

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

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

V (47)

Рекомендовано Вченою радою

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

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

Видання здійснене 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 V (47) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 540 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume V (47): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 540 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(5)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.47.00>

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

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 31, том V (47), 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**

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

АНТОНЕНКО І.І.,
старший викладач,
факультет лінгвістики,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

В статті розглядаються питання, які пов'язані з професійною освітою сучасного фахівця, компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування, визначено зміст і мету навчання іноземної мови у немовному вузі. Певна увага приділяється формуванню у студентів іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції та навчання професійно-орієнтованому писемному спілкуванню іноземною мовою.

Ключові слова: навчання іноземної мови професійного спрямування, зміст навчання, професійна іншомовна комунікативна компетенція, професійно-орієнтоване писемне спілкування

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональным образованием современного специалиста, компоненты системы обучения иностранному языку профессиональной направленности, определены содержание и цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Отдельное внимание уделяется формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и профессионально ориентированной письменной речи.

Ключевые слова: обучение иностранному языку профессиональной направленности, содержание обучения, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированная письменная речь.

The issues of professional education of modern specialist are considered. The content of teaching and the content components of teaching are analyzed. Certain attention is paid to developing professionally oriented communicative competence and the problem of teaching professionally oriented written communication.

Key words: teaching a foreign language for professional communication, the content of teaching, professional foreign language communicative competence, professionally oriented written communication.

Актуальність теми зумовлена наступними факторами: студенти не володіють професійно спрямованою писемною комунікацією на належному рівні і соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно й успішно використовувати іноземну мову в професійній сфері, розкрити зміст поняття навчання англійської мови професійно-спрямованого спрямування, визначити зміст навчання англійської професійно спрямованої писемної комунікації для студентів поліграфічних спеціальностей.

На визначення цілей навчання іноземної мови значно впливає приєднання України до Болонського процесу та політика Ради Європи, внаслідок чого впроваджуються європейські норми і стандарти. Проблема міжнародного спілкування завжди була і буде актуальною, тому її вивчають вчені багатьох країн. Процес професійної підготовки спеціалістів спрямовано на підготовку інтелектуального висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі виробництва. Реалізація нових освітніх цілей неможлива без дослідження розвитку комунікативної компетентності, яка є важливим фактором у діяльності особистості з спеціальними знаннями та досвідом. Вона потрібна працівникові для виконання складних професійних завдань в умовах інформаційного різноманіття та налагодження міжнародних зв'язків з метою розвитку професійно-ділових контактів та обміну досвідом із зарубіжними партнерами.

Мета навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах полягає у формуванні у студентів іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції, у розвитку умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою.

Різні теоретичні проблеми сутності та шляхи формування іншомовної фахової комунікативної компетентності розглядалися у працях вітчизняних та зарубіжних вчених таких як Р. Джонсон, І. Зимня, С. Козак, О. Локшина, Н. Саєнко, О. Овчарук, Ю. Пассова, Н. Шмітт,

О. Пометун, О. Тарнопольського, А. Хуторського, І. Нейшн, Н. Гез та ін. Процес навчання АМПС передбачає досягнення таких цілей: практична, освітня, розвивальна, пізнавальна, соціокультурна, професійна, соціальна. Досягнення цілей залежить від багатьох компонентів навчального процесу. Майбутнім фахівцям необхідно набути іншомовної професійної комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо студент використовує іноземну мову для самостійного отримання і розширення своїх знань і досвіду. У своїй роботі Горобченко Н.В. підкреслює, що мета визначається як усвідомлений образ передбачуваного результату, на отримання якого спрямована діяльність людини.

О. Б. Тарнопольський, З. М. Корнева, О. І. Крат стверджують, що професійна іншомовна комунікативна компетенція складається з шести компонентів: лінгвістичної компетенції (здатність продукувати та розуміти усне та письмове

мовлення відповідно до норм системи мови); соціолінгвістичної компетенції (здатність продукувати та розуміти усне та письмове мовлення до відповідних культурних норм); прагматичної компетенції (здатність продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до власних цілей і намірів, взаємовідносин з іншими партнерами, конкретної комунікативної ситуації); формально-логічної компетенції (здатність продукувати логічно побудовані та зв'язні усні та письмові висловлювання і вміння передавати цю зв'язність та логічність через спеціальні формальні мовні засоби); психологічної компетенції (вміння доводити свою точку зору, переконувати партнера); предметної компетенції (обізнаність у предметному змісті спілкування).

Зміст навчання досліджували Г. Д. Климентенко, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. В. Раєвський, О. Б. Бігич, О. І. Вишневський, І. Л. Бім,

М. Н. Скаткін, Б. А. Лапідус, А. А. Миролюбов, С. Ю. Ніколаєва, Н. І. Гез та ін. Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають його як категорію, що постійно розвивається і значною мірою залежить від соціального замовлення. Науковці визначають, що зміст навчання іноземної мови – це багатокомпонентна структура, що складається з організованого навчального матеріалу, та яка формується і реалізується в процесі навчання. При цьому слід враховувати відповідні цілі і завдання цього процесу та два основні аспекти освіти – розвиток і вихованням особистості.

М. М. Фіцула в своїй роботі розглядає зміст як систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей тих, хто навчається, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя і праці. С. У. Гончаренко вважає, що зміст навчання визначається рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства, потребами суспільства і школи передати своїм вихованцям максимум знань і вмінь. Деякі вчені розуміють зміст освіти, як систему знань, умінь і навичок, які мають засвоїти ті, хто навчається, а також прийняти досвід творчої діяльності та ставлення до світу суспільства. Г. С. Скуратівська запевняє, що зміст навчання має засвоюватися особистістю на чотирьох рівнях, співвідносних з такими елементами – знання, вміння, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

На думку дослідників найбільш повним є визначення змісту навчання іноземної мови, яке запропоноване С. Ю. Ніколаєвою та авторами «Методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах». Вони виділили такі структурні складові: 1) сфери спілкування, теми, мовленнєві ситуації; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал; 3) знання, навички та вміння мовлення.

Професійно орієнтоване письмо іноземною мовою є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким студенти повинні володіти відповідно до програм-

них вимог, які складені відповідно до основних вимог до рівня професійної підготовки студентів та Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Структурна складність письмового мовлення набагато зростає порівняно з усним, оскільки потребує послідовного і повного викладу думок та суворішого дотримання правил граматики. Формування іншомовної професійно-спрямованої компетенції направлене на розвиток умінь і навичок спілкування в письмовій формі у межах професійної сфери і тематики. У зв'язку з тим, що мовленням, як засобом спілкування, можна оволодіти лише в соціальній взаємодії, то засвоєння соціальних правил і культури поведінки під час спілкування, властивих носіям мови, визначається одним із пріоритетів сучасного процесу навчання іноземної мови. Зміст навчання іноземної мови має забезпечити досягнення головної мети – навчити спілкуватися іноземною мовою в усній і писемній формах в межах засвоєного програмного матеріалу, який спрямований на формування знань, а також на вміння порівнювати, аналізувати, класифікувати та систематизувати отриману інформацію. Зміст професійно-орієнтованого мовного навчання студентів видавничо-поліграфічних спеціальностей визначається цільовою настановою опанувати мову спеціальності, під якою ми розуміємо систему наукової мови, яка включає сукупність граматичних форм і структур, професійний словник, який включає терміни, що відповідають професійному полю.

За О. В. Пінською зміст навчання професійно спрямованої писемної комунікації складається з таких компонентів: 1) сфер професійно спрямованого писемного спілкування; 2) мовного та мовленнєвого матеріалу; 3) навичок та вмінь, необхідних для здійснення професійно спрямованої писемної комунікації.

Спираючись на досвід науковців С. С. Синекоп використовує такі складники змісту: 1) сфери спілкування, теми, мовленнєві ситуації;

2) мовний матеріал; 3) мовленнєвий матеріал; 4) країнознавчий та лінгвокраїнознавчий і мовні знання; 5) мовленнєві навички 6) вміння писемного мовлення; 7) вміння добирати й обробляти інформацію.

Вважають, що сучасний професійно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов передбачає формування у студентів здатність іншомовного спілкування у конкретних професійних, наукових, ділових, сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. У галузі викладання іноземної мови професійного спрямування досягнуто значних успіхів, про це свідчать дослідження В. Д. Борщовецької, Н. В. Зінукової, С. П. Кожушко, О. Б. Тарнопольського, О. М. Устименко, І. О. Вереїтіної, Л. В. Гайдукової, З. М. Корневої, М. М. Метьолкіної, Г. С. Скуратівської, І. О. Сімкової, С. С. Синекоп, О. П. Биконі, але зазначені напрями досліджень не вичерпують усіх питань професійної підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів, не розкривають проблеми іншомовної підготовки студентів поліграфічних спеціальностей.

Т. Н. Каменева вивчаючи ділове писемне спілкування стверджує, що спілкування у сфері професійної діяльності – це поетапний процес, спрямований на формування узгодженої системи колективних дій, при цьому кожен етап процесу співвідноситься з певним рівнем спільної діяльності (С. С. Коломієць). Науковець виділила три групи текстів написання електронних листів функціональної спрямованості:

- інформативна: запит, інформування, підтвердження, повідомлення;
- директивна: вимога, замовлення, пропозиція, прохання;
- аргументативно-імпресивну: пояснення.

Вивчаючи концепції самостійного здобуття знань у процесі навчання Т.Н. Каменева визначає основні умови підвищення ефективності роботи: мотивація; відтворення у навчальній діяльності ситуацій наближених до професійної діяльності; урахування функціональних процесів психіки і відповідних до них пізнавальних процесів; моделювання професійно значущого контексту навчальної діяльності; формування індивідуальних стратегій, способів і прийомів самонавчання. Дослідження у навчанні англійської мови доводять, що використання інформаційних технологій дозволяє значно збагатити навчально-виховний процес завдяки його провідним дидактичним функціям (комунікативній, інформаційно-пізнавальній, розвиваючій, функції контролю).

Дослідники навчання іншомовного професійного спілкування розкривають лінгвометодичну характеристику АМПС, принципи відбору змісту навчання, навчального матеріалу й організації навчання окремих форм мовленнєвої діяльності, координацію навчання АМПС із навчанням профільюючих дисциплін (В. Аітов, Л. Ананьєва, Й. Берман, О. Бігич, Р. Гришкова, Г. Парікова, Н. Склярєнко, О. Тарнопольський, М. Brammer, Т. Dudley-Evans, Н. Farhady, М. Hewings, Т. Hutchinson, М. St John, Н. Widdowson).

Про важливість писемного спілкування пише І. А. Вереїтіна, яка досліджувала навчання студентів інтегрованому писемному професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою, яке спрямовано переважно на розвиток у них практичних навичок письма в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». У сучасних педагогічних дослідженнях поняття «інтегроване навчання» використовується для позначення принципу зв'язку навчальної інформації з різних галузей знань, що вивчають студенти в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах, при цьому потрібно направляти зусилля на досягнення конкретних цілей засвоєння кожної частини матеріалу, реалізацію відповідних компонентів змісту, методів і засобів навчання. І. А. Вереїтіна підкреслює, що інтеграція утворюється поступово у поетапній структурі навчання. Перший етап забезпечується домінуванням іншомовної мовленнєвої діяльності над професійною (лінгво-професійний етап); другий – поступовим вирівнюванням двох видів діяльності (професійно-мовленнєвий

етап); третій – домінуванням професійної діяльності над іншомовно-мовленнєвою (професійно-діяльнісний етап). Науковець приділяє важливу роль психологічним особливостям інтегрованого процесу навчання. До уваги враховуються: 1) сприйняття професійно орієнтованої інформації засобами рідної, а потім іноземної мови із залученням максимально можливого числа аналізаторів; 2) осмислення професійно орієнтованої інформації шляхом встановлення смислових та лінгвістичних зв'язків між набутими та новими знаннями; 3) мимовільне запам'ятовування нової інформації, у процесі виробничої діяльності, що планується та здійснюється іноземною мовою; 4) застосування професійних знань в стандартних і нестандартних навчальних і виробничих умовах.

Зміст навчання іноземної мови у вищих закладах визначається державними навчальними програмами, робочими навчальними програмами, планами і підручниками з дисципліни. Робоча програма є основним методичним документом, що визначає зміст та технологію навчання з дисциплін. Метою навчання іноземним мовам на видавничо поліграфічному факультеті є практичне володіння іноземною мовою в обсязі, необхідному для ведення бесіди в сферах ситуативного та професійного спілкування з метою одержання інформації. В процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати достатній рівень комунікативної компетенції, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок загально-технічного характеру, включаючи навички перекладу загально-технічних текстів, реферування та анотування загально-технічних текстів, а також підготовку до подальшої самостійної роботи з мовним матеріалом для забезпечення гармонійного поєднання навчального процесу та наукової діяльності. Робоча програма дисципліни „Англійська мова професійного спрямування” розрахована на досягнення рівня володіння мовою B2, який є стандартом для ступеня бакалавра. Відповідно до програми метою навчання англійського письма студентів є розвиток професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій, що сприятиме їх ефективному функціонуванню у культурному або професійному середовищі. Студенти навчаються:

- письмово і логічно побудувати ланцюжок міркувань, пов'язаних із технічною тематикою;
- здійснювати письмовий переклад загально – технічних текстів та текстів за професійною тематикою;
- складати письмово план технічного тексту;
- читати літературу за фахом, іншомовні газети та журнали і записувати потрібну інформацію;
- написати діловий лист, заповнити анкету, зробити нотатки в побутовій, соціальній та професійній сфері.
- писати анотації до текстів за фахом;

- реферувати та писати реферати на основі автентичної технічної літератури за фахом;
- письмово складати тексти презентацій, використовуючи автентичні науково-технічні матеріали за фахом;
- письмово готувати і продукувати ділову та професійну кореспонденцію;
- заповнювати бланки для академічних та професійних цілей.
- робити пошук певного матеріалу, щоб отримати суттєво важливу інформацію та письмово робити нотатки;
- знаходити конкретну інформацію, пов'язану з процесом або предметом навчання, користуючись для цього бібліотечним каталогом, сторінкою змісту, довідниками, словниками та Інтернетом та письмово перероблювати її;
- письмово викласти план-схему висловлювання та логічно структурувати ідеї;
- фіксувати та письмово викладати ідеї;
- враховувати різні точки зору, виділяти головну ідею, розширювати та розвивати її в письмовій формі;
- вести облік прочитаного матеріалу, важливих посилань, цитат.

Відомо, що вивчення мови сприяє розвитку якостей майбутнього спеціаліста, які характеризують його інтелектуальну особистість незалежно від фаху, підвищує рівень освіченості та загальної культури, є засобом інтелектуально - культурних досягнень і засобом презентації їх у суспільстві. Саме тому мовна освіта студентів - нефілологів повинна сприяти формуванню внутрішньої потреби інтенсивно вивчати мову, оволодівати професійним лексичним запасом та науково-фаховою термінологією. Мова є основою для інших видів діяльності, зв'язок мови з іншими навчальними предметами забезпечує цілісність і єдність світобачення спеціалістів, мовний розвиток особистості - необхідна умова їх активної участі в житті суспільства. Поєднання економічного, технічного та гуманітарного навчання сприяє не тільки підготовці творчо мислячих спеціалістів, а й підвищенню їхнього загального професійного рівня, оскільки гармонійний розвиток особистості передбачає розвиток логічного й образного мислення, є необхідною передумовою гуманітаризації вищої технічної освіти.

Висновки. Викладачеві іноземної мови у немовному ВНЗ необхідно зацікавити студента у розвитку його професійної компетенції завдяки вивченню іноземної мови шляхом правильного підбору тематики бесід і вибору матеріалу для оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності. Важливим питанням є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням і створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, мотивації та стимулювання інтелектуального розвитку та креативності студентів.

Список використаних джерел:

1. Каменева Т. М. Ефективність навчання майбутніх менеджерів писемного ділового спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника / Т. М. Каменева // Вісник КНЛУ. Серія „Педагогіка та психологія”. – К. : Видавництво КНЛУ, 2007. – Вип. 13. – С. 65–74.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005 – 486 с.
3. Леднев В. С. Содержание образования : [учеб. пособие] / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф.дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Р.Ю. Мартинова. – К.,2007. – 51 с.
5. Метьолкіна М. М. Роль іншомовного писемного мовлення у професійній діяльності логіста // Наука та технології : крок в майбутнє – 2007 : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 1–15 берез. 2007 р. – Т. 4. Психологія та соціологія. – Дніпропетровськ : Наука та освіта, 2007. – С. 28–29.
6. Пінська О. В. Про стан навчання професійно-спрямованого писемного мовлення майбутніх вчителів англійської мови // Проблеми сучасної методики викладання іноземних мов: Вісник КДЛУ. Дослідження молодих вчених. Серія “Педагогіка та психологія”. (Методика навчання іноземних мов).-К.: КДЛУ, 1998.- Вип.1.- С. 101 - 118.
7. Синекон О.С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп’ютерних технологій : дис.... канд. пед.наук : 13.00.02 / Синекон Оксана Степанівна. – К.,2010. – 370 с.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський,

БАТАЛІЯ Л.О.,

аспірантка, кафедра загальної і
соціальної педагогіки та управління
освітою, Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне

ІСТОРІЯ ТА РОЗВИТОК АЛЬТЕРНАТИВНОГО ШКІЛЬНИЦТВА СЛОВАЧЧИНИ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ КРАЇНИ

У статті розглядаються альтернативні школи Словаччини, досліджується їх значення та особливості для усієї освіти цієї країни.

Ключові слова: альтернативні школи, експериментальні школи, саморозвиток, інновації, освітні альтернативи.

В статье рассматриваются альтернативные школы Словакии, анализируется их значение и особенности для всей системы образования страны.

Ключевые слова: альтернативные школы, экспериментальные школы, саморазвитие, инновации, образовательные альтернативы.

In the article the alternative schools of Slovak Republic are examined, their features and importance for the whole education system of this country are analyzed.

Key words: the alternative schools, the experimental schools, self - development, innovative approaches, educational alternatives.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження альтернативної освіти Словаччини обумовлена можливістю освоєння українською педагогічною наукою методології, теоретичних концепцій та практичного досвіду цієї західнослов'янської країни, а саме досліджень із зазначеної теми.

Роз'єднання Угорського королівства й утвердження османського панування призвели до переміщення центру політичного життя з півночі на північний захід цієї країни. Приплив біженців на словацькі землі, господарське освоєння цих територій спричинили зміни в етнічному складі місцевої людності. Оскільки словаки були активними учасниками всіх війн та різно-

манітних повстань, що їх ініціювали угорці, в цей період відбувалося «ословачення» міст й витіснення з них німецьких усталених правил та норм. Саме за таких несприятливих умов і відбувався процес формування словацької народності.

Вже в XVI ст. у словаків з'являються ознаки етнотериторіального розуміння батьківщини. У 1685 р. вперше зафіксовано назву «Словаччина». В цей період належність словаків до Угорського королівства являла собою основу їхнього національного світосприйняття, оскільки вони вважали себе складовою угорської політичної та історичної спільноти. Терміни «словак» і «татранський слов'янин» були ознаками селянського стану. Поширення в словацьких землях гуманістичних і ренесансних ідей, зростання міст, зміцнення бюргерства у соціальній структурі суспільства зумовили появу нових елементів у духовному житті словаків. Особливий вплив на розвиток словацької культури справила Реформація. Однак багатства краю зосереджувалися в руках угорської шляхти та німецького бюргерства. Словацькі землі стали центром культурного життя габсбурзьких володінь Угорського королівства.

Важливим чинником розвитку культурних процесів у Словаччині стало входження її (так само як і Чехії) до складу однієї держави - Габсбурзької монархії. Етнічна близькість народів сприяла посиленню впливу чеської культури на формування національної самосвідомості. Так, у словацьких землях поширилася так звана «біблійщина» - чеська мова, якою було перекладено Біблію. Поступово «біблійщина» утвердилася як мова писемності певної частини словаків, нею видавалися навіть королівські розпорядження. Проте загальний рівень грамотності населення залишався досить низьким. Поширення ідей Реформації сприяло змінам у галузі освіти. Так, навчальні заклади в словацьких землях поступово набували конфесійної забарвленості, й хоча вони були приватними, їхня діяльність регламентувалася органами місцевого самоврядування. Найбільш відомими були протестантські школи в Бардієві, Глаговце, Біточі, католицькі - у Трнаві. У другій половині XVI ст. на території Словаччини налічувалося понад 130 шкіл. Але якщо в Братиславі, в Малих Карпатах і на Загір'ї школи функціонували майже в кожному населеному пункті, то в інших регіонах їх було значно менше. Більшість дітей здобували початкову освіту в церковних школах. Наступним етапом було навчання в «латинській» школі. Лише вихідці із заможних родин могли завершувати свою освіту в гімназіях. У деяких містах були відкриті спеціальні навчальні заклади для дівчат.[4;8].

Становлення освіти в Словаччині відбувалося в надзвичайно складних умовах. Угорська правляча еліта всіляко гальмувала цей процес, проводила політику мадяризації словацької шляхти та інших верств населення. Всі

ці негативні явища посилювалися діяльністю єзуїтів, які в 1561 р. з'явилися в словацьких землях. Очоливши контр-реформаційний наступ єзуїти підпорядкували собі всю систему освіти. Пізніше були відкриті єзуїтські школи, гімназії та університети. Так, у 1635 р. був заснований Трнавський університет, який мав теологічний, філософський та юридичний факультети, у 1657 р. - Кошицький університет.

Церква у словацькому суспільстві завжди активно впливала на всі сфери суспільного та навіть й політичного життя. Сильний вплив церкви мав місце в роки першої Чехословацької республіки. Особливу групу правових норм, виданих Чехословаччиною після 1990 року, є норми, які стосуються сфери церковного альтернативного шкільництва. Визначальною правовою нормою, яка регулює діяльність церкви в галузі суспільного життя, була спільна постанова Міністерства шкільництва, молоді і спорту Словацької республіки і Міністерства охорони здоров'я Словаччини про заснування і діяльність церковних шкіл. Ця постанова унормовувала не тільки питання заснування недержавних альтернативних церковних шкіл, дії при їх заснуванні і закритті, але й питання навчального процесу, прийому учнів, проходження та закінчення навчання і працівників церковних шкіл. У Словаччині в 1990 - 1991 навчальному році діяло 6 альтернативних церковних шкіл. Досвід, пов'язаний зі створенням альтернативних церковних шкіл, був використаний і при заснуванні церковних шкіл у 1991 - 1992 навчальних роках. [9; 25-26]

Концепції педагогічної альтернативи у Словаччині розглядали такі вчені, як М. Зеліна, Е. Петляк та Х. Хрубішкова.

Головними альтернативними особливостями церковних шкіл у Словаччині були:

- особливості навчального плану. На відміну від державних шкіл, до навчального плану цих закладів входило вивчення таких предметів, як релігія та латинська мова. Велика увага приділялась вивченню іноземних мов;
- розвиток ідеологічних принципів освітньої діяльності, а саме принципів християнської етики, науки, культурних традицій;
- деякі церковні школи є альтернативними в тому, що навчання тут спрямоване було на підготовку випускників таких професій, які не отримували учні традиційних шкіл, наприклад, підготовка до благодійної діяльності, робота в церковному музичному хорі, в різних церковних установах і т.п.[1;102].

Словацький вчений Е. Петляк розповідає про сучасні альтернативні школи, які виникли у різних країнах світу за останні два десятиліття. Це «вільні школи» у Німеччині, «малокомплектні школи» у Данії, «демокра-

тично-креативні школи», «школи співпраці» у Швейцарії та Австрії. Ці сучасні альтернативи характеризуються відкритим навчанням, роботою у колі, самостійною працею кожного учня, впровадженням різноманітних проєктів. [2 ;36].

Розвиток і велика популярність альтернатив у Словаччині, впровадження інноваційних освітніх експериментів забезпечує баланс у встановленні всієї альтернативної освіти цієї країни. Такі заклади представляють багату мозаїку специфічних видів і форм цих освітніх установ. Кожний вид такої альтернативи має свої специфічні особливості. Тому неможливо давати загальну характеристику всім школам цього типу.

Словацька альтернативна освіта представлена перш за все церковними альтернативами, а також Вальдорфськими школами, альтернативою «Відкрита школа», Татранською альтернативною школою. [9 ;18].

Всі ці навчальні заклади ставлять нетрадиційні цілі, головне – це побудова гарних взаємовідносин між вчителем та учнями. Кожна така школа покладає високі вимоги саме на вчителя, статусом вчителя у ній.

Основні положення цих альтернатив такі:

Зусилля приблизити, змоделювати школу життя. Велика увага приділяється вивченню важливих проблем з життя, реалій сучасності.

Неформальне навчання.

Статус вчителя у школі (вчитель-організатор, той, хто радить, навчає, заохочує).

Головна мета – всебічний розвиток особистості кожного вихованця.

Введення альтернативного навчання у Словаччині закладено на співпраці, відкритості і взаєморозумінні. Все це вимагає радикального скорочення і реконструкції класичного змісту і структури навчання. [4;20-23]. Школи такого типу мають один спільний, загальний характер – відкритість до світу, до природи, до суспільства.

Дуже позитивним є те, що у Словаччині виникла асоціація, щодо підтримки альтернативних програм у сфері освіти. Ця асоціація видала свою декларацію про свободу освіти у цій країні. [9;111]. Альтернативні школи, за їх оцінкою і порівнянням, містять компоненти стимулу для роздумів про сенс освіти та життя, можливостей людини, її місії у сучасному світі, у світі постмодернізму, у світі нового тисячоліття. За результатами досліджень чеського науковця Я. Прухи можна зробити такий підсумок - в когнітивній області, в освіті католицьких і приватних шкіл спостерігаються кращі результати, ніж в державних, публічних школах. Результати виявлені за допомогою тестів з читання і письма. За цією інформацією учні приватних шкіл мали кращі оцінки, ширшу орієнтацію у нових знаннях, ніж учні державних шкіл і навіть католицьких. Приватні та католицькі школи створю-

ють кращу дисципліну, контроль, надають більше можливостей для поза-класних, спортивних заходів, ніж державні. Також, заклади такого типу мають сприятливіші відносини між учнями і вчителями у порівнянні з державними та католицькими школами.

Таким чином, аналіз альтернативних освітніх закладів Словаччини дає можливість стверджувати, що в Словацькій Республіці зроблено чимало для забезпечення свободи совісті і віросповідання. На сучасному етапі розвитку словацької освіти все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти у Словаччині є породжені нею невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти. Саме створення альтернативних шкіл стимулювали новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі цієї країни. Їх основною метою стало формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Специфічними особливостями альтернативного навчання у Словаччині стали його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.[9; 132].

Таким чином в словацькій системі освіти є ряд актуальних проблем, пов'язаних із забезпеченням якості освіти, які потребують нагального вирішення в умовах євро інтеграційних та глобалізаційних процесів. При цьому важливим є об'єднання зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу в Словацькій Республіці.

Інноваційний розвиток освіти Словаччини супроводжується інтеграцією науково-освітнього потенціалу. Гіпотетично виправданим можна вважати твердження: якщо в освітньому просторі створити умови, сприятливі для поширення педагогічних інновацій, інтеграційні процеси протікатимуть продуктивніше, а перспективи розвитку суспільства будуть очевиднішими. Разом з тим, інтенсивно посилюється тенденція до технологізації педагогічних процесів шляхом впровадження новітніх технологій, методик, сучасних інформаційних засобів навчання, які в цілісному своєму поєднанні закладають основу інноваційного розвитку освітньої галузі цієї країни. Інноваційне оновлення педагогічних систем має забезпечити зростання особистісного потенціалу як важливої передумови ефективного функціо-

нування будь-яких соціальних систем. В освітній практиці позначилися такі основні методи посилення суб'єктності педагогічних процесів:

- «збагачення» функціонального змісту діяльності головних суб'єктів педагогічного процесу (учня і вчителя);
- зміна організації діяльності: режиму, інтенсивності, умов діяльності (наприклад, введення так званого «вільного розкладу», коли учню дозволяється «самостійно», «вільно» визначати інтенсивність і режим роботи при обов'язковому виконанні всього необхідного об'єму завдань за певний проміжок часу);
- участь в управлінській діяльності, делегування повноважень і відповідальності, створення умов для колегіального прийняття рішень;
- зміна умов і засобів навчально-виховної діяльності за рахунок оснащення комп'ютерною і мультимедійною технікою;
- зміна форм організації педагогічного процесу: зменшення ваги фронтальних форм діяльності, надання пріоритетності індивідуальній груповій, кооперативній, колективній формам, що об'єктивно сприяє самовираженню, саморозвиткові учасників педагогічного процесу, приводить до соціальної відповідальності за результати діяльності і, відповідно – до появи синергетичного ефекту;
- зміни соціально-психологічного клімату на основі психотехнічних прийомів, коли знижується психологічна напруга всіх учасників освітнього процесу.

Разом з тим, інноваційний розвиток освітньої системи Словаччини шляхом технологізації всіх складових педагогічної діяльності – це процес, наповнений гострими суперечностями та конфліктами між усталеним і новим, що йде йому на зміну. Зрушення, які відбуваються в освітній сфері цієї країни, більше нагадують пошуки компромісу між реформаторським способом розвитку освітньої галузі та інноваційними тенденціями цивілізаційного руху. Інноваційні альтернативні навчальні заклади приходять на зміну традиційній школі та відкривають нові перспективи для шкіл майбутнього. Виникнення недержавного сектору шкіл в Словаччині став важливим елементом нової освітньої реальності. Усі дослідження засновників альтернативних шкіл зосереджені на організації роботи цих закладів, їх ефективності, значенні недержавних навчальних установ у системі народної освіти Словацької республіки.

Список використаних джерел:

1. Джон Д'юї. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 294ст.
2. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття. Тернопіль 1996.-350с.
3. Figiel M. Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii.-Krakow, 2001.- 304 s.
4. Hrubiskova H. Rozvoj alternativneho skolstva v SR.-Bratislava, 1998.-86 s.
5. Jalmuzny T., Lezanska W. Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w xx wieku.- Lodz, 2002.-368s.
6. Kwiecinski Z. Szkoła alternatywna. O uspołecznieniu szkoły. Głos w dyskusji, « Przegląd Oświatowy ».-Krakow, 1990, nr 4.-64 s.
7. Manelski D. Model struktury sytuacji dla samorozwoju, ASSA, 1993.-280s.
8. Petlak E. Inovacia výchovno-vzdelávacieho procesu. Slovenska pedagogika, 2, 1999, c.1-2, 190 s.
9. Zelina M. Alternatívne školy. Alternatívna pedagogika. Alternatívne pedagogické koncepcie a smery.-Bratislava, 2003.-250 s.

БІЛОГУР В.Є.,

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

ВОРОНІН Д.Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики
фізичного виховання та спортивних
дисциплін, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Дана стаття присвячена проблемі формування професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Низький соціальний статус педагогічної професії, зокрема, вчителя фізичної культури і тренера не стимулює розвиток професійної спрямованості студентів, які навчаються за цим фахом. Розглядаються питання професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту які спрямовані на установку і досягнення спортивної майстерності.

Ключові слова: спрямованість, установка, професійна спрямованість, установка на педагогічну діяльність, установка на досягнення спортивної майстерності.

Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной направленности будущих специалистов по физической культуре и спорту. Низкий социальный статус педагогической профессии, в частности, учителя физической культуры и тренера не стимулирует развитие профессиональной

направленности студентов, обучающихся по этой специальности. Рассматриваются вопросы профессиональной деятельности будущего специалиста по физической культуре и спорту направленные на установку и достижение спортивного мастерства. В этой статье рассматривается управление педагогическим процессом, включающее формирование интересов развития мотивационно-потребностной сферы личности, становление принципов и установок у студентов. Также дан анализ результатов исследования спортивной и педагогической направленности у студентов с 1-го по 5-й курс дневной формы обучения социально-гуманитарного факультета кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин МГПУ им. Б. Хмельницкого.

Ключевые слова: направленность, установка, профессиональная направленность, установка на педагогическую деятельность, установка на достижение спортивного мастерства.

This paper deals with the problem of formation of professional orientation of future specialists in physical culture and sports. Low social status of the teaching profession, including physical education teacher and coach does not encourage the development of professional orientation of students enrolled in this specialty. The problems of the future expert profession of physical culture and sports aimed at setting and achieving sportsmanship.

Key words: focus, setting, professional orientation, setting the pedagogical-tech activities, setting to achieve sporting excellence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями

У сучасному суспільстві, в тому числі і в системі освіти, все більшу актуальність набуває проблема конкурентоспроможності фахівців.

Конкурентоспроможність вчителя визначається його професіоналізмом, майстерністю. При цьому становлення професіонала зазвичай спирається на загальний психічний розвиток і здійснюється на його фоні. Аналіз державних вимог до рівня підготовленості випускника за спеціальністю «фізична культура і спорт» показує, що вища школа зобов'язана виконувати соціальне замовлення на підготовку фахівців – вчителів фізичної культури, тренерів, здатних та готових методично і психологічно до своєї майбутньої професії, які розуміють її велику значущість для нашої держави та суспільства.

Актуальність дослідження

На даний час є очевидним, що підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту не повною мірою відповідає вимогам і сучасним потребам суспільства. На наш погляд, цей факт можна пояснити відсутністю мотивованої професійно-діяльнісної орієнтації тим, що велика частина випускників, які отримали фізкультурну освіту, не працюють за фахом. Таке положення певною мірою пояснюється матеріально-економічними причинами, але існує й інше важлива обставина, яка полягає в тому, що у більшості студентів професійна спрямованість інтересів знаходиться поза сферою своєї майбутньої професії, тому вони абсолютно не орієнтовані на педагогічну діяльність. Тобто, нами виявлено ряд протиріч між потребами загальноосвітніх навчальних закладів у компетентних фахівцях і професійною спрямованістю цих фахівців. Це стає особливо значущим у даний час, оскільки, з одного боку, помітно розширилася сфера діяльності випускників факультетів фізичного виховання, а з іншого боку – сучасна економічна ситуація ставить перед вищою фізкультурною професійною освітою питання необхідності в забезпеченні реальних потреб ринку у конкурентноздатних мобільних фахівцях. Випускникам кафедр та факультетів фізичного виховання доводиться працювати в умовах, коли в суспільстві формуються ринкові відносини, переважають матеріальні інтереси, у молодіжному середовищі збільшується злочинність, підвищується невпевненість у майбутньому, погіршується здоров'я молодого покоління. Тому сучасний педагог повинен являти собою зразок не тільки професійно-компетентної, а й духовно-культурної особистості [15].

Професійна підготовка фахівця з фізичної культури і спорту – процес складний і багатогранний, основу якого становить педагогічна спрямованість. Педагогічна спрямованість є однією з інтегральних характеристик особистості вчителя й об'єктом його розвитку (саморозвитку) [10].

У діяльності вчителя фізичної культури і тренера суб'єктивним критерієм професіоналізму є стійка професійна спрямованість, розуміння значущості професії, її цінностей, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості, позитивне ставлення до себе як до професіоналу, відсутність особистісних деформацій [2,3,9].

Професійна спрямованість є однією з важливих змістовних сторін спрямованості особистості. У соціальній психології спрямованість розглядається як провідний структурний елемент особистості, визначаючий її цілеспрямованість, характер діяльності, орієнтацію в цінностях.

Спрямованість особистості об'єднує соціальні за змістом якості, що визначають відношення людини до навколишнього світу, яке є психологічною основою його поведінки: морально-етичні принципи, переконання, соціальні установки, ціннісні орієнтації й світогляд. Формами прояву спрямованості є

потреби, мотиви, інтереси, ідеали, переконання і світогляд. Всі структурні компоненти спрямованості особистості тісно пов'язані між собою [8,13].

Спрямованість особистості у професійній підготовці пов'язана, насамперед, з пізнавальною діяльністю і проявляється в інтересах, установці, мотивації, потребах, ціннісних орієнтаціях [7,10,14]. Для визначення сутності і структури професійної спрямованості можна виділити три групи, що характеризують її сутність - емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, схильність займатися видами діяльності, що втілюють специфіку даної професії; професійно-значущі якості особистості вчителя або компоненти педагогічних здібностей та рефлексивне управління розвитком учнів. [7,8].

Професійна спрямованість спеціаліста з фізичної культури і спорту складається з двох домінуючих компонентів - педагогічного та спортивного.

Професійно-педагогічна спрямованість (ППС) - це складне особистісне утворення, основу якого складають два компоненти - професійний інтерес і схильність до педагогічної діяльності. На різних етапах розвитку ППС ці компоненти мають певний взаємозв'язок, причому схильність до педагогічної діяльності є необхідною передумовою для формування стійкого професійного інтересу. У майбутніх студентів ці компоненти мають слабкий взаємозв'язок: інтерес до професії вчителя фізичної культури може виникнути при низькій схильності до педагогічної діяльності; при високо розвиненій схильності інтерес до цієї професії може і не виникнути, що є наслідком погано організованої професійної орієнтації майбутніх студентів. Високий взаємозв'язок між інтересом і схильністю виявляється у фахівців, які пропрацювали не менше 10-15 років. За час навчання у ВНЗ під впливом викладання психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, проходження педагогічної, тренерської, організаційно-методичної практик у студентів формується ППС особистості, тобто особиста спрямованість застосувати свої знання та вміння в обраній професії. Професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей та завдань професійної діяльності.

Формувати ППС у студентів - значить зміцнювати у них позитивне ставлення до обраної професії, розвивати схильності і здібності до педагогічної діяльності, активізувати процес професійної самоосвіти та самовиховання. Позитивні зміни у змісті ППС проявляються в наступному: зміцнюються мотиви, пов'язані з майбутньою професією; підвищується воляова активність у пізнанні професії; формується стійкий професійний інтерес; розвиваються педагогічні здібності; підвищується відповідальність до своєї професійної підготовки; проявляються перспективні цілі в майбутній діяльності і бажання домогтися успіху в ній. Однак не у всіх студентів у процесі навчання професійно-педагогічна спрямованість підвищується. Ослаблення її пов'язане, як правило, з низько розвинутою схильністю до педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Дослідженнями професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту займалися багато науковців з різних галузей – педагогіки, психології, філософії, фізичного виховання, тощо. Вони висвітлювали питання, пов'язані з відношенням до професії вчителя фізичної культури, соціальним статусом педагога, тренера, самооцінці здорового способу життя та ін.

На думку Г.Д. Бабушкіна, виділяються три рівня сформованості ППС (професійно-педагогічної спрямованості). Високий рівень характеризується стійким професійним інтересом, задоволеністю обраною професією, прагненням до оволодіння нею, високо вираженою схильністю до педагогічної діяльності, спрямованістю мотивів на процесуально-результативний аспект діяльності. Середній рівень сформованості ППС характеризується захопленістю професією спортивного педагога, інтересом до спорту, недостатньо стійким професійним інтересом, недостатньо розвиненою схильністю до педагогічної діяльності, задоволеністю обраною професією. Середній рівень ППС характерний для більшості опитаних студентів. Низький рівень ППС характеризується нестійким професійним інтересом (професія не подобається), низько вираженою схильністю до педагогічної діяльності і високо вираженою до інших типів професій, негативним ставленням до якісного оволодіння професією[1].

За даними дослідження Ю.А. Іоакіміди, були визначені та умовно розділені на групи шляхи формування ППС майбутніх фахівців в галузі фізичної культури і спорту:

- 1) з'ясування цілей і значущості обраної професії, а також вимог, які вона пред'являє до людини;
- 2) організація всіх видів діяльності (навчання, праця, громадська робота, практика) з урахуванням вимог їх майбутньої професійної діяльності;
- 3) створення адекватного уявлення про майбутню професію;
- 4) формування стійкого професійного інтересу до обраної професії, починаючи з першого курсу;
- 5) розвиток схильності до педагогічної діяльності;
- 6) активізація професійної самоосвіти і самовиховання;
- 7) включення студентів з першого курсу в практичну діяльність за профілем обраної професії [6].

Формування професійної спрямованості особистості фахівця з фізичної культури і спорту відбувається в результаті цілісного підходу до педагогічного процесу, єдності свідомості, поведінки і відносин; рівневого підходу до формування професійної спрямованості особистості; включення у навчальний процес різних видів пізнавальної діяльності, активної участі у

ньому студентів; ціннісних пізнавальних орієнтацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; наявність досвіду соціальних відносин; рівня розвитку пізнавальних інтересів, потреб, мотивів, установок, переконань. Крім того, професійна спрямованість завжди пов'язана з соціалізацією особистості, з формуванням її моральної культури та гуманізму. Педагогічний процес формування спрямованості особистості - це керований процес, заснований на взаємодії керуючої та керованої підсистем [2,3,5,7]. У професійній спрямованості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту центральне місце займає система його професійних установок.

А.К. Маркова вважає, що «співвідношення схильностей, мотивів, цілей, смислів створює певні професійні установки людини - прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу»[9].

Установка на професійну діяльність як доміант професійної спрямованості представлена двома складовими - педагогічною та спортивною. Установка на педагогічну діяльність - це комплекс установок, що відповідають за соціалізацію особистості педагога, виробіток і зміну його професійних установок. Установка на педагогічну діяльність формує у особистості: цілісність поведінки та переживання в педагогічних ситуаціях; внутрішню організацію диспозиції і внутрішню впорядкованість педагога; послідовність поведінки і структурну стійкість дій педагога.

Таким чином, установка на педагогічну діяльність - модус цілісності особистості в конкретний момент її діяльності, фокусуючий внутрішні динамічні відносини, на базі яких виникає діяльність з педагогічною спрямованістю. Структура установки на педагогічну діяльність представлена сукупністю компонентів (цивільна установка, професійна, педагогічна, гуманістична, національна, релігійна, матеріальна та ін.) Всі ці компоненти проявляються в рисах характеру особистості[11].

Установка на досягнення спортивної майстерності є одним з визначальних компонентів у підготовці спортсмена до змагальної діяльності і складовою частиною професійної спрямованості студента - спортсмена. Її особливістю є те, що вона являє собою сильний внутрішній механізм, що визначає поведінку індивіда на підсвідомому рівні.

Для успішної змагальної діяльності найчастіше важливі не самі психологічні властивості або якості спортсмена, а їх поєднання, що сприяє досягненню найкращих результатів. Ці якості і властивості особистості безпосередньо формуються в процесі тренувань[4].

Перед тренером-педагогом ставиться складне і відповідальне психолого-педагогічне завдання: формування спортсмена як суб'єкта навчально-тренувальної діяльності, формування у нього світогляду, що сприяє його

рефлексії, усвідомлення себе суб'єктом діяльності, носія певних суспільних цінностей, соціально корисною особистістю.

Установка на досягнення спортивної майстерності являє собою складну системну освіту, серед компонентів якої можна виділити домінуючі: готовність до саморозвитку, рефлексія, психологічна готовність до досягнення успіху, психологічна готовність до тривалих фізичних навантажень, готовність до прояву вольових зусиль, мотивація уникнення невдач[12]. Установка на професійну діяльність і на досягнення спортивної майстерності відображає специфіку професійної спрямованості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту, його формування можливо здійснювати в процесі навчання у ВНЗ. Проте, слід пам'ятати, що домінування тільки спортивної спрямованості знижує якість навчання студента.

При вивченні даної проблеми нами був проведений констатуючий пролонгований експеримент серед студентів соціально – гуманітарного факультету кафедри теорії та методики фізичного виховання та спортивних дисциплін МДПУ ім. Б.Хмельницького.

На основі отриманих показників було виявлено, що більшість студентів першого курсу орієнтовано на реалізацію своїх фізичних здібностей у спортивній діяльності (64,8%), і навчання у вузі для них є можливістю продовження спортивної кар'єри. Як з'ясувалося, невелике число учнів мають педагогічну спрямованість (19,2%). Однак, до 5-го курсу студентів зі спортивною спрямованістю стає значно менше (30,04%), що пов'язано з різними причинами закінчення їх спортивної діяльності, в результаті чого зростає кількість студентів з невизначеною спрямованістю (42,8%).

Кількість учнів з педагогічною спрямованістю до кінця навчання у вузі статистично не відрізняється від показників 1 курсу, багато в чому це пов'язано з несформованістю у студентів установки на педагогічну діяльність, яка має стати домінуючим мотивом професійної спрямованості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

Висновком даного дослідження є те, що без цілеспрямованого сприяння розвитку педагогічної установки з боку педагогічного колективу, особистість не буде в необхідній мірі професійно орієнтована і не буде мати професійну спрямованість.

Порушена проблема не вичерпує безлічі конкретних питань, що виникають при дослідженні та формуванні професійної придатності до педагогічної діяльності у сфері фізичної культури в умовах ВНЗ. Зокрема, необхідно продовжити дослідження закономірностей течії адаптаційного процесу на етапах освоєння спеціальності в процесі навчання у вишах. Потребує з'ясування питання про специфічних характеристиках професійної адаптації молодих фахівців, які визначають професійну придатність їх до

вирішення конкретних професійних завдань. Можна припустити, що важливу соціальну роль грають механізми дослідження адаптаційних перебудов організму студентів до процесу навчання у ВНЗ від обраної спеціальності та формування їх професійної придатності до педагогічної діяльності в умовах нової парадигми освіти.

Список використаних джерел:

1. Бабушкин Г.Д. Психология физической культуры и спорта. Учебник для физкультурных ВУЗов, Омск, 1997, С.28-30
2. Бегидова, С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалистов физической культуры и спорта: монография / С.Н. Бегидова. - Майкоп: Адыгейск. гос. ун-т, 2001. - 270 с.
3. Виленский, М.Я. Основы профессиональной направленности физического воспитания студентов педагогических институтов / М. Виленский, Р.С. Сафин. - М.: Высш. шк., 1980. - 104 с.
4. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. - М.: ФиС, 1981. - 375 с.
5. Жернов, В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования: дис. Д-ра пед. наук / В.И. Жернов. - Магнитогорск, 1999. - 305 с.
6. Иоакимиды Ю.А. Вестник Адыгейск. государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2007, выпуск № 3, С.15-17.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш. шк., 1990. - 118 с.
8. Леонтьев, А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции / А.Н. Леонтьев. - М.: ИПЛ, 1971. - 217 с.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996. - 308 с.
10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: учеб.метод. литература для вузов / Л.М. Митина. - М.: Флинта, 1998. - 20 с.
11. Надирашвили, Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш.А. Надирашвили. - Тбилиси, 1974. - С. 300-412.
12. Норакидзе, В.Г. Темперамент личности и фиксированная установка / В.Г. Норакидзе. - ТБИлесу, 1970. - 456 с.
13. Прангшвили, А.С. Проблема формирования социальных потребностей / А.С. Прангшвили. Тбилиси, 1978. - 509 с.
14. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности: учеб.пособие / И.С. Сергеев. - СПб.: Питер, 2004. - 316 с.
15. Собянин Ф.И. Профессионально-педагогическая пригодность студентов к педагогической деятельности учителя физической культуры: автореф.дисс.канд.пед. наук/Ф.И.Собянин.- Л., 1991.-24с

БОНДАР А.О.,

студентка магістратури,
Інститут психології та
соціально-політичних наук,
Київський міжнародний університет,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

У статті теоретично обгрунтовано особливості психологічної готовності дітей до навчання в школі, основними складниками якої є особистісний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та мотиваційний компоненти; звернуто увагу на проблему готовності шестирічних дітей до школи; уточнено напрямки психологічної роботи з дітьми для розвитку показників готовності дітей до навчання у школі.

Ключові слова: психологічна готовність до навчання, особистісний, мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти, шестирічна дитина.

В статье теоретически обоснованы особенности психологической готовности детей к обучению в школе, основными составляющими которой является личностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой и мотивационный компоненты; обращено внимание на проблему готовности шестилетних детей к школе; указаны направления психологической работы с детьми для развития показателей готовности детей к обучению в школе.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению, личностный, мотивационный, интеллектуальный и эмоционально-волевой компоненты, шестилетний ребенок.

The article theoretically grounded psychological features of children's readiness for school, the principal components of which is the personal, intellectual, emotional and volitional and motivational components of attention has been paid to the problem olds ready for school; indicate the direction of psychological work with children for the development of indicators of children's readiness for learning in school.

Key words: psychological readiness for learning, personality, motivation, intellectual, emotional and volitional components, six year old child.

Постановка проблеми. Останнім часом проблема підготовки дітей до шкільного навчання займає одне з важливих місць у розвитку педагогічної та психологічної науки. Успішне рішення завдань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності навчання багато в чому визначається тим, наскільки правильно враховується рівень підготовленості дітей до шкільного навчання.

Вступ до школи – переломний момент в житті дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з однолітками, новими формами діяльності. У першокласника має сформуватися усвідомлення свого нового статусу – школяра, учня. У дітей потрібно сформулювати потребу вчитися, а відтак – працювати. Привчити дитину до думки, що роботи можна уникнути, що все можна робити будь-як, без зусиль – означає нівечити її характер. Період входження дитини в шкільне життя називається періодом соціально-психологічної готовності дитини до нових умов. І дуже важливо, щоб у цей період, такий нелегкий для малюка, були поруч досвідчені, обізнані батьки, психолог та педагоги [2, с. 59].

Однак в сучасній літературі недостатньо методичних розробок, які допомогли б психологу грамотно і ефективно побудувати роботу з профілактики і корекції психологічної готовності дітей до навчання. Відповідно до цього вивчення особливостей психологічної готовності дітей до школи та специфіки психологічного супроводу підготовки шестирічних дітей до навчання є важливою проблемою теорії психологічної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема готовності дитини до шкільного навчання була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів: Л. І. Божович, Л. А. Венгер, Б. Г. Волкової, Г. Вітцлака, Н. І. Гуткіної, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Л. Е. Журова, О. В. Запорожця, Г. Г. Кравцова, Є. Є. Кравцової, М. І. Лісіної, Є. В. Проскури, Т. В. Тарунтаєва, В. В. Холмовської, І. Шванцара й ін.

Також особливості психологічної готовності дітей до шкільного навчання відображені у ряді робіт відомих педагогів: А. М. Бойко, Н. П. Волкової, Т. І. Поніманської, О. Я. Савченко, М. М. Фіцули, Л. О. Федорович та інших.

Але дана проблема ще не повністю досліджена, й досі, в сучасній психології немає чіткої визначеності поняття готовності до шкільного навчання.

Мета статті – визначити теоретичні особливості психологічної готовності дитини до школи.

Виклад основного матеріалу. Перед нашим суспільством на сучасному етапі його розвитку стоїть завдання подальшого поліпшення виховно-освітньої роботи з дітьми, підготовки їх до навчання в школі.

На думку О. А. Грудненко, високий інтерес до цієї проблеми обумовлений декількома факторами:

По-перше, психологічна готовність є необхідним фундаментом для засвоєння шкільної програми. Вона забезпечує сприйняття базисних знань, одержу-

ваних у початкових класах, а, отже, впливає на успішність дитини.

По-друге, сучасна система освіти постійно змінюється, що вимагає перегляду цілей і завдань навчання дошкільників, інтенсивнішої їх підготовки до школи. Сформована ситуація ускладнюється тим, що в сучасних дошкільних навчальних закладах відсутня єдина програма навчання й виховання дітей. У зв'язку із цим дошкільнята, які вступають до першого класу, мають не однаковий набір знань, умінь і навичок.

По-третє, відповідно до змін соціальних умов багато дітей мають різний рівень готовності до навчання у школі залежно від того, відвідували вони дошкільний заклад або виховувалися вдома [4, с. 6].

В загальному значенні, психологічна готовність до шкільного навчання – це комплексна характеристика дитини, що розкриває рівні розвитку психологічних якостей і є найважливішою передумовою для гармонійного входження дитини у нове соціальне середовище [9, с. 4].

За свідченням І. Ф. Муханової, Ю. В. Журавльової, психологічна готовність дитини до шкільного навчання є одним з головних підсумків психологічного розвитку у дошкільний період. Це необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми у певних умовах навчання [7, с. 124].

В. С. Мухіна вказує, що готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку розумової діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності й до соціальної позиції школяра [8, с. 34].

К. В. Бардін виділяє три показники психологічної готовності до школи:

1) загальний розвиток: певний рівень розвитку уваги, пам'яті й інтелекту. Він включає сюди як загальний запас знань і уявлень дитини, так і вміння діяти у внутрішньому плані (проводити деякі дії подумки);

2) уміння довільно управляти собою, робити не тільки те, що тобі хочеться, але й те, що «треба»;

3) мотиви, що спонукають до навчання, тобто дійсна й глибока мотивація, здатна спонукати до знань, незважаючи на труднощі [1, с. 12].

Поняття готовності дитини до навчання, за свідченням І. І. Садової, багатогранне. Воно охоплює фізіологічну, психологічну та соціальну зрілість дитини. Успішне розв'язання питань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності процесу навчання, подальше професійне становлення та соціальну самореалізацію особистості багато в чому визначає те, наскільки враховують рівень мотиваційної, інтелектуальної та емоційно-вольової готовності дитини до шкільного навчання [10, с. 290].

За даними Л. Б. Гуцалюк [5], Є. Є. Кравцової [6] у структурі психологічної готовності дітей до школи прийнято виділяти наступні компоненти:

1. Інтелектуальна готовність дитини до школи. Даний компонент готовності припускає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань. Дитина повинна володіти плановим і розчленованим сприйняттям, елементами теоретичного відношення до досліджуваного матеріалу, узагальненими формами мислення й основних логічних операцій, значеннєвим запам'ятовуванням. Однак, в основному, мислення дитини залишається образним, що опирається на реальні дії із предметами, їхніми заступниками [5; 6].

Інтелектуальна готовність також припускає формування в дитини початкових умінь в області навчальної діяльності, зокрема, уміння виділити навчальне завдання й перетворити її в самостійну мету діяльності. Узагальнюючи, можна говорити, що розвиток інтелектуальної готовності до навчання в школі припускає: диференційоване сприйняття; аналітичне мислення (здатність збагнення основних ознак і зв'язків між явищами, здатність відтворити зразок); раціональний підхід до дійсності (ослаблення ролі фантазії); логічне запам'ятовування; інтерес до знань, процесу їхнього одержання за рахунок додаткових зусиль; оволодіння на слух розмовною мовою й здатність до розуміння й застосування символів; розвиток точних рухів руки, зорово-рухової координації.

2. Особистісна готовність – включає формування в дитини готовності до прийняття нової соціальної позиції – статусу школяра, який має коло прав і обов'язків. Ця особистісна готовність виражається у ставленні дитини до школи, до навчальної діяльності, учителів, самої себе. В особистісну готовність входить і певний рівень розвитку мотиваційної сфери. Готовою до шкільного навчання є дитина, яку школа залучає не зовнішньою стороною (атрибути шкільного життя – портфель, підручники, зошити), а можливістю одержувати нові знання, що припускає розвиток пізнавальних інтересів [5; 6].

Крім того, на думку І. І. Садової, готовність до шкільного навчання передбачає сформованість необхідних особистісних якостей, які допомагають дитині подолати труднощі, пов'язані з ломкою динамічного стереотипу в період переходу з дитячого садочка до школи [10, с. 290].

3. Соціально-психологічна готовність до шкільного навчання. Цей компонент готовності містить у собі формування в дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватися з іншими дітьми, учителями. Дитина приходить у школу, клас, де діти зайняті спільною справою, і їй необхідно мати досить гнучкі способи встановлення взаємин з іншими людьми, необхідні вміння ввійти в дитяче суспільство, діяти разом з іншими, уміння уступати й захищатися. Таким чином, даний компонент припускає розвиток у дітей потреби в спілкуванні з іншими, уміння підкорятися інтересам і звичаям дитячої групи, що розвиваються здатності справлятися з роллю школяра в ситуації шкільного навчання.

Відповідно до вказаного, І. І. Садова висловлює думку, що у соціально-психологічній готовності до шкільного навчання можна виділити такі базові

складники: інтелектуальна готовність (пізнавальні процеси, сенсомоторні навички, здатність до навчованості); мотиваційна готовність (мотивація, спрямованість особистості, самосвідомість); емоційно-вольова готовність (воля, емоції, комунікативна компетентність) [10, с. 290].

Окремою проблемою у розвитку готовності дітей до навчання в школі є мотиваційний компонент – інтерес до школи і навчання.

Визначну роль мотивації готовності дитини до шкільного навчання підкреслює у своїх роботах Л. І. Божович. Вона виділяє дві групи мотивів навчання:

- широкі соціальні мотиви навчання, або мотиви пов'язані «з потребами дитини у спілкуванні з іншими людьми, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин»;
- мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, або «пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і в оволодінні новими уміннями, навичками і знаннями» [2, с. 233].

У структурі мотиваційної сфери першокласника представлені різні мотиви, але лише якийсь один може домінувати. У випадку домінування соціальних мотивів навчання дитина прагне до школи, щоб зайняти в суспільстві нову позицію, позицію школяра. Пізнавальна потреба виражена у неї слабо, тому в школі дитину цікавлять не знання, які дає вчитель, а виконання ролі учня, яке задається новою соціальною позицією. Саме похвала вчителя вмотивовує навчальну діяльність дитини. Але як тільки ця позиція стане для нього звичною і йому вже не треба буде підтвердження, що він добре справляється зі своєю роллю, похвала вчителя перестане справляти мотивуючий вплив, то в учня будуть спостерігатися труднощі в навчанні [10, с. 291].

Характеризуючи розвиток пізнавальної активності шестирічних дітей, Л. Б. Яковенко зауважує, що їм властиве допитливе ставлення до навколишнього. В основі їх пізнавальної активності лежить потреба якомога швидше і повніше ознайомитися з явищами навколишньої дійсності, оволодіти повними знаннями і навичками. Багато запитань дітей шестирічного віку свідчать про виникнення у них інтересу до суті явищ природи і суспільного життя, встановлення істотних зв'язків між різними подіями і фактами. Дитину вже не тільки цікавить сам по собі новий предмет, вона хоче довідатись про його будову і призначення, спосіб застосування. [13, с. 151].

