалістів з інших організацій, вузів). Практична підготовка повинна містити стажування на відповідній посаді, участь у розробці та виконанні певних управлінських рішень, участь у організації управлінських заходів, розові доручення за профілем діяльності на запланованій посаді.

Висновки. Важливо також відмітити, що формування та розвиток кадрового потенціалу вузу спрямований на рішення проблем не тільки конкурентоспроможності вузу, але ефективна кадрова політика вузу це й всебічний соціальний захист, благоприятний морально-психологічний клімат, комфортні умови труда, широка можливість для самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Ефимова Е.В. Работа с кадровым резервом в высшем учебном заведении. – М.: Эксмо, 2001 – 124с.
2. Лазарев В.А., Мохначев С.А. «Конкурентоспособность вуза как объект управления». Монография: изд. Дом «Пригородные вести, 2003. – С. 71.
3. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Учеб. пособие / Под ред. А.П.Егоршина. – Н. Новгород: НИМБ, 2001.
4. Сазыкина О.А. Внутривузовская система формирования и развития управленческого потенциала. – Дисс. ... канд.экон.наук. – Пенза, 2004 – 215 с.
5. Травин В.В., Дятлов В.А. Основы кадрового менеджмента: Практик. пособие, 3-е изд., испр. и доп. - М.: Дело, 2001

ВОЛЯРСЬКА О.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра менеджменту освіти та
психології, Комунальний заклад
«Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ПУЧИНА О.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра психології, Запорізький
національний технічний університет,
м. Запоріжжя

УМОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена вивченню психолого-педагогічного супроводу як складової професійного становлення керівників освітніх закладів в системі вищої і післядипломної освіти.

Ключові слова: безперервна освіта, модуль, навчання, психолого-педагогічний супровід, управління.

В статье рассмотрено психолого-педагогическое сопровождение как элемент профессионального становления руководителей учебных заведений в системе высшего и последипломного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, модуль, обучение, психолого-педагогическое сопровождение, управление.

In the article the psychology-pedagogical accompaniment is considered as an element of the professional becoming of leaders of educational establishments in the system of higher and postdiploma education.

Key words: continuous education, module, teaching, psychology-pedagogical accompaniment, management.

Постановка проблеми. Перехід суспільства на новий етап соціального розвитку детермінує гнучкість системи освіти, її інноваційну спрямованість. Інноваційний зміст технологій освіти відображено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») та інших нормативно-правових документах.

Прискорення темпів оновлення та розширення знань приводить до швидкого застарівання раніше отриманої дидактичної та науково-методичної інформації й загострює проблеми професійної придатності педагогів. Забезпечити відповідну сучасним вимогам професійну підготовку педагогічних кадрів шляхом короткотермінового навчання в системі післядипломної освіти неможливо. Безперервність підготовки педагогів і керівників закладів освіти як професіоналів, стає єдиним можливим шляхом вирішування складних завдань економічного, суспільно-політичного, соціального і культурного розвитку країни.

Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується освітніми інноваціями. Вважаємо, що при входженні України в європейський простір мають бути враховані світові тенденції і здобутки у сфері інноваційного регулювання освітніми процесами. Важливого значення набуває розробка стратегії освітнього інформаційно-інноваційного середовища шляхом модифікації інноваційних технологій у педагогічний процес післядипломної освіти, запровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень слухачів, формування їхнього професійного зростання та професійної культури.

Традиційна освіта вже не може забезпечити людину на все життя якостями, що будуть необхідні їй для ефективного виконання виробничих завдань. Інформативний характер традиційного навчання фактично виключає можливість врахування у навчальному процесі ціннісних орієнтацій дорослої людини, її досвіду, можливостей. У зв'язку з цим виникає гостра необхідність визначення умов формування професійної компетентності керівників освітніх закладів.

Відзначимо, що в сучасних умовах безперервної професійної освіти зміст професійного становлення керівників освітніх закладів пов'язаний з реалізацією соціального замовлення. В процесі професійної освіти особлива актуальність приділяється задоволенню індивідуальних освітніх потреб слухачів, створенню необхідних умов для самореалізації особистості, формування системи ціннісних професійних настанов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми розвитку фахової підготовки керівників закладів освіти в Україні та застосування андрагогічного підходу в системі професійної освіти зверталися в своїх працях вітчизняні вчені Л.І. Карамушка, Н.А. Побірченко, Л.М. Сергєєва та інші.

Освітні технології як складові професійної культури педагога вивчали вітчизняні науковці І. Дичківська, О. Олійник, О. Пехота, Є. Полат, С. Сисоєва [4].

С.І. Болтівець зазначає, що на розвиток можливостей адаптації дорослої людини до умов життя суспільства впливають особливості особистості [2].

Однак, аналіз праць зазначених науковців не дає цілісного уявлення про використання андрагогічного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки педагогів і керівників закладів освіти.

Теоретичний аналіз актуальних досліджень дозволив відзначити, що вітчизняний і зарубіжний досвід засвідчують пошук нових концептуальних підходів до структурування й прогнозування навчальних систем, які надавали б пріоритет психолого-педагогічному фактору в процесі створення ефективних програм навчання фахівців. У цьому відношенні, як ми вважаємо, великі потенційні можливості закладено в застосуванні освітніх технологій в професійній підготовці педагогічних кадрів.

Мета статті – проаналізувати умови психолого-педагогічного супроводу професійного становлення керівників освітніх закладів в системі вищої і післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розробка означеної системи психолого-педагогічного супроводу професійного становлення керівників освітніх закладів в системі вищої і післядипломної освіти зводиться до трьох рівнів інтеграції: внутрішньо-предметного, міждисциплінарного, технологічного.

Психолого-педагогічний супровід професійного становлення керівників освітніх закладів, ми розуміємо як науково-методичне забезпечення безперервного професійного навчання, до складу якого входить концепція психолого-педагогічного супроводу, модульна організація навчального процесу та рекомендації слухачам в системі вищої і післядипломної освіти з виконання самостійної роботи.

Визначимо характерні ознаки модульної структури навчальної дисципліни в системі вищої і післядипломної педагогічної освіти: модульна структура навчальної дисципліни є водночас і самостійною системою, і підсистемою складної динамічної системи сучасної педагогічної науки; модульній структурі навчальної дисципліни притаманне укрупнене структурування змісту професійної педагогічної освіти; модульна структура навчальної дисципліни забезпечує засвоєння окремого теоретичного матеріалу, який об'єднується з практичним досвідом педагога, що визначає дискретно-неперервний характер післядипломного навчання.

Зазначимо, що під структурою навчальної дисципліни в системі вищої і післядипломної освіти слід розуміти відносно стійку сукупність взаємозв'язків навчальних елементів із зазначенням послідовності їх вивчення. Під навчальними елементами, розуміють предмети і процеси, що підлягають вивченню і введені в навчальний курс у вигляді понять, суттєвих ознак, правил тощо.

Вважаємо, що процес структурування навчальної дисципліни складається із визначення її глобальної структури та структурування безпосередньо навчального матеріалу – сукупності навчальних елементів, що підлягають засвоєнню. Зазначимо, що в системі освіти дорослих провідного значення набуває саме система навчання, у межах якого відбувається викладання дисципліни.

На основі міждисциплінарного аналізу суміжних дисциплін стало можливим доповнити означені дисципліни новими розробками, теоріями, концепціями й ідеями, які дозволили розширити межі відомих традиційних теоретичних і практичних положень. Суміжні наукові дисципліни, що складаються з положень філософії, психології, соціології, інформатики, стали основою навчальних модулів.

Зазначимо, що в традиційній системі навчання, яка будується переважно за предметоцентристським принципом, в результаті структурування зміст дисципліни найчастіше представляється її розділами, темами, підтемами. Така характеристика, на нашу думку, відображає лише навчальний аспект, залишаючи поза увагою розвивальну та пошуково-дослідну діяльність.

Як альтернатива традиційній системі навчання виникло та набуло розповсюдження модульне навчання. Зазначимо, що модульне структурування дисципліни в системі вищої освіти дало можливість виокремити групи фундаментальних питань, логічно й компактно їх поєднати з метою запобігання дублювання в єдину відкриту систему знань, норм і цінностей, що становить основу змістового модуля. Кожен змістовий модуль складається з чотирьох компонентів міні-модулів, послідовно розроблених відповідно до окреслених положень.

Вивчення особливостей впровадження інформаційної й модульної технологій навчання в післядипломну освіту дозволило дійти висновку, що в сучасних умовах здійснено переорієнтацію навчальної діяльності з процесу викладання на процес цілеспрямованого учіння.

Відзначимо, що система взаємодії викладача зі слухачами передбачає аудиторну і дистанційну форми навчання за рахунок їх модернізації, а саме: активне застосування діалогічних методів (дискусій), проблемний підхід до побудови всіх аспектів навчального процесу, розробка творчих проектів, застосування дидактичних і рольових ігор, використання інформаційних технологій навчання.

Відомо, що модульний дидактичний процес має трьохкомпонентну структуру, до складу якої входить мотиваційний компонент, компонент пізнавальної діяльності та компонент управління цією діяльністю.

Мотиваційний компонент розглядається як процес, у результаті якого визначається діяльність, що має для індивіда особистісне значення, формує усталеність інтересу до неї й перетворює задані ззовні цілі у внутрішні потреби особистості.

Функціональний компонент модульного дидактичного процесу який розуміємо як організацію навчально-пізнавальної діяльності слухачів, забезпечує умови для становлення професіоналізму слухачів.

Відзначимо, що сутність навчально-пізнавальної діяльності слухачів під час навчання в системі післядипломної освіти полягає в наступному:

1) в оволодінні: системою основ наук: наукові програми, теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії, процеси, явища, поняття, факти тощо; системою норм: цілі, плани, програми, проекти, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, методика, технології, підходи, версії, правила тощо; системою цінностей: ідеї, переконання, ціннісні орієнтації, концепції, світоглядні програми, установки, оцінки, ставлення, прагнення, вірування тощо;

2) у формуванні готовності до оволодіння системою знань, норм і цінностей, духовною й педагогічною культурою, виховною й дидактичною технологіями;

3) у реалізації модульного навчання як інноваційної педагогічної системи, створеної на основі єдності трьох взаємозалежних модулів: змістового, пізнавально-операційного й технологічного.

Забезпечення навчально-пізнавальної діяльності слухачів відбувається на основі єдності змістового, технологічного й пізнавально-операційного модулів, що реалізувалося на таких етапах:

а) адаптивно-мотиваційний: знайомство зі структурою й змістом модулів і з логікою їх побудови; сприйняття й осмислення змістового модуля, його мети й призначення; знайомство з методикою організації навчально-модульного процесу;

б) пізнавально-операційний: засвоєння змісту окремого міні-модуля; тестове оцінювання рівня оволодіння знаннями, нормами й цінностями в процесі вхідного й вихідного контролю; корекційна діяльність щодо засвоєння навчального матеріалу;

в) діяльнісно-контрольний: відпрацювання вмінь, навичок і способів узагальнюючої та рефлексивної діяльності; оцінка й самооцінка засвоєної системи знань, норм і цінностей; корекція навчально-пізнавального процесу щодо засвоєння отриманого досвіду.

Наступний компонент модульного дидактичного процесу в системі післядипломної освіти – управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів. Управління розглядається нами як система психолого-педагогічного супроводу, яка містить спостереження, корекцію та контроль за навчально-пізнавальною діяльністю слухачів з метою підтримки й виконання поставлених цілей і задач навчання. Управлінські можливості модульного дидактичного процесу поділяються на три фази, відповідно до функціональної сфери: управління підготовкою завдань до пізнавально-операційних і технологічних модулів;

управління процесом навчально-пізнавальної діяльності або процесом функціонування; управління процесом вхідного, поточного й підсумкового (вихідного) контролю.

Важливою умовою удосконалення професійного становлення керівників закладів освіти в між курсовий період підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти стане виконання рекомендацій з організації самостійної роботи та написання курсової роботи.

Самостійна форма навчання передбачає роботу слухачів з друкованими та електронними джерелами. Метою такої форми навчання є самостійне професійне спрямоване засвоєння навчального матеріалу. Завдання для самостійної роботи підкріплюються системою методичного забезпечення, відповідними інструктивними матеріалами, а саме: довідковим матеріалом для самостійної роботи слухачів до кожного модуля; завданнями для самостійної роботи слухачів до практичних занять із урахуванням рівнів інтелектуальної активності; інструкціями щодо виконання завдань; критеріями оцінок якості виконаних завдань; словником використаних термінів; списком літератури; набором індивідуальних завдань; імітаційно-моделюючими й дидактичними іграми.

Відзначимо, що завдання для самостійної роботи слухачів розробляються відповідно до таких рівнів інтелектуальної активності:

1) репродуктивний – характеризується здатністю слухачів діяти за аналогією, за відомими зразками й алгоритмами, а також передбачати рішення завдань у межах поданого або первісно винайденого способу дії;

2) евристичний – характеризується тим, що розумова діяльність слухачів спрямована на зображення нового підходу до вирішення завдання й передбачає використання певних прийомів: аналіз умов завдання, визначення або розгорнуте визначення умов завдання, підведення їх під логічні категорії, включення умов завдання в нові зв'язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів або відношень, моделювання педагогічних ситуацій;

3) креативний – характеризується тим, що вирішення проблеми не обмежується лише евристичними прийомами, а постає самостійною проблемою, призводить до теоретичного відкриття або до постановки нової проблеми.

Пізнавально-операційні модулі були підготовлені для реалізації на заняттях зі спецкурсів щодо професійної спрямованості з метою розширення, поглиблення й закріплення знань слухачів, розвитку їхніх професійних і творчих здібностей.

Слід відзначити, що для успішного оновлення процесу фахової підготовки керівників освітніх закладів в системі післядипломної освіти, необхідно реалізувати відповідну модульну модель, яка повинна бути побудована за принципами професійної та індивідуально-особистісної спрямованості, інтеграції, права вибору, інноваційності, безперервності.

Отже, доведено, що основними умовами реалізації психолого-педагогічного супроводу професійного становлення керівників освітніх закладів в системі безперервного освітнього простору є: визначення особистості головним ціннісним орієнтиром усієї діяльності системи післядипломної освіти; створення середовища найбільшого психолого-педагогічного сприяння розвитку особистості тих, хто навчається, шляхом забезпечення оптимального режиму інтелектуальних навантажень, змісту діяльності.

Висновки. Таким чином, в роботі проаналізовано умови психолого-педагогічного супроводу професійного становлення керівників освітніх закладів в системі післядипломної освіти, до яких віднесено наступне: впровадження модульної організації навчального процесу як у вищу освіту, так і в післядипломну, відповідна організація управління навчально-пізнавальною діяльністю керівників, включення до самостійної навчальної роботи керівників виконання курсових робіт.

Вважаємо, що головною метою професійного становлення керівників освітніх закладів в системі вищої і післядипломної освіти є формування особистості професіонала, яка буде соціально активною, професійно компетентною, з розвиненими ціннісними орієнтаціями і відповідним рівнем професійної компетентності. Ця мета досягається на шляху задоволення індивідуальних освітніх потреб керівників освітніх закладів, які можна звести до кількох груп, що визначають основні завдання професійної педагогічної освіти: безперервне вдосконалення професійних знань, вмінь та навичок керівників освітніх закладів, а також соціокультурний розвиток сучасних фахівців.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / [А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола та ін.]; заг. ред. А.Й. Капської. – К.: УДЦССМ, 2002. – 164 с.
2. Болтівець С.І. Психологічна місія андрагогіки як теорії і методики суспільної просвіти та ціложиттєвого самовдосконалення людини / С.І. Болтівець // Педагогічний процес: теорія і практика : збірник наукових праць. – К. : ЕКМО, 2010, – Вип. 3, в 2-х частинах, Ч.1. – С. 7-13.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / [За ред. О.М. Пехота, А.З. Кінтенко та ін.]. – К.: Експрес, 2002. – 255 с.
4. Софій Н.З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання / Н.З. Софій. — К.: Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. — 60 с.

ГЛАДКОВА В.М.,
кандидат педагогічних наук,
професор,
Державний заклад
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»,
м. Одеса

ФУНКЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

На підставі аналізу праць науковців щодо сутності управлінської діяльності менеджерів освіти виділено чотири групи функцій менеджерів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, менеджер освіти, управлінська діяльність, функція.

На основе анализа трудов ученых относительно сущности управленческой деятельности менеджеров образования выделено четыре группы функций менеджеров высших учебных заведений.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, менеджер образования, управленческая деятельность, функция.

Based on the analysis of works of scientists about the nature of managerial activity education managers four groups functions of managers in higher education.

Key words: university, education manager, administrative activity, function.

Постановка проблеми. Нині у другому десятиріччі XXI століття до сучасного керівника висуваються інші, ніж у минулому століття, вимоги. Якщо у XX столітті соціальним вимогам суспільства відповідав старанний та відданий керівник, то нині йдеться про компетентність нової якості та більш високого рівня, про професійну управлінську культуру. І водночас виникає парадоксальна ситуація, коли керівник (менеджер) не володіє елементарною знанневою підготовкою щодо своєї професії, своїх обов'язків. Аж надто це стосується освітньої сфери.

Таблиця 1

Функції представників окремих керівних ланок вишу.

Посада	Функції управлінської діяльності			
	стратегічні	тактичні	оперативні	акме-суб'єктні
Ректор	прогностична; цілепокладання.	- керівна; - програмно-планувальна; - представницька; - організаторська; - контрольно-коригувальна; - ухвалення управлінських рішень.	- виконавча.	- професійного акмеологічного самовдосконалення.
Перший проректор	цілепокладання.	- керівна; - планувальна; - контрольна; - організаторська.	- виконавча.	- професійного акмеологічного самовдосконалення.
Проректор з виховної роботи та соціальних питань	цілепокладання.	- керівна; - координаційна; - кураторська.	- виконавча.	- професійного акмеологічного самовдосконалення.
Проректор з наукової роботи	цілепокладання; міжнародного наукового співробітництва.	-представницька; - керівна; - контрольна; - організаторська.	- виконавча.	- професійного акмеологічного самовдосконалення.
Декан факультету	цілепокладання.	- керівна; - методична; - організаційна.	- виконавча.	- професійного акмеологічного самовдосконалення.
Завідувач кафедри	цілепокладання; прогностична.	- загально керівна; - контрольна;	- поточно керівна; - аналітична; - виконавча.	- професійного акмеологічного самовдосконалення.

Менеджмент в освіті має свою специфіку та закономірності, що притаманні лише йому. Об'єктом менеджменту в освіті є процес управління освітніми системами (освітніми закладами). Його ефективність напряду залежить від якості управлінської діяльності менеджера освітнього (вищого навчально-го) закладу, виконання ним управлінських функцій.

Виклад основного матеріалу. Особливості управлінської діяльності в умовах реформування сучасної освіти України, а також характерні риси існуючого стану системи управління освітою і шляхи її подальшої модернізації розглядають В. Крижко, Н. Шевчук.

На думку дослідників, успіх управлінської діяльності менеджера визначається наявністю таких якостей: широкий кругозір, відчуття ситуації,

творче ставлення до праці, готовність до змін, професійна мобільність, прагнення до співробітництва, самомотивування та мотивування персоналу на досягнення продуктивних результатів, здатність передбачати результати професійної діяльності (антиципація), здатність та уміння ризикувати, позитивне ставлення не лише до праці і співробітників, але й до себе, логічність мислення, здатність діяти самостійно, здатність брати на себе відповідальність та ін. Наявність такого набору якостей визначає ідеальну модель керівника. Практика свідчить, що такий ідеал є недосяжним, проте є сенс формувати такий ідеал для виявлення можливостей його досягнення. І цьому може допомогти знання та практичне урахування акмесинергетичних підстав розвитку особистості менеджера-професіонала, аж надто в такій важливій галузі, як освіта. Формування та розвиток цих якостей базуються на напрацюваннях Ф. Генова (особливості праці керівників з визначенням специфіки нижнього і середнього рівнів менеджменту), О. Іванової (професіографія як підхід до вивчення професійної діяльності), В. Моляко (психологічні аспекти творчої діяльності фахівця), К. Муздибаєва (теоретичний аналіз відповідальності як психічного феномену), Л. Регуш (антиципація як механізм прогнозування професійного розвитку), М. Савчина (психологія відповідальної поведінки), А. Свенцицького (керівник та його професійні якості) та ін.

В Україні дослідження проблем управлінської діяльності в освіті (акцент робився на психологічних проблемах) розпочалися на початку 70-х років ХХ століття. Вони переважно спрямовувались на: вивчення психологічних передумов оптимізації керівництва педагогічним колективом школи та створення в ній сприятливого, творчого соціально-психологічного та ділового клімату; вплив особистісних якостей директора школи, притаманного йому стилю керівництва на згуртованість і професійну дієздатність педагогічного колективу; якість навчально-виховного процесу; психологічну компетентність керівників та форм і методів підвищення її рівня; мотивацію директорів загальноосвітніх шкіл до підвищення рівня управлінської діяльності тощо (О. Бондарчук, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Москвичов, Г. Полякова, С. Сисоєва, Л. Хоружа, Р. Шакуров).

На вивчення проблем управління освітою спрямовуються зусилля багатьох відомих науковців: Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Галуса, М. Гриньової, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Дмитренка, О. Ельбрехт, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лазарева, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Мармази, В. Маслова, С. Ніколаєнка, Д. Новікова, В. Олійника, Л. Орбан-Лембрик, В. Пікельної, Г. Полякової, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, П. Третьякова, Є. Хрикова, Т. Шамової та інших. Переважно їхні праці стосуються системи управління

загальною середньою та післядипломною освітою.

Проте, варто зауважити, що дослідження якостей, необхідних менеджерові, у тому числі менеджерів освітнього закладу, якщо і мали місце, то вирізнялися переважно ситуативним характером і стосувалися керівників загальноосвітніх закладів.

Тому актуальним є аналіз і систематизація основних напрямів формування й подальшого розвитку особистісно-професійних якостей менеджера вищого навчального закладу.

Поділ управлінської праці у виші має як вертикальний, так і горизонтальний характер. За вертикаллю вершину управлінської піраміди займає ректор, йому безпосередньо підпорядковуються проректори за різними напрямками роботи, керівники відділів, які обслуговують якісний перебіг навчально-виховного процесу у ВНЗ. Нижче за управлінським підпорядкуванням перебувають директори інститутів (у складі університету) і декани факультетів. Нижчою управлінською ланкою є завідувачі кафедр. Горизонтальний поділ управлінської праці передбачає розстановку конкретних керівників на чолі певних підрозділів ВНЗ або окремих напрямів його функціонування. Це – проректори, директори інститутів, декани і завідувачі кафедр.

В рамках нашого дослідження вищу ланку управління презентує ректор університету, який, здійснюючи управлінську діяльність на інституціональному рівні, розробляє перспективні плани розвитку ВНЗ, формулює його цілі, управляє відносинами очолюваної ним організації зі зовнішнім середовищем, суспільством, громадськістю а також відносинами між окремими структурними одиницями вишу.

Представниками верхнього рівня середньої ланки управління є проректори з визначених напрямів роботи. Нижній рівень середньої ланки управління у виші представляють директори інститутів і декани факультетів. Ці управлінці переважно управляють та координують діяльність очолюваних ними підрозділів (напрямів роботи), узгоджують цю діяльність із діяльністю інших підрозділів ВНЗ.

Завідувачі кафедр, які є представниками нижньої управлінської ланки, у своїй діяльності забезпечують ефективне функціонування очолюваних ними кафедр (довгострокове, середньострокове і поточне).

Ректори і проректори сучасних вищих навчальних закладів (ВНЗ) – управлінські працівники за посадою, а не за освітою. А частина керівників – декани, заступники деканів, завідувачі кафедр – є управлінськими працівниками, як правило, за сумісництвом.

Керівники ВНЗ мають постійно аналізувати ускладнення, які виникають у діяльності навчального закладу, з'ясовувати їх причини і, в разі необхідності, вносити зміни до функціонування керівної підсистеми або створювати

нові управлінські підрозділи. Деякі з перелічених особливостей притаманні змісту управлінської діяльності керівників вищих навчальних закладів.

У вищих навчальних закладах керівники більшою мірою виконують функції менеджерів, приділяючи в сучасних умовах головну увагу створенню матеріально-фінансових, кадрових, організаційних умов для діяльності навчального закладу.

Безпосередньо управління вищим навчальним закладом та його діяльністю здійснює його керівник (ректор, директор).

Відповідно до статуту вищого навчального закладу керівник може делегувати частину своїх повноважень своїм заступникам та керівникам структурних підрозділів. Керівництво інститутом здійснює його директор, керівництво факультетом – декан, кафедри – завідувач кафедри.

Керівництво сучасними вищими навчальними закладами в Україні законодавчо забезпечується Законом «Про вищу освіту» (2002), Національною доктриною розвитку освіти України (затверджено Указ Президента України № 347 від 17.04.2002), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. (схвалено Кабінетом Міністрів України, 2012) та іншими законодавчими актами.

Менеджер навчального закладу – це особа, яка професійно здійснює керівництво організаційною системою та персоналом навчального закладу в рамках посадових інструкцій на різних рівнях управління.

Наразі з'являється досить багато публікацій, які присвячені професіоналізму та фаховій компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, пропонуються шляхи удосконалення та підвищення ефективності його управлінської діяльності [2; 5; 9; 16; 17]. Проте в науковій літературі проблеми формування та розвитку управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу приділяється недостатньо уваги [10; 15; 21; 22]. Лише в останні роки погляд науковців почав спрямовуватися на вищий навчальний заклад, на менеджерів як керівників його різних структурних підрозділів. Найменше наукових розвідок присвячено першій особі вищого навчального закладу – його ректору, ефективності його управлінській діяльності.

Результати та процес управлінської діяльності ректора Є. Хриков пропонує оцінювати за такими параметрами: наявність чітких перспектив розвитку вищого навчального закладу, обґрунтованість місії стратегічного плану, поточних планів роботи; рівень керованості вищого навчального закладу – відсоток виконання прийнятих управлінських рішень та їх якість; відповідність управління вищого навчального закладу сучасним тенденціям теорії та практики управління; морально – психологічний клімат у вищому навчальному закладі, безконфліктність стосунків; відсутність фактів хабарництва; наявність системи оцінки діяльності керівників, структурних підрозділів, виклада-

чів, працівників вищого навчального закладу; відповідність структури управління вищого навчального закладу стратегії та завданням його роботи; задоволеність студентів, викладачів, працівників, станом справ у вищому навчальному закладі; використання сучасних інформаційних технологій в управлінні вищим навчальним закладом; наявність системи менеджменту якості освітньої діяльності вищого навчального закладу; обґрунтованість та прозорість фінансової політики; розвиток демократичних засад управління [24].

Сучасний керівник (менеджер вищого навчального закладу) не лише сумлінно виконує свої професійні обов'язки. Він у своїй професійній діяльності спрямований у майбутнє. Його професійна (управлінська) діяльність є за своєю сутністю акмеологічною.

Акмеологічна діяльність керівника – це діяльність керівника з удосконалення та розвитку власних акмеологічних здібностей та управлінської майстерності з метою підвищення ефективності управління організаційною системою (А. Деркач [8], О. Зубова [12]).

Управління – це складний багатогранний процес взаємопов'язаних функцій. Структура управління не залишається незмінною, вона характеризується мобільністю (рухливістю та мінливістю).

Існують різні класифікації функцій управлінської діяльності. Науковці в галузі менеджменту виділяють функції: цілепокладання та ціледосягнення, що реалізується через висування цілей-орієнтацій, цілей-завдань (планів), цілей-систем; адміністративна; інформаційно-аналітична; соціальна; прогностична; планування; мотиваційно-стимулювальна; коригувальна; регулювальна; забезпечення дисципліни та компетентності персоналу; контрольна; соціально-психологічна; організаційне забезпечення цілісності організації; підвищення якості та ефективності службової діяльності тощо.

В. Маслов виділяє такі функції управління в освіті: суспільно-політичну, культурно-освітню, керівництво вихованням, управління процесом навчання, адміністративну, господарсько-фінансову, викладацьку [18]. В. Зверєва в діяльності директора школи виділяє такі складові: організаційно-педагогічну, виховну, громадсько-організаторську, інструктивно-методичну, адміністративно-розпорядчу, фінансово-господарську.

Російський вчений Ю. Конаржевський пропонує такий перелік функцій управління: планування, організація, регулювання, коригування, облік та контроль, педагогічний аналіз [14]. Цю позицію підтримують і харківські школознавці [9]. Схожою є думка В. Пікельної, яка пропонує таку модель функцій управління: планування, організація, координація, контроль, регулювання, облік і аналіз [19; 20].

На думку П. Фролова, до головних функцій управління належать: планування, організація, стимулювання, контроль та регулювання [23]. Функції

управління можна також поділити на цільові, соціально-психологічні та операційні (Р. Шакуров [25]).

Л. Даниленко поділила управлінські функції керівника на класичні (цілепокладання і планування; прийняття управлінського рішення та організації, координації і регулювання, обліку, контролю та аналізу), діяльнісні (стимулювання, дослідження, громадсько-політичної, культурно-просвітницької, господарської, фінансової, викладацької, економічної, науково-методичної, аналітичної, діагностичної діяльності) та модернізовані (консультування, прогнозування, політичної дипломатичності, менеджменту, представництва) [7].

Аналізуючи управлінську діяльність менеджерів вищих навчальних закладів, науковці виділяють три групи функцій: термінальні, або функції-цілі (неперервного навчання, виховна, оздоровча, розвивальна, соціалізуюча); інструментальні, або функції-засоби (діагностична, диференціальна, стимулююча, прогнозуюча); операційні або функції-прийоми (вимір та оцінювання, методична, управлінська, коригувальна, констатувальна) [1; 4; 6; 13].

Функціональну систему педагогічного менеджменту, як вважають деякі сучасні науковці, утворюють три групи функцій: орієнтаційні (за цілями управління), змістові (за змістом діяльності навчального закладу) та операційно-технологічні (за процесом управління ВНЗ) [11].

Конкретизуємо управлінські функції менеджерів вищих навчальних закладів. Для цього проаналізуємо посадові обов'язки керівників різних ланок ВНЗ: ректора, проректорів за різними напрямками повноважень (першого проректора, проректора з навчальної роботи, проректора з виховної роботи, проректора з виховної та соціальної роботи, проректора з наукової роботи, проректора з адміністративно-господарчої роботи), декана, завідувача кафедри (табл. 1).

Усі функції, що їх виконують представники різних керівних ланок вищого навчального закладу, згруповано в *чотири блоки: стратегічні, тактичні, оперативні та акме-суб'єктні*. Зміст цих функцій конкретизовано для ректора (представника вищої керівної ланки), проректорів, директорів інститутів, деканів (представників середньої керівної ланки) і завідувачів кафедр (представників нижчої керівної ланки).

Список використаних джерел:

1. Атаманчук Ю. Управлінські функції менеджера освітньої установи / Ю. Атаманчук // Педагогіка. – 2005. – № 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_1/3ataman.pdf.
2. Василенко О.М. Функції та методи управління освітнім процесом / О.М. Василенко // Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Випуск І. Ч.

2. – С. 25-36.
3. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / О.М. Галус. – К., 2009 – 44 с.
4. Гладкова В.М. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи / В.М. Гладкова, Ю.В. Федотова // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. – Вип. 6. – Полтава, 2009. – С. 263-266.
5. Гуменюк В.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до створення і користування системами інформаційного забезпечення / В. В. Гуменюк // Підготовка керівника середнього закладу освіти / за заг. ред. Л. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С. 177–190.
6. Гуров Ю.С. Функціональний аналіз управлінської діяльності менеджера закладу освіти / Ю.С. Гуров, Л.Ю. Москальова // Педагогіка. – 2005. – № 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/15.
7. Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Л.І. Даниленко, Н.М. Островерхова. – К.: Школяр, 1996. – 302 с.
8. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993. – 23 с.
9. Ёльникова Г.В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Колективна [моногр.] / Г.В. Ёльникова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова, Г.А. Полякова та ін. / За заг. ред. Г.В. Ёльникової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 572 с.
10. Ёльникова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу / Галина Василівна Ёльникова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_4/10elneel.pdf.
11. Загальна характеристика принципів і функцій педагогічного менеджменту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/18800413/pedagogika/zagalna_harakteristika_printsipiv_funktsiy_pedagogichnogo_menedzhmentu.
12. Зубова О.Н. Сущность и структура акмеологических способностей / О.Н. Зубова // Акмеология. – 2003. – № 4. – С. 80-85.
13. Квалификационная характеристика менеджера образования (типовая модель, проект). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://209.85.135.104/search?q=cache:0J18kJngtL8J:academy.edu.by/details/personnels/krupnik/articles/model14.doc>.
14. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – М.: Б.И., 1992. – 139 с.
15. Кривоносова В.А. Професійна (управлінська) компетентність керівника

вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом / В.А. Кривоносова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11kvavnz.pdf.

16. Кричевский В.Ю. Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы : дис... канд. психол. наук. – Л., 1980. – 262 с.

17. Маслов В.І. Теоретичні основи та головні модульні компоненти змісту підготовки керівників навчальних закладів // Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: навч. посіб. / А.І. Чміля, В.І. Маслов, Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікова, Г.В. Федоров / за ред. А.І. Чміля. – К.: Логос, 2006. – 128 с.

18. Маслов В.І. Наукові основи та функції управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

19. Петков В.З. Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів як успадкована проблема науки державного управління / В.З. Петков // Електронне наукове фахове видання «Державне управління: удосконалення та розвиток». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=126>.

20. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01/ В.С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 432 с.

21. Резник С.Д. Новые приоритеты деятельности и моделирование качеств руководящих кадров высших учебных заведений / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Университет. Управление : практика и анализ. – 2008. – № 6. – С. 57-61.

22. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : [моногр.] / [Єльнікова Г.В., Зайченко О.І., Маслов В.І. та ін.] ; за ред. Г.В. Єльнікової. – Київ–Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.

23. Фролов П.Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе / П.Т. Фролов. – Воронеж, 1984. – 217 с.

24. Хриков Є.М. Аналіз та оцінка діяльності ректорів / Є.М. Хриков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/articles/275.html>.

25. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления : руководитель и педагогический коллектив / Рафаил Хайруллович Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 206 с.

ІЩЕНКО В.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МЕНЕДЖЕРА В СУЧАСНИХ УМОВАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано особливості фахової підготовки сучасних конкурентоспроможних менеджерів та роль навчально-виховного процесу в даній ситуації. Висвітлено основні методи і засоби навчання, які є найбільш результативними при навчанні студентів-управлінців. Розглянуто основні моменти по досягненню успіхів в трудовій діяльності вже працюючого управлінця.

Ключові слова: менеджер, економіка знань, фахова підготовка, методи активного навчання, інноваційні технології, засоби і методи навчання, професійна діяльність.

В статье проанализированы особенности профессиональной подготовки современных конкурентоспособных менеджеров и роль учебно-воспитательного процесса в данной ситуации. Освещены основные методы и средства обучения, которые являются наиболее результативными при обучении студентов-управленцев. Рассмотрены основные моменты по достижению успехов в трудовой деятельности уже работающего управленца.

Ключевые слова: менеджер, экономика знаний, профессиональная подготовка, методы активного обучения, инновационные технологии, средства и методы обучения, профессиональная деятельность.

The paper analyzes the features of modern competitive training managers and the role of the educational process in this situation. Highlight the major methods and learning tools that are the most productive in teaching students-managers. The main points to achieve success in the labor force already working manager.

Key words: manager, knowledge economy, training, active learning, innovative technologies, tools and methods of teaching, professional activity.

Постановка проблеми. Зміни, характерні для України майже в усіх сферах суспільного життя спричиняють посилення вимог щодо належної фахової підготовки майбутніх управлінців до успішної професійної діяльності в складних, постійно змінюваних зовнішніх умовах. Сучасний ринок праці очікує від таких фахівців посилення активності, конкурентоспроможності, мобільності, мінімізації проблем адаптації в процесі переходу від навчання до фахової діяльності. Водночас суспільство потребує якісно нової генерації управлінців із високим рівнем культури, здатних очолити будь-які інноваційні процеси як на рівні держави, так і в межах окремої виробничо-господарської одиниці. Завдання формування таких фахівців покладено саме на систему їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах, що й актуалізує окреслену проблему.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Сьогодні проблеми управління вищими навчальними закладами надзвичайно загострилися: функції управління вищими навчальними закладами зосереджено в державних установах, у разі передачі управлінських функцій академічним структурам виникає загроза ізоляції університетів від суспільства; суспільно необхідним є посилення контролю за якістю освіти, оптимізації та децентралізації потребує управління вищою освітою. Розгляду та розв'язанню проблем трансформації системи вищої освіти в Україні присвячено публікації В. Андрущенка, Я. Болюбаша, М. Згуровського, В. Бережна, Н. Глузман, Л. Зязюн, В. Кременя, М. Степка та ін.. Однак, у сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці проекти реформ управління вищими навчальними закладами початку XX століття не набули спеціального наукового дослідження.

Мета статті полягає у вивченні та аналізі актуальних питань професійної підготовки фахівців по управлінню вищими навчальними закладами.

Виклад основного матеріалу.

На сучасному етапі розвитку людська цивілізація стає на новий етап свого розвитку – становлення інформаційної цивілізації. З прийняттям у 1999 році Болонської декларації Європа вступила в епоху глобальних перетворень національних систем освіти. Найважливішими умовами становлення світового суспільства нової формації є створення принципово нової системи вищої освіти і перехід до економіки, яка базується на продуктивному використанні нових знань.

Слід зазначити, що фахова підготовка сучасних конкурентоспроможних менеджерів має обов'язково враховувати зміни парадигми суспільного розвитку. Мова йдеться про зміни індустріального суспільства новою економічною системою – економікою знань. Економіка знань розкриває нову роль і місце людини в сучасному суспільстві, вплив інформації – як головної продуктивної сили – і суб'єкта виробництва на розвиток економічної

системи [4]. В системі економіки знань одне з провідних місць посідає вища професійна освіта, як джерело інтелектуального капіталу та інноваційного потенціалу нації.

Аналіз наукових праць показав, що формування і подальший розвиток управління сьогодні можливі лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки, поєднання у ній науково-теоретичних досягнень вітчизняної педагогічної науки, організаційно-технологічних розробок, передової практики, здобутків провідних світових шкіл менеджменту, що забезпечить високий рівень компетентності керівника та неперервність підготовки менеджера як висококваліфікованого професіонала.

Можна стверджувати, що запорукою якісної професійної підготовки фахівця – управління виступає оптимально організований навчальний процес у вищій школі, який передбачає тенденцію руху від пізнання до самопізнання і творчості. Провідна роль у цьому процесі надається активним методам навчання. Саме вони активізують самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великими обсягами інформації, формують систему ставлень, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання. Концептуальні основи «активного навчання» були закладені ще на початку XX століття американським філософом Д. Дьюї та дістали подальшого розвитку у роботах Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова та інших.

Методи активного навчання, особливо ігрові, дозволяють пов'язати прогресивні теоретичні розробки і конкретну виробничу практику, забезпечити активну пізнавальну діяльність студентів. Такі методи навчання зумовлюють усвідомлену рефлексивну розумову діяльність студентів, активне сприйняття теоретичного матеріалу в навчальному процесі, розвиток умінь та навичок самостійного вироблення рішень з проблемних питань.

Для більш повного розкриття теми варто зупинитись більш докладніше на визначенні поняття «активні методи навчання». Так, одним з визначень активних методів навчання є наступне: засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не лише викладач, але й студенти. Російська дослідниця О. Шувалова визначає активні методи навчання як сукупність заходів, спрямованих, перш за все, на можливість навчити мислити перспективно, нетрадиційно, альтернативно, робити упор на вироблення у студента потреби в знаннях, створити особисту зацікавленість у результатах роботи, виробити власний творчий підхід до вирішення завдань.

Аналізуючи означену проблему, варто виділити завдання, які покликані вирішити впровадження активних методів у процес фахової підготовки май-

бутніх фахівців з управління: підпорядкування процесу навчання діям викладача; забезпечення активної участі в навчальній роботі як підготовлених студентів, так і непідготовлених; встановлення безпосереднього контролю за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Серед новітніх засобів і методів навчання майбутніх менеджерів науковці виділяють ділові, психолого-економічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, коучинг-тренінги для набуття нових якостей та вмінь, мозковий штурм, ігри на згуртування колективу, моделювання нестандартних, конфліктних і критичних ситуацій тощо. Усі ці новітні методи навчання можуть бути використані як для студентів у процесі навчання, так і для вже працюючого персоналу.

Варто зупинитися детальніше на найпоширеніших з них.

Ділова гра являє собою засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності, методом пошуку нових можливостей її виконання. Під час застосування ділових ігор навчальний процес максимально наближається до реальної практичної ситуації. У системі активного навчального процесу використовуються такі модифікації ділової гри:

– *Імітаційні ігри*. На заняттях імітується діяльність певної організації підприємства або його підрозділу. Імітуватися можуть події, конкретна діяльність людей (ділова зустріч, обговорення плану, проведення бесіди) та умов, у яких відбувається подія або діяльність (кабінет директора, зал засідань тощо). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення конкретних об'єктів, нормативні акти, які визначають специфіку діяльності, опис умов, в яких відбувається подія.

– *Операційні ігри*. Допомогають опрацювати виконання конкретних специфічних операцій, наприклад, методику проведення опитування респондентів, проведення дегустації товарів у магазині. В операційних іграх моделюється відповідний процес. Ігри цього типу проводяться в умовах, імітуючі реальні.

– *Виконання ролей*. У цих іграх опрацьовується тактика поведінки, виконання функцій і обов'язків конкретної посадової особи. Для проведення ігор з використанням ролей розробляється модель – між слухачами розподіляються ролі.

Під *коучингом* розуміється мотивація та тренування особистості для набуття нових навичок та якостей. На практиці він являє собою синтез методик індивідуального психологічного консультування, соціально-психологічного тренінгу та традиційного наставництва досвідчених спеціалістів над молодими. Використання цього методу розкриває потенціал для досягнення значущих цілей, підвищення внутрішньої мобілізації, розвиток необхідних здібностей та навичок, засвоєння провідних стратегій отримання результату. Саме цей метод навчання спрямований на розширення психологічних і професійно-управлінських можливостей людини.

Метою «мозкового штурму» є виключення оцінювального компонента на початкових стадіях створення ідей, він допомагає знайти вирішення складної проблеми шляхом використання спеціальних правил обговорення та сприяє створенню інноваційного клімату в групі, мобілізації студентів на пошук нових рішень [2].

Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх менеджерів мають спрямовуватися на формування в них здатності діяти у швидкозмінному професійному середовищі. Саме вибір активних методів навчання допомагає залучати майбутніх управлінців до активної діяльності під час занять, розвиває творче мислення, спрямовує на вироблення нових підходів до професійної ситуації, іншими словами – сприяє самостійному оволодінню необхідними професійними компетенціями [5].

У сучасних умовах намітилися тенденції удосконалення професійної підготовки, пов'язані зі збільшенням кількості навчальних годин, які виділяють на вивчення природничих і гуманітарних дисциплін із широким використанням нових інформаційних технологій. Однак це впливає на формування професійно важливих та соціально необхідних якостей, а професійно-особистісний розвиток майбутнього менеджера обмежується винятково рамками пізнавально-інформаційної сфери. Незважаючи на різні підходи в знаходженні шляхів модернізації освітнього процесу, важливо визначитися у виборі організаційних і процесуальних складових навчання для створення умов, що забезпечують повноцінний вияв, функціонування та розвиток усіх актуальних і потенційних можливостей студентів, а також через те, що зміст навчання не може проходити у відриві від процесуальної форми його реалізації.

Важливо розуміти таке професійне становлення менеджерських кадрів, як створення системи умов формування особистості майбутнього менеджера, можливостей для її розвитку й удосконалення, як реалізація орієнтованого на особистість та її адаптивність організаційно-методичної складової освітнього процесу до індивідуально-психологічних особливостей студентів.

У процесі навчання у ВНЗ не виключається використання різних положень особистісного, інформаційного, діяльнісного підходів у навчанні з вираженою особистісною спрямованістю. Така інтеграція може забезпечити оптимальне сполучення форм, методів і прийомів різних напрямків багатобічного педагогічного процесу для кожної конкретної ситуації навчання згідно з можливостями й індивідуальними психологічними особливостями як студента, так і науково-педагогічного складу, а також конкретизувати співвідношення міжрольової та міжособистісної взаємодії й забезпечити пріоритет суб'єкт-об'єктних відносин.

Із цілої низки різних напрямків удосконалення професійного становлення майбутніх менеджерів варто виділити два, які пов'язані:

- із знаходженням шляхів навчання, що враховують індивідуальні особливості студентів;
- вирішенням соціально-психологічного завдання – орієнтувати та підготувати майбутнього менеджера до виконання функціональних обов'язків під час практичної підготовки у ВНЗ. Практична підготовка має на меті вдосконалення студентами професійних знань, практичних навичок і вмінь за посадовим призначенням, збір та узагальнення інформації щодо передового досвіду й сучасних поглядів з питань управління, забезпечення більш тісного взаємозв'язку між теорією і практикою, організації та забезпечення навчально-виховного процесу, а також є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми підготовки фахівця.

Якщо вищий навчальний заклад готує кваліфікованого фахівця, який згодом піде на посаду управлінця тим чи іншим навчальним закладом, то варто зупинитися на тих якостях та тих умовах та чинниках, які допоможуть сучасному менеджеру досягти значних успіхів у своїй трудовій діяльності.

Менеджер освіти є керівником установи, професійним управлінцем, тобто людиною, яка, маючи відповідний рівень компетентності, свідомо застосовує науково обґрунтовані прийоми, засоби впливу на інших людей. Завдання, мета, умови роботи керівника в системі освіти визначаються, виходячи з основної мети освіти, що полягає у всебічному розвитку людини як творчої особистості, інтелектуально розвиненої, із загальнолюдськими моральними якостями, зі стійкими громадянськими переконаннями. Конкретне вираження діяльності керівника в системі освіти полягає в реалізації процесів управління, які являють собою комплекс операцій, виконуються в певній послідовності та взаємозв'язку. Процеси управління класифікуються за функціональними, технологічними, організаційними, аналітичними та інформаційними ознаками. Отже, мета освіти значно відрізняється від основної мети, наприклад, у сфері бізнесу або виробництва, яка полягає у створенні матеріальних продуктів, забезпеченні споживачів товарами, надання їм послуг і спрямована, насамперед, на отримання прибутку.

Аналіз наукової літератури свідчить, що управління має різні аспекти: політичний, економічний, соціально-психологічний, організаційний тощо. Важливу роль в управлінській діяльності керівника в системі вищої освіти відіграє психологічний аспект, виходячи з положення Н.Л. Коломінського, який визначив процес управління в освіті як діяльність, спрямовану на створення у підлеглих, партнерів тощо, психологічних якостей, станів, які сприяють досягненню мети управління. Керівник кафедри має особливий статус: його управлінська діяльність по суті своїй педагогічна. Тому його професійні і особистісні характеристики не просто взаємопов'язані – відбувається їх взаємопроникнення, ідентифікація. Будь-який управлінський вплив керівника

завжди містить в собі його суб'єктивні особливості. Але на сучасному етапі розвитку суспільства стиль управління в закладах освіти має досить складний характер і являє собою симбіоз авторитарного та демократичного начал. Поєднання двох начал дозволяє управлінцям відчувати себе лібералами, незважаючи на переважання авторитаризму [2]. До демократичних елементів управління відносяться неформальний характер комунікаційної взаємодії керівника та персоналу. Але такий характер взаємовідносин виступає лише фоном управлінської діяльності. Стосовно функціонування організації, її підрозділів (наприклад, кафедри), стратегії і тактики її розвитку визначальною є позиція керівника, думка персоналу в даному випадку не лише не враховується, але й практично не цікавить керівника взагалі. Отже, слід відмітити, що сучасного керівника закладу освіти характеризує авторитарний стиль управління, особливо стосовно прийняття рішень. Природним є той факт, що така ситуація не відповідає вимогам сучасного закладу освіти зокрема, а також рівню розвитку сучасного суспільства в цілому. Незаперечним є факт, що функціонування закладу освіти розпочинається насамперед з керівника, в діяльності якого однією з вирішальних умов для досягнення успіху є наявність певних психологічних якостей, відповідність певним психологічним вимогам та управлінська компетентність керівника. Однією з психологічних вимог є суттєва зміна ролівої позиції керівника: від декларативного формулювання задач і визначення конкретних завдань – до спільної і рівноправної партнерської творчості з підлеглими. В комунікативній парадигмі ефективність зовнішніх впливів визначається не їх інтенсивністю, а синхронністю, топологічною адекватністю суттєвим якостям самої системи, відповідністю її внутрішнім потенційним можливостям. Такий керівник спонукає підлеглих брати участь у спільному прийнятті рішень в умовах вільного обміну інформацією при відсутності жорсткої ієрархії і контролю. Саме керівник може подати приклад толерантності, забезпечити визнання ідей, які заслуговують уваги. Особистість керівника є генератором нормотворення: еталонів, етичних настановлень, моделей комунікативної поведінки, які розповсюджуються на колектив кафедри, відтворюючись у процесах спілкування та спільної діяльності членів колективу. Це сприяє розвитку управлінської культури як системи домінуючих в організації цінностей, уявлень, думок, норм колективу. Особистісні якості керівника та підлеглих обумовлюють певні ефекти їх спільної діяльності та спілкування, беруть участь у регуляції взаємовідносин, а також стають об'єктами певного впливу з боку колективу. Такий вплив може носити як негативний так і позитивний характер: в першому випадку особистість керівника регресує, деформується; в другому – засвоюючи і реалізуючи свої роліві обов'язки, прогресує піднімається на більш високий рівень особистісного функціонування.

Висновки. Таким чином, у сучасних умовах в освітньому процесі студенти повинні знайти для застосування ті підходи в навчанні, які спрямовані на розвиток особистості студентів шляхом принципового піднесення «людського фактора» – особистісних якостей і самобутньої індивідуальності кожного студента. Варто зауважити, що тільки так, використовуючи дані про психічний розвиток особистості студентів, про індивідуальні розходження між ними, можливо сформулювати всебічну підготовленість і готовність студентів до успішної професійної діяльності, забезпечити високий рівень їх навчання й виховання, єдність теоретичної та практичної підготовки з урахуванням спеціалізації випускників відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Саме здобуті відповідні навички, якості і вміння в умовах навчального закладу посприяють успішній професійній діяльності майбутнього управлінця.

Список використаних джерел:

1. Янковська Л.А. Підготовка менеджера: основні риси і вимоги // Вісник НУ «Львівська політехніка». – 2005. – № 526. – С. 477-484.
2. Степенко М.Ф. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. Інформаційні матеріали Міністерства освіти і науки України // Освіта України. – 2004. – № 64-65. – С. 12-17.
3. Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю // Вища школа. – 2004. – № 2-3. – С. 20-33.
4. Черкасова Т.І. Якісні зміни ринку праці в умовах реалізації інноваційної моделі розвитку // Економіка та держава. – 2005. – № 2. – С. 49.
5. Степанова О.О. Інституційний контекст модернізації менеджмент-освіти України: перспективи та обмеження // Менеджмент та бізнес-освіта України в глобальному конкурентному середовищі. Матеріали VI Щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні». – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005.
6. Друкер П. Практика менеджменту / Пер. з англ. – М.: Изд. дом «Вільямс», 2000.

КУБСЬКА Л.І.,

науковий співробітник,
відділ управління в системі
професійно-технічної освіти,
Львівський науково-практичний центр
професійно-технічної освіти
НАПН України,
м. Львів

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МАРКЕТИНГУ

У статті розглянуто соціально-педагогічні аспекти забезпечення ефективності освітнього маркетингу в професійно-технічних навчальних закладах. Соціально-педагогічні аспекти важливі в сучасному житті, адже ПТНЗ функціонують і розвиваються в ринкових умовах. Тому маркетингове управління є незамінною соціальною технологією, що необхідна для розвитку особистості споживача, піднесення професійно-технічної освіти як соціальної цінності. Визначено проблеми здійснення маркетингової діяльності, її важливість для управління ПТНЗ.

Ключові слова: освітній маркетинг, професійно-технічні навчальні заклади, управління, маркетингова діяльність, маркетингові комунікації.

В статье рассмотрены социально-педагогические аспекты обеспечения эффективности образовательного маркетинга в профессионально-технических учебных заведениях. Социально-педагогические аспекты важны в современной жизни, ПТУЗ функционируют и развиваются в рыночных условиях. Поэтому маркетинговое управление является незаменимой социальной технологией, которая необходима для развития личности потребителя, подъема профессионально-технического образования, как социальной ценности. Определены проблемы осуществления маркетинговой деятельности, ее важность для управления ПТУЗ.

Ключевые слова: образовательный маркетинг, профессионально-технические учебные заведения, управление, маркетинговая деятельность, маркетинговые коммуникации.

The article deals with social and pedagogical aspects of ensuring the effectiveness of educational marketing in vocational schools. Social and pedagogical aspects are important in modern terms, in vocational schools function and develop in market conditions. Therefore a marketing management is irreplaceable social technology, which is needed for development of personality of user, getting up of vocational education, as social value. The author determines the problems of marketing activities and its importance in the management of vocational school.

Key words: educational marketing, vocational schools, management, marketing activity, marketing communications.

Умови конкуренції при обмежених фінансових можливостях зумовлюють необхідність орієнтації керівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) на освоєння теоретичних концепцій менеджменту, маркетингу з опорою на концептуальні положення соціально-культурного партнерства при проектуванні управлінської діяльності.

В узагальнених статистичних матеріалах моніторингового дослідження «Стан і розвиток професійно-технічної освіти», що подані на сайті «Професійно-технічна освіта в Україні», йдеться, що «попри потужний потенціал і багаторівневу систему надання освітніх послуг населенню, професійно-технічна освіта потребує: підвищення ефективності управління; удосконалення нормативно-правової бази; забезпечення взаємозв'язку ринку освітніх послуг і ринку праці; удосконалення матеріально-технічної бази; підвищення соціального статусу та професіоналізму педагогічних працівників і державної підтримки; підвищення ефективності системи соціального партнерства у сфері професійно-технічної освіти; підняття престижу робітничих професій; підвищення якості професійно-технічної освіти; удосконалення системи моніторингу на місцевому рівні [2].

Ефективне й результативне управління потребує знання відповідної соціально-економічної інформації для прийняття управлінських рішень; нових механізмів і ресурсів їх реалізації; короткотермінового і довготермінового прогнозування ринку праці, створення чіткого механізму взаємодії центральних і регіональних органів виконавчої влади, підприємств, установ, організацій, професійно-технічних навчальних закладів при формуванні державного замовлення на підготовку робітничих кадрів.

Економіка України відчуває дефіцит кваліфікованих робітників у багатьох галузях виробництва. Випускники шкіл, дезорієнтовані на ринку освітніх послуг, обирають фах на основі зовнішньої привабливості професії. Аби підвищити престиж робітничих професій і професійно-технічних навчальних закладів загалом, необхідно провадити маркетингову діяль-

ність, яка б відповідала сучасним стандартам управління та інформаційного суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить про актуальність питання соціально-педагогічного забезпечення ефективності освітнього маркетингу в професійно-технічних навчальних закладах і його недостатню розробленість на даному етапі.

Теоретико-методологічні засади філософського аналізу освітнього маркетингу ґрунтуються на роботах чималої кількості дослідників (Г. Армстронг, П. Дракер, Дж. Еванс, Ф. Котлер, Ж.-Ж. Ламбен, С. Леві, П. Самуельсон, М.Сарен та інші).

Деякі елементи філософського аналізу маркетингу в освіті науково обґрунтовані в дослідженнях, що присвячені проблемам підвищення соціальної та економічної ефективності освітньої сфери; стосуються інноваційних процесів у сфері освіти. Якщо узагальнити результати досліджень науковців, то отримаємо обґрунтування освітнього маркетингу як інноваційного управлінського механізму, що забезпечує адаптацію освітньої сфери до потреб соціально орієнтованого ринкового суспільства. Серед досліджуваних проблем переважають питання економіки освіти, суб'єкт-об'єктний аналіз освітніх процесів, організаційний аспект освітньої діяльності, взаємодія споживачів і виробників освітніх послуг, становлення маркетингових механізмів організаційного та державного управління у сфері освіти.

Управління освітніми, зокрема професійно-технічними навчальними закладами із застосуванням маркетингу розглядали в дослідженнях М. Вачевський, Л. Даниленко, В. Громовий, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Олійник, С. Соловйов та ін.

Незважаючи на численні дослідження, соціально-педагогічні проблеми управління професійно-технічним навчальним закладом із застосуванням маркетингу так і залишаються недостатньо вирішеними. Тому метою нашої статті є окреслення соціально-педагогічних проблем, що виникають в управлінні ПТНЗ із застосуванням маркетингу, важливості їх вирішення для ефективного управління ПТНЗ.

Для комплексного дослідження стану застосування основ маркетингу в управлінській практиці функціонування ПТНЗ було з'ясовано ступінь обізнаності керівників з понятійно-термінологічним апаратом, проведені анкетування, бесіди з керівниками, проаналізовано курсові роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації відділу післядипломної освіти Львівського науково-практичного центру ПТО НАПН України. Підтверджено, що на часі є здійснення психологічної підготовки керівників закладів освіти до управління з використанням маркетингу.

Результати анкетування керівників ПТНЗ Львівщини та їхніх заступників свідчать про наявність у них проблем при здійсненні маркетингової стратегії, реалізації технологій формування іміджу закладу. Це перешкоджає ПТНЗ забезпечувати зміцнення конкурентних позицій у довгостроковій перспективі, підвищувати популярність закладу, позитивно впливати на якість професійно-технічної освіти й полегшувати розпізнавання ПТНЗ на ринку освітніх послуг.

Освітній маркетинг є складовою механізму переорієнтації соціальних процесів на забезпечення умов саморозвитку людини як основного ресурсу розвитку. Серед змістових характеристик освітнього маркетингу науковці виділяють наступні: системний механізм регулювання освітніх процесів; формування соціоцентричного цілепокладання у сфері освітнього маркетингу; скерування в освітню діяльність нових ціннісно-світоглядних орієнтирів, що пов'язані зі становленням “суспільства освіти”. Освітній маркетинг набув характеру соціального в процесі тривалої еволюції, що включала в себе кілька етапів, пов'язаних із якісними зрушеннями в нарощуванні його соціальної спрямованості.

Оскільки сучасний ПТНЗ – це відкрита, взаємодіюча з багатьма соціальними інститутами соціально-педагогічна система, про яку активно говорять як про сферу послуг, вживаючи слова «конкурентоспроможність», «сегмент ринку», «освітня послуга», то стійкий позитивний імідж ПТНЗ можна розглядати як важливий сучасний компонент методичного продукту і додатковий ресурс управління.

Управління є складною та багатогранною сферою діяльності керівника ПТНЗ, бо в ній поєднуються організаційні, педагогічні, соціальні, психологічні, технічні та інформаційні напрями діяльності. При вирішенні соціально-педагогічних проблем управління ПТНЗ не обійтися без маркетингу. Освітній маркетинг потрібен керівникам ПТНЗ для того, щоб визначити стратегію управління в ринкових відносинах; забезпечити сприятливі умови для розвитку педагогічної системи ПТНЗ; ефективніше управляти матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами.

Управління професійно-технічним училищем – неперервний процес, який забезпечується безперервністю руху інформації. Праця у сфері управління пов'язана з виробленням, формуванням, аналізом, обробкою, використанням, зберіганням інформації, створенням нових знань і є предметом та об'єктом діяльності суб'єктів управління. Специфічною особливістю професійно-технічної освіти є тісний взаємозв'язок теоретичного й виробничого навчання, де головна роль належить виробничому навчанню. Мета ПТНЗ – підготувати конкурентоспроможних спеціалістів-робітників для потреб країни.

Завданням маркетингових комунікацій є забезпечення тривалого добробуту ПТНЗ, що можливе за наявності наступних чинників: потреб споживачів; життєво важливих інтересів споживачів; інтересів професійно-технічного навчального закладу; інтересів суспільства.

Освітній маркетинг є одним із напрямів управління ПТНЗ в умовах ринкової економіки, який забезпечує дослідження попиту на освітні послуги та певні знання понад стандарти, встановлені державою, вплив на розвиток освітніх потреб громадян, формування позитивного іміджу професійно-технічного навчального закладу.

У процесі управління ПТНЗ із застосуванням маркетингу виконуються такі самі функції, як і в освіті загалом: аналітична функція; освітня функція; функція реалізації освітніх програм; функція управління та контролю (організація стратегічного оперативного планування, інформаційне забезпечення, організація системи комунікації, організація контролю (зворотного зв'язку, ситуаційного аналізу).

При плануванні маркетингової діяльності в ПТНЗ варто враховувати вплив соціально-економічних чинників: складний фінансовий стан сімей учнів, збільшення кількості життєвих проблем і обмежених можливостей, зростання злочинності та безробіття, погіршення екологічної ситуації, залишковий принцип фінансування системи професійно-технічної освіти, приналежність викладачів і майстрів до соціально незахищених груп населення, зростання кількості неблагополучних сімей тощо.

Важлива роль належить соціальним партнерам ПТНЗ, серед яких виділимо центри зайнятості, кадрові агентства, освітні й страхові фонди, асоціації, роботодавці, засоби масової інформації.

Об'єктами маркетингу є педагогічні складники: рейтинг викладачів і майстрів, рівень навчально-методичного, інформаційного забезпечення навчально-виробничого та виховного процесів, комплекс супутніх освітніх послуг, навчально-матеріальна база ПТНЗ, громадський престиж і привабливість професій чи спеціальностей серед різних груп населення,

Більшість ПТНЗ не мають підрозділів маркетингу або відділів зв'язків із громадськістю. Здійснення маркетингової діяльності ПТНЗ зводиться до співпраці зі засобами масової інформації, що обмежене короткими рекламними повідомленнями про спеціальності, які можна отримати в училищі. А продумана маркетингова стратегія діяльності в ПТНЗ становить базу для прийняття управлінських рішень щодо розширення, оновлення або скорочення освітніх послуг. Крім того, вона створює позитивний імідж закладу, сприяє формуванню освітніх потреб з метою піднесення професійної освіти як соціальної цінності.

Відділ маркетингу функціонує у ВПУ № 20 м. Львова, що є експериментальним майданчиком відділу управління в системі професійно-технічної

освіти Львівського науково-практичного центру НАПН України. Основна його робота скерована на допомогу випускникам ВПУ в працевлаштуванні, формування позитивного іміджу училища.

Сучасне виробництво вимагає висококваліфікованих робітників, управлінців середньої ланки. Підготувати таких фахівців за короткий термін без урахування професійної придатності дуже важко. Саме тому при ПТНЗ доцільне створення відділів профорієнтації і працевлаштування випускників. Профконсультант разом із майстрами виробничого навчання ВПУ № 20 розробляють плани працевлаштування і проводять профконсультування на всіх стадіях його виконання. Вони створюють банк даних про учнів, яким необхідне працевлаштування, а також картотеку роботодавців, визначають канали контактів з ними щодо найму, підбирають кандидатури, які найбільше відповідають вимогам конкретних робочих місць та ін. На основі створеного досьє абітурієнта, яке містить відомості про сім'ю, результати медичних обстежень, успішність, особливості характеру, нахили та інтереси, даються рекомендації інженерно-педагогічним працівником щодо побудови індивідуальних програм освоєння професії.

Тому новітні тенденції розвитку освіти неможливі без врахування положень соціально-етичного маркетингу. Основні положення є наступні: ПТНЗ задовольняє освітні й виробничі потреби, ґрунтуючись на гуманних засадах суспільства; здійснює постійний пошук нових способів задоволення освітніх потреб, враховує їх змінюваність, впроваджує інновації; не впроваджує програм, які шкодять інтересам споживачів; розробляє і впроваджує такі освітні програми, які враховують інтереси ПТНЗ і є корисними для соціального розвитку регіону. Сутність соціально-етичної концепції маркетингу полягає в прагненні забезпечити довготривалий добробут ПТНЗ.