При цьому Л. С. Виготський підкреслює, що у випадку домінування пізнавальної мотивації діти прагнуть дізнатися в школі багато цікавого, нового. Але якщо на уроках їм стане не цікаво, то вони можуть відволіктися і зайнятися сторонніми справами. Діти з домінуванням пізнавальної мотивації, але слабо вираженими соціальними мотивами навчання можуть опинитися менш готовими до шкільного навчання, ніж діти з домінуванням соціальних мотивів навчання [3, с. 34].

Особливої актуальності і нового аспекту проблема мотиваційної готовності до школи набуває зі зміщенням вікових меж молодшого шкільного віку. За свідченням Л. Ф. Фатіхової, у дитини до шести років відбувається оформлення основних елементів вольової дії, необхідних для повноцінної навчальної діяльності школяра: дитина здатна поставити мету, прийняти рішення, скласти план, проявити зусилля з його виконання і подолання перешкод на шляху до досягнення мети, оцінити результат своєї дії. Шестирічна дитина здатна підпорядковувати мотиви, що дозволяє дитині діяти відповідно до моральних правил, при необхідності відмовляючись від того, що безпосередньо приваблює [11, с. 65].

Разом з тим, Л. Ф. Фатіхова зауважує, що всі ці дані свідчать про можливість ефективного навчання дітей у школі, починаючи з шести років, тільки за умови грамотної організації навчальної діяльності дітей даної вікової категорії. Слід пам'ятати, наголошує дослідниця, що більшість шестирічних дітей, приходячи до школи з яскраво вираженим бажанням вчитися, складно уявляють конкретні форми і зміст навчання. Такі уявлення найвищою мірою формальні. У реальному зіткненні з дійсністю позитивне ставлення до школи може зміцнитися, стати змістовним або, навпаки, зруйнуватися, перетворитися на нейтральне або навіть негативне [11, с. 66].

На думку Д. Б. Ельконіна, важливим елементом психологічної готовності до шкільного навчання насамперед є розвиток довільності поведінки, перетворення зовнішнього правила у внутрішню інстанцію [12, с. 234].

Л. Ф. Фатіхова виділяє в структурі психологічної готовності дитини до школи емоційно-вольову її складову і вказує, що «емоційно-вольова готовність в основному розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання [11].

Обговорюючи проблему емоційно-вольової готовності дитини до школи, Д. Б. Ельконін виділив наступні параметри: 1) вміння дитини свідомо підкоряти свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії; 2) вміння орієнтуватися на задану систему вимог; 3) вміння уважно слухати дорослого і виконувати завдання, які пропонуються в усній формі; 4) вміння самостійно виконувати необхідне завдання за візуальним зразком [12, с. 238].

На думку Л. Ф. Фатіхової, важливість емоційно-вольової готовності обумовлена тим, що від першокласника очікується робити не тільки те, що йому хочеться, але і те, що від нього вимагатиме вчитель, шкільний режим, програма. Емоційно-вольова готовність вважається сформованою, якщо дитина вміє ставити мету, приймати рішення, намічати план дії, докладати зусилля до його реалізації, долати перешкоди. Тобто у дитини має сформуватися довільність психічних процесів [11, с. 67].

При цьому спостерігається значна проблемність ситуації навчання дітей

шестирічного віку в першому класі початкової школи. За свідченням Л. Б. Яковенко, у дітей шестирічного віку ще не сформувалася достатня узагальненість і гнучкість у застосуванні відомих їм правил. Часто значна емоційна збудливість спрацьовує сильніше і швидше, ніж сприйняття дитиною правила поведінки, яким вона спочатку мала намір керуватися. Водночас дитина здатна спрямовувати свою активність, керувати своєю поведінкою згідно з вимогами конкретної ситуації [13, с. 152].

Основними сторонами психологічної готовності до школи за дослідженням Г. Г. Кравцова, Є. Є. Кравцової [6], є: ставлення до дорослого; ставлення до ровесника; ставлення до самого себе (Цитата за І. І. Садовою [10, с. 294]).

У спілкуванні з дорослим, за свідченням Л. Б. Яковенко, діти претендують на рівноправне спілкування і на включення їх у «доросле життя». Вони здатні пожертвувати будь-яким своїм задоволенням, якщо з'являється можливість поговорити з дорослим або що-небудь зробити разом з ним [13, с. 152].

Відповідно до вказаного І. І. Садова зазначає, що довільність у спілкуванні з дорослими необхідна дітям для успішної реалізації навчальної діяльності, нормальної адаптації до школи [10, с. 294].

Розвиток певного рівня спілкування з ровесниками має для дитини не менш важливе значення для подальшого учіння, ніж розвиток довільності у спілкуванні із дорослими. По-перше, певний рівень розвитку спілкування дитини з ровесниками дає їй можливість адекватно діяти в умовах колективної діяльності. По-друге, спілкування з ровесниками дуже тісно пов'язане з розвитком навчальних дій [10, с. 294].

Зі вступом до школи змінюється зміст і характер ставлення дитини до оточуючого світу і до самої себе. Вона усвідомлює особливу важливість навчальної діяльності – це суспільно-значуща діяльність (людина вчиться, щоб стати корисною суспільству, навчання – це державна справа). Учень має нові обов'язки, за виконання яких звітується перед суспільством в особі вчителя: регулярно ходити до школи, робити уроки, не запізнюватися, виконувати правила для учнів тощо. Цим і характеризується в першу чергу «внутрішня позиція учня» [2, с. 60]. Вчитель носій та еталон усіх тих соціальних норм, які повинен засвоїти учень. Вчитель має незаперечний авторитет і є моделлю поведінки дітей. Отже, молодший школяр повинен зайняти дві соціальні позиції: стосовно вчителя і стосовно членів свого класу. Ці позиції не повинні вступати в протиріччя (наприклад, учитель високо оцінює одні якості, а діти – зовсім інші). Якщо спочатку коло вимог до кожного визначає вчитель, то з розвитком групи розвиваються вимоги до кожного з боку дитячого колективу [10, с. 293].

За свідченням Л.Ф. Фатіхової, рівень готовності дітей до школи може визначатися за такими параметрами, як планування, контроль, мотивація,

рівень розвитку інтелекту і т.д. Поглиблене обстеження дітей здійснюється перед вступом до школи (квітень – травень), на основі якого робиться висновок про готовність дітей до школи [11, с. 67].

На основі результатів дослідження Л. Ф. Фатіхова вказує, що рівень готовності дитини до школи визначається за такими показниками:

- дитина до школи не готова, якщо вона не вміє планувати і контролювати свої дії, її мотивація до навчання низька, вона не вміє слухати іншу людину і виконувати логічні операції у формі понять;
- дитина до школи готова, якщо вона вміє контролювати свої дії (або прагне до цього), орієнтується на приховані властивості предметів, на закономірності навколишнього світу, прагне використовувати їх у своїх діях, вміє слухати іншу людину і вміє (або прагне) виконувати логічні операції у формі словесних понять [11, с. 68].

Зважаючи на виокремлені структурні компоненти психологічної готовності дітей до школи, І. І. Садова пропонує наступні напрямки психологічної роботи з дітьми:

- формування у дітей образних і понятійних уявлень про себе та школу через навчально-розвивальні групові заняття психолога з дітьми;
- розвиток розумових здібностей, здатності усвідомлювати себе та презентувати себе, формування мотивації до навчання та позиції школяра, розвиток вольової сфери, корекція особистісних проявів дитини в поведінці через розвивально-корекційні групові заняття психолога з дітьми;

формування сприятливої соціально-психологічної ситуації розвитку через просвітницько-консультативну роботу психолога з батьками та педагогами [10, с. 295].

Висновки. Таким чином, психологічна готовність до шкільного навчання – складна багатогранна проблема, яка охоплює період не тільки 6-7 років, включаючи весь період дошкільного дитинства як підготовчий до школи етап, а й молодший шкільний вік як період шкільної адаптації та формування навчальної діяльності, обумовлених значною мірою рівнем підготовленості дитини до школи.

У ході аналізу особливостей психологічної готовності дітей до школи виокремлено наступні компоненти її структури: особистісна готовність (проявляється у ставленні до школи, до навчальної діяльності, учителів, самої себе); інтелектуальна готовність дитини до школи (припускає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань); мотиваційна готовність (полягає у прагненні до навчання, пізнанні нового); соціально-психологічна готовність до шкільного навчання (містить у собі формування в дітей якостей, завдяки яким

вони могли б спілкуватися з іншими дітьми, учителями).

Зважаючи на вищевказане, помічаємо, що дана проблема потребує подальшого дослідження, розробки рекомендацій для конкретизації завдань і методів психологічної роботи з дітьми 6-7-річного віку для оптимізації їх підготовки до навчання та сформованості показників психологічної готовності до школи.

Список використаних джерел:

1. Бардин К. В. Подготовка ребенка к школе: учебное пособие / К. В. Бардин. – [2-е изд.] – М., Знание, 2000. – 195 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович / Психология личности: хрестоматия. – Самара, 2000. – 464 с.
3. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М., 2000. – 1008 с.
4. Грудненко Е. А. Психологическая готовность к школе: Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности / Е. А. Грудненко // Мат-лы междунар. науч.-пр. конфер. «Тенденции развития педагогической науки» 23 октября 2010 г. – НП «Сибирская Ассоциация консультантов», 2010. – С. 5-15.
5. Гуцалюк Л. Б. Занятия по подготовке детей к школе / Л. Б. Гуцалюк // Начальная школа. – 2004. – №4. – С. 11-13.
6. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М., 2001. – 238 с.
7. Муханова І. Ф. Психолого-педагогічна корекція низького рівня шкільної готовності старших дошкільників / І. Ф. Муханова, Ю. В. Журавльова // Актуальні проблеми психології. – 2010. – Т. 7. – Вип. 22. – С. 124-128.
8. Мухина В. Что такое готовность к учению? / В. Мухина // Семья и школа. – 2004. – №4. – С. 25–27.
9. Психологічні особливості готовності дітей шестирічного віку до навчання в школі. – Миколаїв, 2001. – 234 с.
10. Садова І. І. Структурні компоненти соціально-психологічної готовності дітей до шкільного навчання / І. І. Садова // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. пр. – 2010. – Т. XII, ч. 2. – С. 288-295.
11. Фатихова Л. Ф. Проблема готовности к школьному обучению / Л. Ф. Фатихова // Психология развития: психофизиологический, когнитивный, социально-педагогический аспекты : Сб. науч. и методич. ст. – Бирск, 2000. – С. 64-73.
12. Эльконин Д. Б. Психологические аспекты проблемы готовности к школьному обучению / Д. Б. Эльконин // Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду: тезисы всесоюзной научной конференции. – М., 2001. – Ч. 1. – С. 234-255.
13. Яковенко Л. Б. Особливості навчання дітей шестирічного віку у першому класі / Л. Б. Яковенко, О. О. Рибалко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 68. – Чернігів, 2009. – С. 150-153.

БОНДАР О.С.,
студентка магістратури,
Інститут психології та
соціально-політичних наук,
Київський міжнародний університет,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОФІЦЕРІВ

Характеризуються різні підходи до визначення сутності професійного самоствердження особистості. Визначається специфіка, напрями та умови професійного самоствердження майбутніх офіцерів. Надано рекомендації щодо посилення психологічної підготовки офіцерських кадрів.

Ключові слова: самоствердження, професійне самоствердження, психологічні умови професійного самоствердження, психологічний супровід процесу професійного самоствердження.

Характеризуются различные подходы к определению сущности профессионального самоутверждения личности. Определяется специфика, направления и условия профессионального самоутверждения будущих офицеров. Даны рекомендации по усилению психологической подготовки офицерских кадров.

Ключевые слова: самоутверждение, профессиональное самоутверждение, психологические условия профессионального самоутверждения, психологическое сопровождение процесса профессионального самоутверждения.

Different approaches to definition the essence of professional self-affirmation are considered in the article. The specifics, trends and conditions of professional self-affirmation of future officers are determined. Recommendations to strengthen the psychological training of officers are proposed.

Key words: self affirmation, professional self-affirmation, psychological conditions of professional self-affirmation, psychological accompaniment of professional self-affirmation.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні умови, вимоги загальнокультурного прогресу, необхідність переходу Збройних сил України на нову концептуальну основу комплектування та організаційного функціонування, зумовлюють пошук ефективної системи підготовки офіцерів. В останні роки підвищився інтерес науковців до проблеми професійного самоствердження майбутніх офіцерських кадрів.

Масштабні перетворення в країні, пов'язані з формуванням ринкової економіки і посиленням конкуренції, актуалізують у людей, особливо молодого віку, потребу в прояві ініціативності і самостійності, в досягненні успіхів у своїй життєдіяльності, що дозволяють повноцінно самоствердитися в соціумі, зайняти і утримувати певний соціальний статус в соціальному середовищі.

Специфіка військово-професійної діяльності, що характеризується високим рівнем динамізму, багатоплановістю професійної діяльності, широким спектром індивідуальних і колективістських дій, висуває підвищені вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх офіцерських кадрів, вимагає прискореного входження молодих офіцерів в умови життєдіяльності та успішного їх професійного самоствердження у військовому колективі.

Багато молодих офіцерів відчувають труднощі, пов'язані з вивченням і обслуговуванням складної техніки, нових видів зброї та систем управління. Частина з них не встигає у відведені нормативні терміни здати всі необхідні заліки на допуск до самостійного обслуговування зброї та технічних засобів, до управління довіреним підрозділом та несення чергувань і вахт.

Ця обставина негативно позначається на бойовій готовності, підриває авторитет молодих офіцерів, знижує рівень їх професійної самооцінки, породжує почуття невпевненості і, як наслідок, бажання деяких з них перевестися в або взагалі звільнитися зі Збройних Сил України. У зв'язку з цим виникає проблема підвищення ефективності конструктивного впливу на процес професійного самоствердження молодих офіцерів, актуалізації їх мотивації до служби.

Аналіз досліджень і публікацій. У цілому самоствердження особистості було і продовжує залишатися предметом вивчення вітчизняної та зарубіжної психології. Представники зарубіжних психологічних шкіл аналізували проблему самоствердження особистості еkleктично, спираючись у своїх роботах на виявлення витоків даного феномена (А. Адлер, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.), форм його прояву (Е. Гатрі, Дж. Роттер, Е. Торндайк, Е. Шостром та ін.), визначення в ньому ролі і значення самосвідомості та ідентифікації (У. Джеймс, Р. Берні, К. Роджерс, Е. Еріксон та ін.).

У дослідженнях вітчизняних авторів основна увага приділялася розкриттю умов, що детермінують процес самоствердження особистості (Ю. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, О. І. Кондратьєва, А. Н.

Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн та ін.), динамічним особливостям самостверджується діяльності людини (Ю. В. Ган, Ф. І. Данії, С. Н. Єгоров, А. А. Ідіна, Л. Н. Коган, Н. Є. Харламенкова та ін.), формами та видами процесу самоствердження (В. Н. Авраменко, Є. Л. Ільїн, Л. А. Петровська, А. Ф. Прихожан, А. Г. Спиркин, Л. Д. Столяренко, Н. Ф. Цибров та ін.), основним критеріям успішності самоствердження (Н. П. Анікеєва, В. Д. Євстратов, Є. С. Кузьмін, Г. Н. Соколова та багато ін.).

Проблемам професійного становлення військових фахівців приділялося чимало уваги в роботах військових педагогів і психологів А. В. Барабанщикова, В. Н. Герасимова, В. П. Давидова, В. Г. Звягінцева, М. І. Кулакова, П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, Г. В. Ложкіна, В. Л. Марищука, В. Г. Михайловського, В. Ф. Перевалова, В. Н. Селезньова, Н. Ф. Феденка, А. Ф. Шикун, І. М. Шкадова та інших. Проте кардинальні зрушення в державі й суспільстві в 90-х роках минулого століття, динаміка соціальних процесів у сучасному українському суспільстві змінили не тільки ціннісні орієнтації курсантів та офіцерів, але й сам підхід до вищої військової освіти, яка органічно увійшла до українського освітнього простору.

Разом з тим, незважаючи на широке коло вчених, які займаються цією проблематикою, в прямій постановці стосовно молодих офіцерів дана проблема не аналізувалася і не відноситься до числа психологічно осмислених і розроблених.

Об'єкт дослідження: професійне самоствердження молодих офіцерів.

Предмет статті: психологічні умови професійного самоствердження молодих офіцерів.

Мета і завдання статті. Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу та експерименту визначити психологічні умови професійного самоствердження молодих офіцерів в інтересах організації цілеспрямованого психологічного впливу на даний процес. У статті передбачається вирішити наступні завдання:

- виявити сутність, зміст та предметні області професійного самоствердження майбутніх офіцерів;
- визначити психологічні умови і динамічні особливості професійного самоствердження майбутніх офіцерів;
- розробити методичні рекомендації щодо психологічного супроводу процесу професійного самоствердження майбутніх офіцерських кадрів.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз теоретичних джерел показав, що в психолого-педагогічній та філософській літературі існують різні підходи до розуміння сутності, змісту, форм прояву, динаміки і рівнів розвитку феномена самоствердження особистості в соціальному середовищі.

Вітчизняні автори розглядають самоствердження, насамперед, як атри-

бутивну потребу особистості, задоволення якої забезпечує їй активність в системі соціальних зв'язків, сприяє життєвому успіху, утвердження її гідності, самоцінності і зміцнює її соціальний статус у суспільстві [6, с. 12].

Будучи атрибутивною потребою особистості, самоствердження включає в себе ряд інших основних потреб (потреба в діяльності, спілкуванні, пізнанні й самопізнанні), задоволення яких веде до досягнення відповідних результатів у діяльності поведінці і до самоствердження людини на цій основі в очах значущого соціального оточення і в своїй власній думці. Ця обставина послужила підставою для широкого тлумачення потреби в самоствердженні як потреби в престижі, авторитеті, повазі і самоповазі, в активній життєвій позиції, спілкуванні, пізнанні інших і самого себе тощо.

Більшість вітчизняних авторів аналізуючи потребу в самоствердженні особистості в контексті генетичного підходу, дають визначення причин її зародження і розвитку, які знаходяться в зовнішньому оточенні, в постійно існуючій соціальній небезпеці для людини, яка живе і діє в умовах конкуруючого зовнішнього середовища, що вимагає від неї напруження всіх сил з тим, щоб отримати суспільне визнання і утвердитися у власній думці про себе [2, с. 94].

У рамках логіко-гносеологічного підходу багато авторів мають суперечливий погляд на динаміку цього явища: більшість вважає, що самоствердження – це процес, і навпаки, частина вчених бачить під самоствердженням особистості результат її діяльності.

Аналізуючи даний феномен у руслі цього ж підходу, деякі дослідники говорять про зовнішньо спрямований характер процесу самоствердження (утвердження людини, перш за все, в очах оточуючих), інші вчені відстоюють пріоритет у процесі самоствердження внутрішньо спрямованого вектора (ствердження себе у своїй власній думці) [1, с. 13].

Багато вчених, спираючись на логіко-гносеологічний підхід, розкривають види та рівні самоствердження особистості в залежності від успішності даного процесу: справжнє і хибне самоствердження; успішне або неуспішне самоствердження; цілісне, помилкове і часткове; позитивне і негативне; вищий, середній і нижчий рівні самоствердження.

Представники конкретно-історичного та змістовного підходів вважають, що особистість самостверджується в ході діяльності.

Разом з цим, В. П. Каширін (1979) і Л. А. Петровська (1987) стверджують, що основним способом самоствердження особистості служить її спілкування з членами найближчого соціального оточення [7, с. 38].

У роботах вітчизняних вчених розкриваються внутрішні психологічні умови успішності самоствердження особистості. Ряд авторів вважає, що основним суб'єктивним фактором, що визначає характер процесу самоствер-

дження, виступає самосвідомість особистості, здатність її адекватно усвідомлювати своє місце і роль в системі соціальних зв'язків.

Увага зарубіжних дослідників, які аналізують проблему самоствердження, спрямована, насамперед, на виявлення причин даного явища. Прихильники глибинної психології й гуманістичної психології витоки самоствердження особистості розглядали як потребу, що існує незалежно від соціального середовища, а біхевіористи, навпаки, причини самоствердження вбачали в соціальному середовищі і обставинах, в яких існує людина. Механістичний розрив соціуму і людини, що проводиться прибічниками названих наукових течій, не дає повного розуміння істинних причин самостверджувальної поведінки особистості.

Узагальнення теоретико-методологічних основ проблеми самоствердження, що мають місце у вітчизняній і зарубіжній психології, дозволяє зробити висновок про те, що професійне самоствердження молодих офіцерів – це їх прагнення задовольнити ряд потреб (потреба в діяльності, спілкуванні, пізнанні і самопізнанні), досягти бажаних результатів у своїй професійній діяльності і зайняти на цій основі відповідне положення в колективі, утвердити себе у своїй власній думці, що в результаті веде до формування і розвитку почуття соціальної безпеки і впевненості у власних силах [3, с. 34].

Характерним для професійного самоствердження молодих офіцерів є те, що це статико-динамічний процес, що включає в себе два взаємопов'язаних аспекти. З одного боку, дане явище являє собою кінцевий результат професійної самореалізації офіцерів, а з іншого – постійний процес їх професійної діяльності.

Інша особливість професійного самоствердження молодих офіцерів полягає в зовнішній і внутрішній спрямованості даного явища. Зовнішня спрямованість професійного самоствердження молодих офіцерів виражена в результатах їх професійної діяльності, в сформованому авторитеті в колективі, в характері відносин з товаришами, тобто в тому, в усіх факторах, що мають зовнішній прояв.

Під внутрішньою спрямованістю професійного самоствердження молодих офіцерів розуміється їх почуття професійної гідності та відповідальності, усвідомленість правильності обраної професії, внутрішня дисциплінованість і ряд інших показників. Ці два напрямки професійного самоствердження молодих офіцерів діалектично взаємопов'язані один з одним і присутні у кожного офіцера постійно, але в різній пропорції [5, с. 87].

У процесі дослідження виявлено три предметних галузі професійної діяльності, в яких молоді офіцери прагнуть самоствердитися [4, с. 103]:

- технічна – обслуговування технічних засобів і зброї;
- військово-соціальна – взаємодія з членами колективу (по горизонталі

- і вертикалі);
- службова – несення чергово-вахтової служби.
- Встановлено, що молодий офіцер прагне утвердити себе у всіх вищевказаних предметних областях, виконуючи наступні професійні ролі [6, с. 41]:
- роль спеціаліста;
- роль командира підрозділу, підлеглого і товариша по службі;
- роль особи, задіяної в системі служби. У ході виконання даних професійних ролей у нього виробляється поведінка відповідна вимогам військової служби та очікуванням офіцерського колективу і всього колективу.

Слід зазначити, що професійне становлення молодих офіцерів є керованим процесом. Командуванню, органам виховної роботи в інтересах прогнозу та ефективного управління професійною діяльністю молодих офіцерів необхідно знати зовнішні умови, що сприяють їх професійному росту та самоствердження, а також ряд важливих психологічних якостей даних військовослужбовців: професійних ціннісних орієнтацій, рівня розвитку професійної самосвідомості, мотивів діяльності, цілей і стилів управлінської діяльності.

Використання спеціальних методик у психолого-педагогічному процесі може сприяти швидкому вивченню і прогнозуванню особливостей професійного становлення молодих офіцерів, зокрема, визначенню типу професійного становлення, мотивів професійної діяльності, рівня професійного статусу військового фахівця в колективі як підсумкового показника успішності професійного становлення молодих офіцерів [2, с. 101],

Для посилення психологічної підготовки командирських кадрів, офіцерів-вихователів та військових психологів рекомендується:

1) органам військової освіти:

- на військово-психологічному факультеті університету включити у вивчення курсу «Військова психологія» тему «Психологічні умови професійного становлення молодих офіцерів, офіцерського складу Збройних Сил України» [7, с. 43];
- включити до навчальних планів підготовки офіцерських кадрів у вищих закладах в рамках військової та соціальної психології тему «Професійне самоствердження молодих офіцерів».

2) головному управлінню виховної роботи:

на основі даних, отриманих в ході проведення щорічних моніторингів щодо соціально-психологічних проблем військовослужбовців, розробити методичні рекомендації щодо успішної адаптації та прискореного входження молодих офіцерів у військову професію, їх повноцінного професійного самоствердження.

3) командуванню:

- в системі командирської підготовки офіцерського складу розкривати основи психології ефективного управління та успішного професійного самоствердження офіцерів.

Висновки. Таким чином, професійне самоствердження молодих офіцерів – це їх прагнення проявити активність у процесі своєї професійної діяльності і в спілкуванні, опосередкованому даною діяльністю, з метою вирішення поставлених професійних завдань, досягнення певних результатів і на цій основі придбання суспільного визнання, авторитету в колективі й підтвердження своєї професійної значущості. Основна психологічна причина появи у офіцера потреби в самоствердженні знаходиться в наявності у нього почуття соціальної небезпеки, викликаного динамічними змінами у зовнішньому середовищі (нова посада, нові завдання, нові люди і т. п.).

Зовнішні умови служби здійснюють істотний вплив на динаміку і характер професійне самоствердження молодих офіцерів, прискорюючи або сповільнюючи процес їх професійного становлення та самоствердження в залежності від ступеня впливу даних умов і психологічної готовності офіцерів до специфіки служби.

Сутнісні характеристики професійне самоствердження молодих офіцерів проявляються в динаміці і характері цього явища, в ході якого зміни зазнають основні психологічні елементи, що входять в механізм даного процесу. Підсумковим продуктом професійного самоствердження молодих офіцерів є його професійний статус, що складається з рівня його професійної самооцінки як необхідного компонента внутрішньо спрямованого професійного самоствердження молодих офіцерів та оцінки його службової діяльності з боку колективу – показника зовнішньо спрямованого професійного самоствердження молодих офіцерів.

Професійне самоствердження молодих офіцерів – це керований процес. Для найбільш успішного самоствердження офіцерів доцільно проводити заходи організаційно-службового та психолого-педагогічного характеру. З цією метою важливо аналізувати зовнішні та внутрішні умови професійної діяльності офіцерів, прогнозувати їхній розвиток у найближчій і віддаленій перспективі. Основними об'єктами психологічного впливу для підвищення рівня успішності професійного самоствердження молодих офіцерів є: професійні ціннісні орієнтації, професійна самосвідомість, мотиваційні основи професійної діяльності, стилі керівництва і спілкування молодих офіцерів.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у вивченні характеру професійного самоствердження молодих офіцерів різних видів і родів Збройних Сил України при вирішенні конкретних навчально-бойових завдань; дослідженні конфліктних форм самоствердження військово-

вослужбовців, виявленні причин конфліктів і способів їх ефективного подолання; вивчення характеру і динаміки розвитку протиріч, концентруючи процес професійного самоствердження військовослужбовців різних категорій; глибше дослідження ролі самосвідомості в процесі динаміки професійного становлення і самоствердження молодих офіцерів.

Список використаних джерел:

1. Афанасьев А. О. Психологичні основи становлення військово-професійної відповідальності у курсантів НАПВУ : Автореф. дис... канд. психол. наук: 20.02.02 / А. О. Афанасьев / Національна академія прикордонних військ України і. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2000. – 18 с.
2. Дьяченко М. И. Психолого-педагогические основы деятельности командира / М. И. Дьяченко, Е. Ф. Осипенко, Л. Е. Мерзляк ; Под ред. ген. армии И. Г. Павловского. – М. : Воениздат, 1977. – 295 с.
3. Жаров А. К. Некоторый анализ психологических особенностей профессионального самоутверждения молодых корабельных офицеров / А. К. Жаров // Сборник научных статей. – М. : МВИ, 2001. – С. 28-40.
4. Основы психологии. Практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. – 576 с.
5. Пашкин С. Б. Формирование индивидуального стиля учения курсантов вузов Министерства Обороны России. / С. Б. Пашкин. – СПб. : СПб. Академия МВД России, 1998. – 186 с.
6. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира / О. Д. Сафін. – Хмельницький : АПВУ, 1997. – 124 с.
7. Сафін О. Д. Психолого-акмеологічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України: монографія / О. Д. Сафін, В. С. Сідак. – К. : Вид-во НА СБ України, 2004. – 178 с.

БОЦЮРА О.А.,

старший викладач, кафедра
інформаційної та економічної безпеки,
Харківський національний університет
внутрішніх справ,
м. Харків

ДОСЛІДЖЕННЯ ТРУДНОЩІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена актуальним питанням вивчення проблем самоосвітньої діяльності курсантів. Розкрито сутність поняття «самоосвіта», розглянуті основні положення концепції самоосвіти у вищому навчальному закладі. Сформульовані основні характеристики самоосвітньої діяльності й проблеми, що виникають при її формуванні.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, готовність до самоосвіти.

Статья посвящена актуальным вопросам изучения проблем самообразовательной деятельности курсантов. Раскрыта сущность понятия «самообразование», рассмотрены основные положения концепции самообразования в высшем учебном заведении. Сформулированы основные характеристики самообразовательной деятельности и проблемы, возникающие при ее формировании.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, готовность к самообразованию.

Article is devoted pressing questions of studying of problems of self-educational activity of cadets. The essence of concept “self-education” is opened, substantive provisions of the concept of self-education in a higher educational institution are considered. The basic characteristics of self-educational activity and the problems arising at its formation are formulated.

Key words: self-educational activity, readiness for self-education.

Постановка проблеми. Модернізація освіти України, яка обумовлена входженням її у світовий і європейський простір, висуває нові вимоги до випускників ВНЗ. Поряд із професійними знаннями й уміннями підвищується значущість таких особистісних якостей як здатність до постійного саморозвитку й самовдосконалення, готовність до швидкого відновлення знань, освоєння нових сфер діяльності. Тому актуальними стають питання підготовки студентів до самоосвіти.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню проблеми організації самоосвіти й самовиховання особистості учня і студента присвячені роботи А.Я. Айзенберга, Г.Н. Серікова, В.С. Ільїна, П.І. Підкасистого. Психологічні основи самоосвіти викладені А.Я. Аретом, В.К. Буряком, А.К. Громцевою, Ю.М. Кулюткіним, Н.О. Половниковою, А.В. Усовою. Питання професійної самоосвіти розкриті В.І. Андрєєвим, С.Б. Єлкановим, М.М. Заборщикою, І.Л. Наумченко.

Аналіз сучасних українських дисертаційних праць, присвячених проблемам самоосвіти (В.П. Шлак, Н.Г. Сидорчук, О.В. Малихін, М.Ю. Рогозіна, Н.М. Терещенко, Т.О. Івашкова, В.І. Іщенко) свідчить про те, що досліджені такі питання як педагогічні умови формування готовності до самоосвіти, моделі готовності до самоосвіти, а також зазначені позитивні зміни в освіті студентів при здійсненні роботи щодо самоосвіти. Разом з тим, взагалі не розглянуте питання індивідуального підходу до студента при формуванні готовності до самоосвітньої діяльності.

Мета статті – проаналізувати існуючі погляди сучасних учених на проблему формування готовності курсантів ВНЗ до самоосвіти та визначити проблеми, що виникають при цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. У цей час немає єдиного підходу до визначення поняття «самоосвіта». «Самоосвіта» визначається як «самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей» [5, с.798]. Різні підходи до визначення поняття дозволяють розглядати «самоосвіту» як: форму придбання й поглиблення знань (Г.Б.Бичкова); процес розвитку інтелектуальних якостей і розумових здатностей (А.І.Кочетов); вид пізнавальної діяльності (І.Ф.Гончаров, Н.В.Косенко, П.Г.Пшебильський); засіб саморозвитку творчого початку в особистостях і коректування її розумової діяльності (Л.І.Рувинський).

Аналіз різних трактувань поняття «самоосвіта» дозволяє виділити три найбільш загальні підходи до його розгляду. Один з них характеризується розумінням самоосвіти як цілеспрямованої, планомірної, самостійної роботи з підвищення своєї професійної майстерності (М.М. Заборщикова, П.Г. Пшебильський та інші). У цьому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її ціль пов'язується з підвищенням ефективності професійної діяльності. Інший,

більш широкий, - з розумінням самоосвіти як індивідуально-особистісного процесу цілеспрямованого й систематичного поліпшення, удосконалення, розвитку себе й своєї діяльності (М.В. Козієв, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська). Третій підхід передбачає розгляд самоосвіти як виду, форми, засобу пізнавальної діяльності (П.І. Підкасистий, Л.М. Фрідман, Л.Г. Борисова, П.Г. Пшебицький). У дослідженні ми дотримувалися саме цього підходу при визначенні самоосвіти як форми пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю й спрямованістю на розвиток розумових сил і здатностей, формування культури розумової праці.

П.І. Підкасистий і Л.М. Фрідман формують основні положення концепції самоосвіти у вищому навчальному закладі в такий спосіб [2]:

- цілеспрямоване формування в людини готовності до самоосвіти - одне з основних завдань системи освіти;
- виховання, освіта, розвиток і професійна підготовка студентів повинна здійснюватися на основі нерозривного взаємозв'язку навчання з їхньою самоосвітньою діяльністю, науково-дослідною роботою, участю в рішенні виробничих завдань;
- усі зусилля педагогічного процесу повинні бути спрямовані на підвищення рівня готовності особистості до самоосвіти;
- у результаті керування самоосвітою в студентів послідовно повинна формуватися потреба користуватися самоосвітою як засобом рішення соціально значущих завдань і задоволення своїх інтересів: забезпечувати високий рівень засвоєння системи узагальнених знань, умінь і навичок по всіх досліджуваних дисциплінах; виробляти вміння користуватися найпоширенішими джерелами інформації, раціонально організувати свою діяльність у процесі самоосвіти;
- провідна ланка керування самоосвітою - системна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу;
- поступове перетворення цілісного педагогічного процесу в самоосвітній, перетворення, що відбувається на основі підвищення рівня готовності до самоосвіти кожної особистості - головний напрямок діяльності, націленої на вдосконалення процесу керування самоосвітою студентів.

Багато вчених справедливо вважають, що, незважаючи на гнучкість і більшу індивідуалізацію самоосвіти, її не можна розглядати як стихійний процес. Усе більша кількість авторів звертає увагу на існуючий взаємозв'язок освіти й самоосвіти, обумовлений закономірністю, пов'язаною з тим, що на кожній стадії навчання поряд з науковими основами предметів вивчається й науковий метод пізнання, методика самостійного засвоєння знань і застосування їх на практиці.

Взаємозв'язок навчання й самоосвіти проявляється подвійно. Навчання створює базу для самоосвіти, самоосвіта створює потребу в знаннях як ціль навчання. Навчання включає самоосвіту, самостійна робота в процесі навчання становить перехідний етап між навчанням і самонавчанням. Саме завдяки цьому самоосвіта не протиставляється навчанню людини в якому-небудь навчальному закладі. Тут, навпаки, допускається звертання студентів до самоосвіти як додаткової до систематичного навчання пізнавальної діяльності. А це надзвичайно важливо, тому що в умовах, коли самоосвіта здобуває значення однієї з найважливіших потреб особистості в умовах ринкових відносин, з усією гостротою встає завдання психологічної й практичної підготовки людини до самоосвітньої діяльності. Готовність до самоосвіти стає невід'ємною складовою частиною підготовки студента до життя в умовах швидко мінливих орієнтирів професійної діяльності на ринку праці.

Готовність до самоосвіти стає невід'ємною складовою підготовки студента до життя в умовах швидко мінливих орієнтирів професійної діяльності на ринку праці. Готовність до самостійного навчання за своїм змістом є складним поєднанням знань, умінь і навичок навчальної праці, ціннісних орієнтацій особистості, інтелектуальних, організаторських, моральних і вольових якостей.

Готовність до самостійного навчання за своїм змістом є складним сплавом знань, умінь і навичок навчальної праці, ціннісних орієнтацій особистості, інтелектуальних, організаторських, моральних і вольових якостей. П.І.Підкасистий вказує, що в змістовному плані така готовність складається з [2]:

- придбаних учнями навичок самостійної роботи з навчальними посібниками, словниками, довідниками й іншими навчальними матеріалами;
- сформованих умінь зіставляти факти, події, аналізувати їх, давати оцінки досліджуваним проблемам, робити узагальнення;
- виробленням умінь самостійно підготувати творче завдання, науково-теоретичне повідомлення з висновками, рекомендаціями.

Самоосвіта знаходить своє вираження в активному пошуку, спрямованому на рішення різного роду проблем і завдань шляхом пізнавальної діяльності. Відповідно до визначення Ю.М. Кулюткіна й Г.С. Сухобської пізнавальна діяльність «розгортається у внутрішньому плані («у розумі») і здійснюється за допомогою різного роду розумових операцій, які здійснюються над ідеальними об'єктами - уявленнями й поняттями, втіленими у формі схематичних образів, знаків, символів або слів природної мови» [1, с.103]. У студентському віці, згідно з дослідженнями Б.Г. Ананьєва, пізнавальна діяльність приводить до структурування інтелекту, але дуже варіативно й індивідуально. Індивідуальні розходження в мисленні виражені досить чітко, це дозволяє говорити про розумові здібності, що визначають успішність у виконанні самоосвітньої діяльності.

Сучасні українські вчені, які досліджують проблеми самоосвіти, (М.Ю. Рогозіна, В.І. Іщенко, Т.О. Івашкова, Н.М. Терещенко) виділяють 3 рівні готовності до самоосвітньої діяльності: високий, середній і низький.

Високий рівень визначається стійкими вміннями й способами самоосвітньої діяльності, рефлексивним ставленням студента до навчання. Учні характеризуються ініціативністю, здатністю до контролю, сформованою оцінною системою, уміннями планувати самостійну пізнавальну діяльність і самостійно переборювати труднощі, виникають.

Середній рівень відрізняє те, що учні засвоїли вміння й способи самоосвіти, але процеси самоосвітньої діяльності протікають недостатньо активно, проявляється неусвідомлений характер мотивів пізнавальних досягнень. Учні добре виконують роботу за готовим планом і не завжди готові переборювати труднощі, що виникають у пізнавальній діяльності.

Низький рівень готовності до самоосвітньої діяльності виявляється в тому, що учні зазнають труднощів на всіх етапах самоосвітньої діяльності. При виконанні самостійних робіт потребують педагогічної допомоги викладача.

Сучасними вченими для формування високого рівня готовності до самоосвіти пропонується знайомити студентів із прийомами самоосвіти й навчати навичкам самоосвіти шляхом виконання творчих самостійних робіт. Така робота виявляється ефективною для сильних учнів. Чим сильніше учень, тим краще він навчається прийомам самоосвітньої діяльності. У дисертаційному дослідженні М.Ю. Рогозіної доведено, що існує лінійна залежність між рівнем готовності до самоосвіти й рівнем знань студентів [3]. Українські вчені у своїх дослідженнях наводять статистичні дані, які показують, що навіть при інтенсивній роботі з формування готовності до самоосвітньої діяльності завжди є відсоток студентів, які залишаються на низькому рівні готовності до такої діяльності (М.Ю. Рогозіна - 14%, В.І. Іщенко - 12%, Т.О. Івашкова - 50%). У дисертаційному дослідженні В.П. Шпак наведені дані про те, що після посиленої роботи із самоосвіти при виконанні завдань, що вимагають додаткових знань, 15% групи віддали перевагу консультації викладача самостійному пошуку. Для організації ефективного навчального процесу у ВНЗ необхідний аналіз можливостей студента в напрямі самоосвітньої діяльності залежно від його рівня готовності.

З метою отримання емпіричної картини стану самоосвітньої діяльності в курсантів початкових курсів Харківського національного університету внутрішніх справ було проведено анкетне опитування й індивідуальні співбесіди. Мета опитування полягала в тому, щоб на основі поглядів курсантів, які мають невеликий досвід навчання у вищому навчальному закладі (1, 2 курс), з'ясувати: що вони розуміють під поняттям «самоосвіта», наявність потреби в самоосвітньої діяльності. Було проведено опитування 108 курсантів 1 і 2 курсів за спеціальностями «Правознавство», «Комп'ютерні науки», «Захист інформації»,

«Психологія». Вік курсантів становить діапазон від 17 до 21 року. У цілому, курсанти характеризуються високою професійною спрямованістю. На відкрите запитання «Чому ви прийшли навчатися в університет МВС?» більшість курсантів (59%) відповіла, що збирається працювати в системі МВС. Головною метою для себе більшість курсантів визначає отримання знань за фахом, про що свідчать відповіді на відкрите запитання «Яке ваше головне завдання в університеті?». Результати відповідей: «Одержати знання за фахом» - 64,2%; «Одержати диплом за фахом» - 18,9%; «Одержати вищу освіту» - 11,3%; «Учитися добре» - 5,7%. При цьому 79% курсантів вважає, що їм цікаво вчитися у вищих навчальних закладів, а 85% курсантів - що вони вміють учитися. Однак при уточненні поняття «вміти вчитися» були отримані відповіді, які свідчать, що тільки в 20% курсантів є адекватне уявлення про вміння вчитися. Інші студенти зосереджуються на одному аспекті цього поняття. Наприклад, на запитання «Як ви розумієте вираз «уміти вчитися?»», 20% відповіли «Виконувати всі завдання», 10% - «Мати гарні оцінки». Більшість курсантів, визначаючи термін «самоосвіта», акцентують увагу на самостійності в пізнавальній діяльності. Серед опитаних курсантів немає нікого, хто б негативно ставився до самоосвіти, але займається самоосвітою постійно лише 24% курсантів.

Основні труднощі в занятті самоосвітою курсанти бачать в обмеженості особистого часу, що пояснюється специфікою представленого вищого навчального закладу. На запитання: «З якими труднощами ви зіштовхуєтесь, коли займаєтеся самоосвітою?» 93,5% курсантів відповіли «Недостача особистого часу», 51,9% - «Неорганізованість», 26,9% - «Лінь», 3,7% - «Недостача базових знань».

З метою одержання емпіричної картини особливостей формування навичок самоосвітньої діяльності був проведений констатувальний експеримент, у якому взяли участь 48 курсантів другого курсу, які вивчають математичні дисципліни за спеціальностями «Психологія» в Харківському національному університеті внутрішніх справ. Усі курсанти були розділені на три групи за високим (перша група), середнім (друга група), низьким (третья група) рівнем навчальних умінь. Протягом кількох лабораторних занять їм пропонувалося вирішувати завдання, що вимагають додаткових знань, які студенти могли одержати з виданих викладачем дидактичних матеріалів. Реєструвалася кількість звертань курсантів до викладача із проханням про допомогу при плануванні, виконанні й оцінюванні завдання, а також труднощі, з якими стикались курсанти при виконанні цієї роботи.

Узагальнюючи результати проведеного зрізу, можна стверджувати, що в курсантів молодших курсів уміння і навички самоосвітньої діяльності сформовані недостатньо. Різним за навчальними вміннями групам студентів потрібне

різне педагогічне супроводження при формуванні в них умінь самоосвітньої діяльності. На першому занятті практично усім курсантам була потрібна допомога і консультація викладача. Найбільші труднощі зазнавали курсанти третьої групи. Без допомоги викладача вони взагалі не могли приступити до завдання. «Я не зможу», «У мене не вистачить знань», «Це не реально» - от найбільш типові відповіді цієї групи. Тільки наполегливість викладача змусила їх приступити до роботи. Але на кожному кроці виконання робіт вони просили викладача оцінити, чи правильно йде робота. Більшості із цієї групи не вистачило часу на виконання цих завдань, і вони доробляли його після занять. Слід зазначити, що курсанти із третьої групи відчували після виконання завдання сильну втому й полегшення від того, що цей процес закінчився. А курсанти першої групи не проявляли ознак втоми і виражали почуття задоволення від розв'язання нових для них завдань. На другому занятті курсанти першої групи в більшості (75%) могли виконувати завдання самостійно. Курсанти другої й третьої групи як і раніше мали потребу в консультації викладача. І лише на третім занятті 40% курсантів впоралися із завданням самостійно. Курсанти третьої групи зазнавали серйозних труднощів і при плануванні, і при виконанні, і при оцінці виконаного завдання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Головною умовою й засобом формування досвіду самоосвітньої діяльності людини є спеціальним чином організований педагогічний процес. Для успішного формування готовності до самоосвітньої діяльності важлива діагностика рівня навчальних умінь студентів, згідно з якими повинні бути розроблені індивідуальні траєкторії самоосвіти. Різним групам студентів потрібний різний педагогічний супровід при формуванні в них умінь самоосвітньої діяльності, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Кулюткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М., Педагогика, 1977. – 152 с.
2. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
3. Рогозіна М.Ю. Педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04/ М.Ю. Рогозіна. – Луганськ, 2005. – 20с.
4. Шпак В.П. Организация самообразования студентов педагогических вузов: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Шпак Валентина Павловна. – Харьков, 1994. - 158 с.
5. Енциклопедія освіти. - К.: Юрінком Інтер, 2008. -1040 с.

БУГОСЛАВСЬКА О. В.,
старший викладач, кафедра
педагогіки і психології,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет»,
м. Ялта

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

У статті проаналізовано теоретичний аспект професійної компетенції психолога, визначено її компоненти. Охарактеризовано наукові походи до виділення особистісного рівня професійної компетентності фахівця. Представлено характеристики професійної компетентності психолога. Визначено сукупність професійних знань і умінь, якими повинен володіти студент-психолог.

Ключові слова: професіоналізм, професійна діяльність, професійна компетентність, студент-психолог.

В статье проанализирован теоретический аспект профессиональной компетенции психолога, определены ее компоненты. Охарактеризованы научные подходы к выделению личностного уровня профессиональной компетентности специалиста. Представлены характеристики профессиональной компетентности психолога. Определена совокупность профессиональных знаний и умений, которыми должен обладать студент-психолог.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, студент-психолог.

The theoretical aspect of the professional competence of the psychologist, are in the article. Scientific approaches to the individual level of the capacity of the specialist. The characteristics of the professional competence of a psychologist. Defined set of professional knowledge and skills, which must have a psychology student.

Key words: professionalism, professional activity, professional competence, a psychology student.

Суттєві зміни характеру, змісту вітчизняної професійної освіти актуалізують потребу розробки ефективних шляхів підготовки психологів, оскільки це відносно нова професія. Кожній певної професійної групи притаманний свій сенс діяльності, своя система цінностей, що визначаються, перш за все, спрямованістю діяльності на її об'єкт. У цьому зв'язку великий інтерес представляють професійні групи, чия діяльність як форма самореалізації особистості обумовлена морально-етичними принципами по відношенню до свого об'єкту, тобто професії мають деонтологічний статус. Класичним прикладом такого виду професій є практична діяльність психолога, яка специфічна, перш за все, колом своїх завдань, зумовлених взаємодією фахівця з найширшим спектром явищ навколишнього соціальної дійсності (від політичних, економічних, культурних перетворень у суспільстві і техногенних катастроф до конкретних життєвих труднощів окремої людини).

У вітчизняній психології в рамках різних підходів аналізу професійної діяльності психолога та проблем процесу професійного становлення особистості психолога присвячено вже досить багато робіт: теорії діяльності (Ю. М. Забродін, Г. М. Зараковскій, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, Г. В. Телятников, В. Д. Шадріков, А. Ф. Шикун та ін.), теорії професійного становлення (Є. О. Климов, І. С. Кон, А. К. Маркова та ін.), психологічної теорії особистості (О. Г. Асмолов, В. С. Мерлін, К. К. Платонов та ін.).

Професійна діяльність об'єктивно складна і суб'єктивно важка для освоєння. Саме складність трудових функцій для людини і зраджує діяльності професійний характер. Складність праці, що диктує необхідність тривалої професійної підготовки суб'єкта, а також необхідність наявності у нього певних властивостей, що забезпечують успішність у цій діяльності, є основною ознакою, що дозволяє диференціювати професійну діяльність від простого трудового заняття.

Для оволодіння професійною діяльністю людина проходить спеціальне навчання, опановуючи комплекс спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, в той час як відносно прості трудові заняття не вимагають тривалої професійної підготовки та не пред'являють високих вимог до властивостей виконавця. У той же час неприпустимо зводити процес професійної підготовки до навчання в примітивному його розумінні. Нам здається, що це протяжний у часі процес оволодіння комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок пов'язаний з формуванням у людини внутрішньої (психічної) образно-понятійно-дієвої (концептуальної) моделі професійної праці.

Професіоналізм нової категорії фахівців постає як феномен, обумовлений дією загальних, особливих і одиничних закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності психолога в конкретній сфері праці – освітньої, управлінської, виробничої, комерційної та т. п. Професіоналізм у сфері

діяльності «людина-людина» відкриває канали для проникнення в глибинну природу окремо взятого суб'єкта праці та життя, всіляких зв'язків і відносин у колективах і загальносоціальних об'єднаннях. На цій основі забезпечується виявлення та використання ефективних засобів впливу на морфологічному, психофізіологічному, психічному, соціально-психологічному та соціальному рівнях [5, с. 8]. Таким чином, професіоналізм практичного психолога можна назвати стрижневим компонентом обраного ним виду діяльності.

Розглядаючи питання професійної компетентності психолога, необхідно врахувати стандарт компетентної особистості, прийнятий Радою Європи у 1997 р., у рамках якого визначено п'ять основних компетенцій, важливих для кожної людини незалежно від роду діяльності та рівня освіти:

- політична та соціальна компетенції – здатність приймати рішення як індивідуальні, так і групові та нести за них відповідальність, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів;
- соціокультурна компетенція – передбачає толерантність до працівників інших націй, культур та релігій і готовність з ними взаємодіяти;
- комунікативна компетенція – здатність вступати в письмовій та усній формах у спілкування та підтримування його не нижче тієї межі, поза якою констатується ізоляція індивіду від соціуму;
- інформаційна компетенція – аксіальна в сучасному інформаційному суспільстві. Передбачає оволодіння інструментарієм, необхідним для отримання інформації, у тому числі й новітніми технологіями;
- компетенція реалізації здібності та бажання безперервного навчання – передбачає навчання протягом життя як у професійному плані, так і суспільному та особистісному.

У вітчизняній та зарубіжних дослідженнях немає однозначності стосовно сутності понять «компетенція» та «компетентність». Ми будемо керуватися таким підходом: компетенції є моделлю критеріїв, якими має володіти особистість, а компетентність вказує на ступінь оволодіння ними.

Структура і зміст професійної компетентності багато в чому визначаються специфікою праці. У професіях типу «людина-людина» особливого значення набуває підсистема психологічної компетентності, що забезпечує ефективну взаємодію в суб'єкт-суб'єктних стосунках. Психологічна компетентність – це передусім система знань про людину як про індивіда, суб'єкта, особистість та індивідуальність, яка долучена до міжособистісної взаємодії, яка й забезпечує її ефективність. Водночас, в психологічній компетентності науковці обґрунтовують декілька підсистем:

соціально-перцептивну (знання людей через спостережливість і проникливість); соціально-психологічну (знання закономірностей поведінки і діяль-

ності людини долученої до життєвої активності соціальної групи); аутопсихологічну (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій, стан, працездатність, поведінка, а також самоефективність); комунікативну (знання стратегій і методів ефективного спілкування); психолого-педагогічну (знання методів, формі засобів здійснення гуманного впливу).

У зв'язку з характерною роллю людини у процесі діяльності і ставлення до неї А. К. Маркова виділяє різні види праці, що відображають її особистісну і професійну зрілість, етапи сходження на вершину професіоналізму [4]. Професіоналізм розуміється як сукупність особистісних характеристик людини, важливих для успішного виконання праці («нормативний професіоналізм»). «Реальний професіоналізм» відображає факт володіння людиною необхідним нормативним набором психічних рис. Це є внутрішньою характеристикою особистості [4, с. 31]. Суміжним з професіоналізмом є поняття компетентності як сукупності знань, обізнаності, авторитету в будь-якій сфері суспільного виробництва. А. К. Маркова розрізняє наступні види професійної компетентності:

- спеціальна – високий рівень володіння професійною діяльністю, здатність проектувати свій професійний розвиток;
- соціальна – володіння прийомами професійного спілкування, співпраці, що дозволяє успішно виконувати спільну діяльність, нести відповідальність за результати своєї професійної виконаної роботи;
- особистісна – володіння прийомами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійної деформації особистості;
- індивідуальна – володіння прийомами самореалізації і розвитку особистості у рамках професії, уміння раціонально організувати свою працю – без перевантажень, хронічної втоми, вікового зниження продуктивності [4, с. 34].

Професійна діяльність психолога будується на основі застосування багатьох знань, актуалізації певних установок, здібностей і спеціальних умінь. Психолог несе професійну відповідальність за проведення робіт строго в межах своєї професійної компетенції. Професійна компетентність визначається як багатofакторне явище, що включає систему знань і умінь психолога, його ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, ставлення до себе та своєї діяльності, до суміжних галузей знань) [3, с. 268].

Важливо відзначити, що будь-яку діяльність, у тому числі й діяльність практичного психолога, обумовлює її мета. Метою роботи практичного психолога є гуманна місія надання допомоги суспільству в забезпеченні психологічного здоров'я, забезпеченні соціально-психологічних умов для розвитку

кожної особистості [2, с. 57]. Якщо врахувати характер реальних умов, то перед практичним психологом виникає цілий ряд проблем і завдань, які необхідно вирішити для отримання конкретного результату.

Щоб пройти дистанцію від подання про результат (цілі) до його реально-го втілення (продукту діяльності), необхідно виконати цілком певні дії, які відповідно до відведеної ролі прийнято називати функціями. Ці функції виконує конкретна людина, яка виступає суб'єктом (активною дійовою особою) діяльності. Здатність практичного психолога ефективно виконувати свої функції залежить від певних його якостей. Всі вони у взаємозв'язку характеризуються загальним поняттям – професійна компетентність.

При акмеологічному підході професійна компетентність розуміємо не тільки як умову досягнення високих професійних результатів, а й як успішність самореалізації людини у суспільному житті. Також він передбачає своєрідність психологічної організації особистості, особливе ставлення людини до праці і стану своїх фахово важливих якостей. Слушно розрізнити дві сторони професіоналізму: стан мотиваційної сфери людини (мотиви, значення, цілі, задоволеність працею) і наполягання операційної сфери (прийоми, засоби діяльності, здібності, знання, уміння, навички) [6, с. 139]. Інтеграція вищезгаданих складових виявляється у змісті поняття «модель фахівця».

Отже, професійна компетентність характеризується сформованістю у студента-психолога єдиного комплексу знань, навичок, умінь, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій і акмеологічних інваріантів. Так, знання практичним психологом спільних рис, особливостей і конкретики своєї професійної діяльності, її структури, змісту та практики є необхідною передумовою її успішного здійснення. Перелік питань, в яких повинен бути компетентний психолог, включає також знання про власні індивідуальні особливості, здібності, можливості, сильні та слабкі сторони. Не обійтися йому й без знань про способи компенсації власних недоліків. Не менш важливо знати основні психологічні особливості об'єктів дослідження в їх розвитку, характеристики реальних процесів і взаємозв'язків.

Професійні вміння являють собою дії і техніки психолога, застосовувані ним в процесі діяльності. Навички тут відображають придбану здатність психолога виконувати професійні дії, прийоми, конкретні посадові функції. Практичному психологу необхідно вміти об'єктивно і всебічно аналізувати реальні умови і фактори, цілі і завдання клієнта, планувати й ефективно здійснювати психологічну роботу відповідно до наукових рекомендацій, законами та інтересами людини, групи, суспільства, систематично вивчати і об'єктивно оцінювати результати психологічної діяльності, а також реалізовувати заходи з її оптимізації. Їх сукупність являє собою основу, тобто сформовану, стійку здатність психолога виконувати прийоми, дії, операції професійної діяльності.

У числі важливих навичок можна виділити здатність регулювати свою розумову діяльність і психічні стани, мобілізувати можливості та психологічний ресурс, здійснювати увесь комплекс діяльнісних елементів, що утворюють цілісну технологію продуктивної професійної праці психолога.

Тому, знання, навички та вміння можна представити як характеристики професійної компетентності психолога. Всі інші компоненти з'являються в якості її суб'єктивних характеристик, вказують на ставлення психолога до діяльності та на його суто індивідуальний почерк. Причому, досягнення різних рівнів професійної компетентності визначається цілою низкою детермінантів, серед яких-індивідуальні обмеження, що є протипоказаннями для виконання професійних функцій [2, с. 78].

Вивчення досвіду практичної діяльності психологів дозволяє виділити наступні особливості професійної компетентності фахівців цього профілю:

- обумовленість цілей і завдань професійної діяльності соціальним замовленням;
- недостатня регламентованість соціально -правової , організаційно-методичної бази професійної діяльності, яка обумовлює актуальність творчого підходу, адекватного рекомендаціям психологічної науки, моральним принципам;
- відповідність висунутих цілей, завдань і функцій з індивідуальними можливостями, потребами і діями практичного психолога;
- інтегративний характер процесу і результатів професійної діяльності, що складається на основі ефективного використання різних технологій;
- творчий характер професійної діяльності , що базується на знанні психологічної суті процесів і явищ, особистому досвіді, особистій ініціативі та активному пошуку новаторських підходів [1, с. 137].

Таким чином, праця практичного психолога, будучи особливим видом праці в сучасному суспільстві, містить як загальні, так і специфічні ознаки. Професійна компетентність виступає інтегральною характеристикою, яка дозволяє судити про рівень підготовленості психолога і його здатності виконувати посадові функції. Професійна компетентність психолога об'єднує у собі складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-психологічні та особистісні характеристики, забезпечує готовність і здатність фахівця виконувати функції відповідно до існуючих норм, стандартів і вимог суспільства. Професійна компетентність студента-психолога характеризується сформованістю у нього єдиного комплексу знань, навичок, умінь, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій.