Особливістю надання освітніх послуг є творча співпраця між викладачем, майстром виробничого навчання та особою, яка навчається. Під час надання професійної освіти особистість одержує додаткові знання, розширює своє світобачення, може змінити свої цінності та погляди.

Якщо ПТНЗ керують із використанням основ маркетингу, орієнтуючись не тільки на кількість учнів, викладачів, майстрів і розміри навчально-матеріальної бази, а на визначені характеристики та обсяги потреб ринку праці, попиту споживачів на освітні послуги, то імідж закладу зростає. Основними напрямками дій у сфері маркетингу освітніх послуг є: одержання інформації, аналіз ситуації, аналіз конкуренції, одержання внутрішньої інформації (оперативні і статистичні дані, бухгалтерський облік навчального закладу), отримання зовнішньої інформації, дослідження ринку.

За даних умов розвитку держави відповідальність керівників значно підвищується. Із позицій освітнього маркетингу керівник ПТНЗ може діяти за

такими напрямками: вивчати ринок і його динаміку; враховувати вимоги ринку в організації навчально-виробничого і виховного процесів; впливати на ринок; заохочувати інженерно-педагогічних працівників до творчого розв'язання проблеми підвищення якості професійно-технічної освіти; урізноманітнювати види та форми освітніх послуг; забезпечувати переваги ПТНЗ в умовах конкуренції; орієнтувати стратегію маркетингу на перспективу. Для задоволення соціальних, духовних потреб і потреб у знаннях учнів ПТНЗ керівникам необхідно виявляти творчість, професіоналізм, мобільність, вміння спілкуватися і навчатися протягом життя.

Також керівник повинен «діяти розважливо, толерантно, спираючись на власний і колективний досвід щодо нововведень» [1, с. 186].

Необхідно зважати на те, що мислення керівника має бути протокольним; безінерційним; методичним; конструктивним [4, с. 309].

Складові іміджу керівника можна визначити так: професійні якості (інтелект, знання предмета, вміння подати себе, привернути до себе увагу й впливати на аудиторію, стиль проведення занять, доступність, чіткість у викладі матеріалу, пунктуальність, вимогливість, культура мови); комунікативні – почуття гумору, манера спілкуватися з аудиторією; особистісні – впевненість у собі, емоційність, артистичність, манера одягатися, доброзичливість, справедливість; позиція в міжособистісному спілкуванні, звертання до слухачів на ім'я, манера поведінки, партнерські відносини в аудиторії; рольові – статус у соціальному середовищі, репутація та ін. [3].

Отже, відповідно до реалій сьогодення на часі створення організаційної структури при ПТНЗ, яка досліджувала б ринок освітніх послуг і ринок праці, сприяючи працевлаштуванню випускників. Упровадження в управління ПТНЗ маркетингових стратегій дозволить якісно змінити процес і по-новому підійти до розробки плану маркетингової діяльності, сформувати нове інформаційно-освітнє середовище завдяки інтеграції зусиль інженерно-педагогічного колективу і соціальних партнерів.

Результатом управління ПТНЗ із застосуванням маркетингу є вирішення наступних соціально-педагогічних проблем: для особистості – задоволення її потреб у професійно-технічній освіті; для інженерно-педагогічних працівників – професійний розвиток; для ПТНЗ – конкурентоспроможність на освітньому ринку, можливість здійснення постійного пошуку нових способів задоволення освітніх потреб, врахування їх змінюваності, впровадження інновацій і таких освітніх програм, які враховують інтереси ПТНЗ і є корисними для соціального розвитку регіону; для роботодавців – введення системи зворотного зв'язку між роботодавцями і ПТНЗ з метою налагодження взаємовигідної співпраці; для суспільства – розширене відтворенні трудового й освітнього потенціалу країни.

Список використаних джерел:

1. Васянович Г. П. Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 4 : Психологія і педагогіка : лекції / Григорій Петрович Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 512 с.
2. В Україні з'явилася нова професія – «укладальник підлогових покриттів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://proftekhosvita.org.ua/uk/social/details/11>.
3. Крутій Катерина. Можливості PR-технологій і паблісіті у формуванні позитивного іміджу дошкільного навчального закладу / Катерина Крутій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ukrdeti.com/metodrabota/mr5_4.html. – Загол. з екрану.
4. Освітній менеджмент : навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

МАНОХІНА І.В.,

кандидат педагогічних наук, викладач,
кафедра загальної та соціальної
педагогіки,
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля,
м. Дніпропетровськ

СУТНІСТЬ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано актуальність розгляду проблеми розвитку теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами. Визначено сутність поняття «управління», теоретико-методологічні та соціальні аспекти теорії управління.

Ключові слова: управління, соціальне управління, освітній менеджмент, керівник навчального закладу.

На основе анализа психолого-педагогической литературы обоснована актуальность рассмотрения проблемы развития теории управления общеобразовательными учебными заведениями. Определена сущность понятия «управление», теоретико-методологические и социальные аспекты теории управления.

Ключевые слова: управление, социальное управление, образовательный менеджмент, руководитель учебного заведения

Based on the psychological and educational studies analysis the article is devoted to the problem of the development of secondary educational establishment management theory. It has been investigated the essence of such concepts as “management”, theoretical, methodological and social aspects of management theory.

Key words: management, social management, educational management, the head of the educational establishment.

Постановка проблеми. Підвищення рівня професіоналізму управління освітою – важливий пріоритет державної політики, актуальність якого висвітлюється в багатьох нормативно-правових актах: Законі про освіту, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти, Указі Президента України № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» тощо.

Економічні, політичні та соціальні перетворення, що відбуваються на сьогодні в Україні, недостатня кількість підготовлених керівників загальноосвітніх навчальних закладів вплинули на систему освіти, змінили її філософію, мету, зміст, принципи, форми та методи діяльності.

Особливість нинішнього стану системи освіти полягає в тому, що її реформування відбувається на фоні високої динаміки змін у суспільстві, неоднорідності й обмеженості ресурсів освітніх організацій. У цих умовах число нових проблем і породжених ними нових завдань, над вирішенням яких доводиться працювати освітнім установам, набуває стрімкого зростання. Багато із них є принципово новими й не можуть бути вирішені на основі колишнього досвіду, що ускладнює управлінську діяльність. У зв'язку з цим набуває актуальності проблема розвитку теорії та практики управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищенню рівня професійної управлінської культури присвячено дослідження А. Алексюка, І. Бежа, В. Галузинського, В. Григори, Л. Даниленко, В. Демчука, М. Євтуха, Г. Єльнікової, І. Зязюна, О. Касьянової, О. Мармази, Н. Ничкало, Г. Емерсона, А. Файоля, Ф. Герцберга, А. Маслоу, Д. Мак-Грегора, Ф. Тейлора та ін.

Аналіз теоретико-практичних аспектів управління освітніми організаціями [3, 5, 6, 9, 12] показує, що вдосконалення роботи освітніх установ може бути досягнуто переважно за рахунок кращого їх використання й передбачає цілеспрямовану діяльність управлінців у цьому напрямку.

Мета статті: визначення сутності феномену «управління освітою» в загальноосвітніх навчальних закладах.

Згідно поставленої мети нами було визначено такі **завдання:** здійснити комплексний аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури щодо визначення сутності поняття «управління загальноосвітніми навчальними закладами»; визначити концепції вітчизняних і зарубіжних учених щодо соціального управління та педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Трансформаційні зміни, нові інформаційні технології у сучасному постіндустріальному суспільстві призводять до того, що освіта та інтелектуальний розвиток особистості на сьогоднішній день є могутнім стратегічним ресурсом суспільного поступу. Водночас дані умови сприяють підвищенню рівня самореалізації особистості, її конкурентоздатності на ринку

освітніх послуг, оскільки знання є значними ресурсами в розвитку держави. Управлінські рішення адміністрації навчального закладу відіграють подвійну роль. З одного боку, керівництво прагне зрозуміти ситуацію, у якій знаходиться заклад, й обрати кращий варіант розв'язання проблеми. З іншого – сам розв'язок (його наслідки) може впливати на перебіг подій навколо закладу і змінювати ситуацію.

У педагогічній науці та практиці все більше посилюється прагнення осмислити цілісний педагогічний процес з позицій науки управління, надати йому науково обґрунтований характер. Справедливим є твердження багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників про те, що управління необхідне не тільки в технічних галузях, виробничих процесах, а й у сфері складних соціальних систем, у тому числі й педагогічних.

Уперше теорія наукового менеджменту (наукового управління) була розроблена на початку XX століття Ф. Тейлором, пізніше дефініція «менеджмент в освіті» була висвітлена у теоріях Г. Гаттона, Ф. Гілберта.

Під управлінням узагалі розуміється діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації.

У своєму дослідженні О. Мармаза трактує менеджмент освіти як вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів і форм впливу на індивідуумів і колективи з метою ефективного функціонування цієї галузі [6, с. 7].

Інше визначення знаходимо в енциклопедичному словнику, де управління трактується як «елемент, функція організованої системи різної природи, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [8].

У філософській літературі управління розглядається як елемент, функція організмів, систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечують збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізації програм. У даному контексті управління постає як цілеспрямований вплив керівної системи на керовану з метою забезпечення її функціонування та розвитку, ефективність та результативність якого залежить від інформаційного забезпечення управлінського процесу [11, с. 719].

Управління організацією за В. Афанасьєвим – це особливий різновид цілеспрямованої діяльності людини, який пов'язаний із виробленням управлінського рішення та втіленням його в життя [1].

Нам імponує думка П. Друкера, який розглядає управління як особливий вид діяльності, що перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу [4].

Теоретичні аспекти управління розглядають у своїх працях В. Лазарев і М.

Поташник, наголошуючи, що управління – це цілеспрямована діяльність усіх суб'єктів, що забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов'язковий розвиток школи [10, с. 168].

Управління навчальним закладом Є. Хриков визначає як діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування й розвитку навчально-виховного процесу і реалізації цілей навчального закладу [12, с. 44].

В управлінні школою В. Лазарєв убачає особливу діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва й контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної взаємодії учнів, педагогів, батьків, персоналу, що обслуговує, і її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи [5].

Цінним для нас є твердження Л. Даниленко, яка наголошує на тому, що управління здійснюється у високоорганізованих складних динамічних системах і характеризується такими загальними принципами, як наявність двох систем – керуючої та керованої – в рамках єдиної самоврядної системи, цілеспрямованістю процесів управління, наявністю програми, як сигнально-інформаційного носія, за допомогою якої одна система впливає на іншу, наявністю зворотних зв'язків, ентропійним характером управління [3].

Оскільки управління у сфері освіти – специфічна складова соціального управління, то погоджуємося з трактуванням даного феномену А. Свенцицьким, який під соціальним управлінням розуміє цілеспрямований, планомірний та систематичний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з коригуючим урахуванням змін, що відбулися в останньому [7].

Загальноосвітня школа, як складна динамічна система, виступає об'єктом внутрішкільного управління. Отже, ми можемо говорити про управління школою та її окремими компонентами або частинами, що виступають підсистемами (цілісний педагогічний процес, класно-урочна система, система виховної роботи школи, система естетичного виховання учнів, система профорієнтаційної роботи тощо) більш загальної системи загальноосвітньої школи. Окремі випадки управління шкільними підсистемами становлять сутність і зміст внутрішкільного управління [9, с. 6].

Особливість діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається модифікацією і появою нових (стратегічної, представницької, соціально-психологічної, інноваційної тощо) функцій управління. Проблеми сучасної школи також нерідко вимагають нових підходів і нестандартних рішень.

Отже, ефективність управління навчальним закладом безпосередньо залежить від рівня компетентності його керівника, тих «науково-філософських,

суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань і вмінь, відповідних якостей», що забезпечують ефективну професійну діяльність [5, с. 67].

Нам імпонує думка Р. Шакурова про те, що сучасний керівник школи – це, насамперед, висококомпетентна особистість, яка здійснює управління школою на науковій основі. Він уміє ставити актуальні задачі перед колективом, радитися із учителями, об'єднувати їх, створювати творчу атмосферу та сприятливий психологічний клімат у колективі, організовувати цікаве повноцінне життя учнівського колективу, запроваджувати передовий педагогічний досвід, уміє довіряти вчителям, попереджає і розв'язує конфлікти [2, с. 15].

Увесь комплекс управлінських завдань щодо діяльності навчального закладу можна уявити у вигляді об'ємної піраміди (рис. 1). Її рівні – це тимчасові групи завдань, а вертикальні прошарки – це функціональні області управління.

- **концептуальні завдання** (розвиток концепції діяльності закладу, створення системи колективних цінностей та колективної мотивації, створення системи індивідуальної мотивації);
- **стратегічні завдання** (відрізняються довготривалістю наслідків, суттєвим впливом на всі сфери закладу);
- **тактичні завдання** (відрізняються конкретною прив'язкою до терміну виконання: складання річних робочих планів, розкладу, розподіл

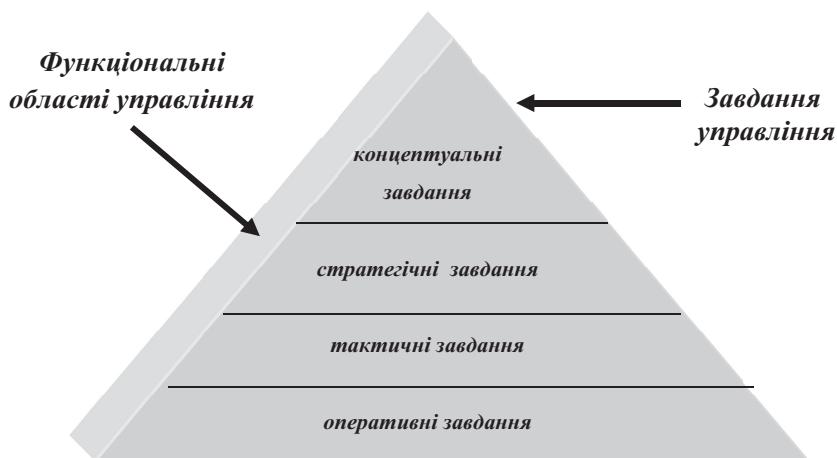


Рис. 1. Рівні управління.

навчального навантаження тощо);

- **оперативні завдання** (потребують вирішення кожного дня і пов'язані з забезпеченням поточного процесу «життя» навчального закладу).

Взаємодія учасників цілісного педагогічного процесу складається з ланцюга послідовних, взаємопов'язаних дій або функцій: педагогічного аналізу, визначення мети й планування, організації, контролю, регулювання і коригування.

Традиційне уявлення про внутрішкільне управління розкривається в таких характеристиках, як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління; вплив керуючої системи на керовану систему з метою переходу останньої у якісно новий плановий стан; упровадження елементів наукової організації педагогічної праці тощо.

Переконані, що управління школою покликане забезпечувати цілеспрямованість і організованість процесів у керованому об'єкті. Зазначена функція управління реалізується за допомогою вирішення певного ряду специфічних управлінських завдань (формування образу того, що повинно бути; розподіл обов'язків і повноважень між виконавцями (побудова та підтримка формальної структури); створення умов, що забезпечують зацікавленість виконавців у продуктивній роботі; контроль перебігу роботи тощо).

Переконані, що управлінська діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів у сучасному соціально-педагогічному контексті має збагатитися новим змістом, формами, методами, набути ознак професійності. Характерною особливістю сучасного періоду розвитку управління в галузі освіти є пошук принципово нової методології; упровадження широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій. Методологія управлінських процесів ґрунтується на сучасній філософії освіти, педагогічних засадах, соціології, психології щодо сутності діяльності як загальнонаукової категорії.

Діяльність сучасного керівника школи ґрунтується на теоретичних основах управління, які були закладені у внутрішньошкільному управлінні з 60 років ХХ ст. Це, перш за все, поєднання педагогічної теорії з практикою (В. Сухомлинський, Є. Березняк); визначення найближчої мети та проміжних результатів діяльності школи (М.Захаров); системний підхід в управлінні школою (В. Симонов, П. Фролов); виокремлення функцій управління школою (В. Бондар, В. Маслов); обґрунтування цілісного підходу до внутрішкільного управління (Є. Хриков).

На основі ґрунтовного аналізу наукових праць (В.І.Маслова, В.І.Пуцова, Л.А.Пермінової), що стосуються функцій управлінської діяльності і професійних умінь керівника, можна виділити такі етапи їх формування:

- набуття початкових умінь (усвідомлення цілі, дій і пошук засобів виконання);

- наявність знань про засоби виконання дій з використанням раніше набутих, не притаманних для даної діяльності навичок;
- набуття загальних умінь (планування, організаторські уміння);
- набуття високорозвинених умінь (творче використання знань і навичок діяльності з осмисленням мети, мотивів вибору засобів її реалізації);
- розвиток майстерності (творче використання різноманітних умінь).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, управління загальноосвітніми навчальними закладами розглядається нами як складова загальних наукових та емпіричних знань про управління суспільством і є самостійною галуззю знань системи соціальної дії та соціальної взаємодії управлінських структур із суб'єктами освіти, а також із суспільними інститутами та соціальними спільнотами з метою оптимізації процесу навчання та виховання.

Список використаних джерел:

1. Афанасьев В. Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1986. – 334 с.
2. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. – Х., 2007. – 176 с.
3. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – Л.І. Даниленко. – К.: Мілленіум, 2004. – 358 с.
4. Друкер П. Управление, нацеленное на результат / П. Друкер; пер. с англ. А. Мкервали. – М.: Технолог, 1993. – 200 с.
5. Лунячек В.Е. Управління якістю освіти: досвід для України / В.Е. Лунячек. – Х.: Гімназія, 2009. – 128 с.
6. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. / О. І. Мармаза. – Х.: Основа, 2004. – 240 с.
7. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. – М., 1986.
8. Советский энциклопедический словарь. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1660 с.
9. Управление образовательными системами : учеб. пособие. – изд. 2-е, испр. и доп. / авт.-сост. Л.А. Кабанина, Н.П. Толстолуцких. – Балашов, 2005. – 60 с.
10. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С.Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
11. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: С. С.Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильчев и др. – [2-е изд.] – М., 1989. – 815 с.
12. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

ОКСЕНЮК І.Л.,

начальник сектору якості та аудиту,
Авіаційний навчально-тренувальний
центр, Інститут післядипломного
навчання Національного авіаційного
університету,
м. Київ

ПОРТРЕТ ФАХІВЦЯ: МЕНЕДЖЕР З УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІГOTOVKИ

В статті проаналізовано діяльність фахівців з управління проектами в сучасних умовах. Представлено розроблену схему портрету менеджера з управління проектами, що включає необхідні якості, знання, вміння та навички.

Ключові слова: менеджер з управління проектами, фахівець, професійна підготовка проектних менеджерів, портрет фахівця з управління проектами.

В статті проаналізовано діяльність фахівців з управління проектами в сучасних умовах. Представлено розроблену схему портрету менеджера з управління проектами, що включає необхідні якості, знання, вміння та навички.

Ключові слова: менеджер з управління проектами, фахівець, професійна підготовка проектних менеджерів, портрет фахівця з управління проектами.

В статье проанализирована деятельность специалистов по управлению проектами в современных условиях. Представлена разработанная схема портрета менеджера по управлению проектами, что включает в себя необходимые качества, знания, умения и навыки.

Ключевые слова: менеджер по управлению проектами, специалист, профессиональная подготовка проектных менеджеров, портрет специалиста по управлению проектами.

Постановка проблеми. Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це - психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її

якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Однією з важливих умов успішності фахівця з управління проектами як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Професійна підготовка менеджерів з управління проектами має свої особливості та потребує постійного удосконалення процесу, зважаючи на безперервність впровадження інноваційних процесів. Адже, як висловився Г. Гант: «Ми не можемо управляти людьми, ми повинні управляти їхнім розвитком».

Аналіз досліджень і публікацій. Професійною підготовкою менеджерів з управління проектами займалися не так багато дослідників (Мазур І.І., Шапіро В.Д., Ольдерогге Н.Г., Шпильовий В.Д., Щербина В.В., Мол Е.Г.), оскільки це відносно нова сфера діяльності, що походить від галузі менеджменту та економіки.

Метою даної статті є авторське формулювання портрету фахівця з управління проектами в сучасних умовах професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Без менеджерів сьогодні не обійтися як виробництву, так і невиробничій сфері і, особливо, бізнесу, що все більше поширюється в Україні. Так як виробництво давно перейшло на проектну форму роботи, наявність досвідчених менеджерів з управління проектами стає вирішальним чинником економіки [7, с. 149-150].

В результаті проведеного аналізу науково-педагогічної літератури та проведення нашого наукового експерименту, ми сформулювали власне визначення поняття. На нашу думку, **менеджер з управління проектами** – це адміністративний керівник функціональної проектної групи, який забезпечує оперативне керівництво і контролює здійснення робіт, що проводяться в рамках проекту.

Менеджери проекту – це ключові фігури в таких галузях, як житлове та виробниче будівництво, машинобудування, архітектура, промислове виробництво, але у них є хороші можливості і в інших областях. У комп'ютерних компаніях, наприклад, менеджери проектів відповідають за випуск нових продуктів, розробку нових технологій і координацію програм зі стратегічними партнерами. В Інтернет-компаніях менеджери проектів стежать за запуском нових сайтів або розробкою нових програм.