Список використаних джерел:

1. Бочелюк В. Й. Психологія: вступ до спеціальності: Навч. Посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 288 с.
2. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ до спеціальності / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 256 с.
3. Капська А. Й. Концептуальні підходи до проблеми підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота та практична психологія» / А. Й. Капська, Л. В. Долинська // Психологія. Зб. наук. праць. – Вип.15. – К., НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – С. 267 – 275
4. Маркова А. К. Психология профессионала / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 80 с.
5. Пальм Г. А. Гуманітарна парадигма у психології та проблеми підготовки практичних психологів / Г. А. Пальм // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Педагогіка і психологія. – Вип. 6. – Д., 2000. – С. 7 – 12
6. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие / В. А. Толочек. – СПб. :Питер,2008. – 432 с.

БУШУЄВА Т.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної
психології та психотерапії,
Інститут соціології, психології та
соціальних комунікацій,
НПУ імені М.П.Драгоманова,
м. Київ

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ

Розглянуто проблему професіоналізації як процесу оволодіння моделями професійної діяльності та особистості фахівця. Визначені структурні та змістові характеристики моделі особистості психолога-діагноста. Представлені результати дослідження змістових характеристик внутрішньої моделі особистості психодіагноста у майбутніх психологів різних форм навчання.

Ключові слова: модель особистості фахівця; структурна модель; професійно важливі якості; анти-професійно важливі якості.

Рассматривается проблема профессионализации как процесс овладения моделями профессиональной деятельности и личности специалиста. Определены структурные и содержательные характеристики модели личности психолога-диагноста. Представлены результаты исследования содержательных характеристик внутренней модели личности психодиагноста у будущих психологов разных форм обучения.

Ключевые слова: модель личности специалиста; структурная модель; профессионально важные качества; анти-профессионально важные качества.

The problem of becoming of professional as process of capture is examined by the models of professional activity and personality of specialist. Structural and rich in content description of model of personality of psychologist-diagnostics are certain. The results of research of rich in content descriptions of internal model of personality of psychologist-diagnostics are presented for the future psychologists of different form of educating.

Key words: model of personality of specialist, structural model, professionally important internalss, un-professionally important internalss.

Постановка наукової проблеми. В умовах сучасної соціально-економічної ситуації, технічно та інформаційно насиченої реальності випускник ВНЗ має не тільки «вписатися» в неї, але й бути ефективним в своїй професійній діяльності. А для цього професійна підготовка в системі вищої освіти передбачає, крім формування професійних знань та вмінь, забезпечення становлення особистості фахівця. Успішна професіоналізація визначається, зокрема, оволодінням майбутніми фахівцями моделлю спеціаліста, яка включає моделі діяльності та особистості спеціаліста. Розробка цих моделей та забезпечення процесу їх інтеріоризації студентами оптимізує професійне становлення останніх.

Сьогодні стрімко розвивається такий вид професійної діяльності, як практична психологія. В сучасному суспільстві сформований запит на різні види психологічної практики, що визначає різновекторний розвиток діяльності психолога. Це зумовлює нові вимоги до підготовки фахівців, зокрема, до диференціації підготовки психологів за різними спеціалізаціями. Підвищення якості фахової підготовки психологів за спеціалізаціями пов'язане із вирішенням завдання визначення професіографічних вимог (вимог до рівня знань і вмінь, професійно важливих якостей та розробки моделі особистості психолога) та відповідності цим вимогам навчальних планів і програм.

Дослідження професійно важливих якостей психолога (Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, І.В.Дубровіна, О.Г.Кукосян, М.В.Молоканов, М.М.Обозов, Є.С.Романова, О.Н.Родіна, Н.В.Чепелева, ін.) засвідчують зв'язок особливостей професійно важливих характеристик психолога з особливостями різних видів психологічної діяльності. Одним з основних видів діяльності практичного психолога є психодіагностична діяльність. Актуальним завданням є визначення змістових та структурних характеристик моделі особистості психолога-діагноста.

Дослідження особистісних особливостей та побудова моделі особистості психолога у вітчизняній психології проводиться зазвичай в рамках концепції професійно важливих якостей. Існує єдність позицій науковців-психологів щодо функціональних характеристик професійно важливих якостей (ПВЯ) людини, однак відмінності у визначенні їх змістових характеристик. В контексті професіографії ПВЯ визначають як такі, що впливають на успішність засвоєння професійної діяльності та ефективність праці. Однак спектр властивостей людини, що відносяться до ПВЯ, достатньо різноманітний і певною мірою визначається позицією дослідника.

Дослідження професійно важливих якостей спеціаліста (В.О.Бодров, С.О.Дружилов, А.В.Карпов, А.К.Маркова, Ю.П.Поваренков, В.О.Толочек, О.Р.Фонарьов, В.Д.Шадриков, ін.) дозволяють зробити наступні висновки:

- Кожна професійна діяльність вимагає певної сукупності ПВЯ та передбачає ати-ПВЯ, тобто якості, які негативно корелюють з параметрами цієї професійної діяльності.
- ПВЯ в процесі оволодіння професійною діяльністю розвиваються, складаються способи їх компенсації, вдосконалюється їх структура: її інтегрованість та індивідуалізація.
- ПВЯ спеціаліста є закономірно організованою системою. Між окремими якостями встановлюються взаємозв'язки компенсаторного та сприяючого типу і ПВЯ виступають як певний симптомокомплекс властивостей суб'єкта професійної діяльності.
- По мірі професіоналізації успішність діяльності все більше визначається всією структурою ПВЯ, а не окремими якостями.

На визначенні ПВЯ, особливостей особистості, зайнятої в певному виді професійної діяльності, базується розробка моделі особистості спеціаліста. Метою моделювання особистості спеціаліста є використання моделі в процесі професійної підготовки, для забезпечення професійної освіти, що пов'язане, зокрема, з педагогічним проектуванням. Модель особистості спеціаліста дозволяє конкретизувати мету побудови процесу підготовки спеціаліста та визначити критерії оцінки якості його підготовки.

На думку С.О.Дружилова [2, с.188], необхідно розрізняти два різновиди моделей. По-перше, внутрішні, психічні моделі (як сукупність образів) людини, в яких знаходить відображення суб'єктивна картина світу або його фрагменти. По-друге, об'єктивовані моделі як системи об'єктів, які відтворюють певні суттєві властивості системи-оригінала.

Відповідно ми розглядаємо модель особистості психодіагноста, яка складається у майбутнього фахівця, та модель особистості психодіагноста, яка розробляється як своєрідний дидактичний засіб, важливий для забезпечення професійної підготовки психолога до діагностичної діяльності.

Мета статті полягає в дослідженні структурно-змістових характеристик моделі особистості психолога-діагноста та внутрішньої моделі особистості психодіагноста, яка складається у майбутніх психологів різних форм навчання.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами теоретичний аналіз дозволив виділити ряд підходів до розробки моделі особистості психодіагноста, які здійснюються в рамках концепції професійно важливих якостей [див. 1]. Побудована таким шляхом модель особистості психодіагноста відноситься до виду неповних моделей, є аналогом реального об'єкту (представляючи гомоморфізм як вид аналогії), меншої складності, ніж реальний об'єкт, є спрощенням сукупності реальних властивостей. За наявності змістової різноманітності, моделі особистості психодіагноста (С.М.Костроміна,

О.В.Юдіна та ін.) є компонентними моделями, які включають достатньо об'ємний перелік якостей. Пропоновані переліки ніяк не структуровані, що ускладнює їх використання в цілях організації професійного навчання. Ефективність моделі спеціаліста як засобу педагогічного проектування визначається, в першу чергу, такими властивостями моделі, як системно-структурна організація, цілісність, динамічність. Тож, перспективною вбачається побудова структурної моделі особистості психодіагноста, яка відповідала б зазначеним вимогам.

Один з продуктивних напрямів розробки структурної моделі особистості спеціаліста реалізується в дослідженнях О.Р.Фонарьова: виходити із певної теорії щодо структури особистості, яка і задає структурно-змістове визначення професійно важливих якостей. При побудові моделі особистості професіоналів, що працюють в професіях типу «людина-людина», О.Р.Фонарьов [4, с.216 - 223] базується на структурі особистості, яка складається з чотирьох ієрархічно пов'язаних між собою рівнів: індивідуально-виконавчого, індивідуально-психологічного, соціально-психологічного та духовно-культурного. Відповідно автор пропонує виділяти чотири рівні особистісно-ділових якостей, які складають модель особистості професіонала: діяльнісні та поведінкові якості; індивідуально-психологічні; соціально-психологічні якості; духовно-моральні якості. Системний підхід до побудови структурної моделі відкриває можливість не тільки виділити комплекс особистісно-ділових якостей, але й визначити їх ієрархічну підпорядкованість. Діяльнісні та поведінкові риси разом з індивідуально-психологічними якостями складають периферійні, неголовні характеристики особистості спеціаліста. А духовно-моральні та соціально-психологічні якості людини складають глибинні, ядерні характеристики фахівця. Саме ціннісно-сміслова спрямованість життя людини надає її активності професійну гуманність та зумовлює успіх в професійній діяльності.

Структурування за цією ієрархією змістових характеристик компонентних моделей особистості психодіагноста, представлених в психологічній літературі, дозволяє визначити наступні структурно-змістові характеристики моделі особистості психолога-діагноста:

1) *діяльнісні та поведінкові якості*: енергійність; активність; гнучкість поведінки;

2) *індивідуально-психологічні якості*: помірний рівень тривожності; емоційна зрілість та стійкість; високий рівень розвитку інтелекту (і, зокрема, соціального та вербального інтелекту); аналітичність, системність, критичність, самостійність, гнучкість мислення; інтуїтивність; самодостатність, самостійність, опора на себе в прийнятті рішень; здатність приймати рішення за недостатності інформації; висока загальна культура, вільне володіння мов-

ленням; позитивна Я-концепція, здатність до особистісного розвитку.

3) *соціально-психологічні якості*: комунікативні якості, а саме вміння орієнтуватися в ситуації взаємодії, позитивність, дружелюбність, потреба в співробітництві; здатність встановлювати довірчі стосунки; помірно виражена емпатія, яка включає емоційний та когнітивний компоненти; здатність передбачати дії інших людей, розуміти вербальні та невербальні ознаки поведінки; професійний такт; делікатність; терпимість до чужої думки; поступливість; безпристрасність; здатність до безоціночного судження;

4) *духовно-моральні якості*: доброзичливість, любов до людей; відповідальність, розвинуте почуття обов'язку; чесність; незалежність поглядів.

Відповідно визначаються наступні «негативні» якості (анти-ПВЯ) психодіагноста: *діяльнісні та поведінкові якості*: напруженість; *індивідуально-психологічні якості*: емоційна нестійкість, лабільність; невротичність; вразливість; дратівливість; ригідність; високий рівень чутливості та тривожності; *соціально-психологічні якості*: сором'язливість; високий рівень підозрілості та залежності; авторитаризм, домінування; нетерпимість до критики та потреба критикувати інших; *духовно-моральні якості*: виражені суб'єктивізм та амбітність; жертовність.

З метою дослідження змістових характеристик внутрішньої моделі особистості психолога-діагноста проведене опитування (з відкритими запитаннями) 219 студентів спеціальності «Психологія» Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (з них 91 студент третього та п'ятого курсів стаціонарної форми навчання Інституту соціології, психології та соціальних комунікації (надалі група 1) та 128 студентів заочної форми навчання Інституту перепідготовки і підвищення кваліфікації (група 2)). Всі опитані студенти вже опанували навчальну дисципліну «Психодіагностика».

Змістові характеристики моделі особистості психодіагноста, яка склалася у майбутніх психологів, проаналізуємо відповідно до визначеної структури об'єктивованої моделі.

Діяльнісні та поведінкові якості психодіагноста. Всі студенти стаціонарної форми навчання та кожен другий студент заочної форми навчання відносять до професійно-важливих якостей психодіагноста професійну компетентність, професіоналізм, знання теорії та професійні вміння. Досліджувані групи 1 переважно конкретизують професійні вміння як: володіння діагностичними методиками, вміння надавати інструкцію до методики обстежуваному, вміння аналізувати, інтерпретувати результати, представляти діагностичні результати різними користувачам. Близько 40% членів групи 1 визначають вміння спілкування психодіагноста: вміння встановлювати та підтримувати контакт, знаходити підхід до кожної людини, вміння слухати. 15% студентів підкреслюють конфіденційність, точність, чіткість дій психолога-діагноста.

36% опитаних групи 2 конкретизують професійні вміння як: вміння підбирати та працювати з методиками; вміння візуальної діагностики; вміння робити розрахунки та інтерпретувати результати; вміння систематизувати; розставляти акценти; знайти правильне рішення; вміння розділяти роботу та особисте життя, тощо. Третина студентів конкретизує вміння психодіагноста як вміння спілкування: вміння привернути до себе; вміння слухати; вміння поставити себе на місце іншої людини; вміння переконувати; знаходити підхід до людини. Вдвічі рідше вказуються методичність, чіткість дій, точність та швидкість в роботі.

Близько 15 % студентів заочної форми навчання визначають вимоги до зовнішнього вигляду психолога: миловидність, приємний вигляд, охайність, акуратність. Студенти стаціонарної форми навчання значно менше зосереджуються на зовнішньому вигляді психолога (8 % опитаних), зазначаючи лише охайність.

Активність визначає як ПВЯ психодіагноста лише біля 5% вибірки. Енергійність та гнучкість поведінки не визначені студентами.

Отже, отримані результати показують, що переважна більшість майбутніх психологів чітко не розводить моделі професійної діяльності та особистості фахівця, включаючи до останньої ряд професійних знань та вмінь.

Індивідуально-психологічні якості психодіагноста. В групі 1 кожен другий студент вказує інтелектуальні характеристики або характеристики мислення, конкретизуючи їх як: високий рівень інтелекту; аналітичне, логічне мислення; гнучкість та системність мислення. Крім того зазначаються ґрунтованість, освіченість, життєвий досвід психолога. Визначаються також об'єктивність, розсудливість, поміркованість, спостережливість, креативність психолога-діагноста. Кожен третій студент вказує толерантність, терпимість, стриманість, витримку, самоконтроль, а також впевненість, організованість, емоційну стабільність та рефлексію фахівця. Серед поодиноких відповідей: самостійність, неупередженість, стійкість до психологічного тиску, здатність приймати рішення в неочікуваних ситуаціях та відкритість новому досвіду.

В групі 2 також кожен другий студент вказує інтелектуальні характеристики або характеристики мислення. При цьому інтелектуальні характеристики не конкретизуються («інтелект», «інтелектуальність», «розум»). Серед мисленневих характеристик визначаються: логічність, гнучкість, системність, швидкість мислення, а також вказуються аналітичні та математичні здібності. Майже половина вибірки вказують терпіння, терпимість, стриманість, врівноваженість, самовладання. Близько третини студентів відносить до ПВЯ психодіагноста об'єктивність, уважність, спостережливість, також зазначають впевненість в собі, гармонію в собі, зрілість особистості. Менше 10% опита-

них вказують інтуїцію психодіагноста. Кожен п'ятий опитаний до професійно важливих якостей психодіагноста включає ерудицію, освіченість або життєвий досвід, мудрість. Майже з тією ж частотою визначаються мовленнєві характеристики психодіагноста: володіння словом; поставлене, правильне мовлення; приємний голос; чітка мова тощо.

Деякі студенти відносять до ПВЯ психодіагноста сміливість, хитрість, прагматичність, лояльність, раціональність, винахідливість.

Соціально-психологічні якості психодіагноста. Студенти стаціонарної форми навчання найчастіше визначають: безоціночність у ставленні психодіагноста до інших, комунікабельність, доброзичливість, тактовність, ввічливість, гнучкість у спілкуванні. Серед поодиноких відповідей: доброта, відкритість психолога, точне розуміння людей.

Студентами заочної форми навчання найчастіше вказуються наступні якості: комунікабельність, тактовність, емпатія, розуміння та прийняття різних людей, толерантність до обстежуваного. Деякі студенти відносять до ПВЯ психодіагноста співчуття, співпереживання, чуттєвість, вміння швидко давати пораду.

Отримані результати не свідчать про врахування майбутніми психологами специфічності діагностичної комунікації. Ця специфіка, як засвідчує експериментальне дослідження С.М.Костроміної [3,с.41-42] психодіагностичної діяльності в системі освіти, зумовлює необхідність розрізняти дві групи комунікативних якостей психодіагноста. Перша група якостей (вміння точно орієнтуватися в ситуації взаємодії, позитивність, дружелюбність, потреба в співробітництві) має прямий зв'язок з адекватністю імпліцитного діагнозу. Однак інша група комунікативних якостей (емпатія, відкритість, гнучкість, потреба у спілкуванні) визначає прагнення проявити співчуття, співпереживання, емоційне забарвлення діалогу, спрямованість на активне спілкування, що знижує якість діагностичного процесу. Тобто ступінь конструктивності комунікативних якостей спеціаліста визначається особливостями психодіагностичної діяльності, яка вимагає обмеження включеності емоційного компоненту спілкування та посилення когнітивної складової, орієнтації на поставлене завдання.

Духовно-моральні якості психодіагноста. Якщо діяльнісні, поведінкові, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні якості психодіагноста вказує кожний студент, то духовно-моральні якості визначають тільки третина студентів групи 1 та половина – групи 2.

Студенти стаціонарної форми навчання вказують відповідальність, рідше – етичність, чесність, гуманістичну спрямованість. В поодиноких відповідях визначаються інтерес до людей, альтруїзм, справедливість, спрямованість на саморозвиток.

Студенти заочної форми навчання найчастіше зазначають: любов до людей, порядність, чесність, відповідальність, етичність, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в роботі; духовність; здоровий альтруїзм; бажання допомогти; гуманізм. Деякі студенти називають, не конкретизуючи, моральні цінності, духовні цінності або життєві цінності. До професійно важливих якостей психодіагноста також відносять: інтерес до людей; бажання не заподіяти шкоди; людяність; відданість справі.

За результатами дослідження, до анти-ПВЯ психодіагноста майбутні психологи відносять наступні якості.

Діяльнісні та поведінкові якості неуспішного психодіагноста. Серед цих якостей найчастіше вказуються: некомпетентність, непрофесіоналізм, відсутність професійних знань та вмінь, неграмотність, неосвіченість. У відповідях студентів групи 2 визначаються і характеристики зовнішнього вигляду неуспішного психодіагноста: недоглянутість, неакуратність, неохайність, неприємна зовнішність і навіть «неприємний вираз обличчя». Деякі майбутні психологи відносять до анти-ПВЯ діагноста поспіх, деякі, навпаки, неспішність.

Індивідуально-психологічні якості неуспішного психодіагноста. Серед цих якостей студенти стаціонарної форми навчання найчастіше визначають самовпевненість/непевненість, неадекватну самооцінку, емоційну нестабільність, високий рівень тривожності, ригідність. Крім того до анти-ПВЯ психодіагноста студенти відносять «розумову обмеженість», «низький інтелектуальний потенціал»; некритичність, стереотипність мислення. Також зазначаються невірноваженість, неорганізованість, нетерплячість, скритність, впертість, безпосередність, наївність, інфантильність. Деякі студенти вказують «гуманітарний склад розуму», «м'якість характеру», загострену педантичність, безініціативність.

Студенти заочної форми навчання найчастіше визначають: емоційну нестабільність, запальність, дратівливість, нестриманість, невірноваженість, імпульсивність, нервовість як анти-ПВЯ психодіагноста. Серед мисленневих характеристик визначаються: конкретність, вузькість, стереотипність, ригідність, інертність мислення. Інтелектуальні характеристики згадуються як «низький рівень інтелекту» та «дурість». Також вказуються неорганізованість, розсіяність, неуважність; нерозсудливість; не вирішення власних проблем, дисгармонія в собі; неадекватна (висока/низька) самооцінка; самолюбівання. До анти-професійно важливих якостей психодіагноста майбутні психологи відносять також деякі полярні характеристики: непевненість в собі/самовпевненість; несерйозність/надмірну серйозність; емоційну чутливість/емоційну черствість; мовчазність/балакучість. Серед мовленневих характеристики зазначаються швидке, неправильне, нерозбірливе мовлення.

Соціально-психологічні якості неуспішного психодіагноста. Ці характеристики в переліку анти-ПВЯ психодіагноста визначають 40% опитаних групи 1 та 55% групи 2.

В групі 1 найчастіше вказують: замкнутість, закритість, неконтактність, неуважність, недоброзичливість, агресивність, грубість психолога. Поодинокі відповіді - сором'язливість, страх перед клієнтом, відвертість, надання порад, безтактність.

В групі 2 найчастіше студенти вказують: агресивність, грубість, хамство, злість, конфліктність, некомунікабельність, схильність повчати, зверхність, безапеляційність суджень, небажання прийняти інший погляд, критичність до людей, упередженість, безтактність. Серед поодиноких відповідей: замкнутість, схильність піддаватися маніпуляціям, сором'язливість.

Духовно-моральні якості неуспішного психодіагноста. Серед анти-ПВЯ психолога-діагноста ці якості зазначають 30 % майбутніх психологів групи 1 та 42% - групи 2. Найчастіше вказуються: безвідповідальність; відсутність етичних принципів; суб'єктивізм; егоїзм (група 1); безвідповідальність; нелюбов до людей, недовіра до людей; неетичність; суб'єктивізм, незацікавленість, байдужість до людей і роботи; жадібність, корисливість; небажання постійно розвиватися та вдосконалюватися; егоїзм; цинізм (група 2). Також вказуються: бездуховність, непорядність, черствість душі, нечесність, пихатість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлена спроба структурування змістових характеристик компонентних моделей особистості психолога-діагноста, виходячи із рівневого уявлення щодо структури особистості.

Дослідження внутрішньої моделі особистості психодіагноста, яка склалася у майбутніх психологів, виявило наступне:

- Індивідуально-психологічні якості психодіагноста представлені найширшим спектром, порівняно з іншими структурними елементами моделі, і в цілому узгоджуються з об'єктивованою моделлю, за винятком того, що переважна більшість студентів не визначають таких професійно важливих якостей психодіагноста, як самостійність, опора на себе в прийнятті рішення, здатність приймати рішення за недостатності інформації.
- Визначаючи соціально-психологічні якості психодіагноста, більшість майбутніх психологів не враховують специфіки діагностичної комунікації психолога, яка вимагає обмеження включеності емоційного компоненту спілкування.
- Духовно-моральні якості включає до переліку професійно важливих якостей психодіагноста лише кожен другий майбутній психолог. Студенти стаціонарної форми навчання визначають ці якості рідше,

ніж студенти – «заочники» і значно вужчий спектр. Отже, в процесі становлення особистості фахівця майбутні психологи головну увагу приділяють оволодінню професійними знаннями та вміннями, розвитку індивідуально-психологічних якостей, а не зрілості моральної свідомості. У зв'язку з цим слід зауважити, що можна різноманітно описувати спектр особистісних особливостей успішного психодіагноста, розширюючи та поглиблюючи його характеристики. Однак, кожна з цих характеристик має значення саме в системі цінностей спеціаліста, яка визначається зрілістю моральної свідомості. Саме тому серед основних особистісних властивостей психодіагноста і визначаються гуманні особистісні тенденції, доброзичливість та любов до людей. Усвідомлення цього майбутніми психологами сприятиме становленню цілісної особистості професіонала.

Результати дослідження засвідчують необхідність оптимізації процесу забезпечення студентам можливостей опанування моделлю особистості фахівця. Розв'язання цього завдання при проектуванні, визначенні змістовно-цільових характеристик навчальних дисциплін та організації процесу професійної підготовки окреслює перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Бушуєва Т.В. Модель особистості психодіагноста: підходи до побудови/ Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць/ Ред кол.: Євтух В.Б. (відп. ред.) – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. - Вип. 12 – с.155 – 164.
2. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход/ С.А.Дружилов – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр». – 2011.- 296 с.
3. Костромина С.Н. Структурно-функциональная организация психодиагностической деятельности специалистов образования: автореф. дис... доктора психол. наук/ С.Н. Костромина - СПб., 2008.- 51 с.
4. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала/ А.Р.Фонарев – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». – 2005. – 560 с.

ВОВК Н.В.,

викладач, кафедра педагогіки та
методики технологічної підготовки,
Донбаський державний педагогічний
університет,
м. Слов'янськ

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ СПОЖИВЧОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

Культура споживання - має динамічний процес, розвиток здійснюється на базі задоволення потреб у професійній діяльності, культурі, цінностях. Споживча культура - дає набори зразків споживання, виборів, цінностей і смаків, які допомагають людині орієнтуватися в соціальному просторі. Визначені критерії споживчої культури, це особистісний, когнітивний, операційний.

Ключові слова: критерії споживання. споживча культура.

Культура потребления - имеет динамический процесс, развитие осуществляется на базе удовлетворения нужд в профессиональной деятельности, культуре, ценностях. Потребительская культура - дает наборы образцов потребления, выборов, ценностей и вкусов, которые помогают человеку ориентироваться в социальном пространстве. Определены критерии потребительской культуры, это личностный, когнитивный, операционный.

Ключевые слова: критерии потребления. потребительская культура.

The culture of consumption - has dynamic process, development is carried out on the basis of satisfaction of needs in professional activity, culture, values. The consumer culture - gives sets of models of consumption, elections, values and tastes which help the person to be guided with social space. Criteria of consumer culture are certain, it is personal, cognitive, operational.

Key words: criteria of consumption. consumer culture.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, ринок праці, соціальні перетворення вимагають від системи освіти нових підходів та знань, що сприяють формуванню свідомого, готового до нових викликів громадянина, здатного жити та діяти у сучасному світі, що швидко змінюється. Споживча освіта вбачається невід'ємною складовою, що дозволяє формувати стале, демократичне та розвинуте громадянське суспільство та громадян, здатних його розвивати та успішно взаємодіяти. Актуальність даної теми полягає в тому, що в умовах глобального поширення масової культури, ключовими цінностями якої виступають розваги та споживання, необхідно спрямовувати молоде покоління на чітке формування в студентів соціально значущих цінностей, знань, норм і зразків поведінки, розумного поєднання в споживачі матеріального і духовного, що має стати цілеспрямованим і систематичним педагогічним процесом. Важливість дослідження визначається передусім необхідністю розв'язання наступних протиріч, зокрема: між потребами та реальним рівнем навчально-методичного забезпечення, спрямованого на підготовку майбутніх учителів технологій до формування споживчої культури учнів; між потребами у формуванні споживчої культури школярів та рівнем готовності майбутніх учителів до їх формування.

Останні публікації з теми дослідження. Проблема поведінки та розвитку споживчої культури багатогранна. З позиції психології, філософії та педагогіки нею займалось багато науковців, а саме: В. Н. Мясіщев, Д. А. Кікнадзе, В. В. Радаєв, П. Фресс та Ж. Піаже, А. Н. Леонтьєв, А. Г. Здравомислов, Т. А. Марченко, Ю. М. Резник, Е. А. Смірнов, А. І. Абрамова, Ю. К. Васильєв, Л. П. Кураков, А. С. Нісімчук, І. А. Сасова, Н. А. Хроменков, Ю. В. Шаронін, Б. П. Шемякін, А. Т. Шпак. Проблема соціалізації молоді, молодіжної культури присвячені дослідження В. П. Воробйова, О. І. Волжиніна, І. Ф. Демет'євої, Л. В. Карцева, П. М. Козирьова та багатьох інших. Вони розглядали ідею формування споживчої культури особистості як один з аспектів оволодіння вищою освітою та розвитку базової культури людини, відображенням якої є перехід до особистісно орієнтованого утворення, яке забезпечує єдність і зв'язок духовного та соціокультурного простору, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, розробку дидактичної системи, спрямованої на досягнення загальної мети діяльності вищої школи як соціального інституту.

Мета статті. Проаналізувавши теоретичні основи вивчення споживчої культури з точки зору філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури, можна зробити висновок, що споживання характеризується масовим використанням матеріальних благ і формуванням відповідної системи цінностей та установок. Але перш за все, визначальним в характері споживання виступає духовна розвиненість людини, яка виокремлює рівень потреб на матеріальні та духовні. Споживання, яке виходить далеко за межі потреб для

існування людини, є однією з рис сучасного суспільства. Організація споживчої освіти в університеті має свої особливості: по-перше, студенти - в силу вікових характеристик, сприйнятливі до отримання нових знань, у тому числі і необхідних для споживача, по-друге, студенти прагнуть до вступу в самостійне життя, що пояснює практичний інтерес до споживчої освіти, до вироблення навичок і умінь, по-третє, проводиться активна робота по підготовці викладачів, здатних вирішити ці нові для нашої країни завдання.

Отримані результати. В людському суспільстві споживання тісно переплітається з культурою. Деякі автори заявили про «моралізацію ринків», маючи на увазі, що виробники й споживачі – основні учасники ринку - приділяють усе більше уваги іншим факторам, крім одержання вигоди.

Класифікація потреб відрізняється величезним розмаїттям. Багато філософів та психологів намагалися зробити спроби розмежувати всі складові потреб людей. Так, основними компонентами споживчої культури є духовне життя суспільства: духовна діяльність, духовні потреби, духовне споживання, духовні відносини і духовне спілкування, яке впливає на подальший спосіб буття.

Культура споживання - дає набори зразків споживання, виборів, цінностей і смаків, які допомагають людині орієнтуватися в соціальному просторі. Це також надіндивідуальна реальність, яка створюється людьми як безпосередньо, так і за допомогою соціальних інститутів - держави, бізнесу, церкви тощо. Сучасність обумовлюється необхідністю приділити особливу увагу детермінантам споживання в контексті формування соціального спрямування сучасних суспільств, ролі держави у формуванні сучасної споживацької культури в розвинених країнах світу та в Україні. Культура споживання - має динамічний процес, розвиток здійснюється на базі задоволення потреб у професійній діяльності, культурі, цінностях. Споживча культура - дає набори зразків споживання, виборів, цінностей і смаків, які допомагають людині орієнтуватися в соціальному просторі. Це також надіндивідуальна реальність, яка створюється людьми як безпосередньо, так і за допомогою соціальних інститутів - держави, бізнесу, навчання тощо. Гармонізація естетичних, пізнавальних і моральних потреб — необхідна умова формування споживчої культури особистості майбутнього вчителя. Споживча культура майбутнього вчителя це сукупність матеріальних і духовних цінностей, знань, зразків і норм поведінки людей, соціально значущих і реалізованих в практичній діяльності.

Освіта виступає одним з ефективних засобів формування споживчої культури, будучи невід'ємною частиною системи освіти і виховання особистості, і виконує унікальну функцію успішної соціалізації студентів

Встановивши сутність споживчої культури, визначивши дефініцію споживчої культури як педагогічної категорії, ми виявили критерії та показники сформованості споживчої культури студентів технологічно-педагогічного

факультету, що дають якісну характеристику її стану і спираючись на які можна виявити її істотні властивості і міру прояву в діяльності.

У зв'язку з цим на перший план виступає особистісний критерій. Він включає в себе наступні показники: спрямованість особистості (соціально значущі життєві орієнтації; розвинену соціальну мотивацію, систему особистісно та соціально важливих вітальних і духовних потреб); інтелектуальні вміння і здібності (критичність, самостійність, аналітичність мислення) і емоційно-вольові та морально-етичні якості особистості (самостійність, організованість, самоконтроль).

У процесі формування основ споживчої культури в студентів розвивається потреба в самозміні, зацікавленість в знаннях-трансформаціях, психологічних знаннях, знаннях-інструменті, які дозволяють знайти і побудувати свою діяльність, її зміну і розвиток. Тому другим значущим критерієм ми виділяємо когнітивний.

Таблиця 1. Критерії сформованості споживчої культури студентів

Критерії	Показники
Особистісний	Спрямованість особистості (соціально значущі життєві орієнтації; розвинена соціальна мотивація, система особистісно та соціально важливих вітальних і духовних потреб). Інтелектуальні вміння та здібності (критичність, самостійність, аналітичність мислення). Емоційно-вольові та морально-етичні якості особистості (самостійність, організованість, самоконтроль).
Когнітивний	Обсяг і системність споживчих знань. Уміння адекватного оцінювання ситуацій відповідно до поставленої мети. Сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, відображення власного ставлення до об'єкту споживання.
Операційний	Сформованість морально-етичної моделі споживчої поведінки, визнання практичної доцільності професійного розвитку. Студент здатний швидко продукувати ідеї, перемикається та знаходити нестандартні рішення. Реалізація засад здорового і осмисленого способу життя.

Для когнітивного критерію характерні наступні показники: обсяг і системність споживчих знань.

Найбільш ефективною в споживчій поведінці є стадія апробації, коли в студента з'являється можливість закріпити на заняттях нові способи поведінки у своїй навчальній і поза навчальній діяльності. Отже, наступний за важливістю виділений нами критерій - операційний, в якому в тісному взаємозв'язку знаходяться два рівнозначних для особистості показники: сформованість морально-етичної моделі споживчої поведінки та реалізація основ здорового і осмисленого способу життя, так як моральний, морально-етичний компонент сприяє не тільки формуванню моральної та інтелектуально розвиненої особистості, а й правильній постановці і успішному вирішенню соціальних проблем в суспільстві.

Відповідно до виділених критеріями, показниками встановлені відповідні змістовні характеристики. В узагальненому вигляді зазначені вище критерії представлені в таблиці 1.

Поряд з особистісними компонентами формування споживчої культури студентів ми виділяємо педагогічні умови. До них ми відносимо: безпосереднє формування знань зі споживчої культури студентів, інформаційно-технологічні підходи в навчальній діяльності, впровадження доброзичливих відносин в системі «викладач-студент», використання діагностичних методик. Також необхідно враховувати можливість участі студентів навчально-виховного процесу в підготовці, прийнятті та реалізації самостійних рішень при вирішенні педагогічних завдань; систематичний облік в навчально-виховному процесі внутрішніх факторів і координація впливу зовнішніх факторів, які впливають на процес формування споживчої культури, формування досвіду морально-ціннісної споживчої поведінки, якості освіти та ін.

Аналіз констатувального експериментального дослідження дозволив визначити особливості культури споживання студентів на різних етапах навчання в університеті. Рівень обізнаності в основних поняттях та розумінні споживчої культури є досить низьким, як серед студентів другого так і четвертого курсів. Навчати молодь споживчим знанням ми пропонуємо в різних аспектах:

- шляхом введення спеціального курсу «Споживчі знання» (за рахунок варіативної складової навчального плану);
- шляхом інтеграції споживчих знань у зміст інших навчальних предметів;
- шляхом упровадження споживчої освіти у зміст за межами вищого навчального закладу для проведення виховних заходів.

Спираючись на загальноєвропейський та світовий досвід формування змісту освіти, а саме на компетентнісну спрямованість усіх елементів спожив-

чої освіти, вважаємо за необхідне впровадження, починаючи з перших курсів і до закінчення вищого навчального закладу, обов'язкової споживчої освіти, здійснення споживчого виховання.

Метою наскрізної споживчої освіти є прищеплення з дитинства споживчої культури і, у міру дорослішання — навчання студентів навичок розумної споживчої поведінки, накопичення ними знань про споживання і захист своїх споживчих прав, розуміння ними принципів раціональної споживчої поведінки і чесного ведення бізнесу.

Висновки. Споживча освіта вбачається невід'ємною складовою, що дозволяє формувати стале, демократичне та розвинуте громадянське суспільство та громадян, здатних його розвивати та успішно взаємодіяти. За останні роки в Україні було зроблено перші кроки до впровадження елементів споживчих знань у систему освіти, серед яких окремий курс «Основи споживчих знань». Однак, з вимогами часу, постає необхідність значно оновити та збагатити сферу споживчої освіти у системі шкільної освіти, оскільки сьогодні школярі, молодь не достатньо володіють необхідними компетентностями у галузі споживчих знань, які необхідні їм у повсякденному житті, недостатньо орієнтуються на ринку товарів та послуг, не усвідомлюють, як вони можуть впливати на споживчу політику та на якість власного життя. Саме тому вважаємо за доцільне надати певні рекомендації щодо підтримки та оновлення освітньої політики в галузі споживчої освіти. Подальшу роботу вбачаємо у розробці спецкурсу «Споживча культура студентів».

Список використаних джерел:

1. Здравомислов А. Г. Потребы. Интересы. Цінності / Андрій Григорович Здравомислов. — М.: Політгиздат, 1986. — 223 с.
2. Коос. С. Пояснюючи етичне споживчу поведінку в Європі (емпіричні дані по 19 країнам) / С. Коос // Економічна соціологія. — 2009. — № 2. — С. 76-97.
3. Марченко Т. А. Потреба як соціальне явище / Тетяна Анатоліївна Марченко. — М.: Академія, 2000. — 408 с.

ВОЛГІНА С.А.,

старший викладач, Національний
авіаційний університет,
м. Київ

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз понять “готовність” та “самовдосконалення” студентів вищих технічних навчальних закладів. На основі опрацьованої літератури розглянуто різні підходи до визначення видів готовності та її компонентів. Вказано на інтегративний характер поняття “самовдосконалення”. Обґрунтовано необхідність формування готовності до самовдосконалення у процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі.

Ключові слова: готовність, компоненти готовності, підходи готовності, професійна діяльність, самовдосконалення, саморозвиток, самоосвіта, самовиховання, самоактуалізація.

Статья анализирует понятия “готовность” и “самоусовершенствование” студентов высших технических учебных заведений. На основе изученного научного материала рассмотрены разные подходы к определению видов готовности и ее компонентов. Отмечен интегративный характер понятия “самоусовершенствование”. Обоснована необходимость формирования готовности к самоусовершенствованию в процессе обучения в высшем техническом учебном заведении.

Ключевые слова: готовность, компоненты готовности, подходы готовности, профессиональная деятельность, самоусовершенствование, саморазвитие, самообразование, самовоспитание, самоактуализация.

The article analyzes scientific approaches to the concept of self-improvement and readiness in the context of higher technical education. Integrated structure of self-improvement is emphasized. The necessity of readiness to self-improvement forming is grounded.

Key words: readiness, readiness components, readiness approaches, professional activity, self-improvement, self-development, self-education, self-discipline.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір вимагає від вищої школи вирішення найважливішого завдання, а саме – формування особистості майбутніх спеціалістів шляхом розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок, зазначених у державному освітньому стандарті відповідних спеціальностей. Через стрімку інформатизацію суспільства ми спостерігаємо тенденцію переходу від традиційного набуття знань до процесу особистісного та професійного саморозвитку, який може тривати протягом всього життя. Статистичні данні показують, що норма старіння професії складає від 7 до 5 років, іншими словами приблизно 20% знань фахівця щорічно знецінюються. Відповідно, активний пошук методів формування готовності до самовдосконалення у майбутніх фахівців технічних спеціальностей не втрачає своєї актуальності через високу потребу у висококваліфікованих спеціалістах на загальному ринку праці нашої держави та за кордоном. Протягом останніх років підвищилися державні та суспільні вимоги до особистості фахівця у технічній галузі. Сьогодні підготовка таких спеціалістів у вищому технічному навчальному закладі має забезпечити їх не лише системою професійних знань, вмінь та навичок, а й активізувати діяльність націлену на безперервне підвищення власного професійного рівня, майстерність та винахідливість у обраній галузі. Адже, не може бути професіонала без питливого розсуду та бажання розширювати та вдосконалювати свої знання і навички.

Аналіз досліджень та публікацій з теми. Педагогічна наука накопичила суттєвий досвід з вивчення теорії та методики професійної підготовки фахівця, його самостійної діяльності у процесі навчання. Питання самовдосконалення та його інтегрування з поняттям самоосвіти, самовиховання та саморозвитку висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Готовність до самовдосконалення розглядають у контексті психології з питань розвитку особистості, враховуючи соціальний аспект (А. Маслоу, Я. Морено, К. Юнг, Л.С. Виготський, О.С. Гребенюк, О.М. Леонтьєв та ін.); теорії пізнання як основи формування особистості (Б.Г. Ананьєв, В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень та ін.); позицій особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі (І.Д. Бех, В.В.Рибалка, В.В.Сериков, І.С.Якиманська та ін.); окремі аспекти психологічної готовності до самовдосконалення досліджувалися В.О. Моляко, Л.В. Кондрашовою та ін.; структуру, механізми та бар'єри самопізнання, самоусвідомлення та саморозвитку особистості досліджено В.Г. Мараловим, В.В. Соліним та ін.; психолого-педагогічні аспекти самостійної роботи студентів, їх здатності до самостійної роботи висвітлені у працях В.М. Донцова, В.А. Козакова, В.О. Якуніна та ін.. Спрямованість готовності на виконання різних типів професійної діяльності вивчали П.П. Горностай, Т.В. Іванова, В. О. Сластьонін, С.І. Ніколаєнко та ін. (педагогічна діяльність), О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, Н.І. Пов'якель та ін. (діяльність психолога), О.І. Сафоновенко, Ю.П. Чумак, К.І.Степанюк та ін. (науково-дослідницька праця), Л.М. Супрун, Т.П. Кондратенко, М.І. Жукова та

ін. (медична діяльність).

Самовдосконалення як багатоаспектний процес досліджували М.С. Гончаренко, О.О. Гололобова, В.Г. Пасинок, І. Д. Бех, І.С. Гуревич, Н.В. Логутіна, О.М. Яцишин, Д.Д. Іщенко та ін.. Проблемами самореалізації, самовдосконалення та самовиховання в Україні успішно займаються О. В. Безпалько, О. Л. Главацька, Н. В. Заверико, А. Й. Капська, Л. І. Міщик, А. І. Калініченко та ін..

На нашу думку, серед великої кількості досліджень присвячених формуванню готовності до самовдосконалення студентів вищих навчальних закладів недостатньо висвітленим є питання готовності до самовдосконалення саме майбутніх фахівців технічних галузей у процесі навчання та в подальшій професійній діяльності. Зважаючи на швидкоплинність та стрімкий розвиток технічних галузей, доцільним було б розробити методики та активізувати процес саморозвитку та самовдосконалення саме майбутніх технічних спеціалістів, адже, вони є першими, хто професійно стикається з інноваційними впровадженнями та абсолютно новими технологіями.

Мета статті. Зробити дефінітивний аналіз поняття готовності до самовдосконалення у контексті підготовки спеціалістів технічних галузей вищими технічними навчальними закладами.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел відносно системи формування готовності майбутніх фахівців технічних галузей до самовдосконалення виявив певні суперечності, що уповільнюють цей процес і потребують вирішення. Серед таких варто відмітити високі вимоги держави та суспільства до постійного самовдосконалення спеціалістів технічних галузей, які тяжко задовольнити за умови недостатньої підготовки до формування цього процесу у вищому технічному навчальному закладі; стрімка модернізація технологій зумовлює недостатню кількість науково обґрунтованих рекомендацій з формування готовності до процесу самовдосконалення у певних технічних сферах; відсутні організаційно-педагогічні вимоги покликані стимулювати процес самовдосконалення у майбутніх фахівців технічних галузей.

В межах даної статті розкриємо визначення поняття готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до самовдосконалення.

Як було зазначено вище, наукова література пропонує розглядати поняття "готовність" з точки зору психології та педагогіки. Психологічну готовність до виконання будь-якої діяльності умовно розділяють на два підходи: функціональний та особистісний. Функціональний підхід розглядає готовність як певний психічний стан людини, при якому у певний час активізуються певні психічні функції. Серед прихильників функціонального підходу А.Ц. Пуні, який розглядає готовність як один із психічних станів, комплекс рис особистості, до яких входять воля, спрямованість інтелектуальних процесів, уява, саморегуляція та увага [1]. М.Д. Левітов розглядає її як передстартову активізацію психічних функцій, основу для виконання всіх психічних процесів [2]. К.К. Платонов

виокремлює три взаємно поєднані види готовності: моральну готовність обумовлюють якості соціально-обумовленої сторони особистості, психологічна готовність поєднує індивідуальні особливості психічних процесів, професійна готовність покладається на досвід особистості у певній галузі [3].

При особистісному підході готовність розглядається як складна багатоврівнева структура якостей, властивостей та станів, які, інтегруючись, дозволяють певній людині успішно займатися певною діяльністю. У рамках особистісного підходу В. О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, Є.М. Шиянов, розглядають готовність як особливий психічний стан, що сигналізує про наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної скерованості свідомості на її виконання [4]. В.О. Сластьонін та ін. не вважають готовність до виконання певного роду діяльності вродженою рисою особистості, а стверджують, що ця якість є результатом спеціальної підготовки індивіда; А.Ф. Ліненко, досліджуючи готовність до професійної діяльності студентів педагогічного вузу, вказує на готовність, як цілісне стійке утворення, яке мобілізує особистість на включення у професійну діяльність, цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання навички, вміння, установки [5]; З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк надають готовності цілісної інтегрованої якості, що характеризує емоційно-когнітивну та вольову вибірку прогноуючу змобілізованість особистості у момент включення її у діяльність певної спрямованості [6]. В.М. Мясищев вказує на виховання позитивного та активного ставлення до діяльності і, як наслідок, здатність до максимального використання свого потенціалу, волі та уваги, пам'яті, мислення та уяви [7].

Готовність до діяльності у певній галузі вивчали С. О. Кубицький, Л.І. Разборова, Л.В. Дудікова, Р.К. Малинаускас, О.В. Віштак, Л. Г. Бабенко, С.В. Диканова, О.І. Гуренко, Л.В. Кондрашова, Є.П. Нехожина, С.В. Грищенко, М.А. Іванова, Т. Г. Темерівська, Г.А. Клименко, та ін..

С. О. Кубицький визначає готовність як спрямованість особистості, яка має передумовою потреби, переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння та установки на певне поведіння у надзвичайних ситуаціях [8]. Л.В. Кондрашова вважає готовність складним особистісним утворенням, яке представляє один із важливих показників становлення випускника вищого навчального закладу та обумовлює бажання займатися професійною діяльністю. Вона виділяє два напрями готовності – психологічний та моральний, та вказує на те, що спеціаліст повинен володіти не лише певним обсягом професійних знань, а й певними особистісними якостями, які б забезпечували успішне виконання професійних функцій. Під функціями Л.В. Кондрашова розуміє професійні здібності, моральні переконання, професійну пам'ять та професійне мислення, інтереси, працездатність, емоційну витривалість та моральний потенціал особистості [9]. Л.І.

Разборова визначає готовність як чинний стан особистості виражений у здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок, який дозволяє особистості швидко орієнтуватися, продуктивно реалізувати прийняте рішення, створювати творчу обстановку [10]. Г.А. Клименко визначає готовність як властивість особистості, яка розвивається в процесі професійної підготовки та відображує наявність мотивації, вольових якостей професійних знань та рефлексії [11]. Л.Г. Бабенко визначає готовність як цілісне стійке особистісне утворення, інтегративну якість особистості майбутнього спеціаліста, яка включає систему мотивів, потреб, вмінь та навичок професійного виховання та самоосвіти здатність до розвитку специфічних характеристик [12]. Готовність у контексті проблеми вдосконалення навчального процесу у вищому навчальному закладі розглядали О.А. Абдуліна, Л. В. Долинська, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, Т. С. Яценко та ін.. Науковці, які займаються проблемою готовності до певного роду діяльності виділяють мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний, когнітивний, особистісний, психологічний, професійний та інші компоненти у структурі готовності. Ці компоненти інтегровані зі складовими процесу самовдосконалення, до яких належать саморозвиток, самопізнання, самоактуалізація, самоосвіта, самореалізація, самоствердження та самоконтроль. Феномен самовдосконалення є складним та багатовимірним, відповідно його сутність розкривається у інтегуванні суміжних понять, які його доповнюють та розширюють.

Аналіз різноманітних тлумачень поняття «самовдосконалення», його застосування у контексті педагогічної науки показує неоднозначність його термінологічних меж. Загальноприйняте розуміння дає тлумачний словник, згідно з яким «самовдосконалення» означає вдосконалення самого себе, своєї фахової майстерності. Автори психологічних словників пропонують розуміють його як «творче ставлення індивіда до самого себе,

створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення» [13, с. 183]. На думку О. О. Бодальова самовдосконалення є свідомим процесом, який здійснюється з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих прагнень і зовнішніх впливів [14]. Науковці визначають два напрями функціонування процесу самовдосконалення : особистісний та професійний. Основу особистісного самовдосконалення становить свідомо та систематична робота над собою, коригування існуючих якостей особистості та набуття нових. Професійне самовдосконалення являє собою свідомий процес, націлений на підвищення рівня професійної компетентності та розвитку професійних якостей, які відповідають сучасним зовнішнім соціальним вимогам, умовам професійної діяльності та власної програми розвитку [15]. О. А. Ігнатюк визначає професійне самовдосконалення як невід'ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, під час якого він

реалізує потребу розвитку у себе таких професійно-важливих якостей, відповідних знань і вмінь, що сприятимуть

успіху у професійній діяльності та життєдіяльності взагалі [16]. Т. В. Вайніленко характеризує самовдосконалення як комплексні дії зі спрямованості на себе (співвідношення суб'єкта та об'єкта діяльності), самостійності (комплекс заходів із самовдосконалення людини здійснює самостійно), самовизначення (необхідність самовдосконалення суб'єкт визначає як суто особистісне завдання), інтегровального характеру (багатогранне всеохоплююче явище, яке поєднує всі форми само творчої активності особистості для досягнення нею вершин професіоналізму), позитивного характеру (самовдосконалення забезпечує прогресивні та еволюційні особистісні зміни), усвідомленого характеру (на відміну від неусвідомлених форм саморозвитку, таких як наслідування, гра та інші, самовдосконалення свідомо визначене та спрямоване у певний вектор діяльності), творчого характеру (процес самовдосконалення являє собою комплекс творчих завдань, вирішення яких неможливо алгоритмізувати) [17]. У психолого-педагогічній літературі поняття самовдосконалення ототожнюють з поняттям саморозвитку обґрунтовуючи це тим, що саморозвиток є базовим поняттям для самовдосконалення. Саморозвиток визначають як процес збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини у процесі її цілеспрямованої діяльності, тривалі самозміни особистості в напрямку свого «ідеального Я» [13]. Л. М. Мітіна розглядає саморозвиток як динамічний та неперервний процес само проектування особистості, зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань та вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу[18].

Висновки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що формування готовності до самовдосконалення проходить шляхом формування усіх її компонентів, при домінуванні того компонента, який найбільш пов'язаний зі специфічним родом діяльності, умовами спеціально організованого навчання, спрямованого на оволодіння знаннями та навичками та розвиток функціональних процесів. Готовність студентів до самовдосконалення розуміють як властивість особистості, що формується в процесі професійної підготовки та відображає наявність мотивації, вольових якостей, професійних знань, умінь, навичок та рефлексії. Готовність включає взаємопоєднані компоненти, що є складовими процесу самовдосконалення. Самовдосконалення особистості являє собою процес формування якостей, які є відображенням особистісних взаємозв'язків та зовнішніх соціальних факторів: вимог до фахівця певного роду діяльності, стимулів особистісного та професійного розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте / А.Ц. Пуни. – Ленинград: Изд-во ГДОИФК, 1973. – 32 с.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности/ К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.
6. Курлянд З.Н., Хмельюк Р.І., Семенова А.В. Педагогіка вищої школи / З. Н. Курлянд та ін.. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.-Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
8. Кубицький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / С. О. Кубицький. – К.: 2001. – 20 с.
9. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
10. Разборова Л. И. Психологические вопросы готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / Л. И. Разборова. – М.: 1979. – 16 с.
11. Клименко Г. А. Формирование готовности студента педагогического вуза к профессиональному самосовершенствованию : дисс. канд. пед..наук : 13.00.08 / Г. А. Клименко. – Пенза, 2009. – 201 с.
12. Бабенко Л. Г. Формирование готовности будущего педагога к инновационной деятельности средствами информационных технологий : дисс. канд. пед..наук : 13.00.01 / Л. Г. Бабенко. – Липецк, 2011. – 182 с.
13. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Либідь, 1982. – 215 с.
14. Бодалёв А. А. О феномене «акме» и некоторых закономерностях его формирования и развития / А. А. Бодалёв // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 113–119.
15. Психология и педагогика: [учеб. пособ.] / [под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина.] – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
16. Ігнатюк О. А. Теоретико-методичні основи цілеспрямованої педагогічної діяльності з формування конкурентоздатних майбутніх інженерів в умовах інноваційного розвитку суспільства // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 3. – С. 33-41.
17. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 278. – С.13-20.
18. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.

ВОРОВКА М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і педагогічної
майстерності, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Б.Хмельницького

ПЕТРУЧЕНЯ Г.Г.,

магістр, старший викладач, кафедра
педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА МОЛОДІ ЯК УМОВА ЗАПОБІГАННЯ ГЕНДЕРНОМУ НАСИЛЬСТВУ

В статті проаналізовано основні напрями формування гендерної культури молоді, як умови запобігання гендерному насильству.

Ключові слова: гендер, гендерне насильство, гендерна культура.

Воровка М.И., Петрученя А.Г. Гендерная культура молодежи как условие предотвращения гендерного насилия. В статье проанализированы основные направления формирования гендерной культуры молодежи, как условия предотвращения гендерного насилия.

Ключевые слова: гендер, гендерное насилие, гендерная культура.

Vorovka M.I., Petruchenia A.G. Gender culture of young people as a condition of gender-based violence. In the article the basic directions of gender culture of young people, as a condition of gender-based violence.

Key words: gender, gender based violence, gender culture.

На зламі тисячоліть людство змушене по-новому осмислювати проблеми співвідношення природного і культурного, духовного і тілесного, чоловічого і жіночого. Є необхідність нового погляду на цінності, що уявлялися без-

перечними – серед іншого ті, що стосуються гендерного виміру взаємовідносин між людьми. Постмодерністська відмова від ідеалізації єдиного універсального розуму дає підстави не ототожнювати загальнолюдське лише з чоловічими цінностями, а розглядати його як гармонійну єдність чоловічого і жіночого ставлення до світу, більш за те – підставити під сумнів природність та вродженість відмінностей між статями, усвідомити причини та механізми формування цих відмінностей. У другій половині XX століття особливу артикуляцію набули проблеми рівності статей, що сьогодні оформилися і набули визнання у демократичному суспільстві як ідеал гендерної рівності.

Українська держава, прагнучи до європейського та світового соціокультурного простору, має орієнтуватися не лише на поточні запити, а і на перспективні цінності суспільства, які в українському середовищі ще не набули свого затвердження, але є беззаперечними для європейських країн. До числа таких базових цінностей належить гендерна рівність, визнання якої закладено в Конституції України, Конвенції ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації стосовно жінок», законі України «Про гендерну рівність», інших державних та урядових документах.

Однак, на сьогодні в нашій країні продовжує існувати безліч випадків дискримінації за ознакою статі, що призводить до зростання соціальних проблем. Гендерне право, яке має справедливо визначати міру свободи двох суб'єктів суспільства – чоловіків та жінок, а відтак й викорінення усіх форм соціостатевої дискримінації, перебуває в Україні лише на етапі становлення. У багатьох сферах суспільного життя спостерігається відсутність реальних механізмів забезпечення рівних прав і можливостей для чоловіків та жінок через неприйняті європейських ідей гендерної рівності більшістю членів українського суспільства, навіть частиною академічної спільноти, представниками влади, засобів масової інформації тощо. Як наслідок у 2012 році Україна опинилася на 64-му місці за так званим індексом рівноправності жінок. Наша країна у даному рейтингу опинилася між країнами Перу та Белізу, котрі посіли, відповідно, шістдесят третє та шістдесят п'яте місця. Рейтинг, у якому брали участь 154 країни, очолює Норвегія, Фінляндія, Ісландія, Швеція і Данія. Росія посідає тридцять перше місце, Чехія – сорок третє, Сполучені Штати Америки – п'ятдесятє [9].

Болючою проблемою, що надзвичайно актуалізує питання впровадження в усі сфери суспільного життя ідей гендерної рівності є гендерне насильство – будь-яке насильство, що базується на гендерних (соціостатевих) засадах. При безлічі підходів до визначення сутності названого явища, дослідники акцентують на тому, що насильство являє собою використання різних форм примушування одним індивідумом (групою) іншого (іншої) з метою придбання або збереження будь-якого ресурсу, обсяг якого є недо-

статнім для задоволення потреб обох сторін [2, с.8]. Гендерне насильство має форми фізичного, сексуального, економічного, а також психологічного пригноблення, яке здійснюється шляхом експлуатації, дискримінації, погроз і репресій. Головна мета людини, яка вдається до насильства на гендерній основі, полягає в отриманні контролю і влади над жертвою [5, с.22].

Воно виникає в усіх класах, культурах, релігіях, расах, у будь-якої статі та у будь-якому віці. Цей різновид насильства є одним із найпоширеніших порушень прав людини всупереч принципу рівноправ'я статей. Названа проблема найчастіше носить в суспільстві латентний характер, хоча зачіпає всі сфери життя – в домашній обстановці, в побуті, на роботі, в суспільстві та державі.

Характерними ознаками гендерного насилля є те, що воно завжди є інтенціональним, тобто дія здійснюється з умислом, для отримання певного ефекту; воно полягає в порушенні перш за все особистих прав і свобод конкретної людини; воно є таким порушенням прав і свобод людини, яке робить неможливим його/її самозахист; ця дія завдає певної шкоди – матеріальної, фізичної і психічної [1, с. 268].

В основі більшості форм гендерного насильства проти жінок лежать історично сформовані і обумовлені соціокультурним середовищем світогляд і система цінностей, які закріплюють уявлення про домінантність і зверхність чоловіки і підлегле положення, вторинність жінки. У патріархатному дискурсі створюються і століттями відтворюються певні правила статі, що дають чоловікові право влади і контролю над жінкою, право, в якому вже закладено феномен насильства. Насильницьке мислення і насильницька діяльність закріплюються на декількох рівнях: лінгвістичний – за допомогою самої лінгвістичної структури мови ігнорується досвід певних груп людей, зокрема жінок; ідеологічний – закріплює за жінкою статус вторинності, гріховності, недосконалості, що пронизує будь-яку сферу життя соціуму у формі патріархатного дискурсу; інституційний, підтримує відповідну гендерну ідеологію за допомогою соціальних інститутів (освіти, науки, права, засобів масової інформації тощо); соціальні практики – в них, власне, і здійснюється пряма репрезентація насильства в повсякденному житті суспільства у відповідності з основними патріархатними зразками ролей і статусів [3, с.391-392]

Таким чином, гендерне насильство міцно пов'язане з контекстом культурних, соціально-економічних і політичних відносин, що складаються в суспільстві, адже гендер поряд з класом, расою, віком виступає категорією соціальної стратифікації, що для закріплює у суспільстві відносини влади і домінування. В традиційних, патріархатних суспільствах – це відносини домінування влади чоловіків, що ставлять жінку в ситуацію економічної, фізичної, психологічної та емоційної залежності, хоча закон, як правило, декларує рівні права, а іноді й рівні можливості для всіх членів суспільства.