Попит на менеджерів проектів дуже високий. Щорічна потреба в таких фахівцях складає десятки тисяч людей як для комерційних, так і для державних проектів. Незалежно від того, в чому суть проекту – будівництво об'єкта, випуск продукту, – менеджер проекту стежить за тим, щоб робота йшла відповідно до плану, з дотриманням вимог бюджету. Робота менеджера з управління проектами ніяк не вкладається в якусь одну площину й потребує від фахівця володіння широким колом навичок.

Функції менеджера з управління проектами включають в себе: управління обсягом проекту — контролює проект за допомогою встановлення його мети,

завдань і цілей; управління затратами - передбачає фінансовий контроль проекту завдяки накопиченню, аналізу та складанню звітів по затратах; управління часом - передбачає планування, складання календарних графіків та їх контроль для забезпечення вчасного виконання проекту; управління якістю - забезпечує виконання стандартів якості, встановлених для проекту.

Також варто зазначити і **додаткові функції** (спрямовані на управління певними об'єктами): управління людськими ресурсами - включає спрямування і координацію діяльності людей, залучених до проекту; управління комунікаціями - накопичує інформацію, якою обмінюються члени проектної команди, керівництво, і сприяє успішному завершенню проекту; управління контрактами /постачанням - передбачає відбір, переговори і підписання замовлень, контроль за постачанням матеріалів, устаткування і послуг (обслуговування); управління ризиком - залежить від ступеня невизначеності проекту і базується на знаннях та досвіді із зазначенням умов реалізації конкретного проекту; управління проектною інтеграцією - має забезпечити належну координацію всіх функцій проекту.

Для реалізації таких функцій фахівець повинен володіти **професійно важливими якостями** менеджера з управління проектами (ПВЯ): аналітичні здібності (уміння отримувати, обробляти необхідну інформацію; оцінювати її, порівнювати та засвоювати); здатність до абстрагування (можливість планувати діяльність, прогнозувати та передбачати її результати); мати високий рівень понятійного мислення; уміння приймати рішення в невизначених ситуаціях; здатність управляти собою (саморегуляція та рефлексія); мати розвинені комунікативні та організаторські здібності (цілеспрямованість, рішучість і творчий підхід); висока інтелігентність (етичність у поведінці і роботі) і велика здатність до концентрації уваги; здатність брати на себе багато відповідальних обов'язків і не дуже зважати на почуття безпечності (ризикуює), лідерські якості; спроможність вирішувати конфліктні ситуації.

Для менеджера-керівника дуже важливо мати і такі якості, як: елігатія - вміння бачити світ очима інших; автентичність - уміння бути самим собою, тобто природним у відносинах з оточенням; прийняття почуттів - відсутність страху при безпосередньому зіткненні зі своїми почуттями або почуттями інших людей.

Якщо менеджер оволодіє ПВЯ, організація, крім одержання прибутку та соціального визнання, що є основним її завданням, стає більш гнучкою, спроможною до нововведень, подолання труднощів і самовдосконалення [6, с. 221-224].

За умов конкретної організації кожен менеджер з управління проектами має свої, передбачені посадовими інструкціями **функції**, але у нього є і загальні функції, які не залежать від посади. Він: визначає цілі організації та проектної

групи, вирішує, що треба для їх досягнення, забезпечує реалізацію визначених цілей, видає працівникам конкретні завдання; забезпечує відповідні спонукальні мотиви у працівників і зв'язки у колективі та поза ним; організовує, налагоджує процес виробництва (обслуговування), встановлює види та обсяги робіт, термін їх виконання, розподіляє роботи між виконавцями; створює структуру управління проектною групою, визначає основні принципи, способи та методи керування у колективі; оцінює діяльність працівників організації, вирішує питання щодо доцільності їх використання; піклується про професійне та ділове зростання підлеглих; аналізує результати діяльності проектною команди, прогнозує розвиток її на перспективу; впроваджує інновації, дбає про завоювання організацією чи проектною групою передових позицій на ринку.

З точки зору організації управлінської праці розрізняють три основні **управлінські функції менеджера**: міжособистісну, інформаційну і функцію прийняття рішення [4, с. 56-57].

Міжособистісна функція пов'язана з тим, що менеджер організовує, узгоджує спільну діяльність працівників, тобто постійно знаходиться з ними у контакті. Інформаційна функція менеджера з управління проектами ґрунтується на тому, що він є своєрідним інформаційним центром з усіх основних питань діяльності організації. Здійснюється ця функція шляхом пошуку необхідної інформації (особисто і через підлеглих), її поширення (передачі до відповідних служб і працівників, які повинні відреагувати на інформацію) і виступів (у формі доповідей, бесід, інтерв'ю тощо). Функція прийняття рішення теж передбачає різноманітні ситуації. Це - проведення ділових переговорів, розподіл ресурсів, підготовка наказів і розпоряджень, залагодження конфліктів тощо.

Функції та ролі менеджера з управління проектами тісно пов'язані між собою і доповнюють одна іншу [2, с. 52-54].

Проект передбачає чіткі завдання і, найчастіше, високий темп роботи, а іноді і обмежених ресурсів. Менеджери проекту працюють у строгій відповідності зі своїми планами. У більшості випадків кожен проект планується аж до конкретного дня або години. При розробці планів застосовується так званий «метод критичної стратегії» (Critical Path Method) - принцип визначення послідовності дій на підставі попередніх досягнень. При розробці плану виділяються етапи, які потребують завершення тих чи інших дій.

Усі менеджери проектів знайомі, принаймні, з одного комп'ютерною програмою, яка дозволяє провести планування роботи відповідно до «методу критичної стратегії». До таких додатків ставляться наступні програми: Microsoft Project, Primavera, Scitor Project Scheduler, AEC FastTrack, CA-SuperProject, Kidasa Milestones. Багато програми планування враховують потреби тієї чи іншої галузі, але всі вони засновані на «методі критичного планування». Більшість програм планування також допомагають розподіляти ресурси. Це ще

одна найважливіша функція менеджера проекту. Хороший менеджер проекту вміє вирішувати поставлене перед ним завдання, використовуючи мінімальні витрати праці, матеріалів та інших ресурсів.

Однак ефективність менеджменту не може визначатися лише ступенем задоволення потреб. Не менш важливий економічний підхід, тобто якою ціною задовольняються ці потреби. Інакше кажучи, діяльність менеджера з управління проектами реально можна оцінити тільки через економічні показники успіхів або невдач. Безумовно, багато що в нашій роботі, службовому становищі залежить від суспільних умов, особливостей, пов'язаних з конкретною посадою і організацією, не дуже підвладних окремій людині об'єктивних обставин, але в першу чергу – це особливості роботи та місії організації, в якій працює фахівець.

Вцілому портрет фахівця з управління проектами можна схематично відобразити так:

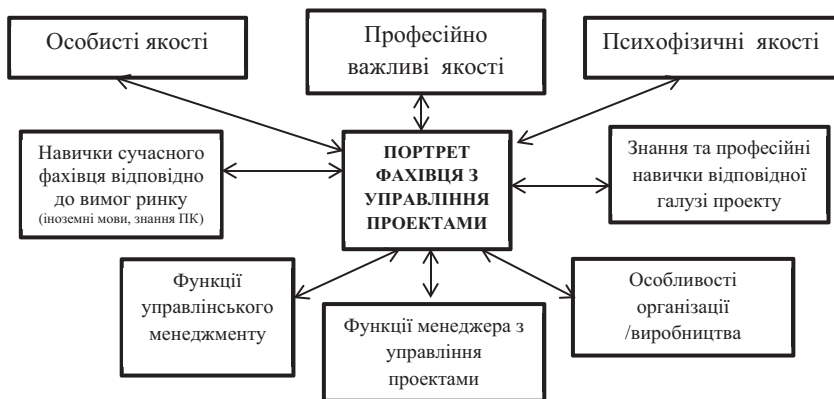


Схема1. Портрет фахівця з управління проектами.

Кар'єрні перспективи в проектному менеджменті найкраще простежуються в консалтинговому бізнесі, який дозволяє спеціалісту отримати величезний досвід роботи, а також отримати знання у різних сегментах ринку. Кар'єрне зростання виключно в проектній сфері не цілком передбачуваний. Наприклад, на позицію менеджер з управління проектами для великого проекту може бути запрошений топ-менеджер (гендиректор, директор з продажу або акціонер), а для локальних проектів, обумовлених потребами компанії, - управлінець середньої ланки.

Якщо казати про не консалтингових організаціях, можна вказати на відмінності між проектами в українських і західних компаніях. Як правило, в українських структурах зараз переважають великі, глобальні проекти. Це пояснюється

ся тим, що ще не всі процеси вітчизняного бізнесу в достатній мірі склалися, багато потрібно тільки лише вводити в роботу, слідуючи західним зразкам. Звичайно, на подібні масштабні проекти потрібні в основному фахівці з солідним досвідом роботи - від п'яти років і більше. У західних же компаніях більш поширені невеликі проекти, де затребувані менеджери різного рівня, в тому числі і молоді фахівці у віці 25-30 років без релевантного досвіду роботи.

Небагато починають свою кар'єру в якості менеджера з управління проектами. Як правило, спочатку фахівцеві-початківцю пропонують попрацювати в якості помічника менеджера проекту і доручають якийсь один аспект роботи. В міру набуття досвіду вам можуть довірити працювати по більшому числу завдань, поки ви не зможете координувати зусилля інших людей і працювати за проектом від початку до кінця.

Є кілька "підвидів" фахівців з управління проектами. Координатор проекту (Project Coordinator) - це одна з початкових посад, яка передбачає надання допомоги менеджерам проекту, в ваші обов'язки також входить планування нарад і допомога менеджерам.

Менеджер з планування проекту (Project Scheduler) - під час роботи над більшими проектами такий менеджер стежить за програмним забезпеченням, вводить різноманітну інформацію, яку йому надають менеджери, що працюють за проектом, і в міру необхідності оновлює файли. Ця посада більше технічного плану, вона передбачає роботу на комп'ютері і лише невелику частку чисто управлінської роботи.

Помічник менеджера проекту (Assistant Project Manager) - не обов'язково допомагають менеджерам в їх роботі безпосередньо. Найчастіше їм доручається виконати те чи інше конкретне завдання.

Менеджер проекту (Project Manager), в якості менеджера проекту ви можете керувати проектом самостійно або очолювати роботу групи менеджерів, які працюють за даним проектом. Менеджер проекту звітує перед замовником проекту або керівництвом компанії.

Головний менеджер проектів (Senior Project Manager) - цю посаду мають багато великих організацій, які займаються одночасно декількома проектами (особливо будівельні компанії та машинобудівні фірми). Він здійснює контроль над різними проектами, координує виділення ресурсів, візує витрати і вирішує, якому з проектів віддати пріоритет.

Висновки. Спираючись на результати проведеного дослідження та вище зазначені аргументи, можна у загальних рисах сформулювати наступні ділові якості, вміння вітчизняного менеджера з управління проектами, що працює в умовах ринку.

1. Праця менеджера складна і напружена, тому він повинен постійно підтримувати високу продуктивність, вміти управляти собою. Менеджер повинен

уміти досягти успіхів також за рахунок саморозвитку, здатності перетворювати свої недоліки і працювати над власним ростом.

2. До вирішення професійних завдань фахівець з управління проектами повинен підходити творчо, уміти впроваджувати інновації. Менеджер - новатор, який завжди готовий боротися з перешкодами і невдачами, експериментувати, ризикувати тощо.

3. Сучасні концепції управління орієнтовані на високу ефективність, максимально можливе використання потенціалу працівників, постійну готовність менеджера до нововведень. Обґрунтоване, кваліфіковане управлінське рішення вимагає відповідних адміністративних навичок щодо вирішення проблем. Робити це він повинен раціонально використовуючи різні методи і прийоми: обробки та аналізу інформації, проведення нарад, експертних оцінок, опитувань.

Зміна й розвиток якостей людини можуть бути короточасними й відбуватися лише після практичних тренувань. Якість, в тому числі рівень знань, умінь, навичок, потребують постійного вдосконалення, яке й полягає у формуванні трудового потенціалу керівника, в його системній професійній підготовці.

Список використаних джерел:

1. Благовещенская М. М. Информационные технологии систем управления технологическими процессами: [учеб. для вузов] / М. М. Благовещенская, Л. А. Злобин. — М.: Высш. шк., 2005. — 768 с.
2. Вачевський М.В. Маркетинг для менеджера: монографія/ М.В.Вачевський, М.І. Долішній, В.Г.Скотний . - Стрий: Просвіта, 2003. - 139 с.
3. Горнев В. Ф. Компьютерная интеграция и интеллектуализация производств на основе их унифицированных моделей / В. Ф. Горнев, В. Б. Ковалевский // Программные продукты и системы. — 1998. — № 3. — С. 12-19.
4. Гріфін Р. Основи менеджменту: Підручник для студ. екон. спец./ Рикі Гріфін, Володимир Яцура,. - Львів: БаК, 2005. - 605 с.
5. Мазур И.И., Шапиро В.Д., Ольдерогге Н.Г. Управление проектами: Учебное пособие / Под общ. ред. И.И. Мазура. — 2-е изд. — М.: Омега-Л, 2004. — с. 664.
6. Мартиненко М. Основи менеджменту: Підручник/ Микола Мартиненко,. - К.: Каравела, 2005. - 494 с.
7. Рудінська О. Менеджмент: Посібник/ Олена Рудінська, Світлана Яроміч, Ірина Молоткова, ; М-во освіти і науки України, Одеський нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. Економіко-правовий фак-т, Регіональний ін-т держ. управління. - К.: Ельга Ніка-Центр, 2003. - 334 с.
8. Woodward J. Industrial Organization: Theory and Practice. — London: Oxford University Press, 1965.

ПОНОМАРЕНКО Т.О.,
доктор педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки та
управління освітою,
ПВНЗ „Краматорський
економіко-гуманітарний інститут”,
м. Краматорськ

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена висвітленню сутності та особливостей педагогічного менеджменту як технології формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Ключові слова: *Управлінська культура, педагогічний менеджмент, технологія, структурно-функціональні компоненти, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

Статья посвящена освещению сущности и особенностей педагогического менеджмента как технологии формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования.

Ключевые слова: *Управленческая культура, педагогический менеджмент, технология, структурно-функциональные компоненты, субъект-субъектное взаимодействие.*

This article reveals the essence and peculiarities of pedagogical management as a technology of formation of managing culture of directors of pre-school education.

Key words: *Managing culture, pedagogical management, technology, structural and functional components, subject-subject interaction.*

Постановка проблеми. Сучасна ситуація розвитку вітчизняної дошкільної освіти вимагає від керівників дошкільних навчальних закладів результативної управлінської діяльності, здатності здійснювати управління на засадах культури відповідності. Водночас, результати аналізу масового педагогічного досвіду свідчать, що ефективне управління діяльністю дитячого садка більше деклару-

ється, ніж реалізується. Керівникам часто не вистачає професійності, усвідомлення необхідності концептуального перегляду ставлення до управлінської діяльності, управлінської культури. Тож необхідність підготовки високопрофесійних управлінців у галузі дошкільної освіти, формування їх управлінської культури актуалізується нині в гостру державну проблему.

Аналіз досліджено і публікацій. Теоретичні засади дослідження формування управлінської культури керівників дошкільної освіти складають фундаментальні ідеї, концепції, наукові положення та постулати: гуманістичної парадигми з урахуванням багатоваріантності їх прояву в педагогічній діяльності (К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, Г. Балл, М. Євтух, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кремень); педагогіки вищої школи (А. Алексюк, С. Архангельський; В. Беспалько, В. Галузинський, О. Глузман, С. Савченко, Д. Чернілевський); досліджень у сфері післядипломної педагогічної освіти (С. Вершловський, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, В. Маслов, Н. Ничкало, Л. Пермінова, Н. Протасова, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Є. Тонконога); теорії управління (В. Афанасьєв, Б. Гаєвський, П. Друкер, Т. Пітерс, Р. Уотермен); педагогічного менеджменту (В. Бондар, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Крижко, В. Луговий, Є. Хриков); управління дошкільною освітою (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Денисенко, О. Кононко, К. Крутій, Ю. Манилюк, Т. Піроженко); формування управлінської культури фахівців різних галузей (Л. Васильченко, Т. Горюнова, А. Губа, С. Корольок, В. Медведь, О. Хмизова, М. Якібчук, О. Ярковой).

Метою статті є висвітлення сутності та особливостей педагогічного менеджменту як технології формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою формування управлінської культури майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти було розроблено й впроваджено технологію педагогічного менеджменту. При цьому ми виходили з того, що частина управління, яка характеризується впливом суб'єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як менеджмент (М. Альберт, В. Афанасьєв, Ф. Генон, М. Мескон, Ф. Хедоурі, Р. Шакуров, Г. Щокін та ін.) [5].

Результати аналізу ряду наукових робіт (В. Гамаюнов [1], І. Головнюва [2], Н. Коломінський [3], В. Крижко [4; 5; 7], Є. Павлютенков [7] В. Симонов[8], В. Шаркунова [9] та ін.) дозволяють стверджувати, що категорія „менеджмент” уживається в різних словосполученнях. Це зумовлено існуванням диференціації певних галузей менеджменту: освітній, педагогічний, навчальний, дидактичний тощо. У нашій роботі саме педагогічний менеджмент обирається як технологія формування управлінської культури, на підставі не тільки особливостей здійснюваного дослідження, а й на засадах урахування того, що освітній процес розглядається [8] як інтегративна характеристика трьох складників:

навчально-виховного процесу (діяльності викладача); навчально-пізнавально-го, самоосвітнього процесу (діяльності тих, хто навчається); педагогічного менеджменту як теорії, методики й технології ефективного управління процесом освіти. Уважаємо правомірною позицію В. Гамаюнова [1] стосовно того, що зазвичай у теорії та практиці освітньої роботи найбільша увага приділяється першому складнику означеної тріади (навчально-виховній діяльності педагога), тоді як діяльності учнів (студентів, слухачів) й управлінню освітою уваги приділяється значно менше, незважаючи на виключно консолідуюче значення саме третього компонента – педагогічному менеджменту.

Виходячи з того, що педагогічний менеджмент – це „теорія, методика й технологія ефективного управління освітнім процесом, що ґрунтується на сукупності філософських, педагогічних, психологічних, економічних та управлінських понять, законів і закономірностей” [8, с. 12], означену галузь менеджменту ми розглядаємо як технологію формування управлінської культури керівників дошкільної освіти, що актуалізується на засадах особистісно орієнтованої, суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу та зумовлює ефективний розвиток високопрофесійного керівника, здатного до здійснення культуровідповідної управлінської діяльності.

Визначаючи педагогічний менеджмент як технологію формування управлінської культури, ми виходили з того, що теорія розглядає такі компоненти діяльності, як мотиви, мета, завдання, принципи тощо; методика характеризує виконання певних дій у руслі визначеної мети; технологія визначає певні прийоми (операції), їх етапи та послідовність.

Педагогічний менеджмент як діяльність і сумативна система має системоутворювальні чинники та власну структуру: основні системоутворювальні елементи (поняття); цілі; завдання; принципи; функції; методи; результат; умови ефективності; чинники, що сприяють ефективності педагогічного менеджменту. Сутність першого системоутворювального чинника (цільового, проектувального) педагогічного менеджменту як діяльнісної соціальної системи виражають його ціль і завдання. Комунікативний компонент розглядається як другий системоутворювальний чинник, що становить стиль взаємин педагога й тих, хто навчається. Третій чинник визначається як змістовно-організаційний, що реалізується на засадах певних принципів і методів управління. Четвертий чинник характеризується як аналітико-результативний [8].

У якості базових категорій визначаються – „освітній процес”, „педагогічний менеджмент”, „моніторинг освітнього процесу”, „інформація” тощо. Основоположними для нашого дослідження є дефініції „педагогічний менеджмент” та „освітній процес”. Характеристика сутності педагогічного менеджменту подається у наведеному вище матеріалі. Освітній процес, у свою чергу, також становить явище не менш складне та багатоаспектне, ніж педагогічний

менеджмент. Так, з позицій системного підходу (Р. Акофф, В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, В. Беспалько, І. Блауберг, К. Боулдінг, Ю. Єгоров, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, Б. Ломов, Е. Юдін та ін.) [8] освітній процес визначається як штучна, відкрита, конкретна, динамічна, централізована, складна, соціальна, діяльнісна система. При цьому той, хто навчається (учень, студент, слухач), також розглядається як природна (натуральна), відкрита, конкретна, динамічна, складана, централізована, біологічна, діяльнісна система. Отже, в „результаті спостерігається дуже складна й цікава взаємодія обох систем, що мають тільки дві відмінності, й тому перша система (освітній процес) повинна бути адаптована ... до другої – особистості, що розвивається” [8, с. 36].

При цьому спостерігається взаємозв'язок, взаємовплив суб'єкта та об'єкта діяльності. Щодо освітнього процесу правомірною є необхідність встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, оскільки головною умовою набування якісної освіти є активність, зацікавленість людини, тоді як „об'єкт” активним бути не може. Активність – це якість особистості, невід'ємна її властивість і в структурі, і в змісті діяльнісної системи. Тож викликає певні сумніви декларування „активних форм і методів навчання”. Форма не може бути ні активною, ні пасивною, як і метод.