Оскільки гендерні орієнтації завершують формування і набувають стійку структуру в період юності і на ранніх етапах дорослішання, в 18-25 років, найбільш значущим для формування гендерної культури молоді уявляється саме цей вік. Гендерна соціалізація студентської молоді відбувається під потужним стереотипізуючим тиском соціального оточення, що транслює, здебільшого, споконвічні патріархатні цінності та відповідні їм норми та зразки поведінки. Тому для вирішення проблем гендерного насильства недостатньо юридичних та соціально-економічних заходів – потрібні цілеспрямовані, систематичні, комплексні зусилля з повноцінного гуманістичного розвитку української молоді в напрямі формування в неї гендерної культури егалітарного типу, що відмовляється від поляризації і протиставлення «чоловічого» і «жіночого», від уявлення специфічні соціальні та психологічні статеві відмінності, що виправдовують нерівність статей, придушують розвиток індивідуальності, що виходить за межі гендерної норми, обмежують можливості особистісної самореалізації рамками статевої приналежності.

Гендерну культуру розглядають як особливий вид «локальної» культури, що властива суспільству в цілому, й конкретній людині, як суб'єктові суспільних відносин - окремо. Як особливе соціальне явище, вона є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей, норм, традицій, знакових систем, які використовуються суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації і регуляції статево-рольової поведінки його членів, як представників певної соціальної статі – жіночої й чоловічої. Її можна визначити як сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів, форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм, та пов'язаних з ними інституціями. Як індивідуально-особистісна характеристика, гендерна культура є частиною загальної культури особистості, що вміщає гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації та моделі поведінки. В залежності від індивідуальної гендерної картини світу формується гендерна культура особистості патріархатного або егалітарного типу. Гендерна культура егалітарного типу є складовою демократичної культури соціуму, виступає показником ступеню розвитку суспільства, а також мірою соціальної зрілості окремої особистості. Вона вимагає подолання стандартних умов тоталітарного життя і утвердження рівності прав, людських взаємин між жінками і чоловіками в суспільстві, створення нових цінностей [8; 6].

Сьогодні гендерна культура особистості розуміється як особливий спосіб оформлення нею своєї життєдіяльності, зумовлений її прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здатностей як представника певної соціальної статі. Вона виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних,

ціннісно-змістових і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки в соціальній, професійній і побутовій сферах життєдіяльності, які відповідають принципам гендерної рівності і демократії [8, с.10].

Система освіти є дієвим засобом, за допомогою якого суспільство відтворює гендерні відносини, формує гендерну культуру особистості і суспільства в цілому. Сама організація освіти, як і пануючі в ній гендерні стосунки, диктує учнівській та студентській молоді певні норми й правила поведінки, сприяє засвоєнню характерних рис чоловіків і жінок, відтворенню жіночих і чоловічих статусних позицій.

Організація навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів містить можливості щодо формування гендерної культури студентської молоді наступними шляхами:

гуманітаризація професійної підготовки шляхом інтеграції гендерних досліджень у зміст навчальних дисциплін, а також нових спецкурсів «Гендерна психологія», «Гендерна педагогіка», «Психологія статі» та ін., викладання яких доцільно здійснювати шляхом проблемного викладу матеріалу та впровадження активних методів навчання (евристичні бесіди, міні-дискусії, тренінгові вправи, метод наративу);

педагогічна підтримка становлення гендерної ідентичності юнаків і дівчат періоду студентської юності, що відповідає їхній біологічній статі;

проектування ситуацій освітнього середовища на засадах розвитку діалогу «маскулінної», «андрогенної» та «фемінінної» культур [4, с.130-131].

Ефективними засобами формування гендерної культури студентства виступають соціально-педагогічний тренінг, рольова гра, дискусія, обговорення типових і складних ситуацій в групі, практичні вправи, відеотренінг, твір-роздум, моделювання ситуацій тощо.

Реалізація завдань формування гендерної культури студентства вимагає кардинальної зміни акцентів у професійно-педагогічній діяльності закладу вищої освіти як одного з провідних агентів гендерної соціалізації молоді. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність відповідної підготовки науково-педагогічних кадрів із метою придбання професійної компетентності в справі формування гендерної культури студентської молоді. Зокрема, мова йде про оволодіння й використання ними спеціальних методик і технологій, що сприяють як виявленню гендерних особливостей студентів, моделюванню освітнього простору на принципах гендерної рівності, розробленню відповідних педагогічних стратегій, так і проведенню моніторингу якості навчально-виховного процесу за критерієм його продуктивності у названому напрямі.

Висновки. Гендерне насильство проти жінок має в своїй основі, як правило, історично сформований і обумовлений соціокультурним середовищем патріархатний світогляд, що базується на уявленні про природне обумовлену соціальне-культурну вторинність жінки, що дає чоловікові право влади і контролю над нею – право, в якому вже закладено феномен насильства. Умовою попередження гендерного насильства є формування гендерної культури суспільства та особистості на егалітарних засадах рівності статей, що передбачає створення умов та можливостей розвитку та самореалізації особистості жінки та чоловіка як рівних

Список використаних джерел:

1. Антология гендерной теории: Сб. науч. тр. / Сост. и коментар. Е.И. Гаповой. – Минск: Пропилек, 2000. – 384 с
2. Аристова М. В. Компонент насилия в гендерных взаимодействиях : социально философский анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук ; спец. 09.00.11 “Социальн. философия” / М.В. Аристова – М., 2009. – 44 с.
3. Данилова О.Л. Психология восприятия насилия : культурный и гендерный аспекты // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. С. 388–403.
4. Кікінежді О. Інноваційні підходи до формування гендерної культури у студентської молоді / О. Кікінежді // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи: Зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – С.128-135.
5. Петренко Л.А. Зависимость и насилие в гендерных отношениях : диалектика зла и добра // Соціальні технології. – 2011. – № 50. – С.20-28
6. Социология гендерных отношений: учеб. пособ. для студ. ВУЗов / под ред. З.Х. Саралиевой – М. : РОССПЭН, 2004. – 167 с.
7. Теория и методология гендерных исследований : Курс лекций / Под общ. ред. О.А.Ворониной. – М. : МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. – 416 с.
8. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук; спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / П.П. Терзі – Кіровоград – 2007 – 22 с
9. Украина заняла 64-е место по индексу равноправия женщин // Social Watch : poverty eradication and gender justice - 2012. – 03. – 08. – Режим доступа: <http://www.socialwatch.org/node/14498>. - Загл. с экрана.

САНОЛОГІЧНА ОСВІТА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито роль санологічної освіти у формуванні професійної компетентності сучасного педагога. Визначено, що санологічна освіта у системі професійної підготовки сучасного педагога охоплює: валеологічну і медичну нормативні складові навчально-виховного процесу, а також превентивно-санологічні навчально-виховні заходи, гігієнічну і валеологічну самоосвіту, особистісно мотивований розвиток культури здоров'я, якому сприяють освітнє та соціокультурне середовище. Доведено, що санологічна освіта сучасного педагога зумовлена інтегрованими потребами у здоров'язбереженні підростаючого покоління, реалізує важливий напрям гуманізації освіти: формування, збереження та зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу в освітніх закладах.

Ключові слова: санологічна освіта, компетентнісний підхід, професійна компетентність сучасного педагога, здоров'язбереження підростаючого покоління.

В статье раскрыта роль санологического образования в формировании профессиональной компетентности современного педагога. Определенно, что санологическое образование в системе профессиональной подготовки современного педагога включает: валеологическую и медицинскую нормативные составляющие учебно-воспитательного процесса, а также превентивно-санологические учебно-воспитательные мероприятия, гигиеническое и валеологическое самообразование, личностно мотивированное развитие культуры здоровья, которому способствуют образовательная и социокультурная среда. Доказано, что санологическое образование современного педагога предопределено интегрированными потребностями в здоровьесбережении подрастающего поколения, реализует

важное направление гуманизации образования: формирование, сохранение и укрепление здоровья участников педагогического процесса в образовательных заведениях.

Ключевые слова: санологическое образование, компетентностный подход, профессиональная компетентность современного педагога, здоровьесбережение подрастающего поколения.

In the article the role of sanological education is exposed in forming of professional competence of modern teacher. Certainly, that sanological education in the system of professional preparation of modern teacher embraces: valeological and medical education, that are the normative constituents of educational-educator process, and also prevention-sanological educational-educator measures, hygienically and valeological self-education, personality motivated development of culture of health that is assisted educational and sociocultural environment. It is well-proven that sanological education of modern teacher is predefined by the integrated requirements in health care of rising generation, will realize important direction of humanizing of education: forming, maintenance and strengthening of health of participants of pedagogical process in educational establishments.

Key words: sanological education, competention approach, professional competence of modern teacher, health care of rising generation.

Постановка проблеми. Якісна професійна підготовка педагогічних кадрів, зумовлена еволюційними процесами в суспільстві і освіті, ставить сьогодні перед вищою педагогічною освітою завдання вирішення низки освітньо-наукових теоретичних і практичних проблем, серед яких особливої уваги потребує проблема формування професійної компетентності сучасного педагога в процесі підготовки його у вищому навчальному закладі, а також її подальший розвиток у професійній діяльності.

Розвиток професійних якостей у сучасному освітньому середовищі є об'єктом досліджень сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, формування і розвиток життєво-необхідних компетентностей учасників педагогічного процесу. Серед них найактуальнішою для особистості і суспільства є здоров'язберігаюча, формування якої першочергово залежить від професійної компетентності педагога [7;8].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам підвищення якості сучасної педагогічної освіти, формуванню професійної компетентності, творчого розвитку у процесі професійної діяльності, педагогічної майстерності, інноваційної освітньої діяльності сучасного педагога, пошуку нових концептуальних підходів щодо стратегічних інноваційних напрямів розвитку освітніх процесів, теоретичним та методичним засадам моделювання педагогічних дисциплін для використання інноваційних технологій навчання присвячені численні наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних учених педагогів і психологів: В. Андрущенка, І. Беха, В.Бондаря, Н. Бібик, С.Бурцевої О. Глузмана, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кальней, О.Кирсан, В. Краєвського, В. Кременя, В. Лугового, Н.Ничкало, О. Овчарук, О. Савченко, М. Солдатенка, Л. Хомич, С. Шишова, А.Хуторського, та ін.

Важливим етапом у вирішенні актуальних проблем розвитку національної системи освіти, реалізації компетентнісного підходу є впровадження Національної рамки кваліфікацій, підґрунтям якої є розроблена модель національної структури кваліфікацій для підготовки фахівців, що стане основою для визначення фахових компетенцій відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів [3, с.31].

Запропонована модель структури кваліфікацій повною мірою відповідає вимогам Болонського процесу, Європейській системі та рамці кваліфікацій і є передумовою подальшого впровадження компетентнісного підходу в систему освіти [5].

Аналізуючи досвід впровадження компетентнісного підходу, провідною проблемою, зазначає С. Хомич, постає створення загальноприйнятної методики формування ключових компетентностей і визначення адекватних способів їх реалізації. Компетентнісний підхід потребує внесення змін у навчальний процес, оскільки формування компетентностей передбачає створення певних навчальних ситуацій, які дають змогу вчителю моделювати й контролювати навчально-пізнавальну діяльність учнів [6, с. 41].

Із впровадженням компетентностей в освіту підведено своєрідну риску під знаннєвою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, зазначає Н.Бібік, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок з дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться з логіки конкретної науки. Зі свого боку акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямку додавання знань та їх розширення. Перехід до компетентнісного підходу потребує також опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації поняттєвого фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які слугували б об'єктивною оцінкою і були

зрозумілими всім учасникам навчального процесу Отже, доходить висновку Н. Бібік, існують різні підходи до визначення ключових компетентностей, однак більшість дослідників єдині в тому, що компетентність належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємин, цінностей та інших складників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя і діяльності людини [2, с. 1–5].

Отже, подальші дослідження впровадження компетентнісного підходу в практику вищих педагогічних навчальних закладів мають забезпечити вирішення проблеми якісної професійної підготовки сучасних педагогів, повинні бути спрямовані на розкриття сутності і структури інваріантів професійної педагогічної компетентності та ситуативно-контекстного підходу до їх формування [3, с.33].

На нашу думку, впровадження компетентнісного підходу в систему національної освіти має охоплювати всі ланки освітнього процесу: початок формування життєво необхідних компетентностей особистості у дошкільній освіті, їх формування, вдосконалення в шкільній і вищій освіті; формування і удосконалення професійної компетентності у вищих навчальних закладах; професійну освіту впродовж професійної діяльності; самоосвіту, освіту упродовж всього життя. Сучасному вчителю відводиться провідна роль в реалізації цього соціально значущого процесу.

Професія вчителя охоплює таке коло завдань, які не під силу будь-якій іншій категорії працюючих. Долучати дитину до наукових знань, соціально-практичного досвіду, широкого світу культури, формувати її світогляд, ціннісні орієнтації, власну життєву позицію, життєві компетенції, культуру спілкування, вміння жити серед людей належним чином – ось, на думку В. Андрущенко, основні напрями діяльності вчителя, на якого суспільство покладає відповідальність за становлення людини як особистості в її фізичній і духовній досконалості [2, с. 6].

Одним з пріоритетних завдань сучасної школи є виховання здорового покоління, свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей. Разом з тим доводиться констатувати, що реальна шкільна практика поки що не забезпечує збереження й покращення здоров'я учнів. Так, за статистичними даними, до 80 – 90% дітей шкільного віку мають відхилення у здоров'ї; за період навчання з 1 по 9 клас кількість здорових дітей зменшується в 4 рази. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, значна частина захворювань дітей та молоді має так звану дидактогенну природу (недостатня організація навчального процесу, інформаційні перевантаження, домінування авторитарного стилю взаємодії вчителя зі школярами, переважання репродуктивного характеру викладання тощо), спровокована школою [3, с.47; 4, с. 13].

Зазначені негативні тенденції погіршення стану здоров'я дітей та молоді потребують докорінних змін організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах, що забезпечуватимуть створення педагогічних умов для професійної підготовки педагогів нової генерації, які у своїй майбутній педагогічній діяльності будуть сприяти формуванню, зміцненню і збереженню здоров'я підростаючого покоління, будуть здатними надати необхідну долікарську допомогу під час виникнення загрозливих для життя станів у школярів, вести просвітницько-оздоровчу, профілактичну виховну роботу в освітніх закладах та у соціальному середовищі [3, с. 49].

Мета. Розкрити роль санологічної освіти у формуванні професійної компетентності сучасного педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Санологічна освіта у системі професійної підготовки сучасного педагога охоплює: валеологічну і медичну нормативні складові навчально-виховного процесу, а також превентивно-санологічні навчально-виховні заходи, гігієнічну і валеологічну самоосвіту, особистісно мотивований розвиток культури здоров'я, якому сприяють освітнє та соціокультурне середовище.

На нашу думку, саногенна освіта у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога, трансформується протягом останніх років. Цьому сприяють еволюційно-соціальні зміни в системі національної освіти: інтеграція у Європейський освітній простір, впровадження Європейської кредитно-трансферної системи, еволюційно-соціальні критерії і орієнтації на запити ринку праці у професійній підготовці педагогічних кадрів, впровадження компетентнісного підходу, введення у дію Національної рамки кваліфікацій

На сучасному етапі в системі педагогічної освіти потужним напрямом гуманізації освітніх процесів став валеологічний. Валеологія, як наука про індивідуальне здоров'я людини вивчається в педагогічних, медичних, технічних, гуманітарних, економічних вищих навчальних закладах і є основною навчальною дисципліною, яка формує санологічну складову професійної компетентності майбутнього педагога.

Поряд з цим проблема здоров'язбереження студентів у вищих навчальних закладах є соціально зумовленою і вирішується шляхом об'єднаних зусиль поліпшення охорони здоров'я, валеологічної освіти та виховання школярів і студентської молоді, соціального партнерства освітніх і медичних закладів у здоров'язбереженні підростаючого покоління.

Професійна підготовка сучасних педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах включає комплекс медико-біологічних і валеологічних навчальних дисциплін, визначених ОПП та ОКХ Галузових стандартів вищої освіти за напрямками підготовки, у відповідності до освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Регуляторною складовою якісної моделі формування професійної компетентності педагога є кваліфікаційна характеристика, яка відповідно до Галузевих стандартів вищої освіти визначає її зміст. Для формування професійної компетентності учителя теоретичні психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною, але недостатньою складовою. Друга складова – це педагогічні вміння, сукупність певним чином упорядкованих інтелектуальних і практичних дій, завдяки яким теоретичні знання реалізуються у практичній діяльній здатності – компетенції вчителя у реалізації педагогічної дії.

У сучасній передовій світовій практиці оптимізації професійної підготовки за визначенням перспективних професій (R&D – «Research and Development») впроваджуються карти компетенцій відповідно до напрямку підготовки та освітньо-кваліфікаційного рівня фахівця. Такий освітній досвід рекомендовано МОН України до впровадження у професійну підготовку педагогічних кадрів. Модернізація освітнього процесу у ВНЗ повинна починатися з чіткого визначення майбутніх компетенцій випускника у відповідності до запитів суспільства для успішної реалізації у майбутній професійній діяльності.

Впроваджені у професійну підготовку сучасних педагогів валеологічні дисципліни зумовлені інтегрованими потребами суспільства у здоров'язбереженні підростаючого покоління, реалізують важливий напрям гуманізації освіти: формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей. Отже, валеологія як наука, трансформується у інтегративну галузь спеціальних знань про індивідуальне здоров'я людини і здоров'язбереження в процесі життєдіяльності, професійних умінь і навичок здоров'язбереження учасників педагогічного процесу, які мають бути органічно впровадженими в систему професійної підготовки педагогічних кадрів, оскільки нова генерація педагогів повинна уміти таким чином реорганізувати навчально-виховний процес у ЗНЗ та ВНЗ, щоб формувати освітнє та соціокультурне середовище, яке б сприяло зміцненню і збереженню здоров'я учнів і самих педагогів.

Висновки.

Еволюційно-соціальні зміни в системі національної освіти: інтеграція у Європейський освітній простір, впровадження Європейської кредитно-трансферної системи, еволюційно-соціальні критерії і орієнтації на запити ринку праці у професійній підготовці педагогічних кадрів, впровадження компетентнісного підходу, введення у дію Національної рамки кваліфікацій сприяють формуванню і розвитку професійної компетентності майбутнього педагога.

У системі професійної підготовки, саногенно освіта сучасного педагога охоплює: валеологічну і медичну нормативні складові навчально-виховного процесу, а також превентивно-санологічні навчально-виховні заходи, гігієнічну і валеологічну самоосвіту, особистісно мотивований розвиток культури

здоров'я, якому сприяють освітнє та соціокультурне середовище.

Санологічна освіта сучасного педагога зумовлена інтегрованими потребами у здоров'язбереженні підростаючого покоління, забезпечує реалізацію важливого напрямку гуманізації освіти: формування, збереження та зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу в освітніх закладах.

Перспективами подальших розвідок у напрямі досліджень є розробка карти превентивно-санологічної компетенції сучасного педагога ЗНЗ та ВНЗ відповідно до перспектив професійного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про вчителя / Віктор Андрущенко // Часопис «Вища освіта України». – 2011. – №2. – С. 6 –12.
2. Бібік Н. Компетентність в компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Початкова школа. –2010. –№9. –С.1–5.
3. Воскобойнікова Г.Л. Медико-валеологічна компетентність майбутнього учителя початкової школи: теоретичні і методичні основи формування: монографія / Г. Г. Воскобойнікова. – К.: 2012. – 416 с.
4. Іонова І. М. Розвиток здоров'я особистості через освіту: досвід вальдорфської школи / І. М. Іонова // Педагогіка здоров'я. Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої Міжнародному Дню здоров'я 7 квітня 2011 року. –Харків. –2011. –С.13–21.
5. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: рекомендации / О. Ф. Батрова, В. И. Блинов, И. А. Волошина и др. М.: Федеральный институт развития образования, 2008. –14с.
6. Хомич С. Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи / Світлана Хомич // Початкова школа. – №11. – 2010р. – С.41 – 43.
7. Adamek I. Kompetencja nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach I-III (autorski projekt ich kształtowania na studiach podyplomowych) / Irena Adamek // Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci. – Warszawa : Polska akademia nauk komitet nauk pedagogicznych, Warszawa 2000. –S. 231–241.

ГАРБУЗЕНКО Л.В.,
старший викладач, кафедра
хореографічних дисциплін,
образотворчого мистецтва та дизайну,
Кіровоградський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка,
м. Кіровоград

ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті на основі педагогічної та методичної літератури визначено зміст особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Визначено деякі шляхи його формування у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва та проведенні мистецьких заходів.

Ключові слова: художньо-естетична компетентність, особистісно-розвивальний компонент, майбутній вчитель образотворчого мистецтва, мистецькі заходи, декоративно-прикладне мистецтво.

В статье на основании анализа педагогической и методической литературы определено содержание личностно-развивающего компонента художественно-эстетической компетентности будущих учителей изобразительного искусства. Определены некоторые пути его формирования в процессе изучения декоративно-прикладного искусства и проведении мероприятий связанных с искусством

Ключевые слова: художественно-эстетическая компетентность, личностно-развивающий компонент, будущий учитель изобразительного искусства, мероприятия искусств, декоративно-прикладное искусство.

The article defines the content of personality development component of artistic and aesthetic competence of would-be teachers of

fine arts on the basis of educational and methodical literature. Some ways of its formation in the process of study of decorative and applied arts and holding art events have been defined.

Key words: *artistic and aesthetic competence, personality development component, would-be teacher of fine arts, art events, decorative and applied art.*

Постановка проблеми. Сучасні розробники стандартів вищої освіти підкреслюють, що “панівним в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та обмежень – тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця” [1, с. 66]. Стосовно підготовки вчителя образотворчого мистецтва це проявляється у необхідності оволодіння майбутніми фахівцями як художньо-технологічними та методичними вміннями й навичками, так і в потребі формування цілісної особистісної культури. Адже вчитель розвиває і формує особистість дитини, насамперед, через свою власну особистість. Не дивлячись на те, що для будь-якого кваліфікованого фахівця необхідні глибокі знання, сформовані професійні уміння й навички, для педагогічної діяльності вчителя особливо важливі професійно значущі особистісні якості.

Особливістю процесу сприйняття, вивчення, творення у мистецтві є створення певних смислів та культурних цінностей, що може відбуватися лише за умови включення у механізм пізнання особистісного компоненту. В результаті опанування мистецтва активізується пошук суб'єктивного, особистісно значущого змісту, тому у структурі художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми виділяємо особистісно-розвивальний компонент.

Аналіз досліджень. В українській освітянській літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного педагога звертались В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк та інші.

Побудова педагогічної системи, яка б спонукала і стимулювала становлення індивідуальності кожного студента, стає першочерговим завданням вищої школи. Я. Чепіга свого часу писав: “Нова школа досвідом переконала в тім, що коли ми бажаємо мати життєвий тип людини, гідний прийдешньої людськості, то повинні шукати засобів, аби задовольнити нормальні вимоги нашої душі й тіла відповідно гармонії правди, краси й добра” [6, с. 8–9].

В аспекті формування особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва звертаємось до визначення А. Марковою важливих професійних якостей педагога, а саме: ерудиція, цілепокладання, розвинуте мислення, інтуїція,

імпровізація, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачення та рефлексія, які дослідниця розглядає в педагогічному аспекті: педагогічна ерудиція, педагогічна мислення та ін. [3].

У дослідженні Л. Мітіної виділено ряд особистісних якостей учителя: ввічливість, вдумливість, вимогливість, витримка та самовладання, вихованість, відповідальність, гнучкість поведінки, громадянськість, гуманність, дисциплінованість, діловитість, доброта, доброзичливість, емоційність, ідейна переконаність, ініціативність, кмітливість, колективізм, комунікабельність, критичність, логічність, любов до дітей, наполегливість, організованість, патріотизм, педагогічна ерудиція, політична свідомість, порядність, почуття нового, почуття власної гідності, прагнення до самовдосконалення, правдивість, принциповість, самокритичність, самостійність, скромність, сміливість, спостережливість, справедливість, сумлінність, тактовність, уважність, чуйність, щирість [4]. Стрижнем ідеального вчителя є спрямованість особистості: прагнення, бажання, інтереси, нахили, ідеали, переконання, ставлення, самооцінка, яка на думку Н.В. Кузьміної є одним із важливих факторів досягнення вершин в професійно-педагогічній діяльності, що передбачає наявність інтересу до учнів, творчості, педагогічної професії, схильності займатися нею, усвідомлення своїх здібностей [2].

Досліджуючи теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, В. Орлов указує, що ефективність процесу професійного становлення зростає, якщо створені умови для розвитку здатності майбутнього вчителя усвідомлювати ціннісний зміст своєї професії, інтегрувати у власній свідомості духовно-особистісні та професійні аспекти художньо-педагогічної діяльності, визначити своє місце й значення в ній та навчитися перетворювати себе для забезпечення особистісно-сміслової організації рефлексивного мислення і художньо-педагогічної діяльності [5].

Мета статті полягає у визначенні змісту особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та деяких шляхів його формування у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва.

Виклад матеріалу. На основі аналізу педагогічної та методичної літератури, що розкриває питання формування особистості майбутнього фахівця у процесі вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін та аналізу практики роботи вчителів образотворчого мистецтва у загальноосвітній школі нами виокремлено такі складники особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва: пошук суб'єктивного, особистісно значущого змісту у процесі сприймання та творення у мистецтві; готовність перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та обмежень;

потреба формування особистісної цілісної естетичної культури; здатність до саморозвитку і самовдосконалення; наполегливість у досягненні мети; здатність до критики і самокритики; здатність організовувати свою роботу або роботу в команді; загальна освіченість, культура стосунків та ін.; використання середовища спілкування як джерела самовдосконалення; цілеспрямованість як здатність визначити мету та дотримування її в процесі реалізації.

Формування особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається на основі врахування основних положень особистісно орієнтованого навчання і виховання, що передбачає співробітництво, партнерську співпрацю викладача і студента, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. У процесі моделювання ситуацій реальної професійної діяльності, створення проблемних ситуацій, створення ситуації вибору і відповідальності формується особистість майбутнього фахівця. Викладання декоративно-прикладного мистецтва набуває максимально індивідуалізованого забарвлення. Необхідно враховувати, що через вивчення та розуміння художньої культури людина прилучається до духовного світу інших людей, починає розуміти особливості їхнього життя, спостерігає й вивчає духовний світ людства, на основі чого формується власна особистість.

З цією метою у процесі введення у навчальну дисципліну “Декоративно-прикладне мистецтво” ми пропонуємо студентам створити ідеальний портрет вчителя образотворчого мистецтва. Виконання такого завдання відбувається на основі виявлення реальних ситуацій, в яких приходиться діяти фахівцю, його професійних функцій, потрібних знань та вмінь. Розглядаючи проблеми, що пов'язані із особистим досвідом та інтересами студентів, мобілізуючи знання, уміння та навички, необхідні для наступного спілкування, викладач допомагає студентам знайти смисл в їх навчально-пізнавальній діяльності.

Ми вважаємо необхідним створення таких ситуацій художньо-естетичного змісту, в яких відбувається актуалізація та активізація творчої особистості. Виходячи з визначення художньо-естетичної ситуації, як поєднання внутрішніх та зовнішніх щодо суб'єкта умов, ми виокремлюємо особливо значущі ситуації, наприклад, ситуацію особистісного ствердження “я – художник” або ситуацію успіху – суб'єктивного психічного стану задоволення результатами творчого напруження.

Ефективною є варіативність художньо-творчих завдань, постільки саме такі завдання сприяють максимальному розкриттю можливостей індивідуального художньо-естетичного зростання студента, стимулюють його внутрішні сили до творчого саморозвитку і самовдосконалення.

Навчальну задачу слід розглядати як модель певної реальної ситуації, що породжується процесом навчання, носить для конкретного суб'єкта проблемний характер і дозволяє у процесі розв'язання формувати професійно зна-

чимі якості особистості. Тобто результатом діяльності майбутнього вчителя по розв'язуванню проблемної задачі є два компоненти: 1) застосування знань, формування умінь; 2) відображення змін у внутрішньому, духовному світі студента, зміна його як майбутнього фахівця, новоутворення особистості.

З метою формування особистісних новоутворень, ціннісних орієнтацій, психоемоційної та інтелектуальної сфери, соціально-значимих якостей у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва ми пропонуємо студентам після виконання будь-якого завдання (чи то аналізу творів декоративно-прикладного мистецтва, чи виконання завдання на оволодіння певною технікою декоративно-прикладного мистецтва, чи включення у художньо-творчу діяльність) визначити, яким чином така робота вплинула на формування особистісних якостей, що змінилося у спрямованості особистості, як така робота сприяє наближенню "Я-реального" до "Я-ідеального". Найвищого результати в цьому разі досягаємо у процесі організації діалогу в групі.

Через діалог відбувається взаємодія індивідуальних процесів мовлення і мислення, їх накладання і взаємопроникнення, що у свою чергу веде до вироблення індивідуальної манери спілкування, нагромадження засобів організації та ведення діалогу. Все це допомагає студентам побороти деякі негативні якості: сором'язливість, нерішучість, образливість, і розвинути комплекс здібностей до товариськості, вміння слухати і чути співрозмовника, висловлювати власну точку зору, відстоювати свою думку, що сприяє формуванню професійно-педагогічної спрямованості особистості педагога.

Діалогічне спілкування дає навички ведення аргументованої дискусії, розвиває психологічну розкутість особистості майбутнього фахівця, його комунікативні та перцептивні можливості, включаючи почуття такту, терпимість до чужої думки. При цьому виникає зацікавленість студентів не тільки у формальному результаті, але й у самому процесі навчання.

Діалогізація навчально-виховного процесу спирається на застосування системи форм співробітництва. При її впровадженні необхідно дотримуватися певної послідовності, динаміки: від максимальної допомоги педагога студентам у ході розв'язування навчальних задач і до поступового наростання їх власної активності до повної саморегуляції і появи відношень партнерства між ними. Перебудова форм співробітництва, пов'язана із зміною позицій педагога і студента, приводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, що самостійно прокладає собі шляхи саморозвитку.

Для майбутніх учителів свідоме ставлення до розвитку власних творчих сил і можливостей повинно стати одним із показників їх професійної культури, готовності до цілеспрямованого самовдосконалення у сфері художньої та педагогічної творчості. Саме тому у процесі формування зацікавленого ставлення до питань власного творчого розвитку студентам важливо глибоко осмислити й проаналізувати доцільність, необхідність та перспективність

розвитку власних творчих здібностей, критично поставитися до мотивів та орієнтацій, які визначені як неприйнятні.

Під час формування у майбутніх учителів орієнтацій щодо розвитку власних творчих здібностей доцільно використовувати комп'ютерно-орієнтовані матеріали, у яких розкриваються світоглядні, морально-етичні, психологічні, культурологічні та професійні аспекти процесу розвитку творчої особистості. Наголошуючи на цих особистісних проявах, викладачі вищої школи тим самим отримують можливість розширення горизонтів осмислення студентами своїх творчих сил, зміцнюють їх мотивацію на користь зацікавленого ставлення до саморозвитку.

Однією з ефективних форм розвитку самостійності, відповідальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є позааудиторна робота, у якій закріплюється їх потреба у професійному самовдосконаленні, особистісному саморозвитку та самореалізації. У процесі позааудиторної роботи відбувається соціальне та професійне становлення особистості майбутнього вчителя, формуються її ціннісні орієнтації, найбільш повно розкривається творча індивідуальність як єдність інтелектуальних, емоційних і фізичних сил, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до складних умов реального навчально-виховного процесу школи; уміє розкривати, аналізувати й активно використовувати свої потенційні можливості.

Позааудиторна діяльність в нашому випадку – це підготовка та участь майбутніх учителів у мистецьких заходах. З точки зору студента, мистецький захід – це можливість щось виконати в групі чи самостійно, максимально використовуючи свої можливості. Це діяльність, яка дає змогу виявити себе, випробувати свої сили, докласти свої знання, принести реальну користь, публічно показавши результат. Участь у мистецьких заходах, проектах, творчих майстернях – це діяльність, спрямована на розв'язання значущої проблеми, зазвичай сформульованої самими студентами. Результат такої діяльності має практичний характер та важливе прикладне значення.

Студенти не лише набувають досвіду організатора, стають частиною колективу, в якому всі члени взаємодіють між собою і об'єднані єдиною метою, але й пізнаючи мистецьку діяльність як складову загальної культури, підвищують рівень культури міжособистісних стосунків.

З точки зору педагога, мистецький захід, як проектна діяльність – це освітня технологія, націлена на придбання студентами знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку, це засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє розвивати і формувати у студентів вміння бачити, переосмислювати та творити.

Заслугує на увагу досвід мистецького руху «Alla-prima» художньо-графічного відділення мистецького факультету КДПУ ім. В. Винниченка з упро-

вадження в практику роботи мистецьких заходів. Ми пропонуємо розробити завдання на визначену тему з реалізацією конкретно поставлених завдань, які можна виконати оволодівши певним навчальним матеріалом та самостійними етнографічними дослідженнями, пошуками, підготувати інформаційно-тематичні години, присвячені мистецтву народних майстрів, історії розвитку різних видів декоративно-прикладного мистецтва на теренах України, розробити інтелектуальні аукціони творчих ідей.

Шляхом залучення до організації позааудиторної роботи майбутні вчителі образотворчого мистецтва формують вміння планувати свою роботу; попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати велику кількість джерел інформації, виокремлювати та засвоювати необхідні знання з інформаційного поля; самостійно збирати, систематизувати і накопичувати матеріал; проводити дослідження; співставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним); створювати “кінцевий продукт”; презентувати створене перед аудиторією; оцінювати себе та інших.

Метою участі студентів у такому проекті є організація форм прояву власного “Я” і механізмів формування самостійної творчості. В межах мистецького руху “Alla-prima” студентам були запропоновані завдання, в яких вони могли самореалізуватися як художники, як педагоги, як художники-педагоги чи педагоги-художники. В ракурсі “художників” запропоновано організацію та проведення виставки власних робіт; “педагогів” – проведення бесід, екскурсій, пізнавальних ігор, подорожей по мистецькому заходу; “художники-педагоги” демонструють майстер-класи з видів образотворчого мистецтва; “педагоги-художники” спрямовують свою діяльність на організацію творчих майстерень.

Перед студентами була поставлена мета вибору ідеї запропонованих заходів мистецького руху. Ряд студентів відмовилося від стереотипів і запропонували власне бачення. Таким чином відбулося взаємоприйняття цілі ззовні і співпадання з особистим бажанням – розробити власну тему. Ціль переросла в мотив, мотив в постановку навчально-виховних завдань. Створюючи художньо-педагогічні умови для проведення творчих майстерень студенти створили і методико-педагогічні умови для способів матеріального втілення задуму. Ними розроблені технологічні карти та сценарії, в яких представлений технологічний порядок з урахуванням індивідуальної роботи з кожним учасником (за потреби). Майбутні вчителі під час проведення майстерень показали як художньо-методичну майстерність, так і педагогічну. Вони чудово розподіляють свою увагу, всі засоби на досягнення і реалізацію поставленої задачі. Мета досягається завдяки взаємодії з учасниками заходу. Індивідуальний стиль спілкування став запорукою досягнення прогнозованих результатів з отриманими. Власно виконані зразки творчих робіт (міні-вистав-

ка) підсилюють авторитет студента, як художника, серед учасників, а як майбутньому вчителю дає впевненість в прийнятті твердих рішень і чіткої реалізації мети. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва показали вміння вчити і “думати в матеріалі”, на початку роботи бачити кінцевий результат, швидко реагувати і переключити учасника на інший вид діяльності з виникненням негативних емоцій, оцінювати роботу в “формі оцінного судження”.

Включення студентів у проектну діяльність сприяє становленню у майбутніх педагогів системи художньо-естетичних поглядів, засвоєнню умінь проектувати свою власну діяльність, а також діяльність студентів на творчому рівні, розвитку потреби у постійному самовдосконаленні. У майбутніх учителів формувалося й уміння організовувати проектну діяльність учнів, розробляти тематику та методичні рекомендації щодо виконання проектів. У цьому разі знайшов реалізацію і особистісний підхід, тому що студенти кожного разу мали адаптувати навчальний матеріал суб'єктивно до свого власного педагогічного досвіду, і в той же час, стати на позицію учня, що буде реалізовувати проект, передбачити можливі утруднення.

Висновки. Формування особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається на основі співпраці викладача та студентів, студентів та вихованців в процесі залучення до розробки та реалізації мистецьких заходів, що сприяє розвитку у них особистісного потенціалу, пов'язаного з творчою самореалізацією і досягненням особистісно-бажаного рівня освоєння світоглядних, моральних та естетичних цінностей.

Список використаних джерел:

1. Державні стандарти професійної освіти: Теорія і методика / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко та ін. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
2. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / Аэлиты Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 215 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / Валерій Федорович Орлов / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти / І.А. Зязюн (заг.ред.). – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.
6. Чепіга Я. Вільна школа і її ідеї й здійснення на практиці / Яків Чепіга. – К., 1918. – 58 с.

ГІТУН Н.І.,

кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Луцький інституту розвитку людини
Університету “Україна”,
м. Луцьк

ВПЛИВ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА САМОАКТУАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

У статті піднімаються актуальні проблеми волонтерської діяльності та її впливу на самоактуалізацію особистості. Акценти поставлено на етапах історичного розвитку доброчинної діяльності та її сучасних складових.

Ключові слова: волонтер, волонтерська діяльність, самоактуалізація особистості, благочинність, толерантність.

В статье поднимаются актуальные проблемы волонтерской деятельности и ее влияния на самоактуализацию личности. Акценты расставлены на этапах исторического развития благотворительной деятельности и ее современных элементах.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, самоактуализация личности, благотворительность, толерантность.

The article raises actual problems of volunteer activities and its impact on self-actualization of personality. The accents put on the historical development of charitable activities and its modern components.

Key words: volunteer, volunteer activities, self-actualization, charity, tolerance.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський простір ставить перед нами завдання змінювати не лише соціально-економічні орієнтири, але й суспільну свідомість. Якісно нові зміни відбулися в системі університетської освіти, актуальними сьогодні є зміни у політичній та судовій системах. Університетська освіта забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал. Власне, саме людський капітал і є основним ресурсом,

який, на наше глибоке переконання, здатний забезпечити розвиток країни в постіндустріальну, інформаційну епоху.

У даному дослідженні варто зосередити увагу саме на молодому поколінні, яке, змінюючи свою свідомість та формуючи ціннісні орієнтири, зможе просувати країну по європейському шляху розвитку. Об'єктом дослідження визначено волонтерську діяльність, а предметом – її безпосередній вплив на самоактуалізацію особистості, її особистісний гуманістичний розвиток.

В Україні як і в усьому цивілізованому світі існує давня традиція суспільної праці, взаємодопомоги, піклування про ближнього. Осіб, які працювали у цій сфері, називали громадськими діячами, альтруїстами, доброчинцями, благодійниками тощо. Сьогодні таких людей стали називати волонтерами. Це нова соціальна група в суспільстві, яка спроможна відтворювати цінність у житті в якості благодійної діяльності, безоплатно допомагати та отримувати звичайне задоволення від зробленого, що присвятила себе та свій час цій благородній справі. Традиційно волонтерською діяльністю в різних країнах, зокрема і в Україні, займається молодь.

У Законі України «Про соціальні послуги» поняття «волонтер» трактується як фізична особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно корисний характер.

Від часів незалежності України державою видано низку нормативно-правових актів щодо підтримки та розвитку волонтерського руху, зокрема, у Законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (від 21.06.2001, № 2558-III), «Про соціальні послуги» (від 19.06.2003, № 966-IV), в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна. 10 грудня 2003 року затверджено постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг» (від 10.12.2003, № 1895).

Скільки у світі волонтерів, стільки і мотивів безкоштовної роботи. Волонтер не тільки інструмент впливу на об'єкт соціально-педагогічної роботи, а й сам є об'єктом такої роботи. Тому самоактуалізація особистості волонтера – не менш, а може й навіть більш важлива проблема, ніж та соціально-педагогічна робота, яку він виконує [9].

Мета статті: обґрунтувати вплив волонтерської діяльності на самоактуалізацію особистості.

Завдання: 1. Розкрити історичний аспект виникнення волонтерства.

2. Дослідити вплив волонтерської діяльності на самоактуалізацію особистості волонтера.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У роботах таких науковців, як І. Зверева, Г. Лактіонова, С. Савченко, С. Харченко обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. Аналіз багато-

річного досвіду волонтерства досліджено у зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд.

Виклад основного матеріалу. Історія волонтерства в Україні нараховує понад сто років. Першими вітчизняними волонтерами також можна вважати представників Червоного Хреста, який організовував добровільний запис у сестри милосердя в шпиталі та лікарні для бідних. Потім був тривалий радянський період, коли поняття «доброволець» мало яскраве ідейно-патріотичне забарвлення: так називали людину, яка добровільно виявила бажання служити інтересам не якихось окремих громадян (доглядати за хворими, допомагати сиротам, немічним і людям похилого віку), а партії, комуністичній ідеї, соціалістичній державі. Відповідно, й об'єктами волонтерства за радянських часів могли бути лише державні справи, як-то побудова Магнітки, Дніпрогесу, військово-революційні й трудові подвиги тощо.

Більш впевнено можна говорити про виникнення феномену волонтерства вже з середини XIX століття. 1859 рік вважається роком виникнення волонтерського руху в світі. Саме в цей період Анрі Дюран, відомий французький письменник-журналіст, вражений наслідками кривавої битви при Сольферіно, запропонував Створення Червоного Хреста - організації, яка б працювала на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу полоненим та пораненим. Принципами, сформульованими Анрі Дюраном, керуються і досі волонтерські організації усього світу. Деякі дослідники виділяють XX століття як головну віху у розвитку волонтерського руху. У Європі після закінчення першої світової війни з'явилися люди, готові надавати допомогу постраждалим у війні. Саме у цей час були створені перші волонтерські організації. На сьогодні засновано Координаційний комітет міжнародної волонтерської служби (CCIVS) під егідою ЮНЕСКО зі штаб-квартирою у Парижі [5].

Життя людини за радянських часів передбачало наявність у неї «суспільного навантаження». Види суспільної допомоги залежали від віку населення: діти допомагали дошкільнятам, ровесникам і ветеранам, молодь - молодшим школярам, підліткам, людям з особливими потребами, особам, що опинилися у складній життєвій ситуації, дорослі - сім'ям, які потребували допомоги, важковиховуваним підліткам, хворим тощо [6].

Вся добродійна діяльність провадилася в межах громадських організацій: професійних спілок, комсомолу, піонерії. Існували також ради ветеранів війни і праці, клуби за інтересами тощо.

За часів функціонування СРСР були поширені такі форми шефської роботи, які за духом нагадують волонтерство: шефство старших школярів над молодшими; шефство студентів і робітників над школярами; шефство

молоді над «педагогічно занедбаними» дітьми та підлітками; шефство членів професійних спілок над сім'ями «групи ризику»; відвідування хворих; надання допомоги відстаючим школярам і студентам; наставництво досвідчених працівників над молодими робітниками; участь у роботі оперативних комсомольських загонів, Добровільної народної дружини тощо [2].

Отже, волонтерський рух - це добровільна діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому.

Волонтерська діяльність - індивідуальна чи колективна - є способом:

- підтримки та зміцнення таких людських цінностей, як піклування та надання допомоги членам громади;
- використання кожною людиною своїх прав та обов'язків як члена певної громади в процесі навчання та розвитку впродовж усього життя, реалізуючи весь свій людський потенціал;
- взаємодії між людьми, незважаючи на всі відмінності, для спільного життя у здоровому стабільному суспільстві, для спільного вироблення нових способів вирішення проблем, які виникають.

Добровільна діяльність і підготовка до неї створює оптимальні умови для розвитку і вдосконалення особистості волонтера. «Загальна декларація волонтерів» визначає волонтерство, як активну участь громадянина у житті суспільства, що сприяє самовдосконаленню і реалізації основних людських потреб. Вона формує лідерські навички, дозволяє зайняти активну життєву позицію, яка надзвичайна, корисна для молодих людей: вона являє собою якийсь гарант свіжих ідей, неординарних думок.

Парадокс волонтерської діяльності полягає в тому, що, вносячи зміни до соціального оточення, людина змінюється сама. Предметом змін у волонтерській діяльності є сам суб'єкт, який здійснює цю діяльність. Найголовніше у волонтерській діяльності - це поворот на саму себе, оцінка власних змін, рефлексія на себе.

Особистість - це суспільний індивід, тому в характеристиках особистості найбільш повно розкривається суспільна сутність людини. У своїх роботах І.С.Кон підкреслював провідне значення поняття «особистості» серед інших визначень людини, яким позначав цілісність людини в єдності її індивідуальних здібностей і виконуваних нею соціальних функцій (ролей); наголошував, що особистість соціальна, оскільки всі її ролі і її самосвідомість - продукт суспільного розвитку.

Багато науковців зазначають, що включення особистості в широке коло добровільної діяльності призводить до позитивних змін світоглядних позицій, зміни комунікативної свідомості, що призводить до таких особистісних ново-

утворень як соціальна та інтелектуальна активність, соціальна компетентність і вміння діяти в нестандартних життєвих ситуаціях.

Самоактуалізація - прагнення людини до більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей. За визначенням Абрахама Маслоу, самоактуалізація - це праця заради того, щоб зробити добре те, що людина хоче зробити. Стати другорядним лікарем - це не дуже вдалий шлях до самоактуалізації. Людина завжди хоче бути першокласною або настільки хорошою, наскільки вона може бути. А. Маслоу - один із засновників гуманістичної психології. Він вніс значний теоретичний і практичний внесок у створення альтернативи біхевіоризму і психоаналізу, прагнув пояснити альтруїзм, творчість, любов і інші великі культурні, соціальні та індивідуальні досягнення людства [12].

Однією з особистісних характеристик волонтерів, на нашу думку, можна вважати прояви альтруїзму. Зокрема, А.Ф. Лазурський зазначав, що «альтруїзм в тому чи іншому вигляді постає формою і засобом, і показником найкращої гармонії між особистістю і середовищем». Діяльність волонтерів у значній мірі регламентується вищими ціннісними установками і принципами. Це не просто надання допомоги одними громадянами іншим, а вже зміни ціннісних орієнтацій, зокрема, перехід від принципу «мати більше речей» до принципу «активної життєвої позиції в суспільстві»[11].

Важливість громадської діяльності підкреслював свого часу В. М. Бехтерев. У своїй статті «Особистість і умови її розвитку і здоров'я» він писав: «Важливим чинником, що призводить до недостатнього розвитку особистості, є відсутність громадської діяльності. Де немає суспільної діяльності, там немає і повного розвитку особистості. Без суспільної діяльності особистість зупиняється на певній сходинці свого розвитку, представляючись більш-менш байдужою до суспільних потреб; вона є пасивним членом суспільства, позбавленим тієї самодіяльності, яка служить запорукою нормального розвитку суспільного життя»[3,с.145].

Беручи участь у волонтерській діяльності, індивід засвоює різні способи її реалізації. Оволодіваючи способами різної складності, волонтер як суб'єкт діяльності постійно розширює «операторне» поле своїх можливостей. Більш виразно ця думка виражена у М.М. Нечаєва: «Безумовно, і психологічно неминуче відбувається «просвіщення» способів діяльності через зону актуальних потреб і завдань діяльності». У результаті чого суб'єкт не тільки здобуває нові способи діяльності, а й навчається вибирати з них найбільш раціональні, ефективні, плідні, зручні для досягнення поставлених цілей [10,с.65].

Підготовка та здійснення волонтерської діяльності призводить до формування у волонтерів здатності бути толерантними. Ця здатність проявляється як у доброзичливості, так і в умінні в своїй поведінці не виходити за певні

рамки і межі, як в лояльності та інтересу до відмінностей, так і до здатності судити неупереджено і, більше того, бачити і переживати свою схожість з іншими людьми, без яких жоден індивід існувати не може. Формуючись у процесі доброчинної діяльності і стаючи рисою особистості, толерантність, безумовно, постає як умова успішної професійної діяльності в подальшому, встановлення ефективних міжособистісних відносин.

У результаті освоєння волонтерської діяльності складаються позиційні норми взаємодії з соціальними структурами і спільнотами. Для молодих людей волонтерська діяльність надає можливість виходу в «справжню дорослу» діяльність як учня, дає можливість самовизначення. Це дозволить їм надалі не пристосовуватися до умов суспільного життя, а активно шукати те місце в соціальній структурі, яке буде відповідати їх інтересам і цінностям.

Беручи участь у волонтерській діяльності, молоді люди розвивають і збагачують свою культуру спілкування, культуру мислення, розширюють діапазон поведінкової стратегії в різних життєвих ситуаціях, а «виникнення більш високих моральних мотивів демонструє розвиток мотиваційної сфери особистості». Волонтери, здійснюючи свою діяльність, отримують можливість «програвання» численних ролей, які сприяють розвитку їх соціальної компетентності. Аналізуючи можливості волонтерської діяльності, О.Ю. Полетаєва відводить їй важливу роль впливу на людину з різних рівнів сприйняття і розуміння проблем. На її думку, програма розвитку волонтерського руху сприяє підвищенню активності молоді, створення умов для функціонування волонтерських команд молодіжних лідерів, зміни мотивів участі в суспільно-корисній діяльності, досягненню високого рівня самостійності [11].

У волонтерській діяльності відбувається самоствердження особистості, яке, на думку Є.В. Андрієнко, є атрибутом особистості і реалізується через суспільно-корисну діяльність. Основа самоствердження - це та діяльність, яка дає людині можливість реалізувати своє «Я» і отримати визнання з боку суспільства, здатність внести соціально значущий внесок у культуру інших людей. Є.В. Андрієнко дає характеристику процесуальної самоактуалізації, яка трактується як «використання (по можливості найбільш повне) талантів, здібностей, можливостей, розвиток всіх потенціалів; максимальний розвиток індивідуальних особливостей і повний розвиток емоційної сфери; розкриття та усвідомлення людиною можливостей своєї унікальної особистості в діяльності». Така самоактуалізація цілком відповідає волонтерській діяльності [1, с. 4].

Участь у волонтерському русі допомагає молоді у професійному самовизначенні. Часто волонтерська діяльність - це прямий шлях до оплачуваної роботи, тут завжди є можливість проявити та зарекомендувати себе з кращого боку, спробувати себе в різних сферах діяльності і визначитися з вибором життєвого шляху. На нашу думку, волонтерство не стільки трудовий ресурс,

скільки кузня кадрів. У багатьох організаціях людина починає працювати в якості добровольця. Багато волонтерів з часом починають створювати свої власні НГО (неприбуткові громадські організації), реалізовувати свої авторські соціальні проекти. Волонтерство для молоді - це можливість отримати досвід спілкування, взаємодії, партнерства, це можливість познайомитися з педагогічною та соціальною діяльністю, отримати рекомендації для подальшого просування та кар'єрного росту.

Отже, беручи участь у волонтерських проектах, волонтерській діяльності, молоді люди не тільки займаються соціально корисною діяльністю, але й отримують можливість реалізувати себе, спробувати себе у майбутній професійній сфері, тим самим набувають впевненості у своїх здібностях. У процесі волонтерської діяльності її учасники навчаються новим навичкам і знаходять нові соціальні зв'язки. Виявляючи соціальну активність людей, волонтерство має не тільки позитивний вплив на навколишній світ, але, в першу чергу, на самих волонтерів. Їх внутрішній розвиток буде відбуватися через процеси самопізнання себе в процесі діяльності, а в подальшому має призвести і до подальшого самовдосконалення людини, сприяючи розвитку тих цінностей і звичок, які дозволяють людині вести здорове, продуктивне, насичене життя, здійснювати свої життєві плани.

Висновки. Таким чином, волонтерська діяльність молодіжних груп спрямована, як правило на найактуальніші проблеми, що існують в українському суспільстві. Типові види діяльності волонтерів у соціальній сфері - це догляд за хворими, людьми похилого віку та інвалідами вдома і у спеціалізованих установах, догляд за тими, хто перебуває у хоспісах, робота з ув'язненими, допомога та супровід після виходу з пенітенціарного закладу, робота з дітьми і молоддю у дошкільних закладах, школах, групах вільного часу, молодіжних клубах, допомога представникам етнічних меншин через консультування і відповідний супровід, допомога бездомним і безпритульним, збір коштів тощо. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язанні соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проектів і програм соціально-педагогічної спрямованості. Найбільш поширеними формами підготовки волонтерів є семінари, тренінги, Школи волонтерів і табори. Нині організація роботи волонтерів у державних і громадських організаціях виходить на якісно новий рівень. Порівняно з минулими роками, актуалізується питання менеджменту волонтерських програм, відпрацьовуються механізми залучення волонтерів до різних напрямів соціально-педагогічної діяльності. У деяких громадських організаціях серед співробітників є людина, посада якої «менеджер волонтерів». Цей спеціаліст повністю відповідає за набір, підписання угоди, постановку завдань і відслідковування результатів діяльності волонтерів. Лише за умови наявності базо-

вих знань у волонтера та усвідомлення ним загальнолюдських цінностей та важливості власної діяльності можна стверджувати про можливість самоактуалізації його особистості.

Список використаних джерел:

1. Азарова Е.С. Добровольческая деятельность как механизм психологической безопасности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://conference.kenisu.ru/conf/piobel2010/>.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений. / А.С. Белкин.- М: Академия, 2000. - 192 с.
3. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности. Том второй. Объективное изучение личности. / В.М. Бехтерев - СПб.: Алетейя, 1999. - 282 с.
4. Грига І. Чинники виникнення психологічних проблем у волонтерів та шляхи оптимізації їхньої роботи /І. Грига, О.Бриджовата // Національний ун-т „Києво-Могилянська академія». - Наукові записки. - К., 1999. - Т.7.: Політологія, соціологія. - С. 67-79.
5. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку. - К.: Академпрес, 1999.-112 с.
6. Івченко Н. М Особливості розвитку волонтерського руху в Україні / Н.М. Івченко // Теоретичні питання освіти та виховання: 36. наук, праць. - К., 2000. - С. 90-93.
7. Волонтерство: порадник для організатора волонтерського руху / Укладач: Т.Л. Лях. - К.: ВГЦ «Волонтер», 2001. - 150 с.
8. Лях Т.Л. Волонтерство як суспільний феномен / Т.Л. Лях // Проблеми педагогічних технологій: Збірник наукових праць / Волинський державний університет імені Лесі Українки. - Луцьк: Волинський академічний дім, 2004. -Випуск 3-4. - С. 139-144.
9. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я.Харченко та ін.; За заг. ред.: І.Д. Звергвої, Г.М.Лактіонової. - К.: Наук, світ, 2003. - 233 с.
10. Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени/ Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. - 2003. -№ 2. - С. 61-69.
11. Развитие теории личности в трудах А.Ф. Лазурского [Электронный ресурс.Режим доступа: http://www.sociograd.ru/artfiles/1629/chitaiteJa2urskogo_budte_umnenkimi.doc
12. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. - In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967.

ГНІЗДІЛОВА О.А.,

доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ГРАНІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АКАДЕМІКА А.М. БОГУШ

Статтю присвячено розкриттю основних граней науково-педагогічної діяльності доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України Алли Михайлівни Богуш як автора численних наукових публікацій, наукового керівника дисертаційних досліджень, редактора фахових наукових збірників і часописів, члена спеціалізованих учених рад, лідера наукової школи.

Ключові слова: учений, учні, науковий лідер, науково-дослідницька діяльність, дослідницький колектив, дошкільна лінгводидактика, лінгводидактична тематика, наукова школа.

Статья посвящена раскрытию основных граней научно-педагогической деятельности доктора педагогических наук, профессора, академика АПН Украины Аллы Михайловны Богуш как автора многочисленных научных публикаций, научного руководителя диссертационных исследований, редактора профессиональных научных сборников и журналов, члена диссертационных советов, лидера научной школы.

Ключевые слова: ученый, ученики, научный лидер, научно-исследовательская деятельность, исследовательский коллектив, дошкольная лингводидактика, лингводидактическая тематика, научная школа.

This article is devoted by disclosing of main ways of scientific and educational activities of doctor of pedagogical sciences, professor, academician of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Alla Mikhailovna Bogush as the author of numerous scientific publications, supervisor of dissertation research, professional scientific editor of anthologies and journals, a member of the specialized scientific councils, leader of the scientific school.

Key words: scientists, students, research leader, research activities, research staff, preschool linguistics, language subjects, scientific school.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування вищої освіти України в напрямі інтеграції в Європейський освітній простір передбачає перетворення педагогічних університетів на потужні наукові осередки, які генерували б нові, актуальні та перспективні наукові дослідження. Серед основних шляхів розв'язання цього завдання є збереження та примноження наукових шкіл, що підтримують імідж України як держави з високим науковим потенціалом. Історія педагогічної науки знає багато імен видатних учених, які виховали великі колективи учнів, створили відомі наукові школи, досягли високих результатів у дослідницькій справі, добились наукового і суспільного визнання. Серед них Алла Михайлівна Богуш, ім'я якої належить до плеяди вчених-новаторів і відоме серед широких кіл педагогічної громадськості України. Своїм життям і діяльністю А. Богуш прокладає шлях української педагогічної науки і звеличує її ім'я.

Аналіз наукової літератури свідчить, що останнім часом педагогічна наука збагатилася численими дослідженнями, в яких автори (А. Бойко, О. Гнізділова, О. Дубасенюк, Л. Зеленська, О. Карпенко, О. Кобрій, В. Кузьменко, М. Лещенко, І. Сіра, Н. Слюсаренко, І. Стражнікова, Л. Попова та ін.) розкривають генезу окремих науково-педагогічних шкіл України, з позицій персоніфікації аналізують діяльність їх наукових лідерів. Водночас, плідна діяльність науково-педагогічної школи А. Богуш у систематизованому вигляді не досліджувалася, хоча її біографічні відомості та результати наукової роботи було вміщено в довідкових виданнях [1; 2; 3; 11; 13]. Ім'я вченої занесено до біографічних довідників про провідних діячів сучасної України «Хто є хто в Україні», «Жінки України», «Інформаційний довідник АПН України», «Український педагогічний календар», «Імена України», а в українських педагогічних словниках за редакцією С. Гончаренка і М. Ярмаченка про неї вміщені біографічні статті. Окремі публікації (В. Будак, О. Дем'яненко, І. Казанжи, Т. Котик, К. Крутий, Н. Луцан, О. Монке, С. Назарова, Т. Степанова, О. Трифонова, С. Хаджирадева), в яких висвітлювалися життєвий шлях, сходинки кар'єрного зростання та деякі педагогічні погляди науковця, були опубліковані на пошану автора до ювілейних дат. Але поза увагою дослідників залишився цілісний аналіз багатогранної діяльності академіка А. Богуш та виплеканої нею наукової школи.

Відтак, **метою наукового пошуку є** дослідження напрямів педагогічної діяльності доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України А. Богуш як лідера наукових розробок і пошуків у галузі дошкільної лінгводидактики; аналіз тематики і здобутків її наукової школи з означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Становлення А. Богуш як педагога та вченої відбулося у стінах Запорізького (1963-1972) та Рівненського (1972-1989) державних педагогічних інститутів, де вона працювала викладачем. Одночасно з

викладацькою діяльністю вона вела інтенсивну наукову роботу. Постійна потреба у професійному і науковому зростанні зумовили А. Богуш підготувати і захистити кандидатську, а слідом і докторську дисертації (1970, 1986). Потужний вплив на її становлення як зрілого науковця справила тісна співпраця з визначними ученими-психологами Г. Костюком, В. Котирло, П. Чаматою та ін. Матеріали її дисертацій лягли в основу подальших наукових пошуків А. Богуш і поклали початок системним дослідженням лінгводидактичних проблем [11, с. 5-9].

З 1989 р. А. Богуш працює на кафедрі теорії і методики дошкільної освіти Одеського державного педагогічного інституту імені К. Ушинського. З її приходом значно поживилася наукова робота кафедри, відкрилась аспірантура (1990) і докторантура (2000). А з 1992 р. почала функціонувати під її керівництвом спеціалізована вчена рада із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 13.00.02 – методика навчання української та російської мов і 13.00.01 – теорія та історія педагогіки, а у 2004 р. – спеціалізована вчена рада із захисту докторських дисертацій при Одеському державному педагогічному інституті імені К. Ушинського. За цей час захищено понад 400 дисертацій, з них 7 докторських і 58 кандидатських під керівництвом А. Богуш [11, с. 9-10].

Наукова школа доктора педагогічних наук, професора А. Богуш була започаткована в 1992 році при Одеському державному педагогічному інституті імені К. Ушинського. Підґрунтям створення наукової школи слугувала 30-річна науково-методична спадщина та результати її експериментальної роботи. Базою для її становлення і розвитку стала кафедра теорії і методики початкової освіти на її чолі (1989 р.), де проводились експериментальні дослідження з проблем дошкільної лінгводидактики. Наукова школа А. Богуш формувалася упродовж багатьох років і нині є потужним дослідницько-інноваційним середовищем, в якому відбувається продукування нових знань, професійне зростання молодих науковців, підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, здатних вести педагогічну й науково-дослідну діяльність у сучасних умовах **інноваційного розвитку суспільства**.

Ідентифікувати наукову школу А. Богуш дозволила її активна педагогічна діяльність і багаторічна продуктивність, що характеризується як кількісними, так і якісними показниками. Спадщина науковця нараховує біля 600 праць з різних проблем навчання дошкільників рідної мови [11, с. 29]. Лише за останні роки представниками наукової школи А. Богуш опубліковано ряд монографій, 23 програми, 72 навчальних посібники та 6 підручників для вихователів і студентів дошкільної галузі з грифом МОН України, які впроваджено як в Україні, так і в країнах СНД. Серед них: «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» (2006); «Дошкільна лінгводидактика» (2007); «Методика навчання дітей української

мови в дошкільному навчальному закладі» (2008); «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі» (2008); «Формування мовленнєвої особистості в дітей дошкільного віку» (2008); «Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку» (2009); «Готуємо руку дитини до письма» (2010); «Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років» (2010) та ін. Протягом 2012 р. завершено експеримент з проблеми передшкільної освіти, опубліковано Базовий компонент дошкільної освіти в новій редакції, 35 статей, 3 навчальних посібники для вихователів дошкільних навчальних закладів [2; 3].

А. Богуш – автор тематичних програм «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (1998); «Українське народознавство в дошкільному закладі «Мій рідний край, моя земля» (2000), «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2007); «Моє довкілля» (2007) та програм з навчальних курсів для студентів дошкільних факультетів з методики розвитку мовлення, художньо-мовленнєвої діяльності, навчання дітей української мови, ознайомлення з народознавством, довкіллям, дошкільної лінгводидактики.

Крім того, упродовж багатьох років вона керує розробкою декількох комплексних програм науково-дослідних робіт за дорученням МОН України, постійно діючими семінарами з методики навчання дітей української мови та відродження національних традицій, створеними в Одеській, Запорізькій, Донецькій, Миколаївській областях, експериментальним центром «Надія» у м. Одесі, читає лекції з проблем української дошкільної лінгводидактики в Південноукраїнському, Бердянському, Київському, Рівненському, Миколаївському, Прикарпатському педуніверситетах; взяла участь у більш, ніж 150 міжнародних, республіканських з'їздах, конгресах, конференціях, висвітлюючи проблеми наукової галузі – дошкільної лінгводидактики [11, с. 29].

Вона є головним редактором фахового збірника наукових праць «Науковий вісник ПНПУ імені К. Ушинського», часописів «Виховання і культура», «Дошкільна освіта», заступником головного редактора науково-педагогічного видання «Наука і освіта», членом редакційної колегії багатьох фахових видань України, Південного наукового центру АПН України.

У 1992 р. А. Богуш увійшла до складу НАПН України. Працюючи у Відділенні дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті (нині Відділення загальної середньої освіти), вона здобула велику повагу від своїх колег. Її наукова ерудиція і активність, оптимізм і доброзичливість, вміння спілкуватися і товариськість викликають щирі симпатії, бажання бути поруч. Непересічний талант та глибока ерудиція, вміння відчувати і впроваджувати в практику новачки, – ці якості, помножені на виняткову працьовитість та вимогливість до себе, допомогли талановитому вченому заснувати нову наукову

галузь – українську дошкільну лінгводидактику.

Створена нею наукова школа здійснює системні дослідження у галузі української дошкільної лінгводидактики за такими напрямками: історичний аспект становлення й розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики; методика та інноваційні технології розвитку мовлення та навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови; методика навчання дітей української мови в етнонаціональних дошкільних закладах; підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до навчання дітей української мови; наступність і перспективність у навчанні дітей та учнів 1 класу рідної мови [11, с. 30; 13, с. 85].

Особливе місце у діяльності науково-педагогічної школи академіка А. Богуш займає дослідження методики розвитку мовлення та навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови. Перша науково-експериментальна робота на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук під керівництвом А. Богуш була виконана Т. Науменко (1991), яка вивчала форми, методи, умови і засоби активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу. Вдалою знахідкою експериментальної методики автора було введення музичного компонента як емоційно насиченого позитивного фактора, що стимулює мовленнєву активність дітей раннього віку. Методика, що була розроблена Т. Науменко, передбачала логічно-композиційний зв'язок між окремими частинами музичної комплексної гри-заняття. У ході кожного заняття логічно поєднувалися рухливі, дидактичні, хороводні, театралізовані ігри, що стимулювали мовленнєву активність дітей. Закріплення і стимулювання засвоєних висловлювань здійснювалося у процесі прогулянок [12].

Після перших успіхів керівництва А. Богуш стала затребуваною у цій сфері наукової діяльності. При цьому жодне актуальне питання з методики навчання мови дошкільників, жоден напрям теорії і практики української дошкільної лінгводидактики не залишилися поза увагою відтепер уже дійсного члена АПН України А. Богуш.

У подальші роки поглибили вивчення теоретико-методичних основ розвитку мовлення та навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови такі учні наукової школи А. Богуш: І. Луценко (1994), Г. Чулкова (1994), Л. Фесенко (1994), Н. Луцан (1995, 2006), В. Ляпунова (1995), К. Крутій (1996, 2005), С. Хаджирадєва (1996), О. Аматыєва (1997), О. Трифонова (1998), Т. Постоян (1998), С. Ласунова (2000), А. Ількова (2001), О. Монке (2002), Н. Шиліна (2003), О. Білан (2003), Ю. Руденко (2003), Л. Березовська (2005), Н. Савінова (2005), І. Попова (2006), О. Соцька (2008) та ін.

До кола наукових інтересів учнів А. Богуш потрапляли різні аспекти теорії і методики розвитку мовлення дошкільників у навчально-мовленнєвій діяльності. Проблеми виховання звукової культури та навчання емоційної виразнос-

ті мовлення дітей були предметом дослідження О. Амацьєвої, В. Борової, О. Соцької, О. Трифонові. Специфіку організації словникової роботи у ДНЗ та збагачення словника дітей дошкільного віку досліджували А. Ількова, К. Крутій, І. Луценко, О. Монке, Ю. Руденко. Особливості розвитку зв'язного мовлення у вихованців виявляли О. Білан, С. Ласунова, І. Попова, Т. Постоян, Л. Фесенко (монологічне мовлення) та Н. Луцан і Г. Чулкова (діалогічне мовлення).

Зокрема, у докторській дисертації Н. Луцан (2006) специфічними особливостями експериментальної методики збагачення й активізації словника виступили тематичний добір ігор та лексики, пропедевтичне тлумачення її змістової суті та унаочнення слів на етапі введення лексики. Засобом активізації засвоєння словника було обране пояснювальне мовлення. Оптимальними в навчанні дітей виявились такі педагогічні умови: цілеспрямоване прогностичне планування українських народних ігор упродовж року відповідно до мовних завдань; об'єднання ігор за тематичним принципом збагачення словника; створення емоційнонасичених комунікативних ситуацій, що передували діалогу; комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвиток зв'язного мовлення в ході гри; використання засвоєних мовних знань і навичок у нових ситуаціях спілкування [9].

Питання формування культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету розглядалося в кандидатській дисертації С. Хаджирадевої (1996) [11, с. 265-271], а проблема мовленнєвої готовності дітей до школи досліджувалася Н. Шиліною (2003) [11, с. 402-405]. Дослідження з розвитку мовленнєвотворчої діяльності започаткувала Н. Гавриш, яка обґрунтувала й апробувала лінгводидактичну модель стимулювання та розвитку мовленнєвої творчості, що поєднує художньо-естетичний, мовленнєвий, інтелектуально-творчий і особистісний компоненти, дослідила особливості, характерні риси, типи мовленнєвотворчої діяльності дошкільнят та встановила її залежність від педагогічних умов організації навчального процесу [5].

Водночас увагу дослідниці К. Крутій привернула проблема формування граматично правильного мовлення. Предметом її кандидатського дослідження виступив процес засвоєння службових частин мови (прийменників, сполучників, часток) дітьми старшого дошкільного віку. Стрижнем експериментальної методики К. Крутій виступила дидактична модель, що охоплювала комплексну роботу з усіма службовими частинами мови, зміст, засоби, методи і прийоми навчання. Оптимальними в розвитку мовлення дітей виявились такі педагогічні умови: комунікативно-ситуативний характер навчання; емоційна насиченість занять казками та ігровими ситуаціями; комплексний підхід до активізації вживання службових частин мови; доцільне поєднання стимульованого та нестимульованого мовлення в засвоєнні сполучників, прийменників і часток; розвивальний потенціал мовленнєвого середовища щодо службових частин

мови; усвідомлення дітьми граматичних зв'язків, що передаються службовими частинами мови; цілеспрямоване керівництво формуванням у дітей дій наочного моделювання відношень між повнозначними та службовими частинами мови [7].

Свої подальші наукові пошуки К. Крутій присвятила поглибленому дослідженню проблеми формування граматично правильного мовлення в дітей як базового рівня мовної особистості в дошкільному віці. Автором виокремлено і схарактеризовано етапи оволодіння дітьми правилами словозміни, формотворення й способами словотворення, які різняться передусім змістом і ступенем усвідомлення мовних узагальнень. Визначено стадії генезису граматичних категорій в мовленні дитини дошкільного віку, а також з'ясовано особливості формування граматично правильного мовлення в онтогенетичному розвитку дитини; визначено педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня оперування дошкільниками граматичними категоріями [8].

Потужним напрямом досліджень наукової школи А. Богуш є вивчення історичних аспектів становлення і розвитку дошкільної лінгводидактики та творче використання спадщини минулщини в сучасному дошкільному закладі. У цьому напрямі дослідження виконувалися дисертаційні роботи О. Ткачук (1994), І. Непомнящої (1996), Н. Кирсти (1997), Н. Маліновської (1997), Т. Садової (1997), О. Горчакової (2000), О. Скрипницької (2002), В.А. Пікінер (2008), І. Кардаш (2009) та ін. Цінними для теорії і практики дошкільної лінгводидактики були їхні історичні розвідки, в яких актуалізовано педагогічну спадщину М. Пирогова, О. Потебні, С. Русової, І. Срезневського, Є. Тихеевої, К. Ушинського та ін. з метою максимального забезпечення потреб практики. Дослідження Т. Садової – це перша робота з історії української дошкільної лінгводидактики, в якій найбільш повно представлено період формування лінгводидактичного аспекту в педагогічній думці XIX – XX ст., а також персоніфікований опис історії дошкільної мовної освіти першої половини XX ст. [11, с.67].

У цьому контексті цікавою є докторська дисертація Т. Котик, в якій автор ґрунтовно дослідила теоретичні засади і концепти становлення дошкільної лінгводидактики як наукової галузі – описано й подано як систему методологічні орієнтири її розвитку; побудовано теоретичне уявлення про сучасний стан: її сутність, структуру, характер взаємозв'язків між елементами лінгводидактичної системи, особливості їх функціонування; висвітлено історичні передумови і внутрішні чинники формування структури лінгводидактичної теорії, окреслено й охарактеризовано періоди та етапи її розвитку; виявлено й описано традиції, тенденції та закономірності розвитку таких рівнів української дошкільної лінгводидактики, як теорія обґрунтування змісту навчання, теорія керування процесом навчання, теорія викладання основ науки; визначено перспективи їх подальшого розвитку [6].

Поряд з цим, дослідженню історії розвитку передшкільної освіти і знаходженню тих компонентів змісту навчання і виховання, що спрямовують на створення адаптаційних умов для переходу дітей від дошкільника до статусу школяра присвячена докторська дисертація Т. Степанової [14].

Учні наукової школи А. Богуш звертаються також до розгляду питання професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів (Т. Котик (1994), Л. Плетеницька (1995), Н. Ємельянова (2003), І. Луценко (2013) та ін.). Зокрема, у докторській дисертації І. Луценко комплексно досліджено теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку [11, с.160-166].

Як бачимо, А. Богуш виплекала цілу плеяду наукових прихильників і однодумців, які охоче транслюють і всіляко примножують ідеї свого вчителя, пристрасно і самовіддано сприяють поступові національної освіти [11, с.31]. Нині учні і послідовники А. Богуш активно та успішно працюють у всіх регіонах України, не перериваючи духовний, науковий зв'язок із своїм учителем, співпрацюючи з нею, поширюють ідеї сучасної української дошкільної лінгводидактики через вищу школу, інститути післядипломної освіти, фахові видання серед майбутніх фахівців, практиків дошкільного виховання.

Переконливим свідченням великої особистої ролі академіка А. Богуш у формуванні науково-педагогічних кадрів в Україні є професійний шлях учнів-науковців Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко та ін. Сьогодні вони гідно примножують професійні та наукові здобутки свого педагога-наставника. Вони працюють на перспективу – створюють власні наукові школи, в яких готують нову зміну кадрів, сприяють професійному зростанню молоді, виховують справжніх мислячих учених, створюють умови для творчої самореалізації науковців.

Незважаючи на кількісний приріст членів науково-педагогічної школи, А. Богуш не полишає активної науково-дослідної, викладацької роботи. Досить часто вона дає відгуки на автореферати дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата педагогічних наук. Вона неодноразово виступала офіційним опонентом на захистах кандидатських і докторських дисертацій.

Звитязна праця та видатні заслуги відомого педагога, організатора, вченого були неодноразово відзначені державою. У 1989 р. їй було присвоєне звання професора. У 1992-1995 рр. вона була обрана в члени-кореспонденти АПН України, у 1995 р. А. Богуш стала дійсним членом Академії педагогічних наук України. Вона також є дійсним членом Академії педагогічних і соціальних наук (м. Москва, 1996), Міжнародної академії духовного єднання світу (Швейцарія, 1996), Міжнародної слов'янської Академії освіти ім. Я. Коменського (2000), Академії наук вищої школи України (2005) [1, с.13].

Про її незаперечний авторитет як ученого-методиста, педагога-науковця свідчать численні нагороди. За вагомий особистий внесок у підготовку висо-

кокваліфікованих фахівців, розв'язання проблем освіти в Україні її нагороджено нагрудними знаками Міністерства освіти і науки України «Відмінник освіти України» (2006), «Василь Сухомлинський» (2008), знаком АПН України «К.Д. Ушинський» (2006), орденом Української православної церкви Рівноапостольного князя Володимира III ступеня (2007), почесними грамотами президії АПН України та МОН України (1989, 1999) [1, с. 14]. Указом Президента України від 4 жовтня 2013 р. № 543/2013 Державну премію України в галузі освіти у номінації «дошкільна і позашкільна освіта» присуджено А. Богуш та її учениці Н. Гариш за цикл наукових праць «Дошкільна освіта: наука, теорія, практика» [9]. Цей перелік державних нагород і звань говорять про професійні якості та плідну науково-педагогічну діяльність А. Богуш.

Отже, А. Богуш – провідний учений у галузі дошкільної лінгводидактики, теорії та методики професійної освіти, досліджує фундаментальні питання педагогіки вищої школи і методики розвитку мовлення у дітей, продукує нові ідеї, розвиває нові напрями досліджень. Науковий доробок А. Богуш свідчить про системність і цілісність лінгводидактичних досліджень, ґрунтовну теоретичну розробку компонентів змісту навчання дошкільників рідної мови, емпіричну перевірку кожного з елементів системи знань української лінгводидактики, запровадження змістової інтеграції різних розділів програми виховання й навчання дітей дошкільного віку з мовленнєвим розділом, наскрізне проникнення завдань мовленнєвого розвитку в навчально-мовленнєву, комунікативно-мовленнєву, художньо-мовленнєву діяльності. Наукова школа, сформована А. Богуш сприяє розвитку дошкільної лінгводидактики в Україні, формуванню мовленнєвої і комунікативної компетентності дітей, підвищенню рівня професійної майстерності науково-педагогічних кадрів, особистісному і професійному самовизначенню педагогів, розвитку наукової комунікації.

Подальшу розробку вбачаємо у дослідженні тематичної наступності у наукових розвідках учнів і послідовників наукової школи академіка А. Богуш та обґрунтування внеску представників дочірніх наукових шкіл у розвиток педагогічної науки.

Список використаних джерел:

1. Алла Михайлівна Богуш – академік АПН України : біобібліогр. покажч. / АПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Айвазова Л. М.; наук. ред. Рогова П. І.; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О. ; літ. ред. Білоцерківцеві.П.]. – 2-ге вид., доповн. та переробл. – Київ : [б. в.], 2009. –118 с. – (Серія „Академіки АПН України”; вип. 16) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/700693088.pdf>
2. Богуш Алла Михайлівна : [біогр. довідка] / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?project=nued&id=12>. – Заголовок з екрана.

3. Богуш Алла Михайлівна : [біогр. довідка] /[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ird.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=622%3A2013-01-28-10-44-18&catid=979%3A2013-01-28-09-43-18&Itemid=101&lang=uk. – Заголовок з екрана.
4. Богуш А.М. Сучасний стан дошкільної лінгводидактики в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lips.zp.ua/states/302-120032.html>. – Заголовок з екрана.
5. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Н.В. Гавриш; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2002. — 32 с.
6. Котик Т.М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 теорія та методика навчання (українська мова) / Т.М. Котик / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. — О., 2005. — 40 с.
7. Крутий К.Л. Методика активізації вживання службових частин мови в мовленні старших дошкільників: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / К. Крутий; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. — О., 1996. — 24 с.
8. Крутий К.Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення) : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / К. Крутий; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2005. — 44 с.
9. Лауреати Державної премії України в галузі освіти (2013) [http://uk.wikipedia.org/wiki/Лауреати_Державної_премії_України_в_галузі_освіти_\(2013\)](http://uk.wikipedia.org/wiki/Лауреати_Державної_премії_України_в_галузі_освіти_(2013))
10. Луцан Н.І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Н.І. Луцан. — О. : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2006. — 45 с.
11. Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. — К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. — 528 с.
12. Наumenко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : спец. 13.00.01 – теория и история педагогики. / Т.И. Наumenко. — Киев, 1991. — 25 с.
13. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр./ За ред. В. Кременя, Т. Левовицького. — Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. — 692 с.
14. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX - XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Т. М. Степанова / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». — О., 2011. — 44 с.

ГОЛОВНЕВА И.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой общей
и прикладной психологии, ХГУ «НУА»

ТВЕРДОХВАЛОВА Ю.Л.,

кандидат психологических наук,
старший преподаватель, кафедра
общей и прикладной психологии,
ХГУ «НУА»,
г. Харьков

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОЙ КАРЬЕРНОЙ СТРАТЕГИИ У СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ ВУЗА

В статье рассматриваются психологические аспекты проблемы подготовки студентов к индивидуальному планированию карьеры. Представлены результаты исследования психологических предпосылок формирования успешной карьерной стратегии у студентов выпускных курсов. Полученные результаты проанализированы с точки зрения создания на их основе специализированного тренинга, направленного на помощь студентам в построении индивидуальной стратегии развития карьеры с опорой на их личностные особенности.

Ключевые слова: студенты, карьера, карьерные ориентации личности, карьерные стратегии, типы личности.

У статті розглядаються психологічні аспекти проблеми підготовки студентів до індивідуального планування кар'єри. Надані результати дослідження психологічних передумов формування успішної кар'єрної стратегії у студентів випускних курсів. Отримані результати проаналізовані з точки зору створення на їх основі спеціалізованого тренінгу, направленного на допомогу студентам в побудові індивідуальної стратегії розвитку кар'єри з опорою на їх особистісні особливості.

Ключові слова: студенти, кар'єра, кар'єрні орієнтації особистості, кар'єрні стратегії, типи особистості.

The psychological aspects of the problem of the students' preparing to individual planning of the career are examined in the article. The results of the research on psychological background of forming a successful career strategy of undergraduate students are presented. The achieved results are analysed from the point of organizing a special training course provided to help students to build the individual strategy of a career development relying on their personal characteristics.

Key words: *students, career, personal career orientations, career strategies, types of personality.*

Постановка проблемы. В современных условиях эффективность деятельности вуза может быть оценена путем анализа успешности карьеры ее выпускников. Естественно, что на успешность карьеры выпускников вуза влияет множество объективных факторов, и, в частности, таких, на которые учебное заведение повлиять не может: общая экономическая ситуация в стране, региональные особенности рынка труда.

Но, даже при благоприятной ситуации, далеко не все выпускники способны оптимальным образом выстроить свой карьерный путь, избрать наиболее подходящую для себя карьерную стратегию. Так как в вопросах построения карьеры теснейшим образом сплетены психологические, организационные, социально-экономические аспекты, то следует обратить внимание на все возможные направления помощи студентам в успешной реализации себя в профессиональной жизни. Во многих высших учебных заведениях сейчас проводятся тренинги для студентов выпускных курсов по поиску работы, прохождению собеседований, но, желательно, было бы и дальше развивать это направление деятельности, помогая студентам формировать свою, уникальную стратегию построения карьеры. Такая стратегия требует четкого осознания своих карьерных ориентаций, понимания своих сильных сторон и тех особенностей личности, которые помогут быстрее достичь поставленных карьерных целей в избранной сфере деятельности.

Изложение основного материала исследования.

Нельзя не согласиться с оценкой значимости для человека сферы его профессиональной жизни, данной Л. И. Щербич: «Профессиональная деятельность – одна из сфер самореализации личности, ее персонализации. В профессиональной деятельности человек имеет возможность раскрыть и проявить свои способности, личностные и профессиональные качества. Эта деятельность позволяет человеку добиться признания своей неповторимости, значимости для других людей, для общества в целом и получить подтверждение в виде определенной компенсации» [15]. Результатом такого

раскрытия своих способностей, проявления профессиональных и личностных качеств является успешная карьера. В «Акмеологическом словаре» карьера определяется как процесс самореализации личности, своих возможностей в профессиональной деятельности, сущностной характеристикой которого является продвижение, рассматриваемое в широком смысле в виде общей последовательности этапов развития человека в основных сферах жизни: семейной, трудовой; а в узком – связывается с динамикой социального положения, статуса и активности личности [2]. Факторами успешной карьеры могут быть случай, предоставляющий человеку шанс; реалистический подход к выбору направления; возможности, создаваемые социально-экономическим статусом семьи; хорошее знание своих слабых и сильных сторон; четкое планирование [3]. Как мы видим и в определении карьеры, и в перечислении факторов, влияющих на нее, прослеживается взаимосвязь между успешностью карьеры и психологическими особенностями субъекта. Для психологов на постсоветском пространстве также характерно видение карьеры как одного из важных аспектов процесса развития личности.

К. А. Абульханова-Славская, Е. Г. Молл, А. Р. Фонарев, анализируют карьеру как составляющую профессионального пути человека, в котором происходит развитие субъекта [1, 7].

Очень психологическим по сути является представление о карьере у И. Д. Ладанова, который отмечал, что карьера это не только и не столько продвижение по должностным ступеням, а процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности [8].

В таком же русле видят карьеру ведущие западные исследователи, так, для Д. Сьюпер карьера выступает как реализация жизненной программы индивида, в которой он ориентируется на свое «Я»; это последовательность и комбинация ролей, которые человек выполняет в течение всей своей жизни [16].

Таким образом, ставя перед собой задачу оказания помощи студентам в их карьерном росте, нельзя ограничиваться только навыками поиска работы, подготовки резюме, прохождения собеседований. Выстраивание эффективных карьерных стратегий требует внимание к собственной личности, четкого понимания своих желаний, возможностей и ограничений. Работа эта достаточно сложная, требующая рефлексии со стороны студентов, мотивированности и целеустремленности. Психологи могут и должны оказать помощь студентам в выстраивании карьерной стратегии.

Карьерная стратегия личности включает: сознательное конструирование актором образа профессиональной деятельности и выбор индивидом приоритетного направления; определение главных целей, этапов карьерных достижений; способы достижения профессиональных целей и задач на осно-

ве интеграции индивидуальных способностей, статусных и возрастных возможностей; удовлетворение индивидом потребностей в ходе своей профессиональной жизни [12].

Одной из форм такой помощи, позволяющих охватить не единицы, а группы студентов может стать специализированный тренинг, направленный на помощь студентам в построении индивидуальной стратегии развития карьеры с опорой на их личностные особенности. Для создания такого тренинга необходимо проведение психологического исследования, результаты которого помогут точнее сформулировать те основные задачи, на решение которых будет направлен тренинг.

Целью нашего исследования стало изучение психологических предпосылок формирования и реализации успешной карьерной стратегии студентов выпускных курсов (магистров).

В пилотажном исследовании принимали участие 39 человек, магистры всех направлений подготовки Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия».

Были использованы следующие методики:

1. Методика «Якоря карьеры» (автор Э. Шейн) предназначена для выявления структуры карьерных ориентации личности и доминирующей ориентации в выборе карьеры. Выраженность карьерной ориентации проявляется в шкалах: профессиональная компетентность; менеджмент; автономия; стабильность работы; стабильность места жительства; служение; вызов; интеграция стилей жизни; предпринимательство; профессиональная мотивация [13].

2. Методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ, автор В. И. Моросанова) [11], позволяющая диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы. Степень сформированности индивидуальной саморегуляции, является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности. Опросник позволяет определить такие индивидуальные особенности саморегуляции, как:

1) **Индивидуальные особенности планирования целей.** Они описывают индивидуальные различия в выдвижении, принятии, удержании целей. Целеполагание является для саморегуляции системообразующим компонентом. Различия в планировании целей связаны с разной активностью выдвижения целей, адекватностью этого процесса внешним и внутренним субъектным условиям, иерархичностью целей.

2) **Особенности моделирования,** т.е. анализа внешних и внутренних условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для дости-

жения цели. Модель значимых условий выполняет в психической регуляции деятельности функцию источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности.

3) **Особенности программирования** предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели. Устойчивые индивидуальные особенности программирования во многом будут определяться мерой детализации исполнительских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности.

4) **Особенности контроля, оценивания и коррекции** своей активности. Эти регуляторные процессы пронизывают весь процесс саморегуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходит контроль актуального состояния системы и результатов действий путем их сличения с прогнозируемыми параметрами, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующей стадии реализации деятельности.

Наконец, важнейшей индивидуальной характеристикой является **общий уровень, или степень осознанной саморегуляции**. Эта интегральная характеристика индивидуальной саморегуляции отражает актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью.

3. Тест жизнестойкости (автор С. Мадди) [9] предназначен для диагностики индивидуального уровня способности к успешным действиям в сложных или стрессовых ситуациях и включает в себя три шкалы:

- вовлеченность – степень интегрированности субъекта в деятельность (в широком смысле – в жизнедеятельность);
- контроль – степень осознанности действий, признание ценности самоконтроля;
- принятие риска (вызов) – готовность идти на риск, прогнозирование затрат на достижение цели, убежденность человека в том, что всё то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, опыта.

4. Методика определения типа организационного менталитета и организационного поведения Майерс-Бриггс [10].

Опросник Майерс-Бриггс предназначен для оценки личности по четырем критериям: направленность энергии, способ обработки информации, способ принятия решений, общая поведенческая характеристика. На основании результатов опросника И. Майерс-К. Бриггс определяется личностный тип по формуле: интроверт – экстраверт, сенсорный – интуитивный, логический – этический, импульсивный – планирующий. Полученный по MBTI тип личности характеризует индивидуальный профиль человека, его психологические

предпочтения в восприятии и взаимодействии с внешним миром, базовые психические функции, симпатии и антипатии по отношению к другим людям, событиям и жизненным проблемам.

Выбор данных методик в контексте нашего исследования был обусловлен следующим:

1. Методика «Якоря карьеры» дает нам информацию об иерархии карьерных ориентаций студентов.
2. Методика «Стиль саморегуляции поведения» позволяет оценить потенциальные возможности студентов проявить настойчивость в достижении поставленных карьерных целей.
3. Тест жизнестойкости уточняет результаты предыдущей методики, показывая уровень способности к успешным действиям в сложных ситуациях.
4. Опросник Майерс-Бриггс дает нам информацию о типах личности в их взаимосвязи с потенциальной или реальной успешностью в той или иной профессиональной деятельности.

Полученные результаты представлены в таблицах 1-4:

Табл. 1.
Показатели выраженности карьерных ориентаций личности у студентов.

Наименование шкалы	Ср.значения
Профессиональная компетентность	$5,02 \pm 0,33$
Менеджмент	$6,05 \pm 0,33$
Независимость	$6,35 \pm 0,29$
Стабильность места работы	$4,54 \pm 0,27$
Стабильность места жительства	$4,08 \pm 0,33$
Служение	$7,23 \pm 0,28$
Вызов	$5,65 \pm 0,33$
Интеграция	$7,55 \pm 0,21$
Предпринимательство	$5,95 \pm 0,40$
Интегральный показатель выраженности направленности на карьеру	$6,27 \pm 0,17$

Полученное значение по каждой из шкал свидетельствует о выраженности соответствующей карьерной ориентации. Обобщенный результат – среднее

значение суммы баллов, полученных испытуемым по всем карьерным ориентациям, – может говорить о выраженности фактора профессиональной мотивации, о «напряженности» направленности на деятельность. В том случае, если обобщенный результат меньше 5,5 баллов то это свидетельствует о не выраженности профессиональной мотивации. Следует принимать во внимание также «перекос» в сторону какой-либо одной ориентации или баланс всех карьерных ориентации.

Наиболее выраженной карьерной ориентацией является ориентация на интеграцию стилей жизни. Личности такого типа ориентированы на интеграцию различных сторон образа жизни: они не хотят, чтобы в их жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Такие люди больше ценит свою жизнь в целом – где живет, как совершенствуется, – чем конкретную работу, карьеру или организацию.

На втором месте находится ориентация на служение. Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д. Выраженность ориентации на служение в достаточно сильной степени зависит от специальности, которую получает студент.

Третье место занимает ориентация на независимость. Первичная забота для личности с этой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему, самому решать когда, над чем и сколько работать. Также карьерную выраженность имеют ориентации на менеджмент, предпринимательство и вызов. Незначимыми для испытуемых явились карьерные ориентации на стабильность места жительства, стабильность работы и профессиональную компетентность.

Табл 2.
Степень выраженности отдельных составляющих саморегуляции поведения.

Наименование шкалы	Ср.значения
Планирование	5,81 ± 0,34
Моделирование	5,45 ± 0,34
Программирование	5,97 ± 0,34
Оценивание результатов	5,94 ± 0,25
Гибкость	6,39 ± 0,34
Самостоятельность	5,39 ± 0,41
Общий уровень саморегуляции	30,55 ± 1,05

Все показатели отдельных составляющих саморегуляции и общий уровень саморегуляции поведения в целом, имеют средний уровень выраженности.

Табл.3.
Уровень жизнестойкости личности.

Название шкалы	Ср.значения
Вовлеченность	33,03 ± 1,82
Контроль	26,68 ± 1,55
Принятие риска	15,87 ± 0,89

Все составляющие жизнестойкости личности также имеют средний уровень выраженности.

По методике определения типа организационного менталитета и организационного поведения Майерс-Бриггс среди испытуемых чаще всего присутствуют следующие типы:

Табл.4.
Типы личности по классификации Майерс-Бриггс

Название типа	Процентное соотношение
ESFJ/Коммерсант	17,5%
ESTJ/Администратор	17,5%
ENFJ/Наставник	15%
INFP/Романтик	12,5%
ENFP/Инициатор	7,5%
INFJ/Гуманист	7,5%
INTJ/Аналитик	7,5%
ISTJ/Инспектор	7,5%

Дадим краткую характеристику тех типов, которые наиболее распространены в нашей выборке.

ESFJ (Коммерсант) Ценят гармоничные отношения и всегда приходят на помощь. Они хорошо срабатываются с коллегами, обращая внимание на пожелания других людей и их нужды, и выполняют задания тщательно и в срок. Отличаются обязательностью. Доводят работу до конца, предпочитают ситуации, в которых прослеживаются некая схема и структура, и проявляют в этих ситуациях теплоту и сочувствие. Сотрудничают с другими, предвосхищая всевозможные недоразумения, а если они все-таки возникают, улаживают их спокойно и эффективно. Лучше всего им удается организовывать сотрудников для осуществления проектов. К рекомендуемым профессиям относятся: администратор, коммерсант, брокер.

ESTJ (Администратор) Работают “засучив рукава”, буквально погружаются в работу с головой и используют прямые способы решений. Логика и анализ - основополагающие принципы в их жизни. Быстро принимают решения и разрабатывают план действий. Сначала обдумывают, как правильно расходовать энергию, и затем стараются придерживаться намеченного плана. Им нравится испытывать чувство завершенности. Делают акцент на выполнении задач и могут просчитывать шаги, которые предстоит сделать, чтобы справиться с задачей. Планируя «на шаг вперед», они имеют возможность вовремя заметить, что идет не совсем так, как нужно, и принять все необходимые меры предосторожности. Постоянно контролируют события и удостоверяются, что обязательства, как свои, так и чужие, выполняются, и работа доводится до конца. Лучше всего справляются с ситуациями, представляющими собой некую схему, в которых требуются действия, а не размышления, и важен конечный результат.

Рекомендуемые профессии для данного типа личности – администратор, менеджер, государственный служащий, бухгалтер, банкир.

ENFJ (Наставник) Жизнерадостны и полны энтузиазма, своей теплотой и проницательностью помогают людям в выполнении задач. Понимают стремления людей и разрабатывают планы действий, чтобы претворить их в жизнь. Им нравится идея организации и чувство завершенности. Лучше всего справляются с ситуациями, в которых требуется некая чувствительность. Окружающие ценят их, стремясь оказаться с ними «в одной упряжке». Их отличительными чертами являются хорошие коммуникативные навыки и либеральные взгляды по отношению к другим.

Рекомендуемые профессии для этого типа: педагог, тренер, воспитатель, практический психолог.

Обратим внимание на то, что всех этих типах присутствует составляющая экстравертированности (Е), то есть ориентации сознания наружу, на объекты и составляющая (J) - предпочтение планировать и заранее упорядочивать информацию

Выводы: Результаты нашего пилотажного исследования предпосылок формирования успешной карьерной стратегии студентов выпускных курсов показали, что:

1. Потенциальные возможности студентов к проявлению настойчивости в достижении поставленных карьерных целей и их способность к успешным действиям в сложных ситуациях находятся на среднем уровне. Данный результат, естественно, нельзя рассматривать как негативный, но указывает нам на одно из возможных содержательных направлений тренинга, целью которого будет развитие настойчивости в достижении карьерных целей и умение преодолевать препятствия на своем профессиональном пути.

2. Иерархия карьерных ориентаций студентов показывает четкую тенденцию к снижению значимости для них роста как профессионала в рамках избранной профессии, с одной стороны, и росту значимости условий труда (баланс между работой и личной жизнью, независимость) с другой. Надо отметить, что в последние годы аналогичные результаты были получены и в ряде других исследований [4, 5, 6, 14]. С точки зрения разработки тренинга необходимо сделать акцент на возможностях и значимости карьеры как специалиста, что позволит, в частности, представителям многих специальностей, удовлетворять их потребности в жизненном балансе и независимости (например, реализовав себя в качестве фрилансера).

3. Полученные по методике MBTI типы личности и некоторые тенденции по распространенности отдельных типов в выборке позволяют выстроить последовательность тренинговых заданий направленных на использование своих сильных сторон в построении карьеры.

Направление дальнейшей работы в контексте данной проблемы будет связано с проведением аналогичных исследований на студентах, завершающих обучение на уровне бакалаврата; с уточнением выявленных в пилотажном исследовании тенденций и созданием тренинга для студентов выпускных курсов по разработке индивидуальной карьерной стратегии.

Список использованных источников:

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образа жизни. – М., Наука, 1987. С. 138–144.
2. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
3. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. – М.: Юрист, 2001. – 496 с.
4. Гога Н. П. Некоторые особенности карьерных ориентаций студентов социально-гуманитарного профиля / Н. П. Гога // Молодые ученые Харьковщины. – 2010 : прогр. и материалы конф., [Харьков], 17 апр. 2010 г. / Нар. укр. акад. – Х., 2010. – С. 26–28.
5. Головнева И. В. Особенности карьерных ориентаций личности студенток старших

- курсов обучения. / И. В. Головнева, К. Ю. Домбровская //Materialy VII Mezinarodni vedecko-prakticka konference»DNY VEDY - 2011» Dil -18. Psychologie a sociologie - Praha, Publishing House «Education and Science» , 2011 - с.57-60.
6. Головньова І. В. Особливості прояву професійної складової в кар'єрних орієнтаціях студентів різних спеціальностей/ І. В. Головньова, Н.П. Гога// Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2009. – Вип. 30. – С. 82-92.
7. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: автореф. дис... д-ра психол.наук, – Ростов-на-Дону, 2005.– 40 с.
8. Ладанов И.Д . Психология управления рыночными структурами: преобразующее лидерство / И.Д. Ладанов. – М., УЦ «Перспектива», 1997. – 321 с.
9. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков / Д. А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
10. Майерс И. MBTI. Определение типов. У каждого свой дар И. Майерс, П. Майерс – М: Издательство: «Бизнес Психологи», 2010. – 320 с.
11. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. - М. : Наука, 2001. — 192 с.
12. Назарова Л. В. Карьерные стратегии студенческой молодежи в современном российском обществе / Л.В. Назаров //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. – Ростов-на-Дону – 2011, 20 с.
13. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / В.А. Чикер. – СПб. : Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
14. Твердохвалова Ю. Л. Специфика карьерной направленности современных студентов / Ю.Л. Твердохвалова // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» до 80-річного ювілею кафедри психології в ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 19-20 жовт. 2012 р. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. - Х., 2012. - С. 249-250.
15. Щербич Л. И. Значение карьеры в жизни женщины // Гендерные исследования в России проблемы взаимодействия и перспективы развития. Материалы конференции. 24-25 января 1996 г. / МЦГИ. – М., 1996. С. 108-113.

ГОНЧАРОВА Н.Г.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра нормальної фізіології

КІРСАНОВА О.В.,

кандидат медичних наук, доцент
кафедра гігієни та екології

СВЕТЛИЦЬКИЙ А.А.,

кандидат медичних наук, асистент
кафедра анатомії людини

ЖЕРНОВА Н.П.,

кандидат сільсько-господарських
наук, асистент,
кафедра нормальної фізіології,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВНУТРІШНЬОЇ ТА ЗОВНІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ В ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Викладається точка зору авторів про педагогічні підходи у формуванні учбової мотивації студентів у вишах. Досягнення студентів при навчанні залежать від потужності мотиваційних стимулів. Участь викладача у формуванні учбових мотивацій є невід'ємною частиною його роботи.

Ключові слова: внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, бажана поведінка, успішність в навчанні

Излагается точка зрения авторов о педагогических подходах при формировании учебной мотивации студентов в вузах. Достижения студентов при обучении зависят от мощности мотивационных стимулов. Участие преподавателя в формировании учебных мотиваций есть неотъемлемая часть его работы.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, желаемое поведение, успешность в обучении

The opinion of the authors about the pedagogical approaches in the formation of students' learning motivation in universities is given.

Achievement of students in teaching depends on the power of motivational incentives. The participation of teachers in shaping the educational motivation is an essential part of his work.

Key words: *intrinsic motivation, extrinsic motivation, the desired behavior, success in learning*

Вступ. Найкращі в світі книги, збірки лекційних матеріалів, відео презентації, інтерактивні тренінги не здатні захопити студентів навчанням, як що вони не мотивовані.

На жаль, з доросленням молодих людей їх пристрасть вчитися скорочується, можливо тому, що процес навчання, згідно шкільному досвіду, часто асоціюється з важкою працею замість захоплення. Згідно статистичних даних, значна кількість студентів в Європі - більш ніж кожен четвертий - залишає вищі навчальні заклади ще до закінчення навчання [1]. В Україні така тенденція не спостерігається. Не виключно, що через брак самостійності та необхідність узгодити доленосне рішення з батьками.

Між тим, після закінчення виші, коли молода людина набуває певної фінансової та психологічної незалежності і може самостійно розпоряджатися своїм теперішнім та майбутнім становищем, кількість молоді, що починає працювати не за фахом одержаної вищої освіти, стрімко сягає в гору.

Витрачені на навчання протягом п'яти або шести років час, кошти (державні або власні) та здоров'я виявляються марними. Як і лише фізична присутність на лекціях та семінарах, без бажання повністю інвестувати себе в досвіді навчання, не сприяють підготовці гарного фахівця, який може бути конкурентно спроможним на ринку сучасної праці.

Відомо, що нове покоління освітніх стандартів засноване на комплексному підході, відповідно до якого сучасний фахівець повинен володіти певним набором соціальних і професійних характеристик, які забезпечують йому успішність, мобільність, адаптивність, соціальну захищеність на ринку праці і в професійній сфері [2]. Часто конкурентність фахівця на виробництві визначає його мотиваційна готовність, яку треба починати формувати ще на студентській лаві. Мотивації студентів, природно пов'язані з їхнім бажанням до участі в процесі навчання. З іншого боку, це також стосується причин або цілей, що визначають не бажання молодої людини бути причетною до академічної діяльності. Хоча студенти можуть бути однаково мотивовані, щоб виконати завдання, джерела їх мотивації різноманітні.

Мотивація, як внутрішня, так і зовнішня завжди була ключовим фактором успішності студентів на всіх етапах здобування освіти, при цьому викладачі вишів можуть грати важливу роль в формуванні та стимуляції

мотиваційного інтересу до навчання. Оскільки всі студенти мотивовані по різному, така задача потребує достатньо часу та багато зусиль щоб отримати аудиторію молодих людей сповнену ентузіазмом і бажанням навчатися, важко працювати і підштовхувати себе до звершень.

По суті, процес мотивації тісно пов'язаний із стимуляцією[3], яка у свою чергу є емоційною проявою, що призводить до певної поведінкової реакції. У аудиторії, якщо поведінка студента вважається бажаною і нагороджується, визначене позитивне підкріплення стимулює студента повторити бажану поведінку[3]. І навпаки, небажана поведінка з індивідуальною оцінкою викладача з негативним відтінком, демотивує результати. Разом з цим, до занепокоєння і розчарування в навчанні часто призводять ситуації, коли поведінка молодої людини вважається позитивною, але не приводить до розпізнавання, зміцнення і нагороди.

Оскільки люди мотивуються через різноманітні потреби: гроші, сила, влада та інше, то на відміну від цього, педагог в змозі запропонувати студентам лише похвалу, як мотиваційний стимул.

Деяка молодь за природою вже цілеспрямована, активно і захоплено виконує завдання, тому що любить виклик. У той час, як педагог не може зробити або навчити студентів бути самовпевненими, він в змозі заохочувати і підтримувати вкрай бажані особисті риси. Як правило, студенти виявляють самотивацію, якщо вони (1) знають, що від них очікується, (2) думають, що спробувати варто, і (3) вважають, що вони виграють якщо будуть працювати ефективно. Але більшість все ж таки потребує постійної уваги викладача, його мотиваційного стимулювання і підтримки. Між тим, навіть у самих освічених педагогів виникає питання, як найкраще мотивувати своїх студентів, щоб спонукати розкрити свій справжній потенціал?

В зв'язку з цим **метою роботи** стало вивчення нових підходів щодо поліпшення мотивації студентів до навчання у сучасних вишах України.

Основна частина. Відомо, що мотив є головним важелем в активній діяльності людини, в зв'язку з чим виникла необхідність визначити перспективи залучення усвідомленої мотивації в технології сучасної освіти. Аналіз науково-педагогічних публікацій останніх років продемонстрував появу цікавості педагогів сучасної вищої школи до цього питання, і це зрозуміло, бо бачити інтерес до опанування знаннями молодої людини та його відповідні успіхи є великою нагородою для педагога.

Внутрішньо мотивований студент зобов'язується довгостроково і старанно працювати «у власних інтересах з великою зацікавленістю та досягає значних результатів з почуттям глибокого внутрішнього задоволення» [1]. На відміну йому, зовні мотивований учень виконує академічне завдання без довгострокової прихильності, лише щоб « щоб отримати певну винагороду

або уникнути академічне покарання без внутрішнього задоволення по відношенню до самої діяльності» (Леппер), тому і не має високого результату та почуття внутрішньої радості та самовдоволення.

Які ж фактори впливають на розвиток мотивації студента? За словами [4], мотивація до навчання – це придбана компетентність «через загальний досвід, що безпосереднім чином стимулювався самою людиною, за допомогою моделювання, прямої вказівки або соціалізації від інших людей з досвідом (особливо батьків і педагогів).»

Відомо, що з 19 століття педагогічна модель навчання була домінуючою і базувалася на активній позиції викладача-передавача знань, навіть у випадку, коли молода людина не зацікавлена отримати відповідну освіту. Педагогічна модель навчання не активує студента до прийняття на себе ініціативи отримання нових знань. Він пасивно очікує на рішення педагога що до готовності поглинати нові ідеї, теми, практики [5]. В зазначеній класичній моделі орієнтація навчання студента зосереджена навколо предмета вивчення, змісту учбового матеріалу та досвіду викладача, які є необхідними складовими до здобуття персональних академічних цілей, мотивованих із зовнішнього джерела (оцінки; схвальні або негативні відгуки друзів; нагороди від педагогів або батьків; примушення з боку сім'ї отримати освіти). Ми розділяємо точку зору авторів, що розцінюють традиційний підхід до навчання, як не спроможний повністю реалізувати потенційні природні можливості розвитку молодшої або дорослої людини [6], коли прогресують лише окремі властивості і якості психіки, окремі професійно важливі якості, що не відповідають в багатьох випадках реальним потребам молодшої людини у власному становленні, як особистості так і фахівця.

Дослідження усвідомленої мотиваційної моделі навчання [5], виявило зовсім інший напрямок внутрішнього обґрунтування, коли студент спочатку повинен зрозуміти, чому він має навчатися, оцінити вірогідні позитивні та негативні результати, пов'язані з отриманням спеціальних знань, прийти до висновку і врешті підійти до самостійного формування цілі навчання. Досягнення розуміння мотивації, що сприяла рішення «я хочу навчатися», і буде каталізатором до цілеспрямованого максимального використання енергії і часу для отримання таких бажаних знань разом із відповідальністю за власні рішення. Наш власний досвід спостережень за результатами навчання студентів, перед якими відкриваються перспективи продовження навчання за кордоном (в системі обміну студентами, згідно Болонської декларації), а потім і отримання гідного робочого місця за фахом на ринку праці Євросоюзу, продемонстрував достовірно кращі поточні показники та результати кінцевих модульних контролів, порівняно із студентами, що не мали таких перспектив.

Дослідження літератури питання [5,6] визначило, що основним методом усвідомленої мотивації в навчанні є метод опанування новим знанням через ефективне залучення особистого досвіду, в ході його активізації викладачем, за допомогою системи спеціальних прийомів організації навчальної роботи а також його індивідуальних характерологічних особливостей. Специфіка такого педагогічного підходу включає організаційно-діяльні методи, орієнтовані на вирішення проблем; інтерактивні методи; діалогові методи; співробітництво в команді; проблемно-дослідне; проблемно-пошукове навчання [7].

Аналіз результатів навчання «внутрішньо» чи «зовні» мотивованих студентів за даними [1] показав, що «внутрішньо мотивовані» використовують більш складні технології, які дозволяють їм обробляти інформацію глибше, разом з цим при зіткненні з складною інтелектуальною задачею вони вирішують її більш логічно, розробляючи доцільну стратегію, ніж «зовнішньо» орієнтовані студенти [8]. Молоді люди з «внутрішньою» мотивацією тяжіють до помірно складних задач, тоді як «зовнішньо мотивовані» віддають перевагу завданням з низьким ступенем складності, мінімальній кількості зусиль, щоб отримати максимальну винагороду [1].

Власний досвід використання мотиваційного підходу навчання та використання енергетичного рівня учбової мотивації продемонстрував зростання траєкторії якісної успішності студентів в групі спостереження, що підтверджує визначену авторами пряму кореляційну залежність між спрямованістю на освіту та успішністю навчання [9].

Серед випробуваних шляхів покращення мотивації до навчання автори пропонують віддати почуття контролю над учбовим процесом тим хто навчається [10]. Тобто, коли педагог дозволяє студентам мати певний вибір, що до завдання і параметрів його оцінки, що підсилює мотивацію «зробити ще більше» і є насправді одним з кращих способів, щоб активувати молодих людей вчитися.

Дуже складно для студентів виконувати завдання, або навіть вести себе в аудиторії, якщо немає чітко визначених цілей і правил. Студенти хочуть і повинні знати, що від них очікують, щоб зберегти інтерес до роботи. У зв'язку з чим автори орієнтують на обов'язкове викладання на початку року, чітких цілей і методів вибраного курсу навчання. [11]

Студенти повинні розуміти, які виникнуть наслідки на їх дії, що послужить набагато більшою мотивацією, ніж очікування позитивного стимулу, мають думку автори [10,11,12].

Щоб продовжити інтерес до предмета чи просто до процесу навчання в цілому, слід дати студентам шанс «вийти з аудиторії». Наприклад, взяти участь у дослідженні або експерименті, створити необхідність знайти мате-

ріал в бібліотеці. Мозок любить новизну і нова установка може внести певну динаміку у процес навчання із збереженням мотивованості деяких молодих людей [3,10,11].

На доцільність будувати аудиторні заняття з міксу теоретичних, практичних, одиночних, групових завдань і т.д., відповідно різним уподобанням кожного, акцентують увагу автори[3,12]. При цьому молоді люди будуть зосереджено трудитися над тим видом робіт, який їм більше до вподоби, при збереженій мотивації таким педагогічним підходом.

Конкуренція в аудиторії не завжди погана річ, і в деяких випадках може мотивувати студентів старатися і працювати, щоб досягти успіху[12]. Роботи зі сприяння дружнім духом суперництва, можливо, через групові ігри, пов'язані з можливістю для студентів продемонструвати свої знання.

Всім подобається отримувати нагороди, і пропонуючи студентам можливість заробити їх (усне заохочення, подяка, спеціальна познака і т.п.) є відмінним джерелом мотивації[3].

Хоча не всі студенти будуть раді можливості працювати в групах, багатством буде цікаво спробувати зробити експериментальну частину роботи або працювати над проектами з іншими студентами. Соціальна взаємодія може послужити хорошим стимулом мотивувати один одного, щоб досягти поставленої мети [5].

Якщо педагог не підштовхує студента зробити більше, ніж він може зробити, молода людина не буде прагнути змусити себе робити такий обсяг робіт самостійно[1,2,10,11,12].

Висновки. Таким чином, використання учбової мотивації в освіті студентів є перспективним напрямком оптимізації навчання майбутніх фахівців. Зважаючи на те, що в освітньому процесі не можуть, або і не повинні широко залучатися «внутрішні» мотивації, все ж таки ми не виключаємо їх залучення в окремих індивідуальних випадках. Участь викладача у формуванні учбових мотиваційних стимулів є невід'ємною часткою його роботи у виші.

Список використаних джерел:

1. Lepper, M. R., Woolverton, M., Drake, M., O'Donnell-Johnson, T. M., & Gurtner, J-L. (In Preparation). Expertise in human tutoring: Motivational and informational considerations. lyengar, Sheena S.; Lepper, Mark R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 76, 349-366.
2. Вязовова Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий : на примере обучения математике : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Екатеринбург, 2007; 141 с., Библиогр.: с. 119-135 РГБ ОД, 61:07-13/2676

3. Горчакова Елена Борисовна. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров : Дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 : Хабаровск, 2002. - 164 с.
4. Jere Brophy. Motivating Students to Learn, London.-2004, 434p.
5. Lloydene F. Hil. Pedagogical and Andragogical Learning.Education-trening, 2001, 1-2 p.
6. Wang Victor C. X. Integrating Adult Learning and Technologies for Effective Education: Strategic Approaches. 2010, 391p.
7. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. - 328 с.
8. Condry, J., and J. Chambers. «Intrinsic Motivation and the Process of Learning. In the hiddencosts of reward, edited by M.R. Lepper and D. Greene. 61-84. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1978.
9. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993, 312с.
10. Jeff Wahi. Category archives for tutors: about motivation/ информации [Електронний ресурс]. — Електронні дані. — Scool Bell, 20.02.2013. — Режим доступу : World Wide Web. —<http://scoolbell.wordpress.com/category/for>
11. Nancy Pauly. How to motivate your students? / информации [Електронний ресурс]. — Електронні дані. —Edudiary 2.0, 2013. — Режим доступу : World Wide Web. —<http://www.abeeraharbi20.blogspot.com/2013/01/how-to-motivate-sudents.html>
12. Errol craig. Motivation of students / информации [Електронний ресурс]. — Електронні дані. —eLearn Magazine, 04.2013. — Режим доступу : World Wide Web. —<http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1373288>

ГОРВАТ М.В.,

асистент, кафедра педагогіки і
методики дошкільної
та початкової освіти,
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КАТЕГОРІЇ «ІНТЕРАКТИВНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ»

У статті представлено інтерпретацію категорії «інтерактивне педагогічне спілкування» як засобу виховання толерантності молодших школярів. Висвітлено точки зору науковців щодо сутності категорії «спілкування». Як висновок нами зроблено визначення ключового поняття нашого дослідження: «виховання толерантності молодших школярів у процесі інтерактивного педагогічного спілкування».

Ключові слова: спілкування, педагогічне спілкування, інтерактив, інтерактивне спілкування, інтерактивне педагогічне спілкування.

В статье представлено интерпретации категории «интерактивное педагогическое общение» как способ воспитания толерантности младших школьников. Раскрыты разные точки зрения ученых относительно сути категории «общение». Подитоживая вышеизложенное, мы вывели ключевое понятие нашего исследования: «воспитание толерантности младших школьников в процессе интерактивного педагогического общения».

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, интерактив, интерактивное общение, интерактивное педагогическое общение.

This paper presents an interactive interpretation categories pedagogical dialogue as a means of tolerance younger students. Deals with the point of view of scientists about the nature of communication category. In conclusion we made the definition of key concepts of our study: tolerance younger students in the interactive pedagogical communication.

Key words: communication, pedagogical communication, interactive, interactive pedagogical communication.