Освітній процес як централізована система характеризується тим, що один із її елементів є домінантним у функціонуванні всієї системи. У соціальній, отже, і в освітній системі, основоположним є комунікативний компонент. Тож будь-які зміни в цій базовій складовій частині відображаються на всій системі, що підлягає управлінню, та викликає значні змінювання. Незважаючи на штучне походження, освітній процес визнається як система соціальна, що підпорядковується об'єктивним законам і закономірностям. Отже, наукову основу управління освітнім процесом у навчальних закладах складають реальні й конкретні цілі, принципи та методи управлінської діяльності. При цьому специфіка предмету, знаряддя, продукту й результату праці управлінців і викладачів навчальних закладів зумовлює й розробку специфічних цілей, принципів, методів і прийомів їх управлінської діяльності.

Основною властивістю, важливими ознакою й характеристикою освітнього процесу як соціальної педагогічної системи визначаються його ціль і цілевідповідний характер. На підставі визначення сутності педагогічного менеджменту як теорії, методики й технології „ефективного управління освітнім процесом, на засадах сукупності філософських, педагогічних, соціальних, психологічних, економічних і управлінських понять, законів і закономірностей” [8, с. 12], правомірним є положення стосовно того, що педагогічний менеджмент як усіяка діяльність має цілеспрямований характер.

Отже, у своєму дослідженні, використовуючи педагогічний менеджмент як технологію управління навчальною діяльністю, ми орієнтувалися на його

основні цілі: ефективне й планомірне використання сил, засобів, часу всіх учасників навчального процесу; забезпечення відповідності діяльності управлінців у галузі освіти цілям соціально-економічного, духовного розвитку суспільства; підпорядкування основної цілі (виховання, навчання, розвиток людини як вільної, відповідальної, творчої особистості, формування в неї готовності до праці, активної життєвої позиції, наукового світогляду) другорядним – повним, порівняним, несуперечливим, взаємопов'язаним, конкретним, реальним; формулювання цілей управління на підставі дієслова невизначеної форми або його наказового способу, що характеризує дію, яку необхідно виконати, й відображає певні положення (конкретизувати – кінцевий запланований результат; термін досягнення мети; максимальну величину допустимих витрат, коштів, сил, часу, енергії; підтверджувати факт досягнення мети управлінської діяльності, по можливості, кількісною характеристикою отриманого результату; обговорювати „що” й „коли” необхідно виконати, не вдаючись до обмірковування деталей „як” і „чому” та ін.).

Ми також виходили з того, що головні завдання педагогічного менеджменту відображають періодичність і послідовність окремих дій людей, задіяних в управлінні, та їх діяльності загалом; визначають методiku й правила виконання певних видів діяльності в конкретний термін; окреслюють вимоги до якості результату діяльності та ефективності способів досягнення визначених цілей з урахуванням оптимальності витрачених зусиль, коштів, часу; установлюють вимоги щодо складу й кваліфікації виконавців діяльності відповідно до їх функціональних обов'язків; визначають обсяг необхідної інформації, її основні джерела з позицій оптимальності (необхідності, недостатності тощо); визначають основні правила контролю процесу й результату діяльності тощо.

Використовуючи педагогічний менеджмент у процесі формування управлінської культури, ми враховували, що управлінські принципи умовно розподіляються на дві базові групи – загальні принципи, що відображають основні тенденції та закономірності розвитку організації, та принципи специфічні, які відбивають особливості діяльності певної конкретної організації, управлінської технології тощо.

Отже, формування управлінської культури ми здійснювали на засадах загальних принципів педагогічного менеджменту: гуманізації; демократизації; індивідуалізації; диференціації; соціальної детермінації; цілеспрямованості; оптимальності; науковості; компетентності, комплексності; ортобіотичності (оптимізму); аналітичної діяльності суб'єктів менеджменту; конкретного цілепокладання, що становить обов'язкову умову актуалізації всіх управлінських функцій; кооперації й розподілу праці; функціонального підходу, що зумовлює розвиток, удосконалення управління на засадах постійного оновлення, уточнення, конкретизації управлінських функцій; системного самовдосконалення

діяльності управлінців тощо.

Разом з тим управління процесом формування управлінської культури керівників дошкільної освіти базувалося на специфічних принципах педагогічного менеджменту: інноваційності; стимулюванні; орієнтації на якість; цілісного погляду на особистість; глибокого переконання в сучасних етичних цінностях; колегіального прийняття рішень; заохочення різних поглядів та консенсусу; об'єктивності; делегування повноважень; розвитку; відкритості; варіативності тощо.

Педагогічний менеджмент безпосередньо актуалізується в процесі здійснення основних управлінських функцій – організації, планування, керування (координації й стимулювання), контролю. Для реалізації управлінських функцій, досягнення визначених цілей використовуються економічні, організаційно-розпорядницькі (адміністративні), психолого-педагогічні методи управління та методи суспільного впливу тощо.

На сучасному етапі радикального реформування вітчизняної освітньої системи проблема ефективного використання економічних методів у педагогічному менеджменті тільки починає вивчатися й потребує серйозного дослідження.

На засадах примушення використовуються організаційно-розпоряджувальні методи (директивні, адміністративні). При цьому управлінські впливи мають форму наказів, інструкцій, директив, нотацій, розпоряджень, настанов, заборон, погроз, окриків, покарання тощо. Це жорстке управління, при якому демократичні та ліберальні тенденції просліджуються слабо, не чітко. Використовуються для регламентації діяльності об'єктів (суб'єктів) управління, допомагають здійснювати їх організацію, впроваджувати інструкції та ін.

Психолого-педагогічні методи (спонукання, порада, прохання, позитивна оцінка, ухвала, консультація, похвала, схвалення) впливають на пізнавальні інтереси особистості, збуджують, активізують інтерес до пізнання, процесу навчання. При цьому важливим є використання методів не тільки по вертикалі (вплив на об'єкт управління з боку педагога), а й по горизонталі (вплив інших оточуючих людей – адміністрації, однокласників тощо). Уважаються доцільними для розвитку колективу, створення в ньому комфортного, емоційно-позитивного клімату, виховання відповідальності, формування творчої активності, ініціативи, конструктивних, соціально важливих мотивів трудової діяльності та ін.

Методи суспільного впливу, тобто соціально-психологічні методи (переконання, етична бесіда, умовляння, навіювання, застереження, повчання, попередження, вказівка тощо) використовуються для розвитку демократичних тенденцій у колективі, критики та самокритики, формування сумлінного ставлення до праці. Впливають на психологію особистості, її совість, формують,

удосконалюють внутрішній кодекс честі, що сприяє формуванню переконань, переходу установки в самоустановку.

Методи педагогічного менеджменту ми використовували на підставі положення стосовно того, що впливи освітнього управління не слід вважати взаємовиключними. Ефективним у нашому дослідженні визнається варіант використання комплексу управлінських методів, але в суттєво різних пропорціях (основоположними, базовими визнаються м'які, оптативні, особистісно орієнтовані, демократичні впливи на протизагострим, особистісно не зорієнтованим, навчально-дисциплінарним, декларативним). Тобто правомірним ми вважаємо використання не однієї групи методів (наприклад, тільки дидактичного спонукання або соціально-психологічних), а комплексу сполучення, поєднання, комбінації оптативних методів, впливом яких зумовлено досягнення оптимального результату.

Крім традиційних методів педагогічного менеджменту, у практику нашої експериментальної діяльності ми намагалися впроваджувати модернізовані, „активні” методи управління (за класифікацією Л. Даниленко) [6]: дослідницькі, ілюстративно-показові, діалогового спілкування тощо.

Результат спільної діяльності суб'єктів та об'єктів (суб'єктів) педагогічного менеджменту становить виключно важливу складову частину його базових понять, що включають такі, як „ефективність” – характеристика процесу спільної діяльності педагога та тих, хто навчається; „якість” – характеристика кінцевого результату їх діяльності; „елементарні уміння й навички”, „ступінь навченості людини” та ін.

Загалом ефективність педагогічного менеджменту зумовлено суб'єктивними та об'єктивними чинниками. Суб'єктивні пов'язуються з особистістю керівника (його професіоналізмом, цільовими установками, ціннісними орієнтаціями, потребами та ін.); психологічним кліматом у системі суб'єкт-суб'єктних взаємин (стиль взаємодії, зацікавленість у спілкуванні тощо). Об'єктивні – з характеристиками часу як чинника раціональної, наукової організації освітнього процесу; матеріально-технічними, санітарно-гігієнічними, естетичними умовами діяльності; гендерною домінантою особистості тощо.

Отже, вищезазначене дозволяє визнати правомірним положення стосовно того, що педагогічний менеджмент як соціальна діяльнісна система об'єднує в собі такі структурно-функціональні компоненти й системоутворювальні чинники: мета діяльності (запланований, очікуваний результат); суб'єкт діяльності (керівник, його замісники, викладачі тощо); об'єкт діяльності (він же другий суб'єкт) – виконавець розпоряджень керівника (студенти, слухачі, викладачі та ін.); зміст діяльності (навчальна, управлінська тощо); способи діяльності (методи, принципи, стиль взаємодії викладача з тими, хто навчається, керівника з педагогами, студентами тощо).

За аналогією ми визначили такі структурно-функціональні компоненти педагогічного менеджменту, як технології формування управлінської культури керівників дошкільних навчальних закладів: *мета діяльності* – забезпечення сприятливих умов для формування управлінської культури; *суб'єкт діяльності* – викладачі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти; *об'єкт (суб'єкт) діяльності* – майбутні (студенти) та чинні (слухачі) керівники дошкільної освіти; *зміст діяльності* – управлінська; *принципи діяльності* – загальні, специфічні; *методи діяльності* – традиційні, модернізовані; *стиль взаємодії суб'єктів і об'єктів (суб'єктів) діяльності* – демократичний, особистісно-орієнтований, суб'єкт-суб'єктний.

Використовуючи педагогічний менеджмент як технологію формування управлінської культури ми виходили з того, що всі діючі особи системи освіти та системи управління освітою перебувають у тих або тих міжособистісних зв'язках, взаємодії. Особливості взаємин, які склалися між учасниками певної діяльності, певним чином зумовлюють її якість, успішність, результативність. Кожна людина може виступати і в ролі об'єкта, і в ролі суб'єкта взаємодії. Правомірною визнається встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень, оскільки головною умовою набуття якісної освіти є активність, зацікавленість людини, тоді як об'єкт активним бути не може. Отже, у нашому дослідженні визначено необхідність здійснення процесу педагогічного менеджменту на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх його учасників.

Разом з тим, результати аналізу сутності підходів (системного, гуманістичного, синергетичного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного, андрагогічного, акмеологічного), які зумовлюють ефективність управлінської діяльності в галузі освіти, дозволяють констатувати, що підходи, зорієнтовані не стільки на результат освітнього процесу, а безпосередньо, на сам процес освіти з метою створення умов для реалізації, розвитку особистісного потенціалу людини, на практичну реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі управління освітою.

Тож основоположні характеристики педагогічного менеджменту як технології формування управлінської культури визначалися нами на засадах принципів вищеозначених підходів: ціннісно-особистісний стиль взаємовідносин учасників процесу управління, виявлення поваги, довіри, толерантності до людей; прийняття колективних управлінських рішень на засадах співучасті керівників і керованих в управлінні освітнім процесом; передача повноважень, надання кожному учаснику управління освітою права самостійно приймати й реалізовувати рішення в межах його компетентності; творче поєднання співуправління, співробітництва, співтворчості з самоорганізацією, самоуправлінням суб'єктів і об'єктів (суб'єктів) управлінської діяльності; створення умов для проявів відкритості, інтуїції, критичності, рефлексії, ініціативи, креативності

учасників управлінської діяльності; розробка й реалізація психолого-педагогічного механізму стимулювання, що забезпечує ефективну діяльність учасників процесу управління.

Оскільки базову сутність педагогічного менеджменту становить циклічне відтворення управлінських функцій (організації, планування, керування (координації й стимулювання), контролю), то технологія педагогічного менеджменту в нашому дослідженні розкриває послідовність, зміст та особливості актуалізації означених функцій з метою формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Тож ми визначили етапи означеного процесу (організаційно-мотиваційний; планувальний; координаційно-стимулюючий; контрольно-оцінювальний) та їх сутність.

Висновки. Таким чином, на підставі означеного вище, ми розробили й апробували систему формування управлінської культури керівників дошкільної освіти на засадах використання технології педагогічного менеджменту. Подальшого наукового вивчення потребує дослідження особливостей формування досліджуваної якості на кожному з визначених етапів.

1. Гамаюнов В. Г. Формирование дидактического менеджмента в системе государственного управления образованием : дис. ... канд. наук по гос. управлению : 25.00.05 / Гамаюнов Владимир Гаврилович. – Донецк, 2002. – 190 с.
2. Головнюова І. В. Актуальні напрями застосування нового підходу в менеджменті в освітній сфері / І. В. Головнюова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 53 – 58.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с. – Бібліогр.: С. 260 – 283.
4. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посіб. / В. В. Крижко. – Вид. 2-е, доопрац. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
5. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
6. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ: метод. аспект / К. Крутій, Н. Маковецька // Дошк. виховання. – 2005. – № 5. – С. 5 – 7.
7. Павлютенков Е. М. Рабочая книга руководителя школы : в 4 ч. / Е. М. Павлютенков, В. В. Крыжко. – Запорожье, 1993– . – Ч. 1. – 1993. – 100 с.
8. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Высш. образование, 2007. – 357 с.
9. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепція педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. В. Шаркунова. – К., 1998. – 16 с.

САЗОНОВА О.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

УПРАВЛІНСЬКА ТА ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються основні теоретичні аспекти концепції управління, а також наводяться результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між стилем управління, типом самооцінки та комунікативною педагогічною ефективністю викладачів вищого навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна культура, індивідуальний стиль управління, комунікативна педагогічна ефективність.

Сазонова Е.В. Управленческая и педагогическая культура преподавателя высшего учебного заведения. В статье рассматриваются основные теоретические аспекты концепции управления, а также приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи между стилем управления, типом самооценки и коммуникативной педагогической эффективностью преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: педагогическая культура, индивидуальный стиль управления, коммуникативная педагогическая эффективность.

Sazonova E. Management and pedagogical culture university teachers. The article considers the basic theoretical aspects of management concepts. The article presents the results of an empirical research of interrelation between management style, type of self-conception and communicative teaching effectiveness of the university teachers.

Key words: pedagogical culture, personal management style, communicative teaching effectiveness.

Постановка проблеми. На початку XXI ст. величезного значення набуває завдання реформування освітніх систем, основною метою якого є підвищення інтелектуального потенціалу нації та створення умов для формування і розвитку творчої особистості. Виконання цього завдання полягає у розвитку саме особистісних якостей суб'єктів навчального процесу – учнів, студентів, учителів і викладачів вищої школи. Таким чином, функції освіти у сучасному світі полягають у тому, щоб засобами розвитку особистості забезпечити розвиток суспільства загалом.

Головним змістом педагогічного процесу стає розвиток учня, студента, а якість і ступінь такого розвитку свідчить про ефективність роботи педагога школи, вищого навчального закладу і всієї системи освіти.

Професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості – це управлінська культура викладача. Вона характеризується високим рівнем розвитку особистості викладача, його позиції, здатності керувати діяльністю на високому рівні. Тому значення особистості викладача в педагогічному процесі накладає на нього велику відповідальність і вимагає постійної роботи над собою.

Отже, актуальним питанням сьогодення є вивчення управлінської та педагогічної культури вчителів і викладачів вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «управління» в педагогічній літературі з'явився близько 15-20 років тому. У широкому філософському розумінні управління – це елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності. Управління – це цілеспрямований вплив на систему для її переведення в якісно новий стан [5,с.122].

Професіоналізм управлінської діяльності – це сукупність соціокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних управлінських і психологічних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти керівник для ефективного здійснення та корекції своєї діяльності. Професіоналізм керівника характеризується певним рівнем готовності реалізувати будь-яку діяльність. Отже, з одного боку, професіоналізм це інтегральна якість особистості, котра формується у діяльності й спілкуванні, а з другого, – процес і результат останніх [9,с.59].

Управлінська компетентність потребує вміння добирати необхідні знання для виконання конкретних управлінських дій. Функціональна компетентність керівника – це система умінь, що є адекватними структурі та змісту управлінської діяльності [8,с.35].

Управління можна визначити як процес досягнення визначених цілей шляхом використання праці людей. Його складовими є: організація, керівниц-

тво, мистецтво спілкування з людьми, здатність ставити цілі й знаходити засоби для їх досягнення.

Метою управління є ідеальний образ бажаного, можливого і необхідного стану об'єкту. Найбільш значущими вважаються наступні якості керівника у навчальному закладі: стійка соціально-значуща мотивація, зацікавленість у праці, здатність до аналітично-творчого мислення, абстрагування і моделювання шляхів розвитку педагогічних процесів; оперативність мислення, його конструктивність; комунікативність, відкритість; інтелектуальна та психологічна готовність до прийняття нестандартних рішень, вміння раціонального організовувати свою діяльність та діяльність інших; схильність до лідерства [4, с.49-50].

Сутність управлінської діяльності зі створення оптимальних педагогічних умов є модифікація і перенесення напрацьованих положень педагогіки, психології, передового досвіду в практику роботи навчального закладу. Багатоманітність і складність цієї задачі призводять до великих труднощів при описі цієї діяльності. Очевидно, що у кожного викладача, як керівника навчального процесу, є певні стереотипи управлінської діяльності. Ці стереотипи називають індивідуальним стилем управління.

Впродовж останніх п'ятдесяти років була проведена значна кількість досліджень, в яких здійснювалися спроби встановити зв'язок між індивідуальним стилем управління та ефективністю діяльності. У ході цих досліджень зафіксовано певні зв'язки між стилем, типом керівника, ефективністю діяльності та його культурою управління. Загалом вони зводяться до таких положень:

- стиль відображає усталені способи діяльності певного типу керівника; тісно пов'язаний з психологічними особливостями його мислення, прийняття рішень, спілкування тощо;
- стиль не є вродженою якістю, а формується в процесі діяльності і змінюється, його можна коригувати та розвивати; стилям керівництва можна також навчати;
- опис та класифікація стилів певною мірою відтворюють змістові характеристики (параметри) управлінської діяльності (специфіка поставлених завдань, взаємини з підлеглими тощо);
- стиль керівництва зумовлений культурними цінностями, традиціями організації;
- чинники зовнішнього середовища (соціально-економічні, політичні, соціально-психологічні тощо) впливають на формування стилю керівництва. [2, с. 187-188].

Розглядаючи стиль управління, потрібно враховувати два аспекти. По-перше, керівник може прийняти рішення на користь того чи іншого стилю

й тим самим визначити спосіб регулювання своїх стосунків з підлеглими. Другий аспект включає індивідуальну властивість процесу управління: стиль проявляється в конкретних ситуаціях, які виникають між керівниками та їх підлеглими. Особистість керівника впливає на стиль управління, або, точніше, на його ставлення до управління. Те саме можна сказати й про роль конкретної ситуації та склад колективу [3, с. 35].

Кожен керівник має свої індивідуальні особливості, які переплетені зі стилем керівництва. Але індивідуальний стиль керівництва залежить як від особистості керівника, так разом з тим і від колективу, в якому працює керівник. У цьому полягає індивідуальний підхід до підлеглих, що є основою мистецтва управління [1, с. 237].

Однією з перших праць, у яких досліджувались стилі керівництва, була праця Курта Левіна Експериментальний підхід до вивчення автократії та демократії, опублікована в 1938р. В своїй роботі К Левін формулює основні положення традиційної концепції стилю управління. Ця концепція спирається на прості та очевидні елементи управління:

- спосіб прийняття рішень;
- спосіб розподілу функцій у розв'язанні завдань;
- форми контролю;
- оцінювання виконання рішень;
- розподіл відповідальності.

За цими показниками у межах традиційної концепції управління виокремлюються авторитарний, демократичний та нейтральний стилі керівництва. Пізніше термін «нейтральний» був змінений на «ліберальний». Крім того, досить часто ті ж самі стилі означалися як «директивний», «колегіальний» та «стиль попускання».

Кожний метод для своєї реалізації потребує особистості з конкретними рисами, які визначають сутність людини як керівника. У своїй основі стиль об'єктивний, але він формується завдяки індивідуальним властивостям особистості керівника.

Стиль керівництва – явище суто індивідуальне, тому що він визначається специфічними характеристиками конкретної особистості, відображає особливості роботи з людьми та технологію прийняття рішень саме цією особистістю. Отже, стиль керівництва регламентується особистими рисами керівника. У процесі трудової діяльності формується виключно індивідуальний тип керівника, дії якого повторити в деталях практично неможливо.

А.К.Маркова пропонує наступні стилі педагогічної діяльності [7,с.30-34].

Авторитарний стиль. Учень (студент) розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Вчитель (викладач) одноосібно приймає рішення, встановлює твердий контроль за виконанням пропонува-

них їм вимог, використовує свої права без врахування ситуації і думок учнів, не обґрунтовує свої дії перед учнями. Внаслідок цього учні втрачають активність чи здійснюють її тільки при ведучій ролі вчителя, виявляють низьку самооцінку та агресивність. При авторитарному стилі сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання. Для вчителя характерна низька задоволеність професією і професійна нестійкість. Учителі з цим стилем керівництва головну увагу звертають на методичну культуру, у педагогічному колективі часто лідирують.