Постановка проблеми. Нинішній етап розвитку суспільства характеризується впровадженням в життя новоєвропейської концепції толерантності, яка спирається на відомі загальнолюдські моральні принципи. Але далеко не завжди вдається впровадити її в життя. Тому більш актуальним сьогодні, на нашу думку, є зростаючий інтерес до нової комунікативної парадигми, яка охоплює найголовніші рівні спілкування. У контексті нашого дослідження це спілкування між:

- вчителем і молодшими школярами;
- молодшими школярами і вчителем;
- молодшим школярем і однолітками всередині окремого соціуму;
- однокласниками;
- молодшими школярами на міжетнічному та міжкультурному рівнях;
- молодшими школярами і дошкільнятами, або старшими за віком дітьми тощо;
- молодшими школярами і батьками та іншими дорослими.

Мета статті – показати інтерпретацію категорії «інтерактивне педагогічне спілкування» різними дослідниками в науково-педагогічній літературі як засобу виховання толерантності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Екскурс в історичне минуле дав можливість виявити, що починаючи з античності, філософи досліджували спілкування як соціальне явище, що уособлює одну з провідних потреб людини – потребу у стосунках з іншими, в ході реалізації якої індивід опановує світ свого буття. Основу спілкування складає спільна предметна діяльність, насамперед навчальна, (у контексті нашого дослідження), необхідність взаємодії, взаємодопомоги, взаєморозуміння як обов'язкові умови існування й розвитку учнівського колективу. Адже завдяки спілкуванню в ході спільної діяльності відбувається вироблення й накопичення знань, духовного збагачення, засвоєння цінностей, соціалізація та самореалізація особистості молодшого школяра.

Визначення суті «спілкування» зумовлює її розгляд у науковій та довідковій літературі. Категорію «спілкування» можна розглядати як соціальне, філософське, педагогічне явище. У трактуванні поняття з філософської точки зору ми знаходимо більш широкий і загальний зміст. Зокрема у «Словнику соціальних термінів» знаходимо таке визначення: «Спілкування – одна із основних форм людської взаємодії, істотна ознака життєдіяльності особистості як суспільної істоти». у Великому тлумачному словнику «Спілкування – взаємні стосунки, діловий, дружній зв'язок» [1, с. 1172].

М. Дьяченко подає визначення: «...спілкування як специфічна форма взаємодії і взаємного впливу суб'єктів, яка виникає як необхідність сумісної діяльності. В процесі спілкування відбувається взаємний обмін інформацією

та взаємосприйняття» [3].

Спілкування належить до базових категорій психологічної науки і є складним поліфункціональним процесом, без визначення якого не можна створити загальну теорію формування психіки людини і розвитку її як особистості та розробити науково-обґрунтований методичний інструментарій для практичної роботи з людьми в сфері навчання, виховання, виробничої праці, відпочинку, побуту, забезпечення психологічного здоров'я людей та ін. Спілкування – це складний і багатогранний процес. В спілкуванні людина виявляє свої індивідуальні особливості – риси характеру, темперамент, рівень освіченості і культури та ін. В «Психологічній енциклопедії» розкриття сутності «спілкування» несе зміст, ближчий до проблеми нашого дослідження, бо відображає комунікацію в процесі обміну: «Спілкування – процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно-оцінного характеру».

Водночас зазначається, що це – взаємодія суб'єктів, яка здійснюється знаковими засобами, зумовлена потребами у спільній діяльності та спрямована на значиму зміну в стані, поведінці та особистісно-смислових утвореннях партнера.

У «Психологічному тлумачному словнику» знаходимо, що «Спілкування – одна з основних психологічних категорій. Людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми» [5, с.492].

Аналіз наукової літератури показав, що спілкування розглядається як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. Виготський, С. Рубінштейн); як різновид людської діяльності (Б. Ананьев, М. Каган, І. Кон, О. Леонтьев); як специфічно соціальна форма інформаційного зв'язку (Д. Ельконін, М. Лисина, Л. Резников); як джерело й умова життєдіяльності людей, відображення виявів ставлень особистості (В. Мясіщев).

Умовно можна виокремити такі точки зору науковців на сутність категорії «спілкування». Б. Ломов розглядає спілкування, як самостійну складову людського існування, не видимою в діяльності. О. Леонтьєв розуміє під «спілкуванням» один із видів діяльності, Д. Ельконін і М. Лисина розглядають спілкування як специфічний вид діяльності, що виникає в онтогенезі. Близька до згаданих і позиція деяких інших вчених. Зокрема, С. Рубінштейн вважав, що спілкування є діяльністю в тих випадках, коли воно діє як ефект. Такий процес можна спостерігати у діяльності вчителя, викладача. Л. Виготський визначав спілкування як процес комунікації на основі розуміння і навмисної передачі думки і почуття, яка вимагає деякої системи засобів. О. Леонтьєв включає спілкування в будь-якій діяльності як елементу, в той же час саму діяльність він вважав умовою спілкування. Г. Андреева побачила у спілкуванні привласнення індивідом досягнень історичного розвитку людства.

Досліджуючи процеси спілкування в різних соціальних середовищах, російський психолог Г. Андрєєва виокремила три основні аспекти у спілкуванні за виконуваними функціями: комунікативний (обмін інформацією між індивідами, які почали спілкування), інтерактивний (організація взаємодії між партнерами в спілкуванні), перцептивний (сприймання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення взаєморозуміння).

Вітчизняні психологи вивчають спілкування у тісній єдності з діяльністю, що розкриває цілісність і взаємообумовленість комунікативного, інтерактивного та перцептивного аспектів. В основі комунікативного спілкування виділяють вербальне і невербальне. Вербальне спілкування здійснюється за допомогою мови. Засобами ж невербального є оптико-кінетична (міміка, жести, пантоміміка), паралінгвістична (якість голосу, його тональність і діапазон) і екстралінгвістична (використання мовних пауз, сміху тощо) системи знаків, простір і час організації процесу спілкування (проксемика) та «контакт очей» при візуальному спілкуванні. Інтерактивний аспект спілкування проявляється в організації взаємодії партнерів між собою.

В педагогічному словнику С. Гончаренко подає наступне визначення категорії «спілкування»: «Спілкування – складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняють потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування необхідна умова формування, існування і розвитку особистості. Є різноманітні форми спілкування: безпосереднє, формальне і неформальне, парне й групове та ін.» [2].

Спілкування є однією з найважливіших та необхідних умов психічного і соціального розвитку дитини. В контакті з дорослими людьми можливе засвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду людства і асиміляція його у процесі власного становлення; в контакті з однолітками – обмін інформацією, досвідом, формування лідерських якостей тощо. Відсутність чи обмеженість спілкування сповільнюють і обмежують розвиток дитини.

Більшість із перерахованих тлумачень категорії «спілкування» носять загальний зміст. Ми ж розглядатимемо її в контексті «педагогічного», адже мова йде про виховання толерантності у молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи. Формування комунікативної особистості молодшого школяра може здійснюватися тільки за умови спілкування з учителем, своїми ровесниками, іншими школярами, які впливають як позитивно, так і негативно на нього. Нині широкоаспектно розглядається проблема впливу спілкування на процес виховання молодшого школяра. Ефективність процесу виховання залежить від того наскільки у школяра викликаний позитивний інтерес і ставлення до того, що ми хочемо виховати. Інтерес і ставлен-

ня завжди формується в діяльності, через складний механізм взаємовідносин, особливо через спілкування.

Термін «педагогічне спілкування» введений в 70-х роках ХХ ст. А. Леонтьєвим в праці «Педагогічне спілкування», яка вперше була видана в 1979 р. Тут же він дав вперше визначення «оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) із школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості вчителя».

В. Кан-Калик був одним із перших хто перейнявся і досліджував проблему педагогічного спілкування. Він розглядав його як важливу складову професійної творчої діяльності вчителя, як «систему прийомів і навичок органічного, соціально-педагогічного впливу педагога на вихованця, змістом якого є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин з допомогою різноманітних комунікаційних впливів» [6]. «Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату» [7].

В дисертаційному дослідженні О. Комар подає таке визначення категорії: «... педагогічне спілкування – специфічний вид спілкування, який спрямовується педагогом і в певній мірі асиметрично поєднує, наприклад, діловий, ігровий, духовний елементи, формує ціннісну орієнтацію дитини» [5, с.67]. Суть його полягає в тому, на думку автора, що виключення з педагогічного процесу людини значно знижує всі перераховані вище ознаки.

Таким чином зауважимо, що *дидактичне (педагогічне) спілкування*, в контексті нашого дослідження, передбачає взаємодію фахівців педагогічної спеціальності (учителів початкової школи) з учасниками (молодшими школярами) навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення таких оптимальних умов за яких реалізовуватиметься мета, завдання навчання і виховання. Педагогічне спілкування – це такий багатоаспектний процес організації, становлення та розвитку комунікативних зв'язків між учителем і учнем, учителем і батьками, які забезпечують реалізацію спільної мети – виховання морально стійкої особистості. Виходячи із мети і завдань нашого дослідження, – це виховання толерантності у молодшого школяра.

Що до прояву особливостей педагогічного спілкування, то слід зазначити, що спілкування в педагогічному процесі початкової школи завжди здійс-

снюється на поліоб'єктній основі. Як наслідок педагогічне спілкування характеризується в трьох напрямках: як навчально-виховна взаємодія, як взаємодія між учнями (їхній стан, інтелектуальний розвиток), предмет засвоєння. Водночас, педагогічне спілкування визначається й потрійною орієнтованістю його суб'єктів: особистісною, соціальною й предметною. Вчитель початкової школи - інтегрована особистість, яка виконує як навчальну, так і виховну функцію. Працюючи з окремими учнями, він завжди орієнтує їх на результат спільної роботи класу, і навпаки, працюючи із класом, тобто фронтально, впливає на кожного окремого учня. Таким чином, можна вважати, що особливість педагогічного спілкування виражається в органічному сполученні елементів особистісно орієнтованого, соціально орієнтованого й предметно орієнтованого навчання.

Педагогічне спілкування учасників навчально-виховного процесу, що передбачає управління ним з боку вчителя (у контексті нашого дослідження вчителя початкової школи та вихователя групи продовженого дня), організацію ним взаємодіяльності молодших школярів, а також контроль за цією діяльністю і отримання зворотнього зв'язку у формі знань, особистих суджень, колективних міркувань і оцінок, формування висновків за результатами колективної діяльності тощо.

У професійній діяльності вчителя початкової школи провідну роль відіграє таке педагогічне спілкування, яке є могутнім резервом удосконалення організації навчально-виховного процесу молодших школярів. Це взаємообумовлений процес педагогічних ситуацій, рольових та імітаційних ігор учителя-вихователя і вихованців. Педагогічне спілкування для молодших школярів – це вид повсякденної діяльності, результатом якої є становлення їх особистісного «Я». Воно включає в себе систему методів і прийомів соціально-психологічної взаємодії вчителя і учнів, змістом якої є обмін інформацією, організація і проведення спільної діяльності, здійснення виховного впливу на вихованців, тобто спрямоване на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання. Слід зазначити, що вчитель виступає ініціатором і організатором цього процесу, водночас керує ним.

Зазначене тлумачення категорії «педагогічне спілкування» розглядалося як психолого-педагогічний термін, хоча в категоріальному апараті в такому словосполученні ми його не знаходимо. Освітні реформи спонукають вчителів початкової ланки до застосування активних та інтерактивних методів навчання і виховання, що, в свою чергу, в контексті нашого дослідження, спонукає нас до визначення і впровадження нового терміну «інтерактивне педагогічне спілкування».

Терміни «інтерактив», «інтерактивні методи» в педагогічній літературі почали з'являтися наприкінці 90-х р. як в контексті навчання, так і виховання.

В широкому розумінні термін «інтерактивний», «інтера́кція» використовується досить часто: «інтерактивна дитина», «інтерактивне голосування», «інтерактивне навчання», «інтерактивне спілкування» тощо. Ми погоджуємося з думкою О. Комар про те, що вживання слова «інтерактивний» підкреслює здатність людини до активної дії: спільної діяльності, взаємодії у вирішенні проблемних питань та виробленні певної тактики, формуванні думки та прийнятті рішень тощо.

Сам термін «інтерактив» увійшло в нашу мову з англійської і утворилось зі слів «inter» – взаємний та «act» – діяти.

У своєму дослідженні О. Комар зазначає, що «Під інтерактивністю передусім розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу. Реалізуючи технологічні принципи навчання, інтерактивна педагогічна технологія передбачає й інтерактивність комп'ютерних засобів навчання, й інтерактивність організації педагогічного процесу, коли базовим концептуальним положенням визначено навчання на основі інтерактивного спілкування»[4]. У нашому дослідженні ми розглядаємо інтерактивне навчання, маючи на увазі міжособистісне педагогічне спілкування у навчально-виховному процесі.

В інтернет ресурсах знаходимо визначення сутності інтерактивного спілкування більше пов'язане зі спілкуванням в онлайн режимі: «Інтерактивне спілкування – це обмін повідомленнями в режимі реального часу. В залежності від програм спілкування може виконуватися шляхом передавання голосу, відео зображення чи тексту» [8]. В сучасних школах все більше використовується комп'ютер як носій інформації та засіб спілкування.

Як уже нами відзначалося, спілкування передбачає міжособистісну взаємодію заради організації спільної діяльності та продуктивного виконання окреслених завдань. Проведений нами аналіз співвідношення понять «педагогічне спілкування», «взаємодія», «інтера́кція» дає можливість запропонувати таке визначення: *«інтерактивне педагогічне спілкування»* – це різновид міжособистісної взаємодії, яка забезпечує організацію та активне виконання спільної діяльності, високу міру взаємоузгодженості, взаєморозуміння між суб'єктами, що спричиняє активізуючий вплив на них.

З погляду предмету нашого дослідження слід зазначити, що вчитель початкової школи як суб'єкт педагогічного спілкування повинен володіти різноманітними уміннями і навичками, стратегіями і тактиками, які дають можливість урізноманітнювати форми взаємодії з молодшими школярами. У загальному розумінні феномен педагогічного інтерактивного спілкування розглядають як різноманітні форми вербальної взаємодії (від незначних непорозумінь і конфліктів до спільної діяльності, від ледь помітної симпатії до любові, дружби і поваги).

Висновки з даного дослідження.Таким чином, все вище окреслене дає підстави зробити таке визначення ключового поняття нашого дослідження: *«виховання толерантності молодших школярів у процесі інтерактивного педагогічного спілкування»* – це процес цілеспрямованого і системного педагогічного впливу на формування толерантного ставлення молодшого школяра до культурних традицій, звичаїв, поглядів, вірувань представників інших культур; розвиток його толерантного мислення і толерантних почуттів до менших, слабших, літніх та осіб з обмеженими можливостями; формування здатності до толерантної взаємодії з ними під час різноманітних міжособистісних стосунків, що забезпечує організацію та активне виконання спільної діяльності, високу міру взаємоузгодженості, взаєморозуміння між суб'єктами навчально-виховного процесу. Подальші наші дослідження пов'язані з вибором форм і методів виховання толерантності у молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. –с. 1172.
2. Гончаренко С.Укр.пед.словник. – К.: Либідь, 1997. – с.317.
3. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник. /М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2004. – с. 232.
4. Комар О. А. Навчання школярів за інтерактивними методами / О.Комар - // Рідна школа. - №5. – 2006. – С.57-60.
5. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти. Монографія. – Умань:РВЦ, «Софія», 2008. – 332с.
6. Словник української мови. Т. 9 (с) – К.: Наукова думка. – 1978. – Редактори тому Назароа І.С., Петровська О.П., Скрипник Л.Г., Юрчук Л.А. с. 527.
7. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. / В.Б.Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – с. 492.
8. <http://vocabulary.ru/dictionary/1095/word/o-pedagogicheskomo-obscheni-kan-kalik-v-a>.
9. http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/diplomni_rob/html/blank_version/Dokumentu/2008/Diplomni_robotu/%CC%F3%F0%E0%E2%E8%ED%E5%F6%FC/Site_internet/internet6.htm
10. <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/103-educational-psychology/537-workshop-on-educational-psychology-psycho-pedagogical-characteristics-of-communication-style> 10

ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю.,
викладач,
Національна академія внутрішніх справ,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

У статті визначено сутність поняття “готовність особистості до діяльності”. Розглянуто особливості професійної діяльності правоохоронних органів. Розкрито сутність і зміст проблеми формування готовності майбутніх працівників органів внутрішніх справ до професійної самореалізації в правоохоронній діяльності.

Ключові слова: *готовність особистості, готовність до діяльності, готовність курсантів до професійної самореалізації, правоохоронна діяльність, акме-вершина.*

В статье определена сущность понятия “готовность личности к деятельности”. Рассмотрены особенности профессиональной деятельности правоохранительных органов. Раскрыта сущность и содержание проблемы формирования готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессиональной самореализации в правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: *готовность личности, готовность к деятельности, готовность курсантов к профессиональной реализации, акме-вершина.*

The article determines the essence of the concept “readiness of the individual for the work”. The features of law enforcement activity are examined. The essence and content of the problem of training the future workers of Internal Affairs for the professional selfrealisation in law enforcement.

Key words: *readiness of the individual, readiness for the work, readiness of the cadets for the professional selfrealisation, law enforcement, acme.*

Постановка проблеми. Досягнення особистістю певного позитивного результату в діяльності залежить від готовності до його здійснення. Формування готовності курсантів до професійної самореалізації має здійснюватися в процесі їхньої професійної підготовки шляхом розвитку особистісних цінностей та якостей, стійкої мотивації на досягнення професіоналізму у майбутній діяльності, розширення кола інтересів щодо професійних знань, розвитку професійних навичок та вмінь, що дає змогу майбутньому офіцеру ОВС будувати успішну правоохоронну діяльність та самореалізуватись у ній.

Аналіз останніх досліджень. Проблему готовності людини до діяльності досліджували Б. Ананьєв, К. Платонов, А. Абульханова-Славська, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Шадріков, В. Мясіщев, В. Сластьонін, М. Дьяченко, Л. Кандилович. Готовність особистості до професійної діяльності у військовій сфері вивчали В. Барко, О. Бойко, А. Галімов, Г. Грибенюк, С. Кубіцький, О. Михайлишин, В. Пліско, О. Сафін, В. Уліч, О. Щербій, В. Ягупов та ін.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування поняття готовності особистості до діяльності та розкриття сутності і змісту проблеми формування готовності курсантів вищих навчальних закладів МВС України до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Виклад основного матеріалу. “Готовність – це первинна, фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності” [5, с. 49]. Видатний російський психолог Б. Ананьєв розглядає готовність як “виявлення здібностей особистості” [1], К. Платонов визначає готовність як “наявність особистісних якостей” [10], В. Мясіщев, у свою чергу, пояснює готовність як “направленість на перспективну дію” [9]. На думку М. Дьяченка та Л. Кандиловича, готовність – це прогноуюча активність на стадії підготовки, що налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність [5, с. 23].

Готовність до діяльності починається з постановки цілі на основі потреб і мотивів, з’являються плани, установки, моделі та схеми майбутніх дій. Готовність до дії передбачає “наявність знань, умінь та навичок, а також готовності до протидії, що виникає у процесі виконання дії перешкодам і реалізується за рахунок виявлення окремих особистісних складових: фізичної підготовленості та психологічних факторів готовності” [15, с. 137].

М. Дьяченко та Л. Кандилович розуміють готовність до діяльності як ціленаправлене виявлення особистості: прагнення задовольнити власні потреби в практичній діяльності, реалізуючи неспецифічні та специфічні можливості. До перших учені відносять способи та засоби вирішення завдань, підтримку внутрішньої рівноваги, мобілізацію життєвого досвіду. Специфічні ж можливості, на думку вчених, характеризуються професійно загостреним розвитком якостей та властивостей особистості (направленість характеру, здібності, рівень домагань та ін.) [5, с. 50].

К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, як представники особистісного підходу, вважають готовність особистісним утворенням. Це прояв індивідуально-особистісних якостей (вольові, інтелектуальні, творче мислення, здатність до саморегуляції), що дають можливість особистісного розвитку (суб'єкта), самовдосконалення, та, в результаті, ефективного виконання своїх функцій у майбутній діяльності. Так, розвиток особистості відбувається в діяльності, адже, з одного боку, діяльність впливає на ті зміни, що відбуваються у структурі особистості, а з другого, вона може займатися тими видами діяльності, які розвиватимуть її творчий потенціал, а значить, формуватимуть готовність до професійної самореалізації.

З позицій особистісного підходу основною характеристикою суб'єкта є його здатність до самовдосконалення, здатність особистості досягати найвищого оптимального рівня свого розвитку, ідеалу. Таким чином, методологія розвитку перестала зводитись до горизонтального руху, а відкрилась "вертикаль" у розвитку особистості як сходження до акме-вершини та розуміння у суб'єкта вродженої потреби в самореалізації.

Поділяючи думки своїх попередників, представники акмеологічного підходу, зокрема А. Деркач, Л. Орбан-Лембрик, Н. Кузьміна, Ю. Чернова, І. Григор'єва, В. Вакуленко, Л. Рибалко, розглядають готовність як можливість повної реалізації особистістю свого потенціалу, творчих задумів, досягнення професіоналізму, професійної самореалізації. "Формування і реалізація готовності відбувається як зміна однієї фази трудової діяльності іншою відповідно до об'єктивних умов, цілей та завдань діяльності. Системний характер стану готовності визначається найважливішою властивістю особистості – її цілеспрямованістю, тобто підпорядкуванням певній меті" [12, с. 136-138].

Провідні російські акмеологи А. Деркач, Л. Орбан-Лембрик вважають, що готовність до здійснення діяльності є показником професіоналізму, акме-вершиною у процесі самореалізації [4]. Н. Кузьміна розглядає поняття творчої готовності до майбутньої діяльності. На думку дослідниці, творча готовність – це готовність до продовження освіти, самоосвіти в професійній сфері для досягнення більш високих результатів діяльності [7]. Ю. Чернова, І. Григор'єва трактують готовність як акмеологічний результат – здатність до саморуку, самовизначення, самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, саморозвитку в професійній сфері і діяльності, з одного боку, та продуктивного, самостійного і творчого вирішення спеціальних та професійних завдань – з другого [17].

Погоджуючись з думками зарубіжних колег, вітчизняні дослідники дають своє визначення готовності у межах акмеологічного підходу. Зокрема, В. Вакуленко розглядає готовність як складне структурно-динамічне утворення, що має певну структурну композицію і складається з особистісного, теоретич-

ного й технологічного компонентів, сформованих у результаті професійної підготовки у ВНЗ, самоосвіти, й характеризується такими ознаками: професійною спрямованістю особистості, професійною компетентністю, професійною вмілістю, професійною відповідальністю [3, с. 249-250].

На думку Л. Рибалко, готовність формується в діяльності і за мірою прояву набуває різних форм. Найвищою оптимальною формою готовності є така, яка найбільш сприяє виявленню і розвитку внутрішнього потенціалу, що є постійним рухом до оптимуму. Набуття його і перехід до нового стану особистості можна назвати розвитком особистості в процесі діяльності [14].

Зазначені думки дозволяють нам зробити висновок, що з точки зору акмеологічного підходу, готовність особистості потрібно розглядати як поєднання двох взаємозалежних компонентів, а саме як готовність до діяльності та як готовність до самореалізації. Відповідно, реалізація зв'язку готовності курсанта до професійної самореалізації і діяльності сприятиме досягненню акме, руху до вершини у процесі опанування основами правоохоронної діяльності у ВНЗ МВС України.

У розвиток поняття “готовність” зробили свій внесок також військові педагоги та психологи: В. Барко, О. Бойко, А. Галімов, Г. Грибенюк, С. Кубіцький, О. Михайлишин, В. Плisko, О. Сафін, В. Уліч, О. Щербій, В. Ягупов.

В. Плisko розглядає готовність працівників правоохоронних органів до діяльності як засвоєння конкретних знань, умінь і навичок, що необхідні для вирішення фахових завдань в умовах екстремальних ситуацій, а саме: система знань і вмінь у керуванні оперативно-розумовою діяльністю; система знань і вмінь у керуванні психологічними станами; навички тактико-підготовчих дій; спеціальні поведінково-рухові навички [11]. С. Кубіцький визначає професійну готовність майбутніх офіцерів до професійної діяльності як спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, установки на певну поведінку в незвичайних умовах [6, с. 42]. О. Бойко виділяє готовність офіцерів до управлінської діяльності як складову професійної діяльності, що є інтегрованим системним особистісним утворенням, яке включає його переконання, погляди, мотиви, почуття, ставлення або настанову до військової дійсності та управлінської діяльності, особистісні, професійні, вольові та інтелектуальні якості, знання про об'єкт цієї діяльності та оволодіння технологією її реалізації, а також досвід практичного застосування [2]. В. Уліч вважає, що готовність курсанта до управлінської діяльності – це складне, особистісне утворення, що виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань і вмінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати завдання управління особовим складом і підрозділом у цілому

[16, с. 8]. На думку В. Ягупова, готовність є всебічною морально-психічною стійкістю до свідомого виконання службових обов'язків, здатністю максимально розкрити й реалізувати свої потенційні можливості, наявні здібності, схильності у військовому навчанні й військово-професійній діяльності, спроможність формувати активну життєву настанову і цілеспрямовано її реалізовувати[18].

М. Дьяченко та Л. Кандибович, крім готовності як психічного стану, розглядають готовність як стійку характеристику особистості, називаючи її підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. У свою чергу, вчені підкреслюють вплив діяльності на особистість, оскільки розуміють її як “мотивований процес використання тих чи інших засобів для досягнення цілі” [5, с. 49].

В. М. Монастирський, у свою чергу, зазначає, що викладач разом із курсантом визначає певну систему цілей, які повинні відображати становлення та зміну рівня розвитку професійної готовності курсанта в цілому, а саме:

- сформувати, розвинути та навчитися застосовувати необхідні професійні уміння, якості, навички в майбутній професійній діяльності;
- розвивати навчальну, професійну мотивацію (наприклад визначити мету своєї майбутньої професійної діяльності після закінчення ВНЗ або посилити зацікавленість науковою діяльністю та ін.);
- навчитися керувати особистим емоційним станом під час спілкування з людьми тощо [8, с. 19].

Таким чином, готовність до професійної діяльності майбутніх офіцерів розглядається військовими педагогами як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, способів діяльності у поєднанні із наявними здібностями та стійкою мотиваційною спрямованістю особистості на досягнення високих результатів, професійної самореалізації, а також ефективне вирішення практичних завдань у межах професійної діяльності.

Отже, проведений нами аналіз щодо сутності і змісту поняття готовності дає змогу зробити висновок, що готовність до професійної самореалізації є складовою професійної готовності, що включає сукупність особистісних цінностей та якостей, стійку мотивацію на досягнення акме-вершини у професійній діяльності, професійні знання, уміння і навички, що дозволяють майбутньому правоохоронцю будувати успішну діяльність та самореалізуватись у ній.

Загалом зміст процесу формування готовності майбутніх правоохоронців до професійної самореалізації в діяльності органів внутрішніх справ повинен забезпечити вирішення специфічних професійних завдань, що їх доведеться виконувати курсантам після закінчення вищого навчального закладу МВС України. З огляду на це курсанти повинні володіти відповідним обсягом знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення правоохоронної діяльності, що

визначаються характером їх функціональних обов'язків. Так, поступаючи на службу, майбутні фахівці повинні володіти таким набором спеціальних знань:

- основ конституційного ладу України, місця, ролі та значення системи правоохоронних органів у суспільстві;
- форм та методів вирішення оперативних завдань;
- загальних засад організації документування злочинних дій, прийомів дотримання конспірації;
- форм та методів психологічного впливу на людей;
- завдань адміністративних і профілактичних служб міліції;
- сутності адміністративного нагляду, форм його здійснення, категорій осіб, стосовно яких він установлюється;
- організаційно-тактичних основ охорони громадського порядку та громадської безпеки, оперативно-розшукової діяльності та ін.

Також серед основних необхідно виокремити насамперед такі вміння та навички офіцера-правоохоронця:

- застосовувати засоби активної оборони і захисту;
- складати адміністративно-процесуальні документи;
- проводити дізнання;
- надавати невідкладну допомогу особам, які постраждали від злочинів і нещасних випадків, а також перебувають у громадських місцях у безпомічному або непритомному стані;
- встановлювати діловий контакт, завойовувати в співрозмовника довіру;
- чітко планувати свої дії, та виконувати їх незалежно від різкого відхилення стану справ від встановленого порядку;
- вирішувати оперативно-розшукові, адміністративні і процесуальні завдання [13].

На нашу думку, формування готовності до професійної самореалізації майбутнього працівника органів внутрішніх справ нерозривно пов'язане з формуванням його професіоналізму як орієнтації особистості курсанта на професійні досягнення у процесі навчання у ВНЗ МВС України, розширення кола інтересів щодо професійних знань, розвиток професійних навичок та вмінь, за рахунок чого відбувається пошук нових алгоритмів вирішення складних завдань в екстремальних ситуаціях і, як наслідок, зростання потреби в саморозвитку та самореалізації.

З огляду на зазначені позиції, саморозвиток та самовдосконалення курсантів відбувається під час засвоєння знань та формування вмінь і практичних навичок для професії правоохоронця, що, у свою чергу, продукує готовність до професійної самореалізації: навчально-виховний процес спрямований на систематичний і цілеспрямований вплив колективу, офіцерів, командирів,

викладачів, де курсанти отримують знання про напружені ситуації, що виникають на чергуванні, при охороні громадського порядку, вміння встановлювати психологічний контакт з опонентом, перевтілюватися та грати різні соціальні ролі, адекватно оцінювати власні можливості в екстремальних випадках, запам'ятовувати найдрібніші деталі з почутого чи побаченого у професійній ситуації, навички користуватися психологічними прийомами (вербально та невербально), встановлення контакту у професійному спілкуванні сприятиме здатності до ефективної роботи за спеціальністю, прогностичному баченню власної траєкторії професійної самореалізації, готовності до особистісного та професійного зростання.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми формування готовності дає змогу стверджувати, що готовність є стійкою передумовою здійснення ефективної діяльності. Розглянувши зміст та функції професійної діяльності ОВС, робимо висновок, що готовність майбутніх працівників органів внутрішніх справ до професійної самореалізації включає сукупність особистісних цінностей та якостей, стійку мотивацію на досягнення акме-вершини у професійній діяльності, високий рівень сформованості знань, умінь, навичок, якостей, спрямованість на забезпечення правопорядку та спроможність долати труднощі, пов'язані із кар'єрним зростанням, здатність виконувати свої професійні обов'язки за посадовим призначенням, що дозволяє майбутньому офіцеру ОВС будувати успішну правоохоронну діяльність та самореалізуватись у ній.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 230 с.
2. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бойко О. В. — К., 2005. — 20 с.
3. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : монографія / В. М. Вакуленко. — Луганськ : Альма-матер, 2007. — 496 с.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан. — М. : РАГС, 1995. — 208 с.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : БГУ, 1976. — 176 с.
6. Кубицький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кубицький С. О. // Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2002. — 208 с.
7. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. — М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. — 144 с.

8. Монастирський В. М. Організація процесу професійного самовдосконалення курсантів вищих навчальних закладів МВС України : наук.-метод. рек. / В. М. Монастирський. – Донецьк : Донец. юрид. ін-т МВС при Дон НУ, 2005. – 80 с.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева ; вступит. ст. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практич. психологии. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
10. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов, А. В. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
11. Пліско В. І. Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пліско В. І. – К., 2004. – 44 с.
12. Понукалин А. А. Состояние готовности к труду в проблемной ситуации / А. А. Понукалин // Психолог. проблемы проф. деятельности. – М. : Наука, 1991. – 168 с.
13. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України : практ. посіб. / В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, Т. В. Нещерет, О. В. Шаповалов. – К. : Київ. нац. ун-т внутр. справ, 2007. – 100 с.
14. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
15. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2003. – 976 с.
16. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уліч В. Л. / Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
17. Чернова Ю. К. Акмеология делового человека / Ю. К. Чернова, И. Н. Григорьева ; под ред. В. В. Шипанова. – Тольятти : ТолПи, 2000. – 240 с.
18. Ягунов В.В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ягунов В. В. – К., 2002. – 34 с.

ГУКОВА А.М.,

аспірант, Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова,
психолог, Київський професійний
ліцей сфери послуг,
м.Київ

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ ІНОЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Статтю присвячено актуальним питанням полікультурної компетентності особистості та успішної адаптації до умов іноетнічного середовища. Проаналізовано погляди провідних психологів щодо визначення феномену полікультурної компетентності, та визначено фактори, що впливають на успішну адаптацію в іноетнічному середовищі.

Ключові слова: особистість, компетентність, полікультурна компетентність, адаптація, іноетнічне середовище.

Статья посвящена актуальным вопросам поликультурной компетентности личности и успешной адаптации к условиям иноэтнической среды. Проанализированы взгляды ведущих психологов по определению феномена поликультурной компетентности, и определены факторы, влияющие на успешную адаптацию в иноэтнической среде.

Ключевые слова: личность, компетентность, поликультурная компетентность, адаптация, иноэтническая среда.

The article is devoted to topical issues of multicultural competence of the individual and the successful adaptation to other ethnic environment. The views of leading psychologists are analized to identify the phenomenon of multicultural competence, and the factors that influence the successful adaptation to other ethnic environment, are indicated.

Key words: personality, competence, multicultural competence, adaptation, alien ethnic environment.

Постановка проблеми. Світові процеси глобалізації зумовлюють серйозні зміни у структурі суспільства. Внутрішні та зовнішні міграції етносів призводять до того, що все більше країн стають полікультурними спільнотами, а міжгрупова адаптація між мігрантами та місцевим населенням досить часто ускладнюється.

Полікультурність входить у всі сфери життя та діяльності людини, наслідком чого є тенденція світової спільноти розвиватися в рамках рівності всіх культур, толерантного ставлення до культурного різноманіття, та враховуючи культурні особливості інших народів. Тому тенденція формування толерантності в міжнаціональних відносинах в розвинених країнах вирішується шляхом формування полікультурної компетентності.

Розвитку концепції полікультурної освіти за кордоном сприяли роботи Г. Бейкер, Дж. Бенкса, Х. Гепферт, М. Калантзиса, У. Шмідта та ін. Однак, в дослідженнях названих авторів проблема полікультурної компетентності не отримала необхідного рішення в дослідженні впливу на адаптацію до умов іноетнічного середовища.

Як вже зазначалося вище соціальна і політична обстановка в світі та країнах Близького Зарубіжжя сприяють підвищенню актуальності полікультурної компетентності особистості, спрямованої на психологічну адаптацію та соціалізацію мігрантів та членів їх сімей.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Наукові дослідження сучасних тенденцій глобалізації, міжнародних міграцій, міжкультурного співробітництва в галузях економіки, політики, культури та освіти визначають необхідність полікультурної компетентності особистості як складової успішної адаптації до умов іноетнічного середовища.

Розуміння необхідності реалізації полікультурності в освітньому процесі знайшло відображення в основних державних документах: «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція громадянського виховання», «Концепція 12-річної загальної середньої освіти», «Державні стандарти початкової, базової та повної середньої освіти». У всіх документах акцентується на необхідності виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу.

Тому в останні роки спостерігається посилення інтересу вчених до питань формування полікультурної компетентності (І. Васютенкова, Л. Данилова, Е. Щеглова, Л. Воротняк, Я. Гулецька, Л. Перетяга, Т. Попова та ін.).

Полікультурна компетентність – це індивідуальна характеристика міри відповідності потребам, базовий компонент, що сприяє формуванню особистості високої культури [7].

І. Васютенкова визначаючи феномен полікультурної компетентності

вказує на інтегративну характеристику, що допомагає орієнтуватися в культурних відносинах рідної та іншомовної країни, і забезпечує досягнення мети виховання культури особистості [4, с.19].

В. Кузьменко, Л. Гончаренко полікультурну компетентність визначають як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному суспільстві [7, с.91].

Феномен полікультурної компетентності О. Щеглова розглядає як комплексну, особистісну якість, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності, що проявляється в здатності виконання професійних завдань конструктивної взаємодії із представниками інших культурних груп [19, с.94]. Такої ж думки дотримується і К. Аджієва зазначаючи, що розуміння та прийняття іншої людини – необхідний компонент загальної культури людини [1].

О. Щукін, відзначає, що “формування полікультурної компетентності є безперервним процесом, значущим чинником якого є освіта” [20, с.139]. Тобто полікультурна освіта має за мету формування цінностей, що підтримують культурний плюралізм в усіх його значеннях [9; 14; 16].

Контакт невідготовленої особистості з елементами іншої культури або безпосередня інтеграція в чуже культурне середовище (довготривала поїздка за кордон, імміграція, довготривала співпраця із зарубіжними партнерами, робота в іноземній фірмі) виявляється найчастіше надзвичайно болючим, шокним. Еволюція даної реакції послідовно проходить кілька фаз: ейфорію, відчуження, ескалацію, непорозуміння і, нарешті, розуміння. Цей процес відповідає етапам осягнення культури і, одночасно, розвитку міжкультурної грамотності в процесі штучної адаптації особистості при навчанні та професійній зайнятості.

«...Психологічну адаптацію можна визначити як процес встановлення оптимальної відповідності особистості та оточуючого середовища в процесі здійснення властивої людині діяльності, яка дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби та реалізувати з ними значущі цілі (при збереженні психічного та фізичного здоров'я)». Це визначення вказує на кілька важливих моментів: по-перше, це спрямованість адаптивних процесів на збереженні цілісності та активності живих систем, по-друге – відповідність адаптивних процесів реальній, властивій людині діяльності. [3].

Мета статті – визначення змісту поняття феномену полікультурної компетентності особистості як однієї із складових успішної адаптації особистості до умов життя в іноетнічному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепцію полікультурної освіти було висунуто Дж. Бенксом у США в 1981 році. Головна її мета, на думку вченого, полягає у розвитку міжкультурної (полікультурної) компетент-

ності, що відображає як культуру окремих етнічних груп суспільства, так і загальну культуру особистості. Моделі змісту полікультурної освіти, створені Дж. Бенксом, зазначають умови, за яких полікультурна освіта буде ефективною[2].

С. Ожегов в «Словнику російської мови» розкриває поняття «компетентність» як похідне від прикметника «компетентний» – знаючий, обізнаний, авторитетний в певній галузі [15], а В.Б. Євтух визначає поняття «полікультурність», як відображення співіснування та взаємодії різноманітних культур та субкультур [10. с.121].

МакКлелланд (McClelland, 1961) [13] і згодом його колеги (Laurence, Lorsch, 1969) [11]. показали, що люди, які володіють різними видами компетентності та прагнуть до певних досягнень, як правило, більш ефективні у всіх сферах життя. Адже діяльність і компетентність людей залежить від їх уявлень про те, що має робити і робить суспільство, в якому вони живуть, а також від того, що вони думають про власну роль та роль інших людей у суспільстві.

Побудова освіти на принципах культурного плюралізму допомагає перетворити різноманіття суспільства в корисний фактор його розвитку і спроможна забезпечити адаптацію людини до умов існування в іноетнічному середовищі, умови якого швидко змінюються [18].

Психологічна адаптація до іншого етнічного середовища це перш за все, входження в ціннісно-смісловне поле іншої культури, інтеріоризація цінностей та смислів цієї культури. При тому, що входження в іншу культуру відбувається на рівні відновлення осмисленості світу, тобто пошуку нових смислів і зміни індивідуальної системи цінностей, суб'єктивне переживання психологічної адаптації важко сприймається людиною, його можна пояснити як страх втрати індивідом цілісності власної особистості, страх руйнування внутрішньої «Картини світу», структури якої задані значущими смислами свідомості й особистісними цінностями як культурно - зумовленими.

А.В. Георгієвський [6] окреслюючи проблеми адаптації вказує на наступні положення, що стосуються цього явища:

- адаптація є одночасно і процес і результат;
- адаптація це те, що може потенційно мати індивід або популяція для існування в умовах, які зміняться в майбутньому;
- адаптація відрізняється від компенсації: перша полягає в зміні середовища, друга – в реалізації додаткових внутрішніх ресурсів;
- адаптація – це особлива форма відображення системи взаємодій зовнішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення рівноваги.

Джон Равен говорячи про адаптацію ставить запитання: «Чи відчувають

люди, що здатні впоратися з новими завданнями в процесі досягнення своїх цілей; чи вони вважають, що нові завдання зажадають тривалого навчання та оволодіння навичками, які вони не здатні придбати? Недолік відчуття адаптивності часто виникає через незнання людьми того, що вони здатні справлятися з новими ситуаціями навіть без розгорнутого формального навчання. Крім того, причиною може бути відсутність громадських структур, що заохочують таку поведінку, при наявності структур, що перешкоджають його розвитку. У такому випадку необхідно, щоб людина взяла на себе особисту відповідальність за зміну цих структур». [17].

Уміння приймати відповідальні рішення в умовах реального життя, у складних міжнаціональних проблемах, здатність толерантно ставитися до представників різних культурних, етнічних, релігійних груп, враховувати їхні етнопсихологічні та етнокультурні особливості, специфіку становлення етнічної та національної самосвідомості характеризують компетентну людину [4].

Розвиток компетентностей нерозривно пов'язаний із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш ясного їх усвідомлення і оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності [17].

У структурі полікультурної компетентності особистості

Л. Данилова виділяє наступні компоненти:

1) **мотиваційно-ціннісний** компонент - включає мотиви, мету, ціннісні установки, передбачає ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності;

2) **когнітивний** компонент - характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань;

3) **діяльнісний** компонент - передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку;

4) **емоційний** – обумовлює позитивне оцінювання опираючись на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й отожднювати себе з ним [8, С.10].

П.В. Лушин визначає еміграцію «як зміну душевного стану на більш сприятливий за рахунок переміщення в просторі...», і тут же зазначає, що «... якщо накласти своє минуле на чуже сьогоднішнє – власного майбутнього не отримати. Майбутнє можливе лише у випадку, якщо накласти своє минуле, на своє майбутнє... » [12, с.168-169].

У результаті зміни культури відбувається нашаровування проблем,

пов'язаних з «Шоком переходу», на проблеми, не вирішені у своїй культурі. До такого висновку на підставі емпіричного дослідження проблем психічної адаптації у новому соціокультурному середовищі дійшов Ф. Б. Березін: «якщо індивіди міграцію розглядають як метод уникнення неприємних впливів.... то, чим більше виражені утруднення психічної адаптації, що передують міграції, тим більший і вищий ризик виникнення порушень психічної адаптації в нових, незвичних умовах...» [3].

Здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір, є характеристикою полікультурної компетентності [5]. Вона охоплює широкий спектр питань, що стосуються будь-якої етнічної групи, яка входить до складу багатонаціонального середовища. До цих питань відноситься сучасна культура етносу, її історичний досвід, соціально-політичні реалії, проблеми, з якими стикається етнічна група в повсякденному житті, внесок у розвиток суспільства, умови життя в поліетнічному суспільстві.

Полікультурна компетентність, взаємопов'язана через поняття культурного й соціально-психологічного контекстів та оволодіння ними. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для народу-носія, то соціально-психологічний контекст - це знання конкретних умов спілкування, стереотипів, поведінкових особливостей, які прийняті у певній країні. Саме ці знання сприяють формуванню у особистості готовності до міжкультурної взаємодії і передбачають сприйняття нею культурного плюралізму, здатності орієнтуватися в складному соціокультурному просторі, позитивне ставлення і почуття поваги до Людини незалежно від її національного походження; тобто забезпечують успішність адаптаційного процесу.

Серед групових факторів, що впливають на особливості адаптації мігрантів, виділяються характеристики взаємодіючих культур (теорія ціннісних розходжень) і особливості країни перебування (теорія соціальної підтримки).

Полікультурна компетентність, включаючи культурологічні та етноісторичні знання, вміння виділяти ідеї, що відображають культурне різноманіття світу; уміння організувати діалог носіїв різних культур у часі та просторі і передбачення усвідомлення своїх власних спонукань до полікультурної діяльності у багатонаціональному середовищі, оцінку своїх особистісних властивостей і якостей до здійснення професійної діяльності у полікультурному просторі; регулювання на цій основі свого професійного становлення відпо-

відно до умов роботи у такому суспільстві знижує ризик міжетнічної напруженості та сприяє успішній адаптації.

Психологічні аспекти проблеми також знаходять своє відображення в психологічних і психолінгвістичних роботах Л.С. Виготського, Є.М. Верещагіна, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, В.Г. Костомарова, Т.К. Цветкової, Д.Б. Ельконіна та ін.

Висновки. Полікультурна компетентність особистості є найважливішою умовою стабільності для будь-якого етнічного середовища, особливо для такого поліконфесійного і багатонаціонального, яким є сучасний світ. Саме полікультурна компетентність особистості визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з полікультурним суспільством.

Отже, на успішність адаптації в іншій культурі впливають не тільки характеристики взаємодіючих культур, а й полікультурна компетентність самих мігрантів.

У сьогоdnішньому глобалізованому світі формування полікультурної компетентності є важливою потребою часу, яка є не просто ресурсом розвитку особистості, а поєднує сучасний погляд на світ з традиційним - з одного боку, і дає можливість традиціям жити - з іншого.

Список використаних джерел:

1. Аджиева Е.М. Педагогические подходы к воспитанию толерантности / Елена Михайловна Аджиева // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений : сб. науч. ст. – 2-е. изд. стереотип. – М.; Воронеж, 2003. – С. 216–223.
2. Бэнкс Э.Д. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике / Э.Д. Бэнкс // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104–109.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Васютенкова. – СПб, 2006. – 27 с.
5. Воротняк Л.І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах // Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки). – 2008. – № 39. – С. 105–109.
6. . Гергиевский А.Б. Эволюция адаптаций. Историко- методологические исследования. – Л.: Наука, 1989. – 189 с.
7. Гончаренко Л.А., Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник для студентів. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.
8. Данилова Д.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12–15.
9. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное обра-

зовання, 1999. – 108 с.

10. Євтух В.Б. Етнічність: глосарій. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 170 с.

11. Large P. (1986). Article summarising work conducted by the Taylor-Nelson Monitor. In *The Guardian*, 7 February 1986.

12. Лушин П.В. О психологи человека в переходный период: Как важить, корда все рушится?. – К.: Наук. Світ, 2007. – 2-е изд. – 207 с.

13. McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence». *American Psychologist*, 28, 1 – 14.

14. Миттер В. Плюралистическое образование и меж- дисциплинарный поход / В. Миттер // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 81-97.

15. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846с.

16. Рюлькер Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ / Т. Рюлькер // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 64-80.

17. Raven J. (1998). Forthcoming. In J. Raven, J. Stephenson and D. O'Reilly (Eds.), *Beyond Competence to Capability and the Learning Society*. London: Kogan Page, on behalf of Higher Education for Capability.

18. Шульга Н.В. Теоретичні засади полікультурної освіти в сучасній педагогічній науці / Н.В. Шульга // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Вип 126. Педагогічні науки – Черкаси: ЧНУ, 2008. – С. 159-162.

19. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.

20. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – С. 139-140.

ДВОРНИК М.С.,
аспірант,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

ПРАКТИКИ ВІДТЕРМІНУВАННЯ Й ОСОБИСТІСНЕ МАЙБУТНЄ: ТОЧКИ ДОТИКУ

Статтю присвячено опису структури зв'язків компонентів практик відтермінування та особистісного майбутнього. Кількісні показники провідних суб'єктивних джерел відтермінування порівнюються з даними за характеристиками психологічного проживання майбутнього.

Ключові слова: соціально-психологічні практики відтермінування, прокрастинація, майбутнє особистості, кореляція.

Статья посвящена описанию структуры связей компонентов практик отсрочки и личностного будущего. Количественные показатели субъективных источников отсрочки сравниваются с данными по характеристикам психологического проживания будущего.

Ключевые слова: социально-психологические практики отсрочки, прокрастинация, будущее личности, корреляция.

The article describes the components' correlation structure of the postponing practices and personality's future. Quantitative indicators of postponement's subjective sources are compared with data on the characteristics of the psychological future living process.

Key words: socio-psychological postponing practices, procrastination, personality's future, correlation.

Постановка проблеми. Сучасна особистість, знаходячись у потужному та мінливому інформаційному просторі, має постійно шукати стратегії власного життєтворення, які б відповідали її меті до саморозвитку, самоосвіти, само-реалізації. Людина епохи соціальних мереж, вільного доступу до Інтернет, широкого спектру медійних технологій отримує надможливості для досягнення того, до чого вона прагне. Однак чи можуть переваги сучасності стати на

заваді особистісній ефективності? Інформаційні перенавантаження, стреси від великої кількості справ, непосильних обов'язків, бажання не опинитися поза яскравим і стрімким часом змушують сучасну людину застосовувати такі актуальні практики, які так чи інакше покликані вносити елемент відсторонення від насиченого потоку повсякдення.

Відкладання справ на потім, зволікання із виконанням завдань, прокрастинація, відтермінування, лінощі – усі ці поняття досить часто фігурують при розгляді діяльності особистості та її ефективності у будь-яких сферах життя: від навчання, роботи до побуту.

Однак при детальному аналізі виявляється, що вищезазначені поняття різняться між собою за характером їх сприйняття, застосування самими суб'єктами – представниками суспільства. На сьогодні навряд чи хтось заперечить, що відтермінування справ за різних обставин і причин використовувалося ним хоча б одноразово. А для деякого поведінки зволікання, відтермінування завдань взагалі є типовою у більшості життєвих ситуацій. І саме поширеність подібного способу діяти дозволяє апелювати до використання концепту практик – загальних для багатьох, повсякденних, безпосередньо зрозумілих, усвідомлюваних дій, об'єднаних повторюваністю та послідовністю, залежних від накопиченого досвіду, однак відкритих трансформаціям – практик відтермінування [4].

Мета даного дослідження – з'ясувати взаємозв'язки практик відтермінування із виміром життєконструювання особистості – її майбутнім. Провідним **завданням** роботи є розкриття композиції відтермінувально-футурологічних спрямованостей особистості на основі обробки кількісних масивів даних, еквівалентних конструктам визначеної проблематики.

Стан дослідження. Поряд із визначенням «практики відтермінування» все ж не оминемо увагою і популяризований на «західнонауковий» лад конструкт на позначення поведінки заміни пріоритетних завдань виконанням дій із нижчим пріоритетом або взагалі даремних – прокрастинацію. Власне, англійське слово «procrastination» походить від латинського аналогу «procrastinus»: «pro» – замість, попереду, «crastinus» – завтрашній. Зважаючи саме на негативний акцент практикування особистістю «відкладання справ на потім», поняття прокрастинації вже досить часто звучить у ЗМІ та наукових спільнотах у якості психологічної проблеми, яку зазвичай пропонують вирішувати завдяки технологіям тайм-менеджменту, а то й методами психотерапії [6].

Нейтральний погляд на «недуг сучасності», на нашу думку, допомагає проникнути у сутність питання, чи справді прокрастинація є деструктивною практикою. У стародавніх єгиптян існувало 2 дієслова, що позначали за смислом прокрастинацію: одне відображувало її позитивний бік (уникнення безроз-

судної метушні), інше мало негативний відтінок (лінощі у виконанні необхідних справ). У Стародавньому Римі, коли мова йшла про відтермінування, це вважалося корисним і навіть розумним. Відомим є також факт, що негативна точка зору щодо прокрастинації виникла після індустріальної революції 1750 року. Отже, прогрес, динаміка суспільно-економічних зрушень у деякому сенсі «посприяли» перетворенню розумного порядку дії або бездіяльності на процеси відтермінування необхідних завдань [3].

Сучасною відповіддю на питання щодо конструктивності-деструктивності соціально-психологічних практик відтермінування постають посилення на результати застосування методів математичної статистики, використаних при обробці кількісних даних нашого емпіричного дослідження. Особливим чином звернено увагу на композицію конструкту особистісного майбутнього, адже, вирішення проблеми прокрастинації, реалізацію діяльності особистості можна прослідкувати саме у планах на її майбутнє, у футурологічному вимірі її спрямованостей.

Виклад основних положень. Досліджувану вибірку склали юнаки (37 осіб) та дівчата (62 особи) віком від 20 до 26 років мистецьких й медичних спеціальностей останніх курсів (4-й, 5-й, 6-й) денної форми навчання Херсонського державного університету та Дніпропетровського медичного інституту традиційної та нетрадиційної медицини. Характер вибірки обумовлено припущенням щодо яскравої схильності до практикування відтермінування у творчих особистостей, а також тим, що специфіка медичної освіти має накладати відбиток на стратегіях життєконструювання студентів та їх обходження з власними завданнями, які б доповнювали стратегії студентів, які отримують мистецьку освіту. До того ж студентська аудиторія відносно швидко йшла на контакт через зацікавленість у темі дослідження. Було важливо також розуміти той соціально-психологічний контекст, у якому перебували досліджувані, адже поле їхньої реальності регламентує усі емпіричні вияви, на які ми чекали. Саме тому для дослідника задля максимального занурення у середовище досліджуваних необхідно було постійне перебування у ньому, що видалося можливим у зв'язку з професійною діяльністю, пов'язаною з постійними контактами зі студентством.

До переліку інструментів дослідження увійшли: «Шкала загальної прокрастинації» К. Лей в адаптації Т.Ю. Юдєєвої [5], авторська анкета джерел особистісної схильності до відтермінування завдань [2] та опитувальник «Семантичний диференціал часу» (бланк майбутнього) Л. Вассермана [1].

Згідно із субдослідженням, в яке увійшла факторизація питань з робочої авторської методики, суб'єктивними джерелами відтермінування можна вважати *недооцінку готовності* до виконання завдання, бажання подолати *страх* відповідальності, знижений рівень *зацікавленості* у виконанні завдань, орієн-

тацію на *соціальну винагороду* та *педантичні схильності* відтерміновувачів [2]. Відповідно до кожної шкали означених джерел було отримано числові результати досліджуваних, включені до загального масиву кількісних даних.

Для роботи із отриманими результатами за використаними методиками застосовано можливості статистичної програми Statistica 10 Enterprise, до робочого поля якої й було занесено матрицю даних – випадки за вертикаллю, шкали-спостереження за горизонталлю.

Конструкт практик відтермінування, представлений результатами «Шкали загальної прокрастинації» і п'ятьма вимірюваннями розробленої робочої анкети мав би створювати власні конфігурації, тому його було розкрито на рівні внутрішньої структури – інтеркореляцій.

Оскільки шкали вимірювання усіх досліджуваних характеристик можна вважати порядковими, а нормальність розподілу вибірки не завжди підтверджується, доступним є використання в якості математико-статистичної операції коефіцієнту рангової кореляції Спірмена для визначення фактичного ступеню паралелізму між рядами даних. За алгоритмом роботи у програмі було обрано поле непараметричної кореляції із виводом результату у вигляді пря-

Таблиця 1. «Прямокутна» матриця коефіцієнтів рангової кореляції за Спірменом між показниками загального рівня та суб'єктивних джерел практик відтермінування.

Коефіцієнт кореляції (за Спірменом)	Загальна прокрастинація	Відтермінування ч/з недооцінку готовності до завдання	Відтермінування ч/з страх відповідальності	Відтермінування ч/з знижений рівень зацікаленості	Відтермінування ч/з орієнтацію на соціальну винагороду	Відтермінування ч/з педантичні схильності
Загальна прокрастинація	1,000000	0,135982	0,173457	0,215600	-0,045191	-0,250755
Відтермінування ч/з недооцінку готовності до завдання	0,135982	1,000000	-0,296313	-0,054332	0,288934	-0,173983
Відтермінування ч/з страх відповідальності	0,173457	-0,296313	1,000000	0,322036	-0,172126	0,248798
Відтермінування ч/з знижений рівень зацікаленості	0,215600	-0,054332	0,322036	1,000000	-0,029555	0,166800
Відтермінування ч/з орієнтацію на соціальну винагороду	-0,045191	0,288934	-0,172126	-0,029555	1,000000	-0,294264
Відтермінування ч/з педантичні схильності	-0,250755	-0,173983	0,248798	0,166800	-0,294264	1,000000

мокутної матриці парних зіставлень.

У таблиці 1 виділені коефіцієнти є найбільш значущими на рівні $p=0,05$. Як бачимо, показники рівня загальної прокрастинації значущо корелюють лише із двома джерелами відтермінування – *зниженням рівня зацікавленості особистості у власних завданнях* (пряма залежність, $p=0,216$) та *педантичними схильностями особистості* (обернена залежність, $p= -0,251$). Тобто високі показники загальної прокрастинації мають тенденцію відповідати високим показникам джерела незацікавленості особистості у своїх справах та низьким показникам джерела розміреності, нерішучості, неквапливості у прийнятті рішень досліджуваними щодо власної діяльності. Отже, припущення про те, що практики відтермінування можуть бути поясненими тим фактором, який ми назвали педантичною спрямованістю, у даній вибірці є неправомірним: навпаки, досліджувані демонструють зворотні тенденції – відтермінують ті, хто не зважає дрібниці і не вагається у прийнятті рішень, тобто особи, схильні до компульсивних дій. Слід однак зазначити, що сконструйована анкета надавала можливість досліджуваним суб'єктивно оцінити власні джерела відтермінування, тому обернений зв'язок педантизму і прокрастинації може бути пояснено саме небажанням досліджуваних відносити себе до категорії нерішучих або занадто виважених осіб.

Досить цікавою є картина інтеркореляцій саме у композиції джерел відтермінування. Найпотужнішими є зв'язки показників відтермінування через страх відповідальності з іншими витокami прокрастинації. Дані за цим джерелом високо корелюють із показником відтермінування через знижений рівень зацікавленості особистості у власних завданнях: $p=0,322$. Це може свідчити про те, що тривожна поведінка уникнення важливих, складних, незнайомих завдань ототожнюється з діями при загальній незацікавленості у справі, тобто в першу чергу для схильності до відтермінування ключовими є специфічні *характеристики завдання*.