Демократичний стиль. Учень (студент) розглядається як рівноправний партнер у спілкуванні, колега в спільному пошуку знань. Вчитель (викладач) залучає учнів до прийняття рішень, враховує їхню думку, заохочує самостійність суджень, враховує не тільки успішність, але й особистісні якості учнів. Методами впливу є спонукання до дії, порада, прохання. У вчителів з демократичним стилем керівництва школярі частіше перебувають у стані спокійної задоволеності, високої самооцінки. Учителі з цим стилем більше звертають увагу на свої психологічні уміння. Для таких учителів характерні велика професійна стійкість, задоволеність своєю професією.

Ліберальний стиль. Викладач (вчитель) відмовляється від прийняття рішень, передаючи ініціативу учням (студентам), колегам. Організацію і контроль діяльності учнів викладач (вчитель) здійснює без системи, виявляє нерішучість, коливання. У класі (колективі) хитливий мікроклімат, приховані конфлікти.

Кожний з цих стилів, виходячи із стосунків з партнером взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування до партнерства, і до відсутності спрямованого впливу. Важливо, що кожен з цих стилів припускає домінування або монологічної чи діалогічної форми спілкування.

Більш деталізована по характеру залучення в діяльність педагога спілкування диференціація стилів запропонована В.А.Кан-Каликом [6]. До цих стилів належать:

- стиль захопленості педагога спільною творчою діяльністю з учнями, що є вираженням ставлення вчителя до своєї справи та до своєї професії;
- стиль дружнього ставлення, що служить загальною передумовою успішності у взаємодії вчителя з класом. В.А.Кан-Калик звертає увагу на небезпеку переходу дружнього ставлення у фамільярність та панібратство, що може негативно позначитися на педагогічній діяльності в цілому;
- стиль спілкування – дистанція, що є вираженням авторитарного стилю, який, з одного боку, сприятливо впливає на дисципліну та

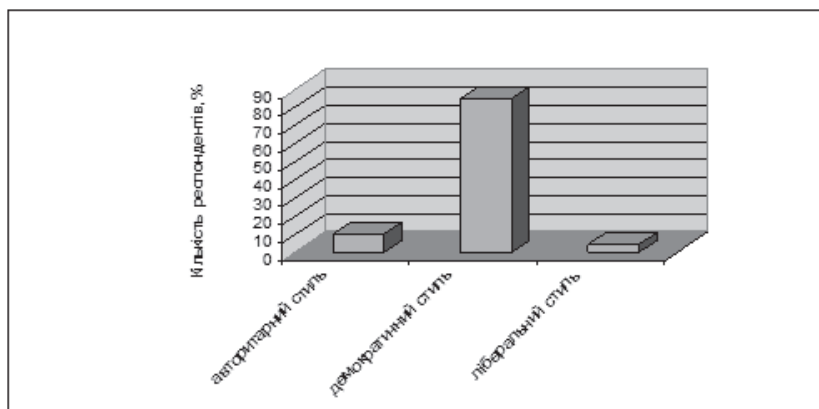


Рис.1. Стилі управління викладачів.

організованість учнів, але, іншого боку, може привести до фрустрації, неадекватності самооцінки учнів, зниженню рівня домагань і т.д.;

- стиль спілкування – лякання і загравання. Обидва стилі свідчать про професійну недосконалість педагога.

Мета дослідження полягає у визначенні взаємозалежності між індивідуальним стилем управління викладача вищого навчального закладу та його індивідуально-психологічними особливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення співвідношення стилю управління, типу самооцінки та ступеню комунікативної ефективності викладачів, крім теоретичного аналізу, було проведено імпіричне дослідження. Експериментальна частина була проведена на базі Національного університету «Львівська політехніка». У дослідженні взяли участь 50 респондентів – викладачі «Львівської політехніки».

Для визначення стилю управління був використаний опитувальник В.П.Захарова і А.П.Журавльова. Основу методики складають групи тверджень, що відображають різні аспекти взаємодії керівництва і колективу.

Опрацювавши результати опитування, були отримані наступні дані (Рис.1).

Переважаючим виявився демократичний стиль управління у 85,25% опитаних. Вимогливість і контроль поєднуються з ініціативним і творчим підходом до роботи і свідомим дотриманням дисципліни, незалежним підходом у прийнятті рішень.

Авторитарний стиль управління спостерігається у 10,25% респондентів. Характеризується орієнтацією на власні висновки і оцінки, впевненістю у собі,

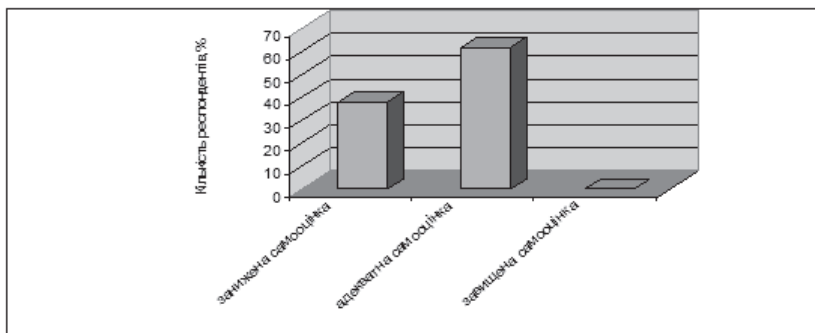


Рис.2. Тип самооцінки викладачів.

схильністю до жорсткої формальної дисципліни, великою дистанцією з підлеглими, ігноруванням ініціативи, творчої активності людей, одноосібним прийняттям рішень.

Ліберальний стиль управління спостерігається у 4,5% опитаних. Цьому стилю притаманні: відсутність строгої дисципліни і контролю, відсутність субординації з підлеглими, схильність перекидати відповідальність в прийнятті рішень.

У викладачів спостерігається адекватна та занижена самооцінка (Рис.2).

У 62% опитаних переважає адекватна самооцінка, коли думка людини про себе збігається з тим, ким вона насправді є, а також з думкою про неї оточення.

Занижена самооцінка спостерігається у 38% опитаних. Людина із заниженою самооцінкою відчуває себе нездатною на серйозні справи, не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що у неї нічого не вийде; уникає ризику, не намагається щось змінити у своєму житті. Таких людей характеризують заниження почуття власної гідності, страх помилок, нездатність сприймати критику.

Респондентів з завищеною самооцінкою не виявилось (0%).

Діагностика ефективності педагогічних комунікацій проводилась за модифікованим варіантом анкети О.О.Леонтьєва. Результати зображені на Рис.3.

У 28% опитаних спостерігається дуже високий ступінь комунікативної ефективності. Комунікативна діяльність дуже інтенсивна. Викладач досяг вершин своєї майстерності, вільно володіє аудиторією. Як диригент прекрасно розподіляє свою увагу, усі засоби спілкування органічно вплетені у взаємодію із студентами. Непосвяченому може здатися, що зібралася компанія добре знайомих між собою людей для обговорення останніх

подій. Однак при цьому всі зайняті загальною справою, заняття досягає поставленої мети.

Високий ступінь комунікативної ефективності переважає у 62% респондентів. Дружня, невимущена атмосфера панує в аудиторії. Всі учасники заняття зацікавлено спостерігають за педагогом або обговорюють поставлене питання. Активно висловлюються думки, пропонуються варіанти рішення проблеми. Стихійність відсутня. Викладач коректно спрямовує хід заняття, не забуваючи віддавати належне гумору і дотепності присутніх. Усяка вдала пропозиція відразу підхоплюється і заохочується помірною похвалою. Заняття проходить продуктивно, в активній взаємодії сторін.

Середній ступінь спостерігається у 10% опитаних. Цей ступінь характеризує викладача як такого, хто цілком задовільно опанував засобами спілкування. Його комунікативна діяльність досить вільна за формою. Легко встановлює контакт із студентами, однак не усі знаходяться у полі його уваги. В імпровізованих дискусіях спирається на більш активну частину присутніх, інші ж виступають у ролі спостерігачів. Заняття проходить жваво, однак не завжди досягає поставленої мети. Зміст заняття може мимоволі бути принесеним у жертву формі спілкування.

Респондентів зі ступенем комунікативної ефективності «низький» і «дуже низький» не виявлено (0%).

Визначення зв'язку між стилями управління, типом самооцінки та ступенем комунікативної ефективності викладачів було здійснено з допомогою лінійного кореляційного аналізу за Пірсоном.

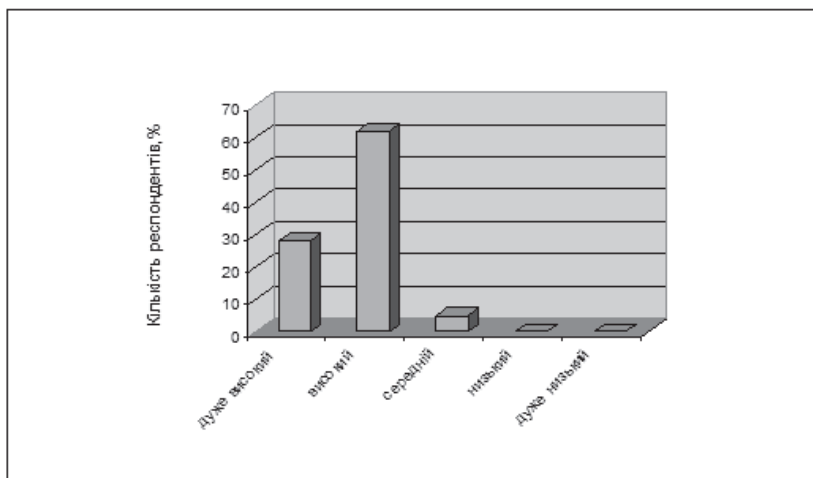


Рис.3. Ступень комунікативної ефективності викладачів.

Проаналізувавши дослідження співвідношення стилів управління із типом самооцінки та ступенем комунікативної ефективності викладачів на прикладі Національного університету Львівська політехніка, можна зробити наступні висновки.

З віком викладачі все менше використовують демократичний стиль управління ($r=-0,20$) і все більше віддають перевагу ліберальному стилю управління ($r=0,30$). Це можна пояснити тим, що вони передають ініціативу за організацію і контроль діяльності студентам.

У викладачів з демократичним стилем управління прослідковується високий ступінь комунікативної ефективності ($r=0,41$). Студент в даному випадку розглядається як рівноправний партнер у спілкуванні, колега у спільному пошуку знань. І навпаки, у викладачів з ліберальним стилем управління характеризує низький ступінь комунікативної ефективності ($r=-0,55$).

Ліберальний стиль управління сприяє підвищенню у викладачів рівня самооцінки ($r=0,36$).

Підвищенню самооцінки сприяє досвід роботи та педагогічний стаж ($r=0,28$).

Висновки. Термін «культура» означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених усіма видами перетворюючої діяльності людини і суспільства. Людина є продуктом загальнолюдської культури, її представником і носієм. Педагогічна культура викладача є системним утворенням. Її головними структурними компонентами є творчі способи педагогічної діяльності.

Індивідуальна педагогічна культура виявляється у професійній поведінці викладача. Так, викладачу з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль.

І навпаки, у викладача з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми. Педагогічна культура у реальному педагогічному процесі виявляється в єдності із загальнокультурними і моральними проявами особистості педагога. Єдність усіх цих проявів утворює його гуманістичну (загальну) культуру.

Стиль педагогічної діяльності включає і стиль управлінської діяльності, стиль саморегуляції та стиль спілкування. Сучасний керівник повинен адаптувати свій стиль управління для конкретної ситуації, оскільки найефективніші керівники – це ті, хто уміють поводити себе по-різному – залежно від вимог реальності.

Практичне використання отриманих результатів та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження можуть мати багатогли-

льове використання в психолого-педагогічній практиці, оскільки поглиблюють знання щодо зв'язку між стилем управління, рівнем самооцінки та ступенем комунікативної педагогічної ефективності, а також розкривають суб'єктивні фактори, які впливають на процес управління навчально-виховним процесом.

Список використаних джерел:

1. Беззубко Л. В. Управління трудовими конфліктами: Навч. посіб. / Л. В. Беззубко, А. Г. Зюнькін, А. В. Калина. – К.: МАУП, 2004. – 256 с.
2. Блейк Р.Р., Моутон Дж. С. Научные методы управления / Пер. с англ. – К. Наукова думка, 1996. – 247 с.
3. Гірняк О. М., Лазановський П.П. Менеджмент: теоретичні основи і практиcum: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Магнолія плюс, Л.: Новий світ, 2003. – 336 с.
4. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
5. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Вид. група Основа, 2004. – 204 с.
9. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 2006. – 272 с.

САРКИСОВА О.Ю.,

старший викладач,
кафедра педагогіки та психології,
Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана,
м. Київ

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

У статті розглядається модель організації групової взаємодії як умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки. Виділяються основні блоки моделі. Наводяться дані стосовно експериментальної перевірки її дієвості.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх викладачів економіки, психолого-педагогічна підготовка, групова взаємодія, модель організації групової взаємодії.

В статье рассматривается модель организации группового взаимодействия как условия повышения эффективности профессиональной подготовки будущих преподавателей экономики. Выделяются основные блоки модели. Приведены данные относительно экспериментальной проверки ее действенности

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих преподавателей экономики, психолого-педагогическая подготовка, групповое взаимодействие, модель организации группового взаимодействия.

The article describes the organization model of group interaction as conditions for improving the effectiveness of professional training future teachers of economics. The major blocks of the model are highlighted. The data concerning experimental verification of its effectiveness is given.

Key words: professional training future teachers of economics, psychological and pedagogical training, group interaction, organization model of group interaction.

Постановка проблеми. В сучасних умовах ведучою тенденцією розвитку вищої школи є перехід до нової якості освіти, впровадження інноваційних технологій навчання, які побудовані на інтенсивній взаємодії всіх учасників навчального процесу. Особливо яскраво ця тенденція проявляється при підготовці майбутніх педагогів, оскільки саме вони в процесі своєї професійної діяльності мають формувати нову генерацію, яка буде здатна до конструктивної взаємодії та соціального партнерства. Стосовно педагогічної діяльності у сфері економічної освіти ця проблема набуває додаткової гостроти, оскільки економічна сфера суспільства на сьогодні здійснює найбільш негативний вплив на існування людства в цілому за рахунок пропагування конкурентних стратегій взаємодії та спрямованості суспільства на індивідуалізм та прагматизм. Для подолання цих негативних впливів професійна підготовка майбутніх викладачів економіки має базуватися на принципах гуманізму та соціального конструктивізму, використанні різноманітних форм групової навчальної діяльності, організації групової взаємодії. Отже, сьогодні виникає необхідність у розробці педагогічних стратегій використання групової взаємодії для підвищення ефективності професійної підготовки викладачів економіки. Відповідно актуальним є пошук моделей професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

Аналіз наукових праць з питань професійної підготовки майбутніх викладачів дозволив дійти висновку, що на сьогодні активізуються пошуки дослідників у напрямку використання групової навчальної діяльності як засобу підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів (Т.В.Васильєва, Н.М.Савельєва, Т.І.Франчук). Поширюється аналіз питань підготовки педагогів до діалогічної, суб'єкт-суб'єктної, педагогічної, міжособистісної, інтерактивної взаємодії з учнями (О.Л.Балан, І.А.Булах, Л.К.Велитченко, О.О.Грейліх, В.В.Морозов, В.А.Терещенко, Н.В.Якса). Останнім часом активно розробляються питання психолого-педагогічної підготовки фахівців у непедагогічних ВНЗ (М.В.Артюшина, В.А.Козаков, О.М.Котикова, Е.В.Лузік, Т.Б.Поясок, Т.Л.Шепеленко), підготовки викладачів економіки як у класичних педагогічних ВНЗ (Т.Г.Гуцан, О.Т.Шпак), так і в закладах вищої освіти економічного профілю (Г.М.Романова, Г.О.Ковальчук, І.Б.Міщенко, Р.К.Серьожнікова).

Метою даної статті є обґрунтування моделі організації групової взаємодії як умови ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів економіки та розгляд основних структурних блоків цієї моделі – цільового, змістового, організаційного та контрольно-діагностичного.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретико-методологічного аналізу наукових джерел ми отримали змогу визначити загальні засади, психолого-педагогічні умови організації групової взаємодії та розробити модель

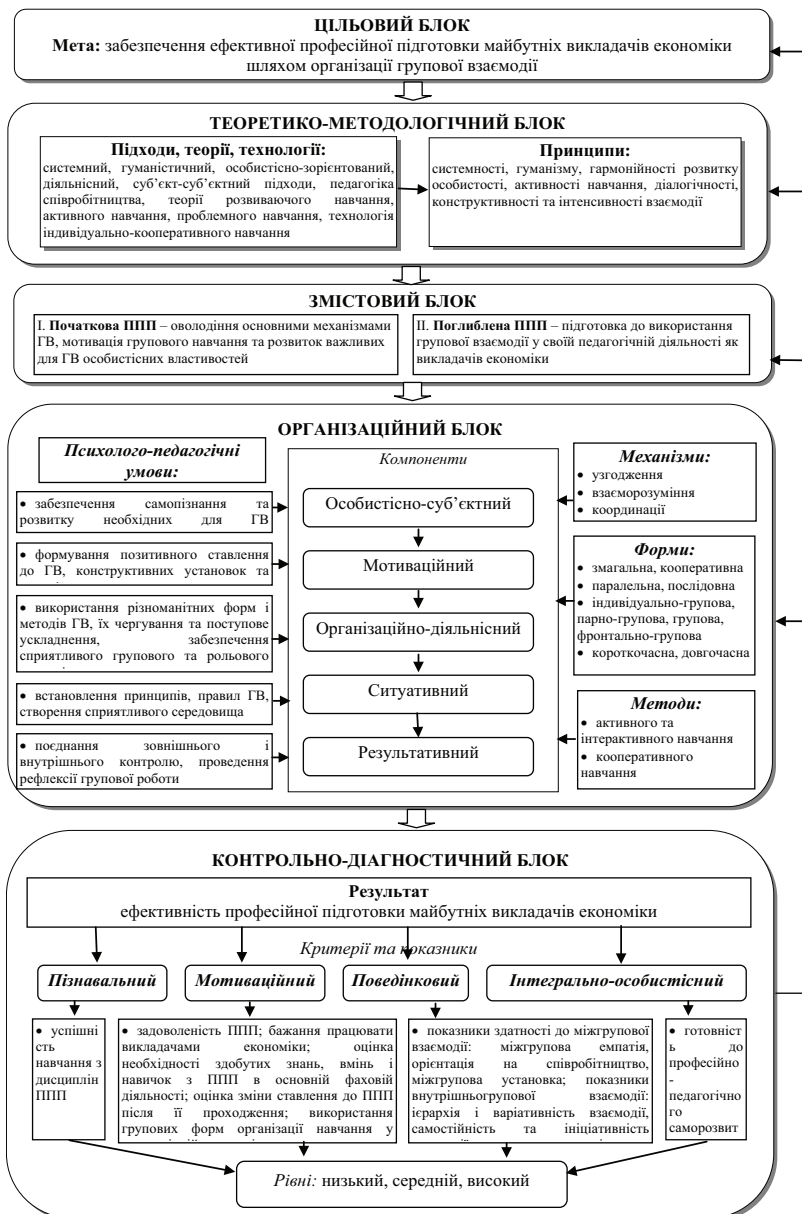


Рис. 1. Модель організації групової взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

організації групової взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки. Об'єктом моделювання у нашому випадку виступає процес психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки на основі організації групової взаємодії. Схематично модель організації групової взаємодії як умови ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів економіки подана на рис.1.

Цільовий блок включає постановку цілей професійної підготовки майбутніх викладачів економіки на основі групової взаємодії. На основі проведеного теоретичного аналізу нами було встановлено, що сьогодні значущим є використання групової взаємодії студентів для підвищення ефективності професійної підготовки загалом, професійної підготовки викладачів економіки зокрема. Передусім цього потребує сучасна особистісно-зорієнтована парадигма освіти, що надає провідне значення налагодженню конструктивної, партнерської взаємодії між всіма учасниками навчального процесу. Особливо актуальним це є для викладачів економіки, оскільки економічна сфера діяльності передусім припускає інтенсивні соціальні контакти, взаємодію суб'єктів ринкової діяльності на різних рівнях, а викладачі економіки можуть забезпечити таку підготовку учнів лише в тому випадку, якщо їм самим притаманні відповідні соціальні якості. Саме тому так важливо готувати майбутніх викладачів економіки до різних видів взаємодії у навчальному процесі, у тому числі групової.

Реалізація загальної мети припускає досягання орієнтованих навчальних цілей: пізнавальної, практичної, мотиваційної та особистісної. Пізнавальна мета припускає формування професійних знань, у тому числі, і знання щодо сутності та методик організації групової взаємодії у навчальному процесі. Практична мета позначає формування професійних педагогічних вмінь, у тому числі здатності до організації групової взаємодії тих, хто навчається. Мотиваційна мета передбачає формування позитивного ставлення майбутніх викладачів до процесу навчання та групової взаємодії. Стосовно особистісної мети необхідно створювати умови для розвитку необхідних для ефективної взаємодії особистісних властивостей, зокрема, здатності до групової взаємодії.

Теоретико-методологічний блок включає опис обраних методологічних підходів, теорій, технологій та принципів, вагомих для організації групової взаємодії у процесі підготовки майбутніх викладачів економіки. В основу нашого дослідження було покладено концептуальні ідеї і принципи системного, гуманістичного, особистісно-зорієнтованого, діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного підходів, педагогіки співробітництва, теорії розвиваючого та активного навчання, технології індивідуально-кооперативного навчання.