Негативну кореляцію перше вказане джерело має із показниками відтермінування через недооцінку готовності до виконання завдання: $p= -0,296$. Такий розподіл констатує, що у даній вибірці при зменшенні особистісної тривоги через виконання поставлених завдань збільшуються показники недооцінки часу та ресурсів на виконання справи, а при посиленні бажання відтермінувати через страх відповідальності, навпаки, завдання оцінюються як прийнятні та можливі для здійснення.

Схожими за композицією є показники за страхом відповідальності та педантичними схильностями як джерелами відтермінування: $p=0,249$. Пряма залежність між бажанням уникнути «страшні» завдання та особистісною нерішучістю, неквапливістю, розміреністю підтверджена: тривога з приводу виконання завдань вгамовується діями виваженості, правильності, послідовності.

Власне, джерело прокрастинації, яке ми визначали як педантичну спрямованість має непрямий зв'язок із відтермінуванням, суб'єктивним орієнтацією на соціальну винагороду: $r = -0,294$. Зростання показників за першим джерелом у даній вибірці супроводжується зменшенням показників за другим: прокрастинації через неквапливість протиставляється прокрастинація через бажання отримати зиск від виконання завдань.

Орієнтація на отримання соціальної вигоди при практикуванні відтермінування має сильний зв'язок із прокрастинацією, обумовленою недооцінкою готовності до виконання завдань: З цього ракурсу така статистика може пояснювати відтермінування необхідністю додаткової стимуляції (підтримки або контролю) особистості в ході виконання нею певної роботи.

Загалом, внутрішня структура кількісних позначень конструкту практик відтермінування може бути представлена у вигляді кореляційної плеяди, зображеної на рисунку 1.

Зв'язки між показниками загального рівня прокрастинації та суб'єктивних джерел відтермінування показано наступним чином: прямими лініями позначено сильні прямі кореляції, пунктирними – значущі обернені кореляції. Така структура внутрішніх зв'язків практик відтермінування, репрезентованих показниками кількісних даних рівня загальних прокрастинаційних схильнос-

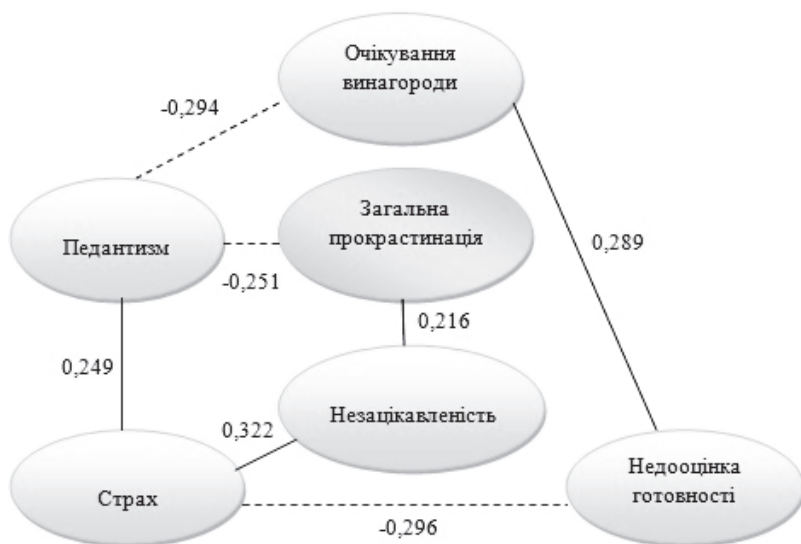


Рисунок 1. Кореляційна плеяда показників відтермінування

тей та рівня присутності певного джерела у практикуванні відтермінування, засвідчує непростий характер організації процесу. З одного боку, всі компоненти замкнені в цілісну структуру запропонованого нами як єдиного конструкту відтермінування. З іншого боку, зв'язки результатів за різними інструментами демонструють сутність відмінностей між конструктами «прокрастинація» та «практики відтермінування»: як бачимо, перший має з лише двома компонентами останнього такі характерні зв'язки, які вказують на недбалість та лінощі досліджуваних при відкладанні справ на потім – саме негативний аспект практик відтермінування – загальну відсутність мотивації на успіх.

Все ж з'ясувати композицію зв'язків між кількісним вираженням практик відтермінування та особистісного майбутнього є пріоритетним завданням. Картину зв'язків між показниками джерел відтермінування та факторами майбутнього, вимірених за допомогою «Семантичного диференціалу часу», представлено у таблиці 2.

Як бачимо з таблиці 2, у поєднанні з елементами практик відтермінування найвизначнішими характеристиками особистісного майбутнього є структура, активність та величина.

Показники за шкалою «структура майбутнього» говорять про міру раціональності, зрозумілості та впорядкованості уявлень досліджуваних про майбутнє, його контрольованості, сприйняття як відносно стабільного та безпечного. І ця міра прямо пов'язана із відтермінуванням через страх відповідальності ($r=0,21$) та педантичні схильності особистості ($r=0,26$). Обернений же зв'язок уявлення досліджуваних про структуроване майбутнє мають із відтермінуванням через недооцінку готовності до завдання ($r=-0,2$). Тобто, відкладаючи власні справи через страх або власний педантизм, особистість зберігає раціональність та структурованість у вибудовуванні власного майбутнього, а недооцінка власної готовності до виконання завдань, пояснення прокрастина-

Таблиця 2. Матриця «двох списків» коефіцієнтів рангової кореляції за Спірменом між показниками джерел відтермінування та факторів майбутнього.

Майбутнє Відтермінування	активність	емоційність	величина	структура	відчутність
недооцінка готовності до завдання	-0,243284	0,053700	0,030801	-0,200102	-0,006421
страх відповідальності	0,112853	-0,150130	-0,021792	0,213383	-0,118290
знижений рівень зацікаленості	0,225890	0,030221	0,015306	-0,020596	-0,077370
орієнтація на соціальну винагоду	-0,030002	0,081670	-0,010567	-0,105474	-0,004986
педантичні схильності	0,166489	0,017761	0,228917	0,264976	0,151189

ційних нахилів побічними факторами супроводжується хаотичністю, неконтрольованістю, незрозумілістю майбутнього.

Шкала «активність» відображає переважно динамічні характеристики психологічного часу, які вказують на рівень вираженості енергетичної наповненості психічного життя особистості, його напруженості, темпу, потреби у новизні, насиченості. Зі зростанням показників за шкалою активності майбутнього зростатимуть, відповідно, і показники відтермінування через зниження зацікавленості у завданнях ($r=0,23$): особи, які зволікають із виконанням справ, які їм нецікаві, частіше за все будують своє майбутнє за принципом насиченості, активності, динамічності. Більш статичним, інертним, найбільш вірогідно, є майбутнє тих відтерміновувачів, які пояснюють поведінку з власними завданнями якимись перешкодами на їх шляху, недооцінкою власної готовності до того, аби стати до справи: $r=-0,24$. Як бачимо, саме цей фактор відтермінування вже вдруге утворює обернену кореляцію з характеристиками майбутнього, що говорить про його силу в якості точки дотику між відтермінуванням та особистісним майбутнім.

Однак, навіть більш вагомим є джерело педантизму у відтермінуванні завдань, показники за яким вже вдруге утворюють значущий зв'язок із показниками за шкалами майбутнього, і цього разу із його «величиною» ($r=0,23$). Фактор величини відображає значущість смислової наповненості майбутнього, насиченості пов'язаних із ним переживань, відчуття простору для самореалізації, потреби у встановленні зв'язку з оточуючим світом. Тому яскраво виражені відтерміновувачі з педантичними схильностями найчастіше конструюють власне майбутнє, насичуючи власні переживання відчуттями внутрішньої свободи, відсутності зовнішніх факторів, які б заблокували реалізацію потреб і планів.

Як бачимо, різноракурсні зв'язки складових конструктів відтермінування та майбутнього, стверджують нашу позицію диференціації шляхів, за якими йдуть відтерміновувачі. У прокрастинаторів, які відкладають на потім з різних, суб'єктивно визначених причин ці практики відповідають різним способам бачення власного майбутнього.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті нашого дослідження ми виявили, що прокрастинація не є однозначно деструктивною практикою, а оскільки її насичено саме цим змістом, нами введено конструкт соціально-психологічних практик відтермінування на позначення поведінки свідомого, повторюваного відкладання виконання власних завдань на потім. Практики відтермінування мають п'ять провідних джерел, які утворюють власну структуру прямих та обернених взаємозв'язків, а тому і сприймаються особистістю по-різному. Крім того, різні за джерелами практики відтермінування показують і неоднорідні взаємозв'язки із конструктом майбутнього особистос-

ті. Відкладаючи власні справи через страх або власний педантизм, особистість структуровано вибудовує власне майбутнє, а недооцінка власної готовності до виконання завдань супроводжується хаотичністю, неконтрольованістю, незрозумілістю майбутнього, орієнтацією на минулий досвід. Практикуючи відтермінування через знижений рівень зацікавленості у справах, особистість частіше за все будує своє майбутнє за принципом насиченості, активності, динамічності, позначаючи його як відкрите та віддалене.

Загалом, проведене дослідження із поясненням композиційної своєрідності та перехрещень у показниках, які вивчалися, є відображенням загальних тенденцій в обраній вибірковій сукупності. Для більш конкретизованого розгляду певних практик відтермінування в особистісному майбутньому заплановано розгляд внутрішньої структури зв'язків кількісних еквівалентів досліджуваних конструктів відповідно до кожної з моделей відтермінувально-футурологічних схильностей особистості, отриманих у ході аналізу якісних даних.

Список використаних джерел:

1. Вассерман Л.И. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии. Пособие для врачей и медицинских психологов / Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова, К.Р. Червинская. – СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2009 – 44 с.
2. Дворник М.С. Джерела особистісної схильності до відтермінування завдань / М.С. Дворник // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2013. – Вип. 18. – Ч. 1. – С. 147–154.
3. Дворник М.С. Практики відтермінування як соціально-психологічний конструкт / М.С. Дворник // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – 2012. – № 37 (61). – С. 53–57.
4. Титаренко Т.М. Повсякденні практики як спосіб окреслення плинних контурів особистості / Т.М. Титаренко // Актуальні проблеми практичної психології. – Част.1.– 36. наук. праць. – Херсон, 2012. – С. 477–481.
5. Юдеева Т.Ю. Апробация опросника студенческой прокрастинации С. Lay / Т.Ю. Юдеева, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жукова // Психологическая диагностика. – 2011. – № 2. – С. 84–94.
6. Steel P. The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done / Piers Steel. [Perennial]. – 2012. – 339 p.

ДІДУК І.А.,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

НАРАТИВ ІСТОРИЧНОГО МИНУЛОГО ТА ЙОГО МІСЦЕ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ

У статті аналізується психологічна інтерпретація феномена „історичної пам'яті”. З'ясовано роль історичної пам'яті у процесі соціально-політичної ідентифікації. Сформульовані основні характеристики та функції наративу минулого.

Ключові слова: соціальна пам'ять, історична пам'ять, наратив минулого, соціально-політична ідентифікація.

В статье анализируется психологическая интерпретация феномена «историческая память». Выяснено роль исторической памяти в процессе социально-политической идентификации. Сформулированы основные характеристики и функции наративу прошлого.

Ключевые слова: социальная память, историческая память, наратив прошлого, социально-политическая идентификация.

This article analyzes the psychological interpretation of the phenomenon of «historical memory». The role of historical memory in the process of social and political identity. The basic characteristics and functions of narrative past.

Keywords: social memory, historical memory, narrative of the past, social and political identification.

Життя – це шлях, який розгортається у часових рамках. Теперішнє особистості починається з минулого та транслюється у майбутнє, тобто - розвивається в історичному просторі, який насичений різними подіями. Історична пам'ять при цьому слугує мостом передачі соціокультурного в рамки особистісного та шляхом залучення індивіда до соціального досвіду. Географічна локація, історична версія, культурні надбання та національні герої визначають змістове наповнення історичного дискурсу. Зосередження уваги на ролі про-

цесів розуміння та інтерпретації особистістю дискурсу історичного минулого у формуванні самоідентифікації визначає важливість його дослідження як чинника структурування суб'єктом картини світу. А загострення у свідомості українців історично детермінованих переживань підкреслює її актуальність.

Таким чином, **об'єктом** даного дослідження є здатність спільноти до роботи з історичною пам'яттю, а **предметом** - психологічні детермінанти наративу історичного минулого.

Метою дослідження є з'ясування ролі історичної пам'яті у процесі соціально-політичної соціалізації. Для досягнення мети були конкретизовані **завдання** дослідження:

- дослідити психологічні особливості наративу минулого у контексті соціально-правової ідентичності.
- з'ясувати психологічні функції наративу минулого у сучасній культурі.

Історична пам'ять є соціально-культурною конструкцією, яка забезпечує індивідів загальними для всіх смислами, значеннями та символами, якими він користується в процесі активної взаємодії. Так, соціальність формується в історичному контексті завдяки інтерпретативній активності індивіда, внутрішній його роботі з уявленнями про минуле. Таке бачення даного феномена визначено цілим рядом досліджень, які взаємодоповнюють одне одного. Вивчення у психологічній науці таких явищ як історична свідомість, історичний досвід, історична ідентичність колективна пам'ять, колективні уявлення, комеморативні практики однозначно доводять важливе місце історичної пам'яті у процесі соціальної ідентифікації. Дослідження історичного у психології має багату традицію та представлено у трьох контекстах: особистість, пізнання, та час. Однак зміст поняття потребує подальшого ціленаправленого та детального вивчення.

Головна увага науковців звернута до визначення співвідношення понять індивідуальної та соціальної пам'яті. Л.Виготський, О.Лурія та О.Леонтьєв обґрунтували тезу, що суспільні історичні зсуви не тільки вносять у світ людини новий зміст, але й переводять свідомість на якісно вищий рівень. На їх думку, соціальна пам'ять у загальних рисах відображає розвиток індивідуальної, але має свої принципи відтворення [1].

Історична свідомість, на думку Т. Дуткевич, розсуває межі теперішнього, розширяє особистісний простір, допомагає зрозуміти себе в історичному контексті – в інших обставинах, образах, розкрити зв'язок зі своїми попередниками, логіку розвитку своєї країни, родини [2]. Все це відбувається в процесі взаємодії. Маючи інтерес до свого минулого, людина прагне глибше осягнути, як жили, про що думали, чого боялися, чому раділи, про що спілкувалися її попередники. На перший погляд, „це питання побутового рівня, але,

якщо історію суспільства вони не цікавлять, то для особистості вони є центральними” [2], наголошує психолог.

Як зазначає В.Фомічова, „кожний актуальний стан соціуму та культури є опредмеченим результатом історичного розвитку” [3]. Тому нові смисли, що виникають в процесі розвитку соціуму, фактично накладаються на певну послідовність попередніх трансформацій знань та соціальних норм в ході попередніх пристосувань даного соціуму. Сконцентрований та організований досвід спільноти допомагає особистості зрозуміти та осмислити навколишню дійсність. У свою чергу, більш менш однакове розуміння сукупності цінностей, норм, правил та смислів, об’єднує та скріплює спільноту. Формується відносно безпечне та зрозуміле середовище життя.

Сенс історії полягає також у збереженні зв’язку між поколіннями, який дозволяє особистості пізнати саму себе. Щоб зрозуміти історію, вважає К. Ясперс, потрібно відповісти на запитання, що таке людина; водночас, людина розкривається через час, через історичність. Люди прагнуть зрозуміти історію як дещо неподільне, цілісне, щоб завдяки цьому зрозуміти себе. Історична свідомість створює ту сферу, в якій прокидається наше розуміння природи людини [4].

Г. Болінгброк вважає, що людина має занадто мало життєвого часу, щоб самій побачити весь процес становлення й розвитку багатьох явищ. Тому досвід стає бажаною ідеєю цілого. Минуле в історичній пам’яті завжди існує в межах його власного досвіду [5]. Формуючись в дитячі роки і базуючись на сімейному вихованні, освіті, засобах масової інформації, літератури тощо, почуття „моєї” історії в роки становлення особистості стає „матрицею” чи „каркасом” її особистої історичної пам’яті. Така „матриця-каркас”, стверджує Вольфовська Т.О., знаходиться у свідомості носія історичної ідентичності на несвідомому рівні, аж до поки він (носій) наново, самостійно і критично не захоче підійти до перевірки будь-яких історичних подій/фактів/осіб [6].

Представлення історичної пам’яті як механізму конструювання майбутнього, знаходить своє бачення у роботах І.В.Березко. Вивчаючи типи наративів майбутнього, автор зазначає про тісний взаємозв’язок футуристичного наративу з уявлення особистості про минуле. Вибудовуючи власну історію свого життя індивід прагне зрозуміти та інтерпретувати досвід значущих „інших”, намагається приміряти на себе їх життєві історії, їх ідентичності, та „інтериоризувати” їх для себе. Інколи це може відбуватися примусово, коли батьки нав’язують нащадкам з „найкращих” намірів свої уявлення про їх майбутнє, певні історії, які вони повинні прожити, підкреслює автор [7].

У такий спосіб, психологічний зміст історичної пам’яті полягає у репрезентації спільного досвіду для осмисленого смислотворення особистістю навколишнього світу, що забезпечує взаємодію традиції та новації. В особис-

тому плані уявлення про минуле – це, насамперед, власна історія, те, що особистість прожила, осмислила та запам'ятала.

За М.Хальбваксом історична пам'ять вбудована в колективну пам'ять, яка характеризує колективну ідентичність. Психолог обґрунтував концепцію колективної пам'яті, позначивши терміном колективна пам'ять репрезентацію минулого в соціальній уяві. Він розмежував поняття колективної та історичної пам'яті, наголошуючи, що „історія зазвичай починається в той момент, коли закінчується традиція, коли затухає та розпадається соціальна пам'ять” [8, с.103]. Він підкреслив, що історична пам'ять може бути представлена як у формі офіційної версії подій, так і на рівні особистісних спогадів (автобіографічних). Колективна пам'ять, на думку М.Хальбвакса, має ширші рамки ніж автобіографічна, має схематичний вигляд та не завжди співпадає з особистісною інтерпретацією. Тоді як автобіографічна пам'ять вибіркова, оскільки намагається зберегти образ минулого, який ще присутній у сьогоdnшній колективній пам'яті, та утримує з нього лише те, що продовжує цікавити спільноту. Колективна пам'ять ґрунтується на особистісній, оскільки історія нашого життя (біографія) є часиною загального, суспільного. Кожна соціальна група створює пам'ять про своє минуле, що, в свою чергу, формує і відображає ідентичність цієї групи [8].

На думку В.В.Середа, історичну ідентичність варто досліджувати на двох рівнях: як „історію згори”, яка репрезентує „накинуті” ставлення до минулого, і як „історію знизу”, що відповідає історичній пам'яті, яка збереглася на рівні пересічних громадян [6]. Тобто, для коректного вивчення психологічних компонентів історичної пам'яті важливо виокремити певний елемент, який би враховував таку її особливість.

З метою тлумачного та особистісно-мотивованого підходу такою змістовною одиницею дослідження, може бути наратив, а саме, наратив минулого. Це область понять, де об'єкт є тотожним його інтерпретації, реальність, стосовно якої різниця між інтерпретацією та зовнішнім по відношенню до неї об'єктом не має сенсу. У методологічному плані ми долучаємося до так званої енергійної парадигми, яка описує динамічні системи, що знаходяться в стані стійкої нерівноваги, безперервного вибору себе [9]. Наративний підхід долає дистанцію між реально-існуючим та віртуально-минулим. Він звертається до особливого трактування категорії часу - в основі логіки оповідання як розуміння досвіду лежить не просто час, а час, насичений подіями. Час, який не містить подій, вочевидь втрачає для людини сенс. Події пов'язуються між собою, і утворюють інтригу, на основі якої виникає історія (оповідь). На базі одних та тих самих подій може бути “написано” нескінченне число історій, різнити їх будуть пояснювальні конструкції, обрані особистістю як засоби інтерпретації власного досвіду. Ці конструкції отримали назву “інтерпретацій-

них схем”.

У традиційному розумінні наратив визначається як «текст, що передає інформацію про реальні або вигадані події, які відбуваються в часовій послідовності» [10, с. 18]. Трансляція культурних метаповідомлень допомагає сприймати створене людьми (культурне) як природне, тобто таке, що є само собою зрозумілим, незмінним. Це відбувається завдяки неусвідомленому перенесенню того, що дістало назву “лінз культури” [6], у психіку і свідомість. Лінзи культури готують наперед визначені соціальні стратегії життєдіяльності та поведінки, які здаються настільки нормальними і природними, що якісь інші життєві спрямування навіть не спадають на думку. Інакше кажучи, лінзи культури можна розглядати як інтерпретаційні рамки, що відображають наявні в культурі цінності, норми, правила поведінки, оцінювання тощо [10].

Наратив проявляється як своєрідне вікно в індивідуальний людський досвід (погляд на світ очима автора-оповідача), як особлива епістеміологічна форма – навколишня реальність може бути освоєна людиною тільки через оповідання, історії. Тож наратив як утворення, структурно подібне до історичних форм соціальної комунікації, є однією з форм комунікативного освоєння людиною світу та, що важливо, вивчає дискурс загалом. Особистість є продуктом спільного конструювання у суспільство. А фокусом наративного дослідження є дискурс як форма соціальної практики, у нашому випадку, історичної, яка переломлюється в конкретних історіях людської ідентичності.

Потрібно зазначити, що саме по собі поняття наративу як одиниці досліджень комунікації стало відповіддю на переосмислення одиниці комунікативного повідомлення – від слова до ширшого змісту. Минулий досвід є не просто накопиченням або концентрацією певних висловів і не просто поєднанням певних речень, а змістовно вибудованим посланням, що розгортається довкола певної ідеї, зрозуміло викладає ідейний матеріал, тобто фактично є наративом. Останній розуміють як сукупність дискурсних утворень різних жанрів, сконцентрованих довкола історичної події. Метою наративу минулого є, з одного боку, повідомлення суспільства про яку-небудь історичну подію, а з другого, – намагання сконструювати цілісну картину минулого. Наративний підхід також дозволяють реконструювати життя особистості через призму її позиції щодо власного досвіду та подій, які мали в ньому місце. Таким чином, особливо цікавим та глибоким для розуміння психологічної природи історичної пам’яті бачиться контекст постнекласичної парадигми.

Таким чином, наратив минулого – це здатність особистості зрозуміти та проінтерпретувати зовнішній світ. Він є засобом організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду, який крім відображення розуміння та інтерпретації людиною дійсності та самої себе, включає також й світ внутрішніх переживань та індивідуально-авторське ставлення до дійсності. Він є

досить гнучкою моделлю, яка дозволяє нам осмислювати реальність, пристосовуючись до неї, оскільки сам є частиною цієї реальності. Крім того, наратив надає узгодженості та впорядкованості людського досвіду, а також змінює цю впорядкованість, коли досвід або його осмислення змінюються. Оскільки за П. Бурдьє політика є „головною ареною символічної боротьби за збереження та трансформацію соціального світу” [11], то її вплив на формування наративів минулого є постійним та значимим.

Наративи значень, що відображають уявлення молоді про історію минулого, допомагають їм знайти відповіді на актуальні питання. Через історичну пам'ять структурується соціокультурний простір, в якому вирішуються питання національної самоідентичності та політичної компетентності. Актуальним постає прагнення жити власними спогадами та відповідно власним „розумом”. Також дозволяють досягнути рівноваги між когнітивними знаннями про історію, особливо історії своєї землі, та значущими переживаннями, які живуть у спогадах старшого покоління. Намагання віднайти такого контексту, в якому засвоєння певного історичного досвіду допомагає розвивати суспільство зрозуміти свою унікальність та цінність.

Все це вказує на особливе місце наративу минулого у процесі соціально-політичної соціалізації молоді. Адже вони відповідають на питання „хто ти є” та „яким ти маєш бути”.

Інтерпретація історичного дискурсу може бути для спільноти як чинником позитивного спрямування, так і важким психологічним тягарем. Наприклад, історично детерміноване почуття страху перед винищенням, з одного боку, є фактором виживання нації в історії, а з іншого – породжує страх, примушує терпіти будь-якою ціною, що послаблює національну самосвідомість, паралізує свідомий підхід, породжує терпимість та згоду на самоприниження. Така ситуація ускладнюється нагадуванням не лише про жорстокість зовнішнього ворога, що могло б і об'єднувати проти останнього, а й про важчий спогад – можливу зрадливість співвітчизників [12].

Передача історичного досвіду також має певні небезпеки. Як зазначає Найдьонова Л.А., соціально-психологічний аналіз історичних психотравм свідчить про необхідність розробки механізмів подолання негативних впливів болючих переживань минулого. Так, досвід спільноти може мати розщеплений характер: „де одна частина має один поділений між учасниками досвід, а друга – інший” [13]. Вочевидь така ситуація ускладнює ідентифікацію нового покоління. Однак, виникнення паралельно підвищеної амбівалентності „за певних обставин робить людину відкритою до набуття нової ідентичності” [13]. Відкривається своєрідний „портал” для набуття нової солідарної ідентичності. Небезпекою буде і така колективна пам'ять, яка закликає до солідарності на ґрунті спільного людського страждання. Не повне забування

всього, а полишення свого болю в минулому дає надію на спільне майбутнє, наголошує психолог [13].

Зрозуміти сутність наративу минулого як комунікативної форми можна, визначивши його основні функції: **когнітивна**, завдяки якій люди засвоюють певні знання та традиції; **ідентифікаційна**, що забезпечує трансляцію культурних цінностей, норм, правил, смислів, схем інтерпретації тощо; **адаптаційна**, сприяє пристосуванню до соціальної норми з метою досягнення згоди; **впорядкувальна** як прагнення відрегулювати спільний простір взаємодії відповідно до раціонально-доцільного порядку; **регулятивна**, за допомогою якої відбувається регуляція поведінки, діяльності, оцінок, інтерпретацій членів культурної спільноти; **афективна**, яка забезпечує засвоєння досвіду культури на емоційному рівні завдяки переживанню; **розвивальна**, за допомогою якої відбувається розширення дискурсивного простору особистості, тобто збагачення репертуару дискурсів; **терапевтична**, яка сприятиме подоланню негативних впливів болючих переживань минулого.

У підсумку зазначимо, що по-перше, історична пам'ять – це здатність людини зрозуміти та проінтерпретувати навколишній світ; по-друге, наратив минулого як певна комунікативна одиниця є потенційно перспективним елементом дослідження політичної комунікації; по-третє, психологічними функціями наративу минулого є когнітивна, ідентифікаційна, впорядкувальна, адаптаційна, регулятивна, афективна, розвивальна, терапевтична складові; по-четверте, розкриття психологічних компонентів наративу минулого сприятиме розробці екологічної стратегії історичного дискурсу у соціально-політичній ідентифікації.

Список використаних джерел:

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 672 с.
2. Дуткевич Т.В. Психологічна структура історичної свідомості особистості // http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2012_16/337-347.pdf
3. Фомічова В. Соціальні уявлення в міфологічній свідомості // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. 2010. - № 5 - С.12-15.
4. Ясперс К. Смысл и назначение истории - М.: Политиздат, 1991.- 528с.
5. Болінгброк Г. Письма об изучении и пользе истории - М.: Наука, 1978 г. - 359 с.
6. Вольфовська Т.О. Історична пам'ять як чинник ідентифікації та інтеграції особистості в сучасне поле політики // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. освітньо-метод. журн. - 2012. - № 7. - С. 70-74.
7. І.В.Березко Наратив майбутнього як засіб ре інтерпретації минулого та по інтерпретування теперішнього досвіду особистості http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nsspp/2011_25/Berezko.htm
8. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / Пер. с фр. и ступит. статья С.Н. Зенкина. – М.: Новое издательство, 2007. – 348 с.

9. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми // http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nsspp/2009_22/Chepeleva.htm
10. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. академіка С.Д. Максименка. - К.: Нора-Друк, 2003. - Вип. 23. - С. 15-24.
11. Бурдьє П. Социология политики: Пер. с фр. /Сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко./ — М.: Socio-Logos, 1993. — 336 с.
12. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика. — К.: Либідь, 2001. — 334 с.
13. Найдьонова Л.А. Історична травма спільноти: як нащадкам пам'ятати трагічне? http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppp/2011_11/Naydyonova.htm

ДОБРОВОЛЬСЬКА Л.П.,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

В статті розкриваються шляхи використання антропологічного підходу, андрагогічних принципів педагогічного менеджменту. Підкреслюється складність реалізації вищезазначених проблем та пов'язується з бар'єрами процесу соціалізації першокурсників – майбутніх педагогів. Розглядаються поняття «освітній менеджмент» та «педагогічний менеджмент». Теоретичний зміст статті тісно переплітається з результатами дослідницької роботи та творчими пошуками авторки.

Ключові слова: антропологічний підхід, людинознавство, андрагогічні принципи, навчальна діяльність, освітній менеджмент, педагогічний менеджмент.

В статье раскрываются пути использования антропологического подхода, андрагогических принципов педагогического менеджмента. Подчеркиваются трудности реализации вышеуказанных проблем, которые связаны с проблемами социализации первокурсников – будущих педагогов. Теоретическое содержание статьи тесно переплетается с результатами исследовательской работы и творческими изысканиями автора.

Ключевые слова: антропологический подход, человекознание, андрагогические принципы, учебная деятельность, педагогический менеджмент, образовательный менеджмент.

It is exposed in the article the ways of using anthropological approach and andragogical principles of pedagogical management. It is underlined the complication of realization of above-mentioned problems and connected with burriers of freshmen's – future teachers' socialization process. It is considered the following notions: «educational management» and «pedagogical management». The theoretical content of the article is closely interlaced with the results of research work and creative quest of the author.

Key words: Anthropological approach, study of human nature, andragogical principles, educational activities, educational management, pedagogical management.

Постановка проблеми. Студентство – майбутня еліта нашого суспільства. Місія вчителя нової формації не може обмежуватися наданням знань і умінь, а також фіксацією радикальних перетворень, що відбуваються в світі. Місія вчителя нової України – формування громадянина цивілізованої Європи. Учитель XXI століття – це людина з толерантним, екологічним мисленням. Ми вважаємо своєчасно проаналізувати проблеми педагогічного менеджменту, розглянути процес підготовки майбутнього вчителя з погляду антропологічного підходу як методологічного інструментарію, який надає можливість вивчити Людину – учня (студента), Людину – вчителя (викладача). На сьогодні можна підкреслити високу актуальність в сучасному науковому світі проблематики навчання студента як зрілої, дорослої особистості. В суспільній свідомості все ширше розповсюджується уявлення про те, що людина, її життя, гідність, розвиток і самореалізація повинні бути головними орієнтирами прогресу всіх соціальних інститутів. Доцільно підкреслити важливість та необхідність використання в сучасному педагогічному менеджменті андрагогічні принципи, положення.

Соціально-психологічні аспекти удосконалення комунікації та міжособистісної взаємодії в педагогічній діяльності викладача залишаються проблемою, практична реалізація якої залежить від вирішення цілої низки організаційних, науково-методичних питань в період навчання та виховання студентської молоді. Значний практичний інтерес викликає процес вдосконалення комунікативних та організаторських здібностей особистості викладача, студента в системі конструктивного спілкування.

Важливе місце в системі особистісно-середовищних стосунків студента займають комунікативні зв'язки з професорсько-викладацьким складом. Сьогодні, на жаль, ще переважає суб'єктно-об'єктна парадигма, авторитарний стиль, компанійська поведінка з боку студентів, формалізм педагогічних заходів.

Мета дослідження – зробити теоретичний аналіз проблеми у контексті нової освітньої та виховної парадигми, дослідити процес соціалізації студента, зокрема адаптаційний період першокурсників; використовуючи анкетування, опитування, психодіагностичні методики: «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В.В.Бойко), «Тест на виявлення комунікабельності» (В.Ф. Ряховського) та запропонувати можливі шляхи удосконалення комунікативної, організаційної взаємодії викладача, враховуючи антропологічний підхід та андрагогічні принципи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо з теорій педагогіки, психології будь-яке управління характеризується двома підсистемами - керуючою і керованою - в межах єдиної самокерованої системи; цілеспрямованістю процесів впливу; наявністю програми як сигнально-інформаційного носія,

за допомогою якої одна система впливає на іншу; наявністю зворотних зв'язків; ентропійним характером процесів впливу. Керуюча підсистема видає відповідні команди (розпорядження, накази тощо), які приймає до виконання керована підсистема за відповідними закономірностями, охарактеризованими в наукових працях В.Г.Афанасьєва, В.І. Бондаря, Р. Дафта, П. Дракера, Г.А. Дмитренка, Г.В. Єльнікової, Л.М. Калініної, Л.М. Карамушки, О.М. Коберника, Н.Л. Коломінського, Ю.А. Конаржевського, Ф.Ф. Корольова, В.І. Лазарева, В.І.Маслова, М. Мескона, Н.М. Островерхової, В.С. Пікельної, М. Портера, М.М. Поташніка, В.І. Смірнова, Ф. Тейлора, Л.Л. Товажнянського, А. Файоля, Р.І. Фатхутдінова, Ф.І. Хміля, О.Т. Шпака та ін. [4; с.4].

Доцільно відзначити, що менеджмент (management) у перекладі з англійської мови означає управління, але в науковій літературі ці поняття не є ідентичними. Менеджмент, як спеціальний вид діяльності в організаціях розкривається в роботах М.Х.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі, П.Моклера та ін., які визначають його як процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для формулювання та досягнення цілі організації.

Дослідження вчених (А.М. Алексюк, М.М. Амосов, Б.Г. Ананьєв, М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Дмитрієв, А.В. Духавнева, І.С. Кон, В.Т. Лісовський, С.І. Самігін, З.Ф. Єсарева та інші) присвячені вивченню особливостей розвитку особистості студента. Комунікативні та організаційні здібності органічно пов'язані між собою, значною мірою перетинаються, взаємобумовлюються. Л.Д. Кудряшова, Л.І. Уманський, Б.О. Федоришин підкреслюють, що організаційні вміння – це вміння впливати на людей з метою успішного вирішення ними певних задач, вміння оперативно розбиратися у ситуаціях, що склалися, вміння спрямовувати взаємодію людей у необхідне русло. В останні роки з'явилися роботи, які виділяють суб'єктно-суб'єктивні стосунки в педагогічному процесі, тобто визнають управляючу функцію педагога і функцію самоуправління того, хто вчиться. На нашу думку, одним з найбільш результативних засобів вирішення вищезазначеної проблеми є висококваліфікована, послідовна, систематична діяльність всього колективу ієрархічної системи управління навчального закладу; своєчасна, ефективна організація роботи психологічної служби з використанням активних методів навчання, зокрема соціально-психологічних тренінгів (Г.А. Ковальов, Л.А. Петровська, Т.С. Яценко) [6, 10].

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна робота здійснюється на базі Мелітопольського державного педагогічного університету викладачами кафедри загальної психології, Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти згідно загального плану науково-дослідних робіт університету за вимогами реформування освітньої системи України.

Зазначимо, засади гуманістичної виховної парадигми започатковані одночасно і на Заході і на Сході. Західні дослідження особистості, що само актуалізуються, репрезентовані, перш за все, у роботах А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франка, Е. Фрома. Важливо й те, що одночасно із західними психологами (незалежно від них) до гуманістичного підходу у вихованні підійшов видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський [8, с.15].

Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати головний імператив епохи: Людина як біосоціальна істота не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил, тобто, іншими словами – не розвивається поза культурою. Саме культура є системною ознакою щодо антропологічного аналізу. Таким чином, ведучим концептом антропологічного підходу є поняття культури. Немає сумніву, що антропологічне мислення науковців тісно переплітається з гуманістичним світоглядом. Джерела антропологічних поглядів, роздумів учених, письменників, філософів, педагогів, психологів сягають глибоко у давнину віків розвитку цивілізації, і сама ідея здійснювати навчання та виховання підростаючого покоління на антропологічних принципах не нова, проте не була затребувана часом та актуальною стає на сьогодні. [1, с.18-21]. Антропологічний підхід об'єднує в собі: методи досліджень природних наук (біологія людини, анатомія і фізіологія людини, медицини та інші) і соціально – гуманітарних (археологія, історія, соціологія, етнографія, педагогіка, психологія, культурологія, філософія, етика і естетика, економіка, політологія та інші) [2, с.10].

Аналіз досліджень вищезазначеної проблеми свідчить про те, що на сьогодні розвиток філософської, психологічної та педагогічної думки спрямований на плюралізм підходів до аналізу розвитку людства (Адоньев Є.О., Аносов І.П., Білик О.М., Білик Я.М., Дубровський Д.І., Кривега Л.Д., Матвієнко П.В. та інші).

Л.Даниленко розглядає три поняття («управління закладом освіти», «менеджмент в освіті» і «менеджмент освітніх інновацій») як взаємозалежні та взаємоузгодженні категорії. Зокрема, управління закладом освіти є поняття більш широке і може застосовувати ся у будь-яких умовах функціонування і розвитку соціально-педагогічної системи. Менеджмент в освіті є його складовою і застосовується, як правило, в ринкових умовах. Менеджмент освітніх інновацій є складовою менеджменту в освіті і застосовується за умов розробки, впровадження й освоєння інновацій [4, с.6-11].

Варто відмітити, що особливою галуззю менеджменту є педагогічний менеджмент (*pedagogical management*), який має свою специфіку та властиві лише йому закономірності. Ця специфіка міститься в особливостях предмету, продукту та результатів праці менеджера освіти. Слід нагадати, що предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління; про-

дуктом праці – інформація про навчально-виховний процес; знаряддям праці – слово, мова; результатом праці менеджера є рівень освіченості, вихованості та розвитку об'єкту менеджменту – учнів (студентів). Таким чином, педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних заходів управління освітнім процесом, який спрямований на підвищення його ефективності [7, с.32].

На сьогодні можна підкреслити високу актуальність в сучасному науковому світі проблематики навчання студента як зрілої, дорослої особистості. В суспільній свідомості все ширше розповсюджується уявлення про те, що людина, її життя, гідність, розвиток і самореалізація повинні бути головними орієнтирами прогресу всіх соціальних інститутів. Виходячи з цього, автори підкреслюють важливість та необхідність використання в сучасному педагогічному процесі андрагогічні знання, основи, положення. Уперше термін «андрагогіка» був уведений в 1833 р. німецьким філософом, істориком епохи Просвітництва А. Каппом.

Тісний взаємозв'язок андрагогіки з педагогічною психологією, педагогікою й теорією освіти дорослих легко виявляється при зіставленні їхніх предметів. Предмет педагогічної психології, педагогіки в загальному вигляді можна визначити як становлення людини в педагогічній реальності. Предмет теорії освіти дорослих – система освіти дорослих як соціокультурний інститут. Специфічним предметом андрагогіки є теорія й методика навчання дорослих людей у контексті безперервної освіти. Андрагогіка здійснює найдавнішу формулу навчання: *non scholae, sed vitae discimus* – учимося не для школи, а для життя. Основне положення андрагогіки, на відміну від традиційної педагогіки, педагогічної психології полягає в тому, що провідну роль у процесі навчання грає не той хто навчає, а той, кого навчають. Функцією освіти в цьому випадку є надання допомоги тому, хто навчається у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду останнього, коректуванню й поповненню його знань. У цьому випадку відбувається зміна пріоритетності методів навчання.

Як науку андрагогіку відокремлюють від педагогіки, тому що педагогіка – навчання й виховання дитини (від гр. *paídos* – дитина), при цьому багато результатів насправді виявляються важливими тільки для школи.

При навчанні по класичній педагогічній моделі ті, яких навчають, орієнтуються на придбання знань на перспективу, знаючи, що більшість із знань, якщо й знадобляться їм у житті, то пізніше. Метою тих, хто навчає, стає навчання, завданням якого є передача як можна більшої кількості знань, умінь, навичок і особистісних якостей без конкретного зв'язку із практичною діяльністю. Курс навчання будується по розділам навчальних дисциплін, виходячи з логіки даного предмету. У рамках андрагогічної моделі студенти

прагнуть до негайного застосування отриманих знань і вмінь, щоб стати більш компетентними в рішенні будь-яких проблем. Курс навчання будується на основі розвитку певних аспектів компетенції тих, хто навчається й орієнтується на рішення їх конкретних життєвих завдань. Їх діяльність полягає в придбанні тих конкретних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які необхідні їм для рішення життєво важливої проблеми. Діяльність викладача зводиться до надання допомоги студенту у придбанні необхідних йому знань, умінь, навичок і особистісних якостей [5, с.91].

На підставі вищезазначеного ми можемо сформулювати основні андрагогічні принципи навчання, які є фундаментом теорії навчання дорослих: 1. Пріоритет самостійного навчання. 2. Принцип спільної діяльності. 3. Принципи опори на досвід того, хто навчається. 4. Індивідуалізація навчання. 5. Системність навчання. 6. Контекстність навчання (термін А.А. Вербицького). 7. Принцип актуалізації результатів навчання. 8. Принцип розвитку освітніх потреб. 9. Принцип усвідомленості навчання або принцип рефлексивності. Цей принцип заснований на свідомому відношенні дорослого до навчання, що, у свою чергу, є головною частиною його мотивації [5, с.94-95].

Основна функція андрагогіки у відповідності зі змістом, закладеним у її назві, – вести дорослу людину. А для цього необхідно знати природу й особливості того, кого ведеш. Тому, тісні взаємодії андрагогіки з іншими галузями наукового знання й практики, що входять у систему наук, яка наприкінці 60-х років XX сторіччя була визначена відомим російським психологом Б.Г. Ананьєвим як людинознавство [9, с.175].

У центрі уваги людинознавства перебуває людина в її цілісності, однієї з форм подання якої служить образ. У результаті синтезу різноманітних видів знання народжується науковий образ людини в єдності «всіх його визначень», коли «космічне, біологічне, соціальне й духовне повинні бути взяті одночасно», підкреслює В.І. Соловйов.

Науковий контекст андрагогічного знання визначається категоріями: людина (у її цілісності на етапі життєдіяльності); дорослість (якість, що задає віковий і соціальний діапазон розгляду специфіки дорослої людини як суб'єкта навчання); освіта (соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку й формування людської якості (образу); освіта дорослих (процес професійно-особистісного становлення людини у варіативних формах, яка перебуває в контексті безперервної освіти); безперервна освіта (освіта, розглянута в співвідношенні із цілісним простором життєдіяльності людини); андрагог (загальна назва для фахівців, зміст роботи яких пов'язаний зі сферою навчання дорослих), андрагог – це людина, основною професійною функцією якого є навчання дорослих [5, с.101-102].

Професії викладача, психолога та багато інших, які відносяться до про-

фесій типа «людина-людина», також включають андрагогічний компонент. Психологи, педагоги, соціологи підкреслюють, що успішність практичної діяльності випускника ВНЗ тільки 15-20 % залежить від засвоєних професійних знань. Все інше визначається вмінням працювати з людьми.

Підкреслимо, що процес адаптації студентів проходить на декількох рівнях пристосування: до нової системи життєтворчості; до зміни режиму праці і відпочинку; до входження в новий колектив. На перших курсах складається студентський колектив, формуються навички і уміння раціональної розумової праці, організаційні, комунікативні здібності, усвідомлюється покликання до обраної професії, встановлюється система самоосвітньої діяльності і самовиховання професійно-значущих якостей.

Важливо відмітити, що різке руйнування звичного робочого стереотипу студента іноді призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, пов'язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, може на перших порах зумовлювати і порівняно низьку успішність, і труднощі в міжособистісному спілкуванні, що ми спостерігали в період дослідження.

У проведених нами дослідженнях процесу адаптації першокурсників визначилися такі головні труднощі: негативні переживання, пов'язані з виходом учорашніх учнів зі шкільного колективу (20%); невизначеність мотивації вибору професії (30%); недостатня психологічна готовність до неї (50%); невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності (45%); звичка до повсякденного контролю з боку педагогів (30%); пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах (25%); налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до умов гуртожитку (50%); відсутність навичок самостійної роботи (70%); невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, довідниками, комп'ютерною технікою (на жаль 60%) та багато інших.

Для вироблення тактики і стратегії, що забезпечує оптимальну адаптацію студента, викладачеві-куратору важливо знати життєві плани, інтереси першокурсника, систему домінуючих мотивів, рівень претензій, самооцінки, здатність до свідомої регуляції поведінки тощо. Успішне розв'язання цієї проблеми пов'язане з розвитком психологічної служби ВНЗ. Нами розроблені оригінальні методики «Квадрат здібностей абітурієнта», «Квадрат інтересів першокурсників» (Л.П. Добровольська, Є.М. Павлютенков). Дані психодіагностики потрібні, перш за все, самому студенту, куратору, викладачам. За нашими дослідженнями майже третина студентів-першокурсників не може повністю включитися у навчальний процес. В Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького в рамках роботи психологічної служби розроблена та впроваджена комплексна програма адаптації першокурсників «Здоров'я – Мотивація – Професіонал». Творча

група науковців кафедри загальної психології створила посібник «Путівник першокурсника». На нашу думку, цей путівник є своєрідним супутником, довідником різноманітного студентського життя, який, сподіваємось допоможе першокурсникам швидше освоїтися в кроскультурному просторі студентства.

На думку Л.С. Виготського роль педагога зводиться до того, щоб бути організатором соціального виховного середовища, регулятором і контролером його взаємодії з кожним студентом. Насамперед, прямий обов'язок професорсько-викладацького складу всього ВНЗ полягає в тому, щоб допомогти студентові в процесі становлення його не тільки як майбутнього спеціаліста, але й як особистості, сприяти створенню в середині мікроструктури атмосфери свободи, самоповаги і творчості [3, с.50].

Аналіз результатів діагностики рівня полікомунікативної емпатії на констатуючому етапі експерименту показав, що майже 70% студентів мають низький рівень емпатії. Цей дуже негативний показник не може не турбувати управлінців навчально-виховного процесу. Ми припустили, що втілення в систему навчання студентів-майбутніх педагогів елементів тренінгової форми навчання, дозволить удосконалити комунікативні здібності та навички міжособистісної взаємодії.

Це дає нам право рекомендувати використання корекційно-комунікативної тренінгової програми психологічною службою університету, консультпунктами в гуртожитках університету, а також спонукає викладачів до подальшого творчого пошуку щодо вирішення соціально-психологічних проблем удосконалення власної комунікативної та організаторської діяльності. Безсумнівно – андрагогіка носить міждисциплінарний характер, тісно пов'язана з педагогічним менеджментом в сучасній моделі навчально-виховного процесу вищого закладу освіти.

Проведений аналіз зазначеної вище проблеми та проміжні результати емпіричного дослідження дають можливість зробити **висновки**:

1. Під час організації викладачем впливу на свій об'єкт потрібно враховувати те, що студент не народжується суб'єктом педагогічної діяльності, а стає ним під впливом ефективних навчально-виховних засобів.

2. Організована на антропологічній, андрагогічній методології підготовка студентів сприятиме вирішенню завдань індивідуалізації навчання, широкому використанню комп'ютерних технологій, упровадженню інновацій у практичну діяльність на всіх рівнях освіти кредитно-модульної системи, що важливо при входженні України в європейський освітній простір.

3. Люди відрізняються характером, інтелектом, здатністю до самооцінки, емоційністю. Ці індивідуальні особливості потрібно враховувати у процесі особистісно-середовищної взаємодії. Без цього неможливо ефективно впли-

вати на студентство в системі педагогічного менеджменту.

4. Андрагогічні основи навчання, андрагогічна модель навчання не є чимось зовсім протилежним педагогічним принципам і моделі навчання. Андрагогічну (навчально-виховну) функцію може приймати на себе будь-який фахівець, що працює в системі «людина-людина».

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні та впровадженні програми соціально-психологічної корекції педагогічної рефлексії менеджерів освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Аносов І.П. Сучасний Освітній процес: Антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391с.
2. Баталіна А.Я. Цивилизационно – антропологический подход как методологический инструментальный в решении педагогических проблем: 36. Наук. Пр. /Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред) та ін. –Київ – Запоріжжя. – Вип. 18. 2001. – 295с.
3. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400с.
4. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент. Навчальний посібник – К.: Главник, 2006. – 144 с. – (Серія «Психол. Інструментарій»). Бібліогр.: с.135-142.
5. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Змеев С.И. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
6. Ковалев Г.А. Активное социально – психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения. – М.,1980.– 259 с.
7. Крижко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования – СПб.: КАРО, 2001. – 304 с.
8. Левківський М.Б. Відповідальність у контексті нової виховної парадигми: Вісник Житомирського педагогічного університету. Випуск 6, 2000р. – С. 15-17
9. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / Рибалка В.В.– Одеса: Бакаєв В.В., 2009. – 575 с.
10. Яценко Т.С. Активне соціально – психологічне навчання: теорія, процес, практика. Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2002. – 792 с.

ЖАДАН І.В.,

завідувач лабораторії психологічних
проблем політичної соціалізації
молоді, Інститут соціальної та
політичної психології НАПН України,
м. Київ

ЧАЛА К.О.,

старший викладач кафедри психології
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця

СОЦІАЛІЗУВАЛЬНИЙ ДИСКУРС ЯК ЧИННИК СТРУКТУРУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СКЛАДОВОЇ ПОЛІТИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ СТУДЕНТСТВА

Представлено результати контент-аналізу ціннісної складової соціалізувального дискурсу. Ціннісні пропозиції проаналізовано за напрямками: кількість пропозицій окремих політичних цінностей, їх змістового наповнення, спрямованості та цілей дискурсів, їх узгодженості, конфліктності, раціональності тощо.

Ключові слова: контент, політичні цінності, пропозиції, дискурс, ціннісні інтерпретації, соціалізація.

Представлены результаты контент-анализа ценностной составляющей социализационного дискурса. Ценностные предложения проанализированы по параметрам: количества пропозиций отдельных политических ценностей, их смыслового наполнения, направленности и целей дискурсов, их согласованности, конфликтности, рациональности.

Ключевые слова: контент, политические ценности, пропозиции, дискурс, ценностные интерпретации, социализация.

The article contains the description of the finding of a content analysis of socialization discourse value component. Value prepositions have been analyzed according to the following: quantity of prepositions of certain political values, their sense, discourse orientation and aims, their consistency, conflict, rationality, etc.

Key words: content, political values, prepositions, discourse, value interpretations, socialization.

Проблема чинників (засобів, механізмів) розвитку ціннісної сфери молоді була актуальною в усі часи, але особливо гостро вона постає у трансформаційних суспільствах, де виникає потреба у швидкій зміні ціннісних пріоритетів. Формування ціннісних диспозицій (особистості, групи, суспільства) – тривалий, складний і багатоплановий процес, що розгортається одночасно у двох контекстах: загальнокультурному і культурно-специфічному. Обидва контексти репрезентовані різноманітними дискурсами, які більшою чи меншою мірою впливають на структурування ціннісної складової картини світу молоді. Потенційні можливості розширення, поглиблення, раціоналізації, переорієнтації, узгодження компонентів дискурсу взаємодії суб'єктів соціалізації пропонується розглядати як один із ресурсів соціалізувальних впливів.

Услід за В.Васютинським ми розглядаємо дискурс у двох значеннях: «..як існування, перебування «в», взаємодія» та «як розуміння, тлумачення, інтерпретація», і обидва ці аспекти «поєднуються в інтенційній активності суб'єкта, спрямованій водночас на середовище і на самого себе» [1, с. 90].

Політична картина світу, як динамічна система уявлень про політичну систему, владу, механізми функціонування політики, політичні практики тощо, зумовлює не лише сприймання та інтерпретацію політичної інформації, а й структурування ціннісних преференцій особистості. Визначальну роль у цьому процесі відіграє її ціннісна складова, представлена багаторівневою системою значень та сенсів, вибудованих на когнітивних та емоційних, усвідомлюваних і несвідомих конструктах.

З огляду на викладене, припускаємо, що одним із основних чинників конструювання ціннісної складової політичної картини світу виступає дискурс суб'єктів політичної соціалізації, кожен із яких (освіта, ЗМІ, політичні сили і авторитетні персони, молодь, яка ще не завершила етап первинної соціалізації, і старше покоління, яке проходить етап ресоціалізації) формує своє уявлення про світ політики у взаємодії з іншими, з культурою і з самим собою і водночас впливає на цей світ, продукуючи нові значення, сенси та смисли.

Які ж цінності репрезентує сучасний соціалізувальний дискурс? Як вони інтерпретуються суб'єктами соціалізації? Які цінності і базові смисли залишаються поза дискурсом? *Метою* даної статті є спроба окреслити ціннісний простір дискурсивної взаємодії і віднайти відповіді на вказані запитання за результатами контент аналізу дискурсивних пропозицій суб'єктів політичної соціалізації.

Дискурс взаємодії суб'єктів політичної соціалізації аналізувався за двома векторами ціннісної системи координат, одну з осей якої утворюють цінності-цілі (моделі бажаного майбутнього), а другу — цінності-засоби (прийнятні способи досягнення цілей). До першої групи віднесено цінності доброти,

безпеки, порядку, стабільності (розвитку), справедливості, свободи, прав людини; до другої — цінності влади, легітимності, плюралізму, толерантності, законності, відповідальності, еволюційності (революційності), екологізму.

Нижче представлені узагальнені результати контент-аналізу ціннісних пропозицій **інтернет-ЗМІ** («Українська правда» (pravda.com.ua) та «Лівий берег» (lb.ua)) – аналізувались тексти видань упродовж перших двох тижнів лютого 2013 року; **програм провідних політичних сил** (Політичної партії «УДАР» Віталія Кличка, Політичної партії Всеукраїнське об'єднання «Батьківщина», Партії регіонів, Політичної партії Всеукраїнське об'єднання «Свобода», Комуністичної партії України), а також **навчальних програм** для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання – рівня стандарту та академічного рівня (з української літератури, світової літератури, історії України, всесвітньої історії та правознавства).

Цінності – цілі у дискурсі суб'єктів політичної соціалізації (значення, смисли та основні репрезентації).

Добробут. У дискурсі ЗМІ переважають моральні репрезентації цієї ціннісної категорії: йдеться про допустимі методи здобуття багатства (саме воно визнається мірилом добробуту), а також про практику раціоналізації бідності через протиставлення бідних і чесних багатим і безсовісним. У програмах опозиційних сил добробут також пов'язується з матеріальним благополуччям, гідний рівень якого має забезпечуватись суспільним контролем за розподілом державного бюджету і соціальних фондів. У програмі правлячої партії згадується про моральний, соціальний і матеріальний добробут, однак відсутні конкретизації щодо їх змістів. У програмі КПУ переважає критика на адресу політичних силі соціальних процесів, які стримують зростання добробуту людей, при цьому категорія «добробут» не тлумачиться. У навчальних програмах тема добробуту практично не представлена.

Цінності **безпеки** ЗМІ обговорюють переважно у контексті трагедій минулого українського народу. Власне йдеться не про безпеку, а про усвідомлювані і не усвідомлювані страхи українців, зміни морально-етичних пріоритетів під впливом різноманітних загроз. У програмах опозиційних сил згадуються різні аспекти внутрішньої безпеки: безпека інформації (захист даних), безпека життєдіяльності, безпека праці, безпека споруд, безпека харчових продуктів, громадська безпека, екологічна безпека, радіаційна безпека, пожежна безпека, техногенна безпека тощо. Національна безпека розуміється як захищеність життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства і держави, за якої забезпечуються сталий розвиток суспільства, своєчасне виявлення, запобігання і нейтралізація реальних та потенційних загроз національним інтересам. На рівні людини й громадянина – йдеться про конституційні права і свободи, на рівні суспільства — про його духовні, морально-

етичні, культурні, історичні, інтелектуальні та матеріальні цінності, інформаційне і навколишнє природне середовище та природні ресурси, на рівні держави — про її конституційний порядок, суверенітет, територіальну цілісність і недоторканність. У програмі правлячої партії репрезентований переважно аспект міжнародної, зовнішньої безпеки, а програма КПУ зосереджується на критичних констатаціях небезпек. У навчальних програмах йдеться лише про спроби поліпшення загальної атмосфери безпеки у світі.

Інтернет-ЗМІ переважно обговорюють тему відсутності **порядку**, повернення до атмосфери тотального свавілля, зовсім неприйнятною для нормальної країни. Програми політичних сил пропонують лише один смисловий конструкт: порядок як спосіб здійснення (функціонування). У навчальних програмах йдеться про правопорядок.

Стабільність у ЗМІ згадується в контексті прагнення людини до виживання і відтворення себе у наступних поколіннях. У програмах політичних сил йдеться про економічну і соціальну стабільність як сталість, незмінність, безкризовість. У навчальних програмах аналізуються певні періоди історії, які відзначалися економічною стабільністю.

Справедливість у ЗМІ пов'язується з демократією, доступом до інформації. У програмах опозиційних сил широко представлені різні аспекти справедливого розподілу, вільного доступу до інформації, справедливе судочинство, справедливі пільги, справедливе пенсійне забезпечення, згадується історична справедливість. Програма правлячої партії розглядає справедливість у контексті комунальних тарифів і можливості людей обстоювати свої права. Програма КПУ концентрується на справедливому перерозподілі прибутків.

Свобода як цінність у ЗМІ репрезентована свободою пересування, утвердженням прав людини, роздумами про те, що відбувається з мораллю в умовах несвободи. Програми опозиційних політичних сил звертаються до свободи слова, мирних зібрань, свободи ЗМІ, свободи совісті і віросповідання. У програмі правлячої партії свобода згадується в переліку умов реалізації партійної стратегії. КПУ протиставляє свободу слова правам і свободам особи, декларує свободу світобачення і віросповідання, свободний розвиток всіх, закликає до акцій непокори на захист прав і свобод, не конкретизуючи, яких саме. У навчальних програмах переважно йдеться про свободу творчості, індивідуальну свободу людини, свободолобство, свободи згадуються поряд із правами і обов'язками людини і громадянина..