Системний підхід дозволяє представити процес професійної підготовки майбутніх викладачів економіки та окремо організацію групової взаємодії у

вигляді систем, що складаються з взаємопов'язаних компонентів. Організація групової взаємодії є системою нижчого рівня, що належить до системи професійної підготовки майбутніх викладачів економіки. Відповідно ми пропонуємо дотримуватись при реалізації такої підготовки принципу системності, що полягає у забезпеченні всіх необхідних компонентів організації групової взаємодії у їх взаємозв'язку.

Гуманістичний підхід потребує визнання цінності кожної людини, пріоритету людського початку. В освіті це позначає визнання її пріоритетної ролі у збереженні та відновленні духовності людського суспільства, посиленні орієнтації на людину та її розвиток, формуванні гуманної системи цінностей, розвитку спрямованості на взаємодію та кооперацію між людьми і культурами. Такий підхід зумовлює принцип гуманізму, що полягає у зверненні навчального процесу до потреб людини та створення умов для прояву та розвитку людської індивідуальності.

Особистісно-зорієнтований підхід припускає створення такого освітнього середовища, за якого створюються сприятливі умови для гармонійного особистісного розвитку кожного учня, студента, розкриття їх особистісного потенціалу, підготовки до ефективного соціального життя. У цьому сенсі однією з найвагоміших складових такого середовища виступає конструктивна соціальна взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу. На нашу думку, такий підхід диктує вимогу гармонійності розвитку особистості учня, тобто визнання рівноцінності формування його індивідуальних та соціальних якостей.

Діяльнісний підхід надає діяльності найвагомішу роль у розвитку особистості. Саме в процесі спільної діяльності проявляються і удосконалюються соціальні якості індивідів, формується їх здатність до соціальної і групової взаємодії. На діялісному підході ґрунтуються теорії активного і проблемного навчання, згідно яких у навчанні пріоритет надається методам активного, проблемного навчання, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Суб'єкт-суб'єктний підхід в освіті припускає визнання рівноцінності стосунків всіх учасників навчання – передусім тих, хто навчає, та тих хто навчається, розгляду Учня не як об'єкта навчально-виховних впливів, а як самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку. Провідною вимогою до педагогічної взаємодії виступає діалогічність, що забезпечує суб'єкт - суб'єктні стосунки, які ґрунтуються на рівності позицій Вчителя й Учня, повазі та довірі один до одного як свого партнера.

Такий підхід у вітчизняній педагогіці також часто називається педагогікою співробітництва і є одним з проявів особистісно-зорієнтованого підходу. Педагогіка співробітництва ґрунтується на побудові конструктивних, позитив-

них стосунків між суб'єктами навчального процесу із реалізації загальних навчальних цілей, припускає інтенсивну міжособистісну взаємодію.

Також важливими в контексті нашого дослідження виступають теорії розвиваючого, активного навчання, які диктують принципи інтенсивності взаємодії та активності навчання. Згідно цих теорій, саме у процесі активної навчальної діяльності та взаємодії суб'єктів навчання відбувається інтенсивний розвиток особистості та забезпечується успішніша професійна підготовка.

В контексті зазначених підходів на перший план в підготовці виходять такі освітні технології, які дозволяють забезпечити реалізацію зазначених вимог. Однією з таких технологій виступає технологія «індивідуально-кооперативного навчання», яка забезпечує конструктивне поєднання індивідуальної діяльності тих, хто навчається, і кооперативно-групових форм навчання.

Змістовий блок відображує зміст професійної підготовки майбутніх викладачів економіки з урахуванням специфіки експериментальних умов. Як вже зазначалося при описі констатувального експерименту, ми проводимо дослідження на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, в якому здійснюється професійна підготовка викладачів економіки як додаткової спеціалізації на вибір студентів. Водночас дана підготовка містить основні необхідні компоненти: інтегровані дисципліни загально-гуманітарної та професійної спеціалізації, педагогічну практику, курсову роботу та підсумкову державну атестацію. На нашу думку, будь-яка професійна підготовка майбутніх викладачів економіки включає два основні змістові етапи: початкова психолого-педагогічна підготовка – вивчення базових загально-гуманітарних дисциплін та поглиблена професійна підготовка майбутніх викладачів економіки. Відповідно ми виділяємо різні завдання організації групової взаємодії на цих етапах. На початковому етапі слід приділити більшу увагу забезпеченню оволодіння студентами основними механізмами групової взаємодії, мотивації групового навчання та розвитку важливих для групової взаємодії особистісних властивостей. Окремі питання з організації спільної діяльності доцільно включити у тематичні плани дисциплін. Етап поглибленої психолого-педагогічної підготовки покликаний забезпечити підготовку майбутніх вчителів до професійної педагогічної діяльності. Його призначення у плані організації групової взаємодії – підготовка студентів до використання групової взаємодії у майбутній педагогічній діяльності як викладачів економіки. Для цього у зміст навчання можуть бути включені дисципліни, спеціально присвячені питанням організації спільної діяльності. У КНЕУ такою дисципліною виступає інтегрована дисципліна «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», в якій розглядаються основи управління спільною навчальною діяльністю у різних освітньо-вікових групах. Додатково

можна також організувати і провести тренінги для студентів, присвячені формуванню їх знань та вмінь щодо організації групової взаємодії, її використанню у самостійній навчальній діяльності тощо.

Організаційний блок – вказує на форми, методи, засоби та умови професійної підготовки на основі організації групової взаємодії. Організацію групової взаємодії ми також розглядаємо як систему, яка включає такі компоненти: особистісно-суб'єктний, мотиваційний, організаційно-діяльнісний, ситуативний та результативний. Відповідно до компонентів групової взаємодії виділені психолого-педагогічні умови організації групової взаємодії: *особистісно-суб'єктний* – забезпечення пізнання учасниками своїх індивідуальних особливостей, переваг і недоліків, розвиток впевненості у собі, інтернальності, мотивації до успіху, зняття надмірної тривожності, усвідомлення цілей і завдань групової взаємодії, оволодіння загальними механізмами групової взаємодії; *мотиваційний* – формування позитивного ставлення студентів до групової взаємодії, забезпечення позитивних внутрішньо-групових та зовнішньо-групових установок, розвиток емпатії один до одного, взаєморозуміння; *організаційно-діяльнісний* – використання різноманітних форм і методів групової взаємодії; чергування індивідуальних, парних, групових та фронтальних форм групової роботи; перевага кооперативних форм взаємодії перед змагальними; вибір оптимальних способів поєднання студентів у підгрупи; забезпечення змінного групового складу та рольового розподілу учасників групової взаємодії; поступовий перехід від варіативного до постійного групового складу; *ситуативний* – постановка і обговорення певних правил, принципів взаємодії, встановлення необхідних часових норм, забезпечення сприятливого середовища групової роботи; *результативний* – поєднання зовнішнього і внутрішнього контролю результатів групового навчання; проведення рефлексії групової роботи.

Основними механізмами реалізації групової взаємодії виступають взаєморозуміння, взаємоуздодження і координація учасників взаємодії. На практиці це означає поступове введення у взаємодію через знайомство, взаємопізнання учасників, досягання їх спрацьованості, унормування стосунків тощо. Формами організації групової взаємодії виступають: за поєднанням з іншими формами організації навчальної діяльності: індивідуально-групова, парно-групова, фронтально-групова, групова; за характером зв'язку між підгрупами у виконанні навчальних завдань: кооперативна або змагальна, паралельна або послідовна; за тривалістю групового навчання: короткочасна чи довгочасна (пролонгована). Методами організації групової взаємодії виступають методи активного, інтерактивного, кооперативного та взаємного навчання.

У контрольно-діагностичному блоці моделі представлено очікувані результати професійної підготовки у контексті нашого дослідження. Ми виді-

ляємо такі критерії і показники результативності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки, суттєві зміни в яких протягом навчання можуть свідчити про ефективність запропонованої моделі: *пізнавальний критерій*, що позначає сукупність здобутих знань та вмінь з різних компонентів психолого-педагогічної підготовки, у тому числі і знання, вміння та навички з організації ГВ, та відображується в показниках успішності навчання; *мотиваційний критерій*, що відображує мотивацію до професійної педагогічної діяльності та отримання відповідної професійної підготовки, у тому числі, мотивацію до використання групових форм організації навчання у педагогічній практиці, і може бути відображений у показниках задоволеності навчанням, спрямованості на реалізацію у майбутньому викладацької діяльності, позитивної оцінки здобутих знань та вмінь, використання групових форм організації навчання у педагогічній практиці тощо; *поведінковий критерій*, що відображує значущі зміни у поведінці тих, хто навчається, зокрема здатності до групової взаємодії на міжгруповому та внутрішньогруповому рівні та вимірюється такими показниками: ієрархія та варіативність, самостійність та ініціативність, залучення у взаємодію (для внутрішньогрупової взаємодії), міжгрупова емпатія, орієнтація на співробітництво чи суперництво, спрямованість міжгрупових установок (для міжгрупової взаємодії), стабільність, мобільність та обсяг групової взаємодії; *інтегрально-особистісний критерій*, який позначає цілісну готовність до професійно-педагогічної діяльності та включає низку професійно-значущих для реалізації і вдосконалення педагогічної діяльності компонентів, зокрема, мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий, гностичний, організаційний, самоуправління та комунікативний. Ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів економіки відносно кожного критерію вимірюється за трьома *рівнями*: низький, що виявляється у низькій успішності навчання, негативному ставленні до професійної педагогічної діяльності, недостатній задоволеності вивченням психолого-педагогічних дисциплін, недооцінюванні значущості групової діяльності у навчальному процесі, небажанні та невмінні студентів брати участь у груповій роботі, низьким рівнем готовності до професійно-педагогічного саморозвитку; середній, що проявляється у середній успішності навчання з дисциплін психолого-педагогічного циклу, переважанні індиферентного ставлення до психолого-педагогічної підготовки і педагогічної діяльності, середній задоволеності навчанням, середній здатності до міжгрупової та групової взаємодії та середній готовності до професійно-педагогічного саморозвитку; високий, що відображує високу успішність навчання з різних компонентів ППП, позитивне ставлення до професійної діяльності викладача економіки та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, бажання використати групові форми навчання та брати в них участь, високу здатність до групової взаємодії різних видів,

високий рівень готовності до професійно-педагогічного саморозвитку.

Модель має характер замкненого циклу за рахунок зворотного зв'язку. Отримані результати дозволяють скорегувати інші складові моделі на подальше збільшення ефективності підготовки.

Для перевірки ефективності моделі організації групової взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки у КНЕУ було проведено формувальний експеримент на різних етапах підготовки викладачів економіки. На першому етапі експериментального забезпечено формування первинного досвіду налагодження контакту між учасниками взаємодії на основі спільної мети та рівності позицій; отримання вмінь співпраці в умовах кооперування та розвиток особистісних властивостей, які необхідні для здійснення групової роботи. На другому етапі експериментального навчання було забезпечено оволодіння студентами вміннями і навичками самостійної організації групової взаємодії та поступовим переходом до формування вмінь здійснювати управління груповою навчальною діяльністю учнів і організації групової взаємодії учнів. Аналіз результатів експериментальної роботи на різних її етапах показав значні зрушення і відмінності у переважній більшості показників результативності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в експериментальних групах. Зокрема, успішність навчання в експериментальних групах зросла на 17,2 %, задоволеність психолого-педагогічною підготовкою – на 11,4 %, готовність працювати викладачами економіки – на 16,9 %, здатність до міжгрупової взаємодії – на 25,0 %, здатність до внутрішньогрупової взаємодії – на 30,5 %, готовність до професійно-педагогічного саморозвитку – на 38,4 %. Перевірка за статистичним критерієм χ^2 підтвердила значущість виявлених розбіжностей..

Висновки і перспективи подальших досліджень. Запропонована нами модель організації групової взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки довела свою ефективність під час експериментальної роботи. Спостерігалися значні зрушення і відмінності у переважній більшості показників результативності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в експериментальних групах. Отже, запровадження експериментальної моделі організації групової взаємодії забезпечила ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів економіки, що дозволяє рекомендувати описану модель організації групової взаємодії для запровадження у процесі підготовки викладачів економіки як у класичних педагогічних ВНЗ, так і у ВНЗ непедагогічного профілю, де педагогічна освіта надається як додаткова.

Список використаних джерел:

1. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. В. Артюшина ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2011. — 44 с.
2. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Я. Глазкова. — Х., 2004. — 20 с.
3. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Грейліх Ольга Олексіївна. — К., 2000. — 162 арк.
4. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів — майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. О. Ковальчук. — К., 1999. — 18 с.
5. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. — К : НІЧЛАВА, 2003. — 140 с.
6. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Б. Міщенко. — К., 2004. — 20 с.
7. Морозов В. В. Формування готовності майбутніх студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Морозов Володимир Віталійович. — Кривий Ріг, 2000. — 198 с.
8. Поясок Т. Б. Основи психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю : навч. посіб. / Т. Б. Поясок. — К. : ПП «ЕКМО», 2003. — 288 с.
9. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. М. Романова. — Житомир, 2012. — 40 с.
10. Сержожникова Р. К. Творчий потенціал майбутнього викладача економіки : теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю : монографія / Р. К. Сержожникова. — Донецьк : ВДНЗ «ДонНТУ», 2009. — 297 с.
11. Шепеленко Т. Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Л. Шепеленко. — К., 1998. — 18 с.

ЗМІСТ

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТИВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

АБСАЛЯМОВА Я.В. , Самоменеджмент викладача іноземних мов у процесі професійної самореалізації	6
АКПЫНАР Л.Э. , Мотивация обучения студентов в высших учебных заведениях искусствоведческой направленности	14
АНДРІЯКО Т.Ю. , Конкурентоспроможна поведінка фахівця як умова його успішності в професійній діяльності	24
АСЄЄВА Ю.О. , Професійне самовизначення працівників кримінальної міліції	33
БАБУШКО С.Р. , Генеза форм професійного розвитку фахівців	41
БІЛОГУР В.Є. , Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури у період педагогічної практики	52
БУЛГАКОВА О.Ю. , Проблема структури соціальної взаємодії у психологічному аспекті	60
БУЧКО В.Б. , Корекція ситуативної тривожності у студентів	71
ВАСИЛЬЄВА Н.В. , Визначення ролі викладача-куратора у виховній роботі з іноземними студентами	81
ВАСЮК О.В. , Концептуальні основи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів	88
ВЕРЕМЧУК А.М. , Психологічні особливості спілкування в навчально-виховному процесі	98
ВЛАСЕНКО Л.В., КОХАН О.М. , Розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів технічних спеціальностей у професійній сфері спілкування	105
ГЛАВІНСЬКА О.Д. , Витоки психологічної суверенності особистості	112
ГОПКО О.Ф. , Проблемні питання набуття професійної етики у студентів медичних ВНЗ	119
ГУЛЬКО Г.О. , Особливості адаптації підлітків у новому освітньому середовищі	126
ГУРОВ С.Ю. , Методичні засади виховання духовно-моральних цінностей особистості	133

ГУТОВА Т.С., Психологическое исследование отношения к здоровью у пожилых людей	144
ДЕНИСОВА С.П., Шляхи самовдосконалення майбутнього педагога.	153
ЕНДЕБЕРЯ І.В., До проблеми визначення психологічних умов розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення	160
ЗАМША А.В., До проблеми розуміння сутності поняття «інтелектуальний потенціал» в контексті розв'язання завдань сучасної сурдопсихології.	167
ЗЕЛЕНЬСКА О.П., Критерії соціокультурного розвитку курсантів навчальних закладів системи МВС України	175
КАЛУГІН П.В., Соціально-психологічні особливості адаптації в умовах професійної діяльності	184
КЛИМКІВ Р.І., Вплив соціально-психологічної компетентності на формування просоціальних взаємин осіб, які відбувають покарання з випробуванням	193
КОЖУШНА Т.В., Мотиваційні процеси у навчанні: фактори впливу	203
КОЛЕСНИК О.О., Проблеми етики інтернет-спілкування у психолого-педагогічних дослідженнях	213
КОМПАНЕЦЬ Н.М., Підготовка освітнього середовища до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	220
КРИВЕНКО В.І., НЕПРЯДКІНА І.В., ФЕДОРОВА О.П., ПАХОМОВА С.П., ГРІНЕНКО Т.Ю., КАЧАН І.С., Проблема вибору спеціальності «лікаря загальної практики» в контексті розвитку вітчизняної охорони здоров'я	227
ЛЯКІШЕВА А.В., Аналіз структури соціальної поведінки особистості	235
ЛЯШКО О.В., КЛІНДУХОВА В.М., Про розвиток мотивації при вивченні математичних курсів у студентів спеціальності "Судноводіння" та формуванні їх професійних компетентностей	241
МАКАРЧУК Л.О., До проблеми наукових підходів дослідження копінг-поведінки розумово відсталих підлітків	248
МАКАРЧУК Н.О., Специфіка алгоритму діяльності психолога з формування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку.	256
МАРИЧЕВА А.В., Бессознательная основа формирования осознаваемой субъектности . . .	267
МЕЛЬНИК О.А., Історико-психологічна реконструкція впливу релігійних сімейних традицій на наукові погляди представників інтелігенції (на прикладі викладачів психології Імператорського Київського університету Св. Володимира у XIX столітті)	275
МИКОЛАЄНКО Н.М., Деякі аспекти формування професійної культури майбутніх редакторів	284

МІХНЕНКО Г.Е. , Інтелектуальна діяльність як основа формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів	291
ОЛЕКСЮК Н.С. , Теоретичні засади професійної підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з сім'єю	299
ОРЕЛ О.О. , Методика реабілітації когнітивних функцій <i>ERICA</i> та адаптація блоку «Увага» на російську мову	308
ПЕРЕВЕРЗЄВА С.В. , Психолого-педагогічні аспекти фізичного виховання	316
ПЕТРИШИН Л.Й. , До питання формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки	324
ПЕТРОВСЬКА І.Р. , Психологічні особливості формування професійної успішності педагога вищої школи	334
САВЧУК З.С. , Чинники виникнення агресивної поведінки дітей з порушеннями інтелекту підліткового віку	342
САХНІК О.В. , Особистісно орієнтоване навчання як запорука успішної професійної самореалізації вітчизняного пенітенціариста	351
SERGEIEVA O.O. , Problems of teaching writing	359
СКРЯБІНА Т.О. , Мовний освітній простір в умовах англomовного навчання іноземних громадян в Україні	367
СУЛТАНОВА І.В. , Теоретические подходы к изучению эмоциональной устойчивости личности в контексте отечественной литературы	375
ТАРАРАК Н.Г. , Становлення та розвиток ціннісних орієнтацій особистості нового типу «радянській студент» в 20-ті роки XX століття	388
ТЕЛЬНА О.А. , Теорії психофізичного розвитку особистості у контексті сучасної парадигми корекційної освіти	399
УДОВИЦЬКА Т.А. , «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми)	407
УТЮЖ І.Г. , Креативність людської діяльності в сучасному інформаційному просторі	416
ФУРМАН А.В., ШАНДРУК С.К. , Ігрова форма розвитку професійної мислєдіяльності як культурний феномен	424
ХОЗРАТКУЛОВА І.А. , Проблеми соціально-психологічної корекції поведінки підлітків, схильних до проявів насилля	440
ЧАГРАК Н.І., ГРИТЧУК Г.В. , Освіта людей похилого віку в контексті геронтологічних теорій активності	449
ЧЕРНЕНКО О.В. , Професійна адаптація майбутніх менеджерів торгових організацій як психолого-педагогічна проблема	458

ШВАЙ Р.І., КУХТЯК О.Я., Ідентифікація творчої особистості у процесі навчання	470
ШЕВЧЕНКО Д.Е., Психологические особенности мотивационно-потребностной сферы личности IT-специалиста	478
ШИДЕЛКО А.В., Ціннісні орієнтації як чинник формування майбутнього фахівця у ПТНЗ	486
ЯНЕНКО Л.П., Як зберегти і підтримати потяг до знань у сучасних студентів.	494
ЯЩУК О.В., Професійна культура майбутніх медичних фахівців: культурологічний аспект	501

2. СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ЕКОНОМІЧНІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ, ЄВРОПІ ТА СВІТІ

ВЕЙЛАНДЕ Л.В.-В., Формування та розвиток управлінського потенціалу вищого навчального закладу	510
ВОЛЯРСЬКА О.С., ПУЧИНА О.В., Умови психолого-педагогічного супроводу професійного становлення керівників освітніх закладів	517
ГЛАДКОВА В.М., Функції менеджерів вищих навчальних закладів	524
ІЩЕНКО В.І., Особливості виховання менеджера в сучасних умовах вищих навчальних закладів	533
КУБСЬКА Л.І., Соціально-педагогічні аспекти управління професійно-технічним навчальним закладом із застосуванням маркетингу	541
МАНОХІНА І.В., Сутність управління загальноосвітніми навчальними закладами у психолого-педагогічній літературі	549
ОКСЕНЮК І.Л., Портрет фахівця: менеджер з управління проектами в сучасних умовах професійної підготовки	556
ПОНОМАРЕНКО Т.О., Педагогічний менеджмент як технологія формування управлінської культури керівників дошкільної освіти	563
САЗОНОВА О.В., Управлінська та педагогічна культура викладача вищого навчального закладу	572
САРКІСОВА О.Ю., Модель організації групової взаємодії як умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки	582

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.

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:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 31, Том VIII (50) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 598 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume VIII (50): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 598 p.

У тематичному випуску вміщені 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(8)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.50.00>

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

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