Права людини як цінність репрезентовані у ЗМІ правом на справедливе судочинство, на захист власності, на справедливі рішення. Обговорюється також віра європейців у політичну силу «прав людини», піддається сумніву право людей вважати себе носіями абсолютної істини. Програми опозицій-

них сил звертаються до тем верховенства прав людини, створення суспільства рівних можливостей, захисту прав власності кожної людини, прав і свобод найманих працівників, забезпечення реалізації права громадян щодо реальної участі в управлінні державними справами, захисту прав національних меншин, рівних прав та можливостей жінок і чоловіків (гендерної рівності), забезпечення рівних прав на охорону здоров'я, правового захисту журналістів та джерел їхньої інформації, прав дітей, прав на медичну допомогу, органічних прав та свобод людини, прав людей з особливими потребами. У програмі правлячої партії йдеться про статус України як європейської демократії, який має бути підтверджений створенням механізмів захисту людьми своїх прав. КПУ пов'язує гарантії прав людини з відновленням соціалізму. У навчальних програмах йдеться про необхідність усвідомлення кожним свого права на власний моральний вибір; згадуються міжнародні нормативно-правові акти щодо захисту прав людини, правова держава, механізми захисту прав і свобод.

Цінності – засоби у дискурсі суб'єктів політичної соціалізації (значення, смисли та основні репрезентації).

Влада як цінність у ЗМІ репрезентована обговоренням матеріальних переваг тих, хто володіє владою, а також можливостей владної еліти тотально контролювати соціальний простір, людей і матеріальні ресурси. Програми опозиційних сил критикують владні практики нехтування інтересами людей на користь чиновницького апарату та олігархічних бізнес-кланів, порушення суспільного договору, ухвалення рішень закрито від суспільства, імітацію боротьби з корупцією тощо. Проголошується потреба у чесній владі, яка легітимно обрана, користується довірою, бореться з корупцією, прозора і відкрита для суспільства, служить суспільству, поважає громадян і закон. У програмі правлячої партії констатується потреба суспільства у розумній, компетентній і чесній владі, проте не конкретизуються перелічені поняття. КПУ згадує про радянські часи, коли біля влади були трудящі у формі диктатури пролетаріату (у наступному абзаці стверджується, що правила Комуністична партія); проголошуються заклики до повалення влади капіталу і завоювання її трудящими. У навчальних програмах досліджуються проблеми влади і людини, митця і влади, влади і релігійних конфесій, боротьби за владу, визнаються поняття і види влади, особливості державної влади та її ознаки.

Легітимність у ЗМІ представлена роздумами про необхідність очищення влади від «гетьманчиків» та «месій», визнання власних помилок, звільнення від баласту зрадників, повної і докорінної перебудова націонал-демократичного руху, формування нової стратегії та принципів роботи, які б повернули довіру українців. Зазначається, що ЦВК не виконала свою функцію щодо легалізації результатів виборів в одномандатних виборчих округах, а отже

парламент нелегітимний. У програмах опозиційних сил йдеться про те, що відкритий, чесний, прозорий, політично незаангажований конституційний процес має покласти край маніпуляціям із Конституцією, відновити її легітимність та авторитет. У програмі партії влади, як і в навчальних програмах легітимність не згадується.

Тема **плюралізму** як цінності в дискурсі суб'єктів політичної соціалізації не представлений.

Толерантність у ЗМІ репрезентована темами навішування «тавра» як механізму примітивізації реальності, підвищення самооцінки за рахунок пониження інших, прагнення позбавити представників інших націй статусу таких же людей, спроби примітивізації їхньої культури і національного способу життя інтерпретуються як бажання підважити їхнє право на існування. З програм опозиційних сил лише у програмі партії «Удар» йдеться про необхідність толерантного ставлення до інших культур та способів життя, поваги до культурного розмаїття та механізмів захисту прав національних меншин. У програмі партії влади йдеться про соціалізацію на принципах толерантності і відкритості. Навчальні програми ставлять завдання на формування вміння переконливо і толерантно висловлювативласнісудження, толерантно вести дискусію.

У інтернет-ЗМІ констатується відсутність **законності** в країні, залежність судів від аморальної влади тощо. У програмах опозиційних сил декларується необхідність і намір вирішити проблеми законодавчого регулювання на всіх рівнях, добиватися рівності усіх перед законом тощо. У програмі правлячої партії заявлено право влади на жорсткі міри щодо регіональної влади у разі порушення нею Конституції, потребу у створенні законів, які унеможливають рейдерство, посиленні контролю за виконанням трудового законодавства. У навчальних програмах йдеться про суспільні закони і звичаї, принцип верховенства законів, провідні міжпоняттями "система права" і "система законодавства", про правопорядок і законність; про правосвідомість, поняття і гарантії законності.

Тема **відповідальності** репрезентована у ЗМІ роздумами про необхідність спів відповідальності кожного громадянина, закликами до опозиції говорити людям правду, діяти за тими принципами, які декларує публічно. У програмах опозиційних політичних сил наголошується на необхідності політичної відповідальності депутатів перед виборцями, особистої відповідальності громадян за стан справ у громаді, регіоні і державі, невідворотності відповідальності за корупційні дії, відповідальність судів тощо. У програмі правлячої партії йдеться про чітке розмежування відповідальності між центральними і регіональними керівними органами, необхідність посилення відповідальності за злочини проти особистості, повної особистої відповідальності громадян за свою роди-

ну, суспільство, країну. КПУ вимагає запровадити кримінальну відповідальність за спекуляцію. У навчальних програмах йдеться про необхідність відчуття власної відповідальності за долю батьківщини, виховання почуття відповідальності за вчинки; обговорюються проблеми моральної відповідальності вчених за наслідки наукових досліджень, вибору людини в межовій ситуації та особистої відповідальності за цей вибір; визначається поняття та види відповідальності.

Цінність **еволюційності (революційності)** обговорюється у ЗМІ на різних рівнях – від тверджень про те, що вибору вже немає і залишається лише повстання, до обґрунтування того, що все у наш час вирішується в соціальних мережах і революції також можливі лише в мережах. У програмах політичних сил наголошується на еволюційному розвитку країни як єдино можливому. КПУ закликає до революційних змін. У навчальних програмах йдеться про еволюцію поведінки літературних персонажів, еволюцію художньої свідомості, про революцію як данину естетиці доби соціальних перетворень, про емоційне переживання пореволюційної епохи, її духовних катаклізмів, про психологічну еволюцію характеру. Обговорюються варіанти революційних процесів у різних країнах.

Екологізм як цінність не представлений у ЗМІ. Програми опозиційних політичних сил констатують погіршення екологічної ситуації в країні, неефективність державної екологічної політики. Програма правлячої партії містить твердження щодо необхідності вирішення екологічних проблем регіонів. Навчальні програми передбачають вивчення учнями екологічних проблем початку ХХІ ст., аналіз шляхів подолання глобальних екологічних проблем і екологічної кризи, формування уявлень про екологічні права і обов'язки громадян.

Аналіз дискурсивних пропозицій суб'єктів соціалізації здійснювався за такими напрямками: кількість пропозицій кожної з цінностей, їх абстрактність чи конкретність, знак оцінних відношень; спрямованість дискурсу: на критику існуючого порядку, на зміну існуючого порядку, на пояснення ситуації, на збереження ситуації; ступінь раціональності – ірраціональності дискурсу; конфліктність – зорієнтованість на консенсус; узгодженість – неузгодженість.

За результатами аналізу ціннісної складової дискурсу інтернет-ЗМІ, політичних сил та освітиможних констатувати наступне:

- близько третини ціннісних пропозицій соціалізувального дискурсу є символічними і не мають інтерпретаційної перспективи;
- спектр смислових пропозицій щодо окремих цінностей звужений, а у окремих випадках представлений одним полюсом значень, а отже інтерпретаційно конструктивні компробачувані;
- особливо бідно представлені у дискурсі цінності-цілі та

- група цінностей-засобів, властивих ліберальній політичній культурі;
- у ціннісній складовій дискурсу інтернет–ЗМІ та більшості політичних сил переважають значення та смисли, вибудовані на емоційних, ірраціональних конструктах;
- ціннісний дискурс переважно спрямований у минуле або сучасне і не спрямований на консолідацію;
- дискурсивний простір обмежений простором взаємодії «влада–людина», взаємодія на рівнях «громадянин – влада» чи «громадянське суспільство – влада» не відображена у ціннісному дискурсі;
- ціннісний дискурс в цілому скоріше протестний, ніж радикальний.

Вирішення завдань політичної соціалізації на сучасному етапі навряд чи можливе без спеціальних, узгоджених і регулярних зусиль, спрямованих на розширення спектру дискурсивних пропозицій щодо політичних цінностей, наповнення дискурсу смисловими конструктами, систематизації пропозицій, забезпечення стійкого асоціювання конкретних цінностей з політичними практиками, цілями і перспективами розвитку.

Список використаних джерел:

1. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492с.
2. Соловьев А. И. Политический дискурс. Коммуникация и культура: противоречия поля политики // Полис. - 2002. - №6 -С.6-17.

ЖАРИКОВА С.Б.,

кандидат психологических наук,
руководитель психологической
службы, преподаватель кафедры
общей и прикладной психологии,
Харьковский гуманитарный
университет «Народная
украинская академия»,
г. Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснован подход к рассмотрению психологического здоровья личности как ресурса повышения качества образования. Проанализированы факторы, определяющие качество современного образования, и характер их взаимосвязей с составляющими психологического здоровья субъекта образовательной среды.

Ключевые слова: качество образования, образовательная среда, психологическое здоровье, ресурс, составляющие психологического здоровья, субъект образования, характеристики психологического здоровья.

У статті обґрунтовано підхід до розгляду психологічного здоров'я особистості як ресурсу підвищення якості освіти. Проаналізовано фактори, що визначають якість сучасної освіти, та характер їх взаємозв'язків зі складовими психологічного здоров'я суб'єкта освітнього середовища.

Ключові слова: освітнє середовище, психологічне здоров'я, ресурс, складові психологічного здоров'я, суб'єкт освіти, характеристики психологічного здоров'я, якість освіти.

The article gives the grounds for the approach to the study of a personality's psychological health as a resource of education quality improvement. The factors determining the quality of modern education and the character of their correlation with the educational milieu subject's psychological health components have been analysed.

Keywords: educational milieu, education subject, education quality, psychological health, psychological health characteristics, psychological health components, resource.

В настоящее время проблема качества образования в Украине существенно обострилась, что обусловлено, прежде всего, стремительными переменами, происходящими как во всех сферах жизни современного общества, так и в самом образовании.

В психологии образование рассматривается как ведущая социальная деятельность, участвующая в порождении многих системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, в частности, в усвоении различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп, приобретении репертуара личностных, социальных и профессиональных компетенций, обеспечивающих социализацию личности, рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны [1]. Таким образом, можно утверждать, что качество образования, определяя вектор развития человеческого общества, существенно влияет на процессы жизнедеятельности государства.

На сегодняшний день, как в научной, так и в популярной литературе приводится большое количество определений понятия «качество образования». Проведенный нами анализ показывает, что существуют не только разные по сути определения, но и различные подходы к их формулировке.

Качество образования — это соответствие образования (как результата, как процесса, как социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства; — это системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, как процесса, как социальной системы) [9].

Шмырева Н.А определяет качество образования как совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента) [13].

Достаточно типичными являются подходы к рассмотрению качества образования с точки зрения определения:

- степени соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- соответствия различных параметров в оценке результата образования конкретного человека (качества знаний, степени сформированности соответствующих умений и навыков, развитости соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеств личности и ценностных ориентаций);
- степени соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной

деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

Качество образования зависит от многих факторов. Прежде всего, от качества педагогической деятельности и учебно-материальной базы того образовательного учреждения, в котором человек получает образование, а также от научно-методического, организационно-управленческого, финансово-экономического, технического и кадрового обеспечения.

Так как содержательно цели конкретизированы в образовательном стандарте, то на практике в рамках конкретной системы качество образования определяется мерой освоения образовательного стандарта: в школе — школьного образовательного стандарта, в вузе — образовательного стандарта в соответствии с профилем вуза и выбранной специальностью.

По мнению Лактионовой Е.Б., качество образовательной среды определяется качеством пространственно-предметного содержания данной среды, качеством социальных отношений в данной среде и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды. Другими словами, если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития [7].

Объективные причины, определяющие актуальность проблемы обеспечения качества образования, по мнению разных экспертов, являются сходными в наше время во многих странах:

Увеличение зависимости темпов развития общества от уровня и масштабов образования, обусловленное ускорением научно-технологического прогресса. В таких условиях высшее образование становится массовым, требующим доступности профессионального образования широким слоям населения.

Поэтапный переход общества от индустриальной фазы в развитии экономики к экономике знаний и к фазе становления информационной цивилизации. Этот сложный и противоречивый процесс связан в первую очередь с ростом экономической и социальной роли вузов и их выпускников. Университеты встраиваются в экономику, а научно-технологический прогресс и экономическое развитие все больше определяются насыщенностью экономики специалистами.

Вместе со становлением мировой информационной цивилизации развивается процесс глобализации, составной частью которого выступает быстрое накопление научных данных и их устаревание; происходит интерна-

ционализация образования, предполагающая сближение качественного уровня работы образовательных систем различных стран, соответствие подготовленности молодежи некоторым всеобщим критериям и нормативам (Болонский процесс), необходимым, в частности, для международной мобильности выпускников и студентов, их трудоустройства и признания документов об образовании.

В ситуации ограниченных финансовых ресурсов и быстро устаревающей материально-технической учебной базы остро ставится вопрос выживания стран в числе экономически и культурно развитых государств мира. Образование и наука обязаны быть катализаторами развития производительных сил, возмещая высоким качеством человеческого капитала недостаток капитала финансового [3, 11].

Анализ проблем развития системы образования на современном этапе актуализирует необходимость поиска новых подходов к повышению качества образования, эффективных средств его достижения и технологий управления этим процессом при нарастающем рассогласовании между условиями существования и развития общества и неспособностью системы образования быстро адаптироваться к этим изменениям [4, 10, 12].

Проекция модели психологического здоровья [5] на субъект образовательной среды, позволяет рассматривать психологическое здоровье в качестве ресурса повышения качества образования.

В педагогике под субъектом учебной деятельности понимается носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в самом себе. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Формирование субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять учебные действия, необходимые для успешной учёбы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и чёткую организацию упражнений по их формированию. Существенным показателем субъекта учебной деятельности является его умение выполнять всё её формы и виды. Позиция субъекта образовательной среды - это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, действительности и деятельности, которые являются источником его активности. Активная жизненная позиция определяется, с одной стороны, требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, - внутренними, личными источниками активности - влечениями, переживаниями, мотивами и целями, ценностными ориентациями, мировоззрением и идеалами субъекта. В позиции субъекта проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности и т.д. [2].

Петровский В.А., выдвигая идею субъектности человека, означающей «... свойство самодетерминации его бытия в мире», рассматривает взаимосвязь личностного и субъектного через проекцию характеристик психологического здоровья: «Быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания». Приведем доводы автора: «Во-первых, быть личностью — значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром». Это включает физический, психофизический, психологический, социальный и другие аспекты взаимоотношений человека с его природным и социальным окружением. «Во-вторых, быть личностью — значит быть субъектом предметной деятельности», в которой человек выступает как деятель. «В-третьих, быть личностью — это быть субъектом общения», где, согласно В.А. Петровскому, формируется то общее, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон. Ученый подчеркивает важную для понимания связи этих категорий мысль, что «быть личностью как субъектом общения невозможно без той или иной степени идеальной репрезентированности (отраженности) человека в жизни других людей». В-четвертых, считает автор, быть личностью означает быть субъектом самосознания, что включает самооценку, открытие собственного «Я» и другие собственно-личностные конструкты психологического здоровья [8].

Такая характеристика социальной составляющей психологического здоровья как формирование субъекта в системе его отношений с другими, отражена в ряде научных публикаций в качестве специфики субъекта образовательной среды. Образовательный процесс в любой педагогической системе представлен самыми разными людьми, группами, коллективами (преподавательским, учительским, классным и т.д.). «Каждый индивидуальный субъект включен одновременно в разные коллективные субъекты. Различные системы познавательной деятельности со своими стандартами и нормами интегрируются в индивиде в некоторую целостность. Существование последней является необходимым условием единства Я» [6].

Пиаже Ж., подходя к понятию субъекта, также рассматривал активность как одну из ведущих его характеристик. Он справедливо подчеркивал, что «так же, как объект «не дан» субъекту в готовом виде, а воссоздается последним в структуре знания, как бы «строится» им для себя, так и субъект «не дан» себе со всеми своими внутренними структурами; организуя для себя объект, субъект конструирует и свои собственные операции, т.е. делает себя реальностью для самого себя». По Ж. Пиаже, субъект находится в постоянном взаимодействии со средой; ему врожденно присуща функциональная активность приспособления, посредством которой он структурирует воздействующую на него среду.

Основные характеристики субъекта позволяют проанализировать все возможности проекции категорий психологического здоровья на образовательный процесс: 1) субъект предполагает объект; 2) субъект общественен по форме (средствам, способам) своего действия (познавательного или практического); 3) общественный субъект имеет и коллективную, и индивидуальную форму реализации; коллективный субъект представлен в каждом индивиде, и наоборот; 4) сознательно регулируемая деятельность всегда субъектна, в ней субъект и формируется сам; 5) субъект индивидуальной деятельности — сознательно действующее лицо; 6) субъектность определяется в системе отношений с другими людьми — это активность, страстность; 7) субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия; 8) субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного); 9) субъектность есть категория интерпсихическая [6].

К этим субъектным характеристикам человека необходимо добавить его характеристику и как личности в качестве субъекта. Она включает, по Е.А. Климову, направленность, мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, выражающуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность. Все эти характеристики в полной или свернутой форме присущи и субъектам образовательного процесса.

Таким образом, рассматривая взаимосвязь характеристик качества образования и психологического здоровья, можно утверждать, что эффективность образования зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития; насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в которую они включаются.

Качество образования сегодня представляет интерес не как абстрактная тема, а как ключ к решению назревших в обществе практических проблем. Качественное образование рассматривается с позиций целостности содержания, технологий обучения, методов контроля и оценки результатов, соответствия личностного развития жизненному самоопределению субъекта и требованиям общества в новых социально-экономических условиях. Формируются новые представления о качестве образования, получив которое человек способен самостоятельно работать, учиться. В этой связи качество

образования рассматривается как понятие, отражающее способность образовательной системы обеспечивать достижение поставленных в образовании целей и задач, удовлетворять потребности конкретной личности в получении образования, обеспечивать его соответствие запросам общества и экономики. Все большее распространение приобретает подход, в рамках которого основной задачей учебного процесса становится формирование креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, коммуникативных компетенций, толерантности и способности к самообучению, что обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста.

Список использованных источников:

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – М.: 2008. – С. 66.
2. Белошицкий А.В., Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. – № 5. – с. 60-66.
3. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. – Париж, 1998.
4. Ефремова Н.Ф. Тестовый кваліметричний моніторинг в школі // Матеріали ІХ симп.: Кваліметрія людини та освіти: методологія та практика. – М.: ІЦПКПС, 2000. – Ч. 3.
5. Жарікова С.Б. Забезпечення психологічного здоров'я підлітків в умовах загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Жарікова Світлана Борисівна ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2012. – 19 с. 0,9 п.л.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во «Логос», 2002. 383 с.
7. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-lichnosti-i-ee-subektov#ixzz2kprvpJF2>
8. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Изд-во: Ростов н/Д: Феникс, 1996.
9. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004. С. 44.
10. Субетто А.И. Политика качества, в том числе политика качества образования как база решения проблем выхода из кризиса и устойчивого развития России в XXI веке // Качество: теория и практика. – 2008. – № 1—2.
11. Шадриков В.Д. Понятия, концепции, практические подходы // Международный «круглый стол» «Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте». – М., 2001, РУДН (из доклада).
12. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М., 2003.
13. Шмырева Н.А., Губанова М.И., Крецан З.В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. – Кемерово, 2002. С. 100.

ЖУКЕВИЧ І.П.,

старший викладач, кафедра іноземних мов,
Національна академія внутрішніх справ,
м. Київ

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО САМООСВІТИ

У даній статті автор висвітлює роль педагогічного персоналу у підготовці студентів до самоосвіти, що є невід'ємною складовою професійної діяльності майбутніх фахівців. Вказується на важливість підвищення мотивації студентів до їх самоосвітньої діяльності та завдання викладачів при реалізації цього процесу. Автор характеризує активні методи навчання, які доцільно використовувати при підготовці студентів до самоосвітньої діяльності, наявність сформованих у студентів навичок самовиховання необхідних для здійснення самоосвіти.

Ключові слова: самоосвіта, педагогічний персонал, мотивація, методи активного навчання, самовиховання.

В данной статье автор освещает роль педагогического персонала в подготовке студентов к самообразованию, что является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности будущих специалистов. Указывается на важность повышения мотивации студентов к их самообразовательной деятельности и задачи преподавателей при реализации этого процесса. Автор характеризует активные методы обучения, которые целесообразно использовать при подготовке студентов к самообразовательной деятельности, наличие сформированных у студентов навыков самовоспитания необходимых для осуществления самообразования.

Ключевые слова: самообразование, педагогический персонал, мотивация, методы активного обучения, самовоспитание.

In this article the author highlights the role of a pedagogical staff in the preparing students for self-education that is an integral part of professional activity of the future specialists. It is stressed on the importance of increasing the motivation of students for their self-educational activity and the tasks of teachers at the realising of this process. The author characterises active learning methods that

should be used in preparing students for self-education, the presence of formed students 'skills for self-upbringing

Key words: *self-education, pedagogical staff, motivation, methods of the active learning, self-upbringing.*

Постановка проблеми. У наш час основною метою навчання студентів у ВНЗ є не стільки оволодіння ними певним об'ємом знань, навичок й умінь, скільки формування бажання та вміння самостійно поповнювати свої знання у відповідності з потребами їх професійної діяльності. Саме тому самоосвіта та формування готовності студентів до здійснення самоосвітньої діяльності протягом всієї професійної діяльності розглядається нами як невід'ємна частина професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Слід зазначити, що більшість студентів розуміють важливість самоосвіти і намагаються її здійснювати, але часто їх спроби виявляються невдалими, оскільки їм не вистачає знань про самоосвіту, про планування та організацію самоосвітньої діяльності тощо. У цьому контексті роль викладачів ВНЗ у процесі формування умінь і навичок самоосвіти студентів, підвищення мотивації до неї, значно зростає.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми самоосвіти студентів у вищих навчальних закладах активно досліджуються у педагогічних працях О. Бодальова, М.Бондаренка, В.Буряка, М.Сметанського, М.Солдатенка, Н.Трофімової, Т.Цехмістрової, Л.Ярової тощо. Різні аспекти діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів досліджували вчені П.Вишневський., І.Жорова, Т.Кузьмич, Л.Назаренко та ін. Проте роль педагогів у формуванні самоосвітніх умінь та навичок студентів під час навчального процесу розкрита недостатньо, що обумовлює спрямованість нашого дослідження.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати та охарактеризувати роль педагогічного персоналу у підготовці студентів до здійснення самоосвіти.

Виклад основного матеріалу. Проведене наше дослідження дозволило дійти висновку, що головною умовою, що спонукає студентів до самоосвіти, є спеціальна організація й подальша реалізація навчально-педагогічного процесу. В свою чергу, ефективність цього процесу залежить від таких чинників як здатність викладачів педагогічно грамотно курувати самоосвітою студентів; готовності студентів до самоосвіти; відповідного засобу [2].

Таким чином, кожний викладач здійснює педагогічне управління самостійним навчанням студентів, тобто цілеспрямовано діє на особистість студента, керує їх освітою, розвитком, професійною підготовкою тощо. У формуванні готовності студентів до самоосвіти викладач виступає в ролі організатора їх самоосвітньої діяльності, компетентним консультантом і помічником. Його про-

фесійні вміння повинні бути направлені не лише на контроль знань і вмінь студентів, але й на діагностику їх діяльності, щоб вчасно допомогти, кваліфікованими діями усунути труднощі, що простежуються в пізнанні та застосуванні знань.

У ході дослідження, проведеного Суслонвою С. було доведено, що педагогічний процес, спрямований на формування готовності до самоосвіти майбутніх фахівців, має відповідати наступним характеристикам:

- використання різноманітних педагогічних дій, творчий характер навчання, організація групової взаємодії на заняттях, активна участь студентів, включення в педагогічний процес дискусій, мозкових атак, рольових ігор тощо;
- створення сприятливого психологічного клімату, повага до особистості студента, віра в його сили та здібності, віра в успіх, інтерес до студентів, їх талантів, діалогічний характер взаємодії, усунення відчуття страху перед помилкою, зниження ролі оцінки, співпраця, а не конкуренція;
- включення елементів самоосвіти в педагогічний процес, навчання студентів прийомам самостійної пізнавальної діяльності, надання їм допомоги, створення ситуації успіху;
- відповідність матеріалу, що вивчається, обраній професії, запитам студентів, оптимальний рівень його складності, проблемний характер;
- інформування студентів про завдання і вимоги, що стоять перед ними, про необхідні дії щодо їх виконання;
- ентузіазм викладача, його зацікавленість у предметі, безперервний науковий пошук [13].

Як зазначається в наукових працях, щоб реалізувати педагогічне управління навчанням, яке було б спрямоване на підготовку студентів до самоосвіти, кожний викладач повинен мати такі здібності та знання:

- бути ініціативною, творчою особистістю, переконаним прихильником самоосвіти, здатним підняти студентів на високий рівень готовності до самоосвіти;
- знати психолого-педагогічні основи керівництва навчальною та самоосвітньою діяльністю студентів, а також предмет самоосвіти особистості;
- уміти грамотно спроектувати цілісний педагогічний процес, що максимально сприятиме самоосвітній діяльності студентів, і ефективно його реалізувати;
- мати навички керування реалізацією у педагогічній практиці цілісної системи засобів, що забезпечують перехід від навчання до самоосвіти та зростання у студентів рівня готовності до самоосвіти [2].

Аналіз літературних джерел дозволяє констатувати, що невід’ємна роль викладачів у керівництві самоосвітою студентів виявляється у використанні таких форм і прийомів:

- систематичному поясненні ролі самоосвітньої діяльності;
- індивідуальних бесідах з студентами щодо основних напрямів самоосвіти;
- спільному обговоренні викладачами та студентами методів вивчення важливих розділів і тем;
- розробці окремих рекомендацій щодо формування готовності до самоосвіти студентів;
- наданні допомоги студентам в узагальненні досвіду, підготовці доповідей тощо;
- стимулюванні студентів до науково-дослідницької роботи;
- проведенні лекцій, групових та індивідуальних консультацій, семінарів;
- систематичному підведенні підсумків самоосвітньої діяльності студентів (співбесіди, звіти тощо);
- визначенні завдань і змісту самоосвіти на новий навчальний рік, аналізі якісних підсумків навчально-виховного процесу [12].

Багатьма науковцями зазначається, що найважливішою складовою самоосвіти майбутніх фахівців є високо розвинена мотивація до пізнавальної діяльності та саморозвитку [5]. Тому однією з основних складових діяльності викладача у навчально-виховному процесі є мотивування студентів до навчання. При підготовці сучасного спеціаліста кожному викладачу важливо звертати увагу на те, як студенти ставляться до самостійного навчання та процесу саморозвитку, чи достатньо розвинута в них мотивація до самоосвіти і навчання в цілому. Отже, педагогічний процес, організований викладачем, визначається, перш за все, необхідністю підвищити рівень мотивації навчання студентів – від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого ставлення до пізнання і навчання.

На думку багатьох науковців, значний потенціал у формуванні мотивації студентів до самостійного навчання мають *активні методи навчання*, які важливо використовувати під час навчально-виховного процесу викладачу вищої школи. Методи активного навчання вченими й практиками розуміються як такі способи організації педагогічного процесу у ВНЗ, які максимально активізують діяльність і студентів, і викладачів, стимулюють їх до виявлення активності й самостійності, потреб самореалізації та саморозвитку [3; 7; 9; 10].

Привертає увагу класифікація активних методів навчання на імітаційні та неімітаційні методи навчання [9]. До імітаційних методів навчання (імітація з лат. мови – *imitatio* – наслідування, підробка – відтворювання реального явища, процесу, об’єкта, ситуації, діяльності) відносяться ігрові методи: ділова гра,

дидактичні ігри, ігрові ситуації, тренінг, ігрове проектування, рольові ігри тощо; а також неігрові методи – навчальна практика, реальне проектування, науково-дослідницька робота. Такі методи навчання, як аналіз конкретної професійної ситуації (індивідуальний і груповий), вирішення виробничих завдань можуть реалізовуватися в ігрових і неігрових формах. До неімітаційних методів навчання належать: проблемна лекція, дискусії, програмоване навчання, дипломна робота, стажування тощо.

Важливе місце у підвищенні мотивації студентів до самоосвіти і навчання займають ігрові методи. Саме вони об'єднують в собі як емоційні (ситуація успіху, цікавість викладення матеріалу, моменти змагання), так і проблемно-пошукові стимули (постановка в ситуацію вибору, самоаналіз, нестандартність пропонування в грі завдань, поступове підвищення їх важкості). Підбираючи відповідні навчальні та виховні мети ігрові форми, спостерігаючи і коректуючи поведінку студента в ході гри, викладач отримує дієвий спосіб діагностики і формування мотивації навчання.

Розглянемо детальніше окремі методи активного навчання, що доцільно, на нашу думку, застосовувати у вищих навчальних закладах з метою розвитку у студентів самоосвітніх навичок, а саме: проблемне навчання, тренінг, навчальна дискусія, ділова гра, рольова гра, ситуативні завдання тощо.

До активного методу навчання дослідники відносять *проблемне навчання*. Воно полягає в тому, що в процесі вирішення проблемних завдань відбувається оволодіння досвідом творчої діяльності, формування активної особистості, яка ставиться творчо до своєї діяльності. Для того, щоб студенти могли самостійно вирішувати цілісні завдання, їх необхідно навчити самостійно виконувати кожен із етапів, а також по-елементне засвоєння досвіду творчої діяльності. Практика навчання у ВНЗ довела високу результативність використання проблемних завдань у навчальному процесі майбутніх фахівців. Проблемне навчання – це активне розвиваюче навчання, що базується на організації пошукової діяльності тих, кого навчають, на виявленні та вирішенні ними реальних життєвих чи навчальних протиріч, в ході якого вони вчаться мислити, творчо засвоювати знання і оволодівають елементами дослідницької діяльності [6]. Проблемне навчання передбачає послідовні й цілеспрямовані пізнавальні завдання, які студенти виконують під керівництвом викладача, активно засвоюючи нові знання. Однак використання теоретичних та експериментальних завдань само по собі ще не робить навчання проблемним. Все залежить від того, чи зможе викладач надати їм проблемного характеру і поєднувати проблемний підхід з іншими методичними прийомами.

Тренінг, як один з видів активного навчання, розуміється як таке навчання, в якому основна увага приділяється практичному відпрацюванню матеріалу, що вивчається. Студенти мають можливість розвивати і закріплювати необхідні у їх

професійній діяльності знання і навички. В тренінгах використовують різні прийоми і технічні засоби активного навчання: ділові, рольові, імітаційні ігри, розбір конкретних ситуацій та навчальні дискусії. Мета тренінгу полягає у формуванні мотивів учіння, студенти набувають досвід і свідомо керують власною мотивацією учіння. Цей досвід в подальшому вони застосовують на семінарських заняттях і в самостійній роботі (при підготовці до семінарів), тобто в ситуаціях традиційного навчального процесу. Окрім того, у студентів, які беруть участь у тренінгу, змінюється ставлення до навчання і до своєї майбутньої професійної діяльності, що свідчить про наявність необхідного перенесення [5].

Навчальна дискусія є поширеним нині активним інноваційним методом, який дозволяє максимально використовувати досвід студентів, сприяючи кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається. Це зумовлено тим, що в груповій навчальній дискусії не викладач говорить студентам про те, що вважається правильним, а самі студенти шукають докази, щоб обґрунтувати принципи і підходи, запропоновані викладачем, максимально використовуючи свій особистий досвід. Навчальні групові дискусії дають найбільший ефект при вивченні й опрацюванні складного матеріалу [3].

Ділова гра характеризується активізацією мислення й поведінки студента; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії студентів між собою та викладачем; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю студентів у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін. Головною метою ділової гри є формування в майбутніх фахівців уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними фаховими вміннями і навичками студент зможе лише тоді, коли сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме зусиль, тобто поєднуючи теоретичні знання, здобуті на лекціях, семінарах, самостійно, з розв'язанням конкретних завдань і з'ясуванням ситуацій [12].

Важливе значення у професійній підготовці спеціалістів належить *рольовій грі*. Роль даного методу визначається її багатоплановістю, комплексним характером, що забезпечує розв'язання багатьох завдань одночасно [9]: рольова гра створює умови для глибокого та повного засвоєння навчального матеріалу на основі систематичного використання знань у процесі одночасного розв'язання навчальних та професійних проблем, що моделюються; вона дає змогу синтезувати знання різних дисциплін та долати їх розрізненість у свідомості студента; рольова гра сприяє інтенсифікації навчальної діяльності студентів, створює умови для розвитку їх творчого мислення у процесі аналізу виробничих ситуацій та пошуку нестандартних способів їх вирішення; участь у рольових іграх стимулює розвиток особистісного потенціалу студента, його самореалізацію й самоствердження у творчих ситуаціях ігрової взаємодії; рольова гра формує інтерес та емоційно-ціннісне ставлення до навчальної та

професійної діяльності; забезпечує оволодіння досвідом виконання професійних функцій та методологією подолання певних проблем; діагностична функція рольової гри полягає у виявленні творчих та професійних здібностей і ціннісних орієнтацій студентів, в усвідомленні ними своїх потенційних можливостей тощо.

Ефективним активним методом у навчальному процесі майбутніх фахівців є *ситуативні завдання*. Використання ситуативних завдань можливе на різних етапах навчального процесу – при вивченні нового матеріалу, його закріпленні, при оцінюванні результатів навчальної діяльності студентів. Застосування цих завдань можна розглядати як метод аналізу конкретних ситуацій, що зараз одержав значне поширення у практиці навчання студентів (метод «Case-study»). Особливістю ситуативних завдань є те, що при їхньому рішенні викладач і студенти виступають як рівноправні партнери, які разом вчать вирішувати значущі для них проблеми. Використання методу аналізу конкретних ситуацій може сприяти зміні характеру відносин не тільки між викладачами та студентами, а й між студентами, оскільки в них буде складатися потреба в спільній діяльності, спрямованій на пошук оптимального вирішення навчальних проблем. Включення у зміст навчальних дисциплін ситуативних завдань дозволяє змінити підхід до визначення тем навчальних занять [6].

Необхідною умовою для здійснення самоосвіти студентів є наявність сформованих у них навичок *самовиховання*. До навичок самовиховання ми відносимо такі: самопереконавання, самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, самозвіт, самонаказ, наслідування прикладу, самозаохочення, самопримус, самонавіювання, самокритика тощо. Оволодіння зазначеними навичками буде відбуватися більш ефективно при умові цілеспрямованого впливу на цей процес викладача. Роль викладача при цьому полягає у: роз'ясненні значення, актуальності процесу самовиховання для всебічного розвитку студента, виховуванні у студентів вміння адекватно оцінювати себе, вихованні готовності до співпраці з фахівцями, які можуть дати поради, надання рекомендацій щодо прийомів самовиховання, чіткій організації навчально-виховного процесу та навчально-пізнавальної діяльності студентів; пред'явленні високих вимог до студентів, залученні їх до активної діяльності тощо [1].

Висновок. Отже, спираючись на дослідження вчених та власне дослідження з даної проблеми, можна зробити висновок, що найважливішим завданням викладача у вищому навчальному закладі є не лише надання певного об'єму інформації студентам, а підготовка до здійснення ними самоосвіти протягом їх подальшої професійної діяльності, тобто навчити їх ефективно працювати з різноманітною інформацією, обдумувати, робити висновки та використовувати ці знання на практиці, а також прививати їм бажання працювати над собою, постійно вдосконалюватися, займатися саморозвитком, самовихованням та самоосвітою в цілому. У реалізації зазначеного важливу роль відіграє викорис-

тання активних методів навчання, таких як проблемне навчання, ділова гра, рольова гра, тренінг, навчальна дискусія, ситуативні завдання, а також формування у студентів навичок самовиховання (самопереконавання, самоконтроль, самоаналіз, самозвіт тощо), які є необхідною умовою для здійснення самоосвіти студентів.

Список використаних джерел:

1. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю. дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. – К., 2004. – 208с.
2. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів // Вища школа. - 2002. - №6. - С.18-29.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. -
4. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых информационных технологий / С.С. Занюк // Информационные технологии в образовании-2003: Материалы конференции [Электронный ресурс]. - Режим доступа <<http://ito.edu.ru/2003/H/3/II-3-2522.html>> - Загол. з екрану. - Мова рос.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації. Навчальний посібник. / С.С. Занюк. – К.: Вид-во “Либідь”, 2002. – 304 с.
6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2005. – 448с.
7. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. – СПб.: Изд-во П-2, 2006. – 192 с.
8. Лаврентьева Н.Б. Педагогические технологии: Технология учебного проектирования в системе профессионального образования / Н.Б. Лаврентьева// Барнаул: АлтГТУ, 2003. - 119 с.
9. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. /за ред. В. І. Лозової. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.
10. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
11. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности /Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. - М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
12. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації / Укл.: Жорова І.Я., Кузьмич Т.О., Назаренко Л.М. – Херсон: РІПО, 2012. – С.31-43 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.04.2012 <http://academy.ks.ua/view_news.php?id=125> – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Суслонова С.А. Развитие самообразовательной деятельности студентов как основа формирования информационной компетенции специалиста XXI века / С.А. Суслонова. - [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <<http://lingvomaster.ru/files/425.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
14. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

ЗАЄЦЬ М.З.,
старший лаборант,
кафедра українознавства,
ДВНЗ «Тернопільський державний
медичний університет
імені І. Я. Горбачевського
МОЗ України»,
м. Тернопіль

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Професійна підготовка студентів вищих медичних навчальних закладів в Україні та світі посідає важливе місце у дослідницькій діяльності вітчизняних науковців, які вивчають цю проблему. У статті визначено актуальність формування комунікативних навичок у майбутніх лікарів для оптимізації діалогічної взаємодії у професійній діяльності. Акцентовано увагу на тому, що фахівці у галузі медицини повинні добре володіти комунікативними вміннями і навичками. Узагальнено, що при якісній підготовці студентів медичних ВНЗ до комунікативної діяльності актуальним є впровадження інноваційних методів навчання. Визначено, що метод моделювання професійних ситуацій сприятиме кращому оволодінню студентами навичками встановлення контакту із співрозмовником.

Ключові слова: комунікативна культура особистості, методи навчання, професійна взаємодія медичних працівників, форми організації навчання.

Профессиональная подготовка студентов высших медицинских заведений в Украине и мире занимает важное место в исследовательской деятельности отечественных ученых, которые изучают эту проблему. В статье определено актуальность формирования коммуникативных умений будущих врачей для оптимизации диалогического взаимодействия в профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на том, что специалисты в сфере медицины должны хорошо владеть коммуникативными

умениями и навыками. Обобщено, что качественной подготовкой студентов медицинских ВУЗ к коммуникативной деятельности актуальным является внедрение инновационных методов обучения. Определено, что метод моделирования профессиональных ситуаций благоприятно будет влиять на овладение студентами навыками по установлению контактов с собеседником.

Ключевые слова: коммуникативная культура личности, методы обучения, профессиональное взаимодействие медицинских работников, формы организации обучения.

Students' training in medical higher educational establishments in Ukraine and the world takes an important place in the research of scientists, who study that problem. The article outlines the importance of forming communicative skills of future doctors to optimize dialogic interaction in professional activities. The attention is focused on the fact that specialists in the field of medicine should be proficient with communicative abilities and skills. Is summarized that implementation of innovative teaching methods helps qualitatively prepare medical students to communicative activities. Is determined that professional situations modeling method will promote for students better mastering the skills to establish contact with someone.

Key words: communicative culture of personality, training methods, professional interaction of medical workers, forms of training organization.

Постановка проблеми. Підготовка студентів медичних ВНЗ України до майбутньої професійної діяльності посідає чільне місце серед пріоритетних напрямів у сфері освіти. Сьогодні ми є свідками розвитку всіх галузей життя, а особливо медицини, тому останнім часом відбувається зростання кількості студентів, бажаних здобути професійну освіту з лікувальної справи. У зв'язку з цим збільшується кількість досліджень різних аспектів підготовки майбутніх лікарів, а особливо їх готовності до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Аналіз наукових досліджень з окресленої проблеми свідчить, що від початку ХХІ століття багато вітчизняних науковців у сфері педагогіки займалися дослідженням питання професійної підготовки майбутніх лікарів в Україні та світі. Серед них: Н. Іванькова, О. Маркович, І. Паламаренко, С. Поплавська, С. Тихолаз, Н. Шигонська, О. Уваркіна та ін. Однак цілеспрямованої концентрації уваги на проблемі підготовки майбутніх лікарів до діалогічної взаємодії не

визначено у сучасних дослідженнях.

Тому **метою** статті став аналіз дисертаційних робіт вітчизняних науковців, які висвітлювали окремі аспекти фахової підготовки майбутніх лікарів та їхньої діалогічної взаємодії у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Прогрес у галузі охорони здоров'я безпосередньо впливає на вдосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів у системі вищої медичної освіти, змінює вимоги до рівня знань, умінь і навичок студентів, їх творчого розвитку, світогляду, до надійності підготовки фахівців. Набуття людством великого обсягу знань і застосування інноваційних технологій у галузі медицини сприяє підвищенню уваги до підготовки сучасного лікаря. Суспільство стає все більш людиноцентристським. Тому відносини «лікар-пацієнт» вимагають не тільки медичних знань, а й високого рівня комунікативної культури лікаря, яка формується в процесі психолого-педагогічної підготовки студента-медика, і є сутнісною характеристикою особистості спеціаліста, як один з показників рівня його фахової підготовки [7, с. 9].

На сьогоднішній день вищі медичні заклади України використовують кредитно-модульну систему навчання з урахуванням специфіки сучасної медичної освіти. Н. Іванькова у своїй роботі охарактеризувала особливості застосування автоматизованої системи в умовах кредитно-модульного навчання студентів вищих медичних навчальних закладів:

- уведення обов'язкового з 2002 р. єдиного ліцензійного іспиту КРОК 1, 2, 3, який дає змогу визначати мінімально допустимий рівень знань і вмінь майбутнього фахівця та базується на стандарті вищої медичної освіти; впровадження єдиного практично-орієнтовного іспиту;
- реалізація принципів доказової медицини як клінічної практики, що ґрунтується на науковій інформації, достовірності та значущості; біоетики, яка забезпечує гуманне ставлення до людини під час наукових досліджень;
- організація самостійної роботи як однієї з основних форм навчальної діяльності студентів;
- урахування особливостей організації праці викладача вищого медичного навчального закладу, який водночас є викладачем, педагогом-вихователем, науковцем і лікарем;
- розвиток медичної науки завдяки інформаційним комп'ютерним технологіям;
- використання у процесі навчання великого обсягу демонстраційного матеріалу [1, с. 8-9].

Досліджуючи особливості формування професійних умінь майбутніх медичних сестер, О. Маркович визначив критерії успішного процесу навчання студентів:

- рівень засвоєння професійних знань;
- рівень засвоєння професійних навичок і вмінь;
- сформованість професійно-значущих якостей психіки, а саме – уміння визначити головне у змісті навчального матеріалу (аналітичні здібності), уміння узагальнити навчальний матеріал (синтетичні здібності), уміння робити висновки зі змісту навчального матеріалу (здібності логічного мислення) [3, с. 14].

Серед необхідних умінь, навичок і професійно-значущих якостей професійна підготовка студентів вищих медичних навчальних закладів передбачає формування навичок комунікативної взаємодії. Багато науковців досліджували цю проблему.

Так, у роботі Н. Шигонської досліджувалася підготовка майбутніх лікарів до професійної взаємодії. У професійній підготовці майбутніх медичних працівників дослідниця розглядала взаємодію у двох аспектах: 1) як компонент медичної етики та деонтології; 2) як складову професійної діяльності у контексті суб'єктів, умов, етапів, функцій, системи необхідних умінь і навичок. Автором було визначено, що *професійна взаємодія медичних працівників* – це цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес безпосереднього або опосередкованого, одночасного впливу медичного працівника та пацієнта, один на одного під час надання медичної послуги при спрямовуючій ролі медичного фахівця, який має відповідну теоретичну та практичну підготовку, метою діяльності якого є збереження здоров'я, поліпшення фізичного й психологічного стану людини [8, с. 6-7].

Часто перед викладачами постає завдання сформулювати культуру спілкування у студентів – майбутніх медичних працівників. Питанням про комунікативну культуру фахівців займалися чимало науковців. Серед дослідників, котрі вивчали процеси формування мистецтва спілкування у майбутніх лікарів заслуговують на увагу праці С. Тихолаз та О. Уваркіної.

Зокрема, на думку останньої виділення комунікативної культури як однієї зі складових культури суспільства, зумовлено трансформаційними процесами та новими вимогами до сучасного фахівця, що дає можливість визначити *комунікативну культуру особистості* як комплекс комунікативних знань, умінь, властивостей особистості, тобто сукупність відносин для взаємодії з іншими людьми у вигляді моделі ймовірної та реалізованої поведінки [7, с. 8-9].

У дослідженні С. Поплавської обґрунтовано сутність категорії *професійна комунікація медичного працівника*, яку авторка розглянула як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій фахівця, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікативної взаємодії, регулювання взаємодії у професійній діяльності медичного працівника

[5, с. 7].

У процесі навчання викладачі часто моделюють ту чи іншу ситуацію, яка може виникнути під час майбутньої лікарської діяльності. Цей метод є напрочуд важливим для студентів при засвоєнні знань та формуванні вмінь, оскільки майбутній медичний працівник може спостерігати приклади дій лікаря в певній ситуації, навіть не маючи реальних практичних навичок у цій діяльності. Умовне створення таких комунікативних ситуацій також має дещо творчий характер та залежить від самого педагога.

За допомогою методу моделювання комунікативних ситуацій Н. Шигонська довела, що він дозволяє оптимізувати процес підготовки майбутніх медичних працівників до професійної взаємодії, а також забезпечує у процесі навчання: системне пізнання об'єкта, що моделюється; включення студентів в інтерактивну навчальну діяльність; виявлення проблем та протиріч, що підлягають вирішенню; ефективне засвоєння теоретичних і практичних засад моделювання та професійної взаємодії; вироблення студентами власних моделей конструктивної поведінки у ситуаціях професійної взаємодії [8, с. 7-8].

Створення професійних ситуацій для студентів може мати також і психологічний характер, оскільки перед педагогом постає завдання знайти підхід як до цілої групи, так і до кожного студента окремо. Викладач повинен стимулювати зацікавленість та вмотивованість студентів до майбутньої професійної діяльності, що значно швидше впливатиме на формування знань, умінь і навичок лікаря.

Реалізація цього завдання можлива на основі впровадження контекстного підходу до організації навчального процесу, який забезпечує моделювання за допомогою дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів. За такої умови навчальна діяльність стає особистісно значущою. У ній простежуються особливості майбутньої професії, навчальний матеріал набуває особистісного смислу, який виражається в переживанні професійної значущості засвоєваних знань і умінь, що, у свою чергу, стає важливим чинником стимулювання пізнавальної активності студентів і формування у них ціннісного ставлення до медичної професії [6, с. 11-12].

Для визначення рівня підготовленості майбутніх медичних працівників було запроваджено проведення Державного ліцензійного комплексного іспиту КРОК. Критеріями рівня сформованості теоретичних знань було обрано коефіцієнт їх правильного відтворення за допомогою тестового контролю з використанням банку тестових завдань.

Моделювання професійних ситуацій під час навчального процесу характерне для навчальних закладів не тільки в Україні. Цей метод вважається ефективним і в інших країнах світу. Особливу увагу вітчизняні науковці приділяють

країнам Європи, які також беруть участь у Болонському процесі.

Наприклад, І. Паламаренко вивчала підготовку сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії. Дослідниця окреслила такі загальноприйняті *форми організації навчання* у вищих медичних закладах додипломного та післядипломного навчання: лекційні заняття, практичні заняття з використанням інтерактивних методів навчання (вирішення ситуаційних задач та проблемних ситуацій, складання плану вирішення проблеми, дискусії), семінари, лабораторні заняття, консультування та самостійна робота. Науковець виділила декілька пріоритетних *методів* навчання, що використовуються медичними школами Великої Британії для підготовки сімейних лікарів на різних етапах їх навчання, серед яких: метод проблемного навчання, навчання на робочому місці, навчання шляхом роботи з напарником та за допомогою актора-пацієнта, метод неформального та самоспрямованого навчання, навчання за допомогою комп'ютерних програм, метод електронного (дистанційного) навчання тощо. Зазначені методи є особистісно-орієнтованими, які підвищують мотивацію до навчання студентів та молодих лікарів і сприяють підготовці саме як фахівця, на якого очікує ринок праці: самостійного, критично мислячого, налаштованого на постійне самовдосконалення [4, с. 11].

Організація навчального процесу, орієнтованого на студента – майбутнього медичного працівника, відбувається із використанням новітніх інтерактивних технологій, які дозволяють викладачеві сформувати необхідні навички професійного мислення майбутнього фахівця. Схожі риси вітчизняної освіти можна спостерігати й у навчальному процесі заокеанських країн, як, наприклад, Канада.

Ю. Лавриш дослідила професійну підготовку медичних сестер в університетах цієї країни. Серед багатьох методів вона вказала на перевагу інтерактивних методів проблемно-пошукового навчання, що ґрунтуються на аналізі практичних ситуацій та інших інтеракціях (дискусії, обговорення, складання графічного плану теми, інтерактивні лекції, проведення лабораторних занять у симуляційних лабораторіях тощо). Такі методи забезпечують формування вмінь і навичок вирішення практичних завдань, розвивають критичне мислення та спрямовані на інтеграцію діяльності викладача і студентів у процесі навчання, сприяють творчому підходу до розробки схеми занять та розширюють самостійну пошукову і дослідницьку діяльність студентів. До загальноприйнятих форм організації навчання на факультетах сестринської справи відносять: лекційні заняття, семінари, практикуми, консультування та індивідуальна робота. Провідною формою організації навчальних занять у Канаді є інтегроване 3-годинне заняття, в ході якого органічно поєднуються лекційна форма викладу навчального матеріалу з практичною роботою над його закріпленням. Практичні завдання складаються з ситуаційних задач, проблемних ситуацій та питань [2, с. 10-11].

Отже, проаналізувавши праці вітчизняних науковців, можна зробити висновок, що актуальність даної проблеми очевидна. Професійна підготовка майбутніх лікарів в Україні та світі потребує якісно нового підходу, що реалізується у впровадженні новітніх технологій навчання, використанні сучасних форм і методів навчального процесу.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у раціональному співвідношенні теоретичного і практичного навчання майбутніх працівників медичної галузі, вихованні конкурентоспроможних фахівців, засвоєнні і використанні передового досвіду інших країн та упровадженні інноваційних технологій для формування професійної компетентності і її складових, що допоможе лікарям встановлювати діалогічну взаємодію з колегами та пацієнтами.

Список використаних джерел:

1. Іванькова Н. А. Педагогічні засади застосування автоматизованої системи в умовах кредитно-модульного навчання студентів вищих медичних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Іванькова. – Харків, 2008. – 24 с.
2. Лавриш Ю. Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. Е. Лавриш. – Київ, 2009. – 21 с.
3. Маркович О. В. Формування майбутніх професійних умінь майбутніх медичних сестер хірургічного профілю засобами алгоритмізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Маркович. – Київ, 2008. – 23 с.
4. Паламаренко І. О. Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Паламаренко. – Київ, 2012. – 21 с.
5. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 20 с.
6. Тихолаз С. І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. І. Тихолаз. – Вінниця, 2011. – 23 с.
7. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Уваркіна. – Київ, 2003. – 22 с.
8. Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Шигонська. – Житомир, 2011. – 20 с.

ЗАКОРДОНЕЦЬ О.О.,

кандидат філософських наук,
проректор з навчально-виховної
роботи з іноземними громадянами

САВИЧУК О.В.,

доктор медичних наук, декан по
роботі з іноземними студентами

ЛЕХНІЦЬКА С.І.,

куратор ECTS деканату по роботі з
іноземними студентами,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ВМНЗ УКРАЇНИ

В статті розглядаються основні проблеми навчання іноземних громадян в умовах кредитно-модульної системи. При реформуванні вищої освіти на засадах Болонської декларації мають бути врахованими пріоритети збереження специфіки національних систем освіти, з одного боку, а з іншого – виникає потреба в уніфікації вимог, змісту, якості освіти, а також вирішення проблеми конвертації дипломів фахівців, яка має на меті посилення якості і конкурентоспроможності європейської вищої школи в освітньому просторі. Викладені основні переваги запровадження нової системи навчання і, разом з тим, звернена увага на недоліки, що заважають ефективно використовувати переваги.

В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие при обучении иностранных граждан в условиях кредитно-модульной системы. При реформировании высшего образования согласно принципам Болонской декларации должны учитываться приоритеты сохранения специфики национальных систем образования, с одной стороны, а с другой – возникает необходимость в унификации требований, содержания, качества образования, а также решение проблемы конвертации дипломов специалистов, которая преследует цель улучшения качества и конкурентоспособности европейской высшей школы в

образовательном пространстве. Изложены основные преимущества введения новой системы обучения, а также обращено внимание на недостатки, которые мешают эффективно использовать преимущества.

The article observes the main problems in teaching the foreign students according to Bologna education system. Reforming high education system we should reserve special characters of national educational systems and in the same time we have necessity in unification of demands, maintenance and quality of education.

З настанням ери глобалізації спостерігається зростання усвідомлення більшою частиною світу необхідності встановлення тісних економічних і політичних зв'язків між європейськими країнами. Тенденції до зміцнення і налагодження зв'язків простежуються також і у сфері освіти та науки, що сприяють формуванню і зміцненню інтелектуального, соціального, культурного та науково-технологічного потенціалу єдиного європейського простору. З розширенням Євросоюзу виникають чинники, що впливають на формування Європейського простору вищої освіти. Європейська система освіти всесвітньо визнана як незамінний фактор соціального і гуманітарного розвитку, а також як невід'ємна складова зміцнення і збагачення європейської спільноти, спроможної дати своїм громадянам необхідні знання та можливості для входження в нове тисячоліття, водночас усвідомлення приналежності до єдиного соціального і культурного простору [Москаленко, Яворовський, Свінцицький, 2005, с. 4]. Зважаючи на те, що система освіти має глибокі корені в духовній та матеріальних сферах минулого і сучасного, слід врахувати, що система і організація освіти у різних країнах мають свої особливості. При реформуванні вищої освіти на засадах Болонської декларації мають бути врахованими пріоритети збереження специфіки національних систем освіти, з одного боку, а з іншого – виникає потреба в уніфікації вимог, змісту, якості освіти, а також вирішення проблеми конвертації дипломів фахівців, яка має на меті посилення якості і конкурентоспроможності європейської вищої школи в освітньому просторі.

У кінці XX століття розпочався якісно новий етап розвитку цивілізації – перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства. Існуючі традиційні системи освіти не повністю задовольняють сучасні суспільні вимоги, недостатньо орієнтовані на перспективні потреби суспільного життя, що не дозволяє належно та своєчасно підготувати людину до майбутнього, яке ставить перед людством нові глобальні проблеми. Саме такі проблеми XXI-го сторіччя мають визначати зміст перспективних систем освіти та стратегію їх розвитку [Спірін, 2007, с.6]. Інтеграція України в Європейський освітній про-

стір передбачає наявність спеціалістів міжнародної конкурентоспроможності і гармонійності, що вимагає суттєвої перебудови традиційної системи навчання у вищій школі. Головними цілями оновленої системи організації навчання є підвищення якості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти, мобільності студентів, викладачів, науковців. Слід враховувати, оновлена система організації навчального процесу передбачає здатність випускників європейських вищих навчальних закладів до працевлаштування в умовах глобального ринку праці [Токарчук, Капітан, Рубіна, Мантак, 2008, с.27]. З огляду на те, що більшість іноземних громадян по закінченню нашого університету продовжують навчання або працевлаштовуються в інших країнах Європи чи Америки, запровадження єдиних стандартів організації навчального процесу є досить вагомим перевагою Болонського процесу.

Цілеспрямований рух у напрямі нового підходу до системи освіти, яка б відповідала вимогам сучасного розвитку суспільства, а також запровадження положень Болонської декларації, що зорієнтована на сімейну медицину як основу світової системи охорони здоров'я, пов'язані зі значними труднощами у підготовці як вітчизняних, так і *іноземних студентів*. Навчання іноземних громадян в університеті – важливий і в той же час складний процес. Ця складність пояснюється тим, що контингент іноземних громадян неоднорідний за національними, соціальними та релігійними особливостями, не говорячи вже про різний освітній рівень і специфіку навчальних закладів, в яких іноземці отримали середню освіту. Тому здійснюючі набір іноземних громадян слід звертати увагу на дані аспекти. Останнім часом простежується тенденція до зростання плану набору іноземних громадян на навчання, що призводить до зниження показників якості відбору контингенту на навчання. Немає сумніву в тому, що якість навчання – це головний показник підготовки спеціаліста-медика, який вимагає якісної навчально-методичної роботи кафедр та університету загалом. Також зосередження великої кількості студентів різних національностей часто спричинює конфліктні ситуації у міжнаціональному спілкуванні. Тому Міністерству Охорони Здоров'я необхідно взяти під контроль план набору іноземних громадян на навчання у ВМНЗ і встановити ліміт щодо співвідношення вітчизняних і іноземних студентів. Таким чином слід обмежити ВМНЗ у щорічному збільшенні набору іноземних громадян.

НМУ імені О.О. Богомольця проводить навчання іноземних громадян починаючи з 1961р. Протягом десятиліть організація системи навчання неодноразово змінювалась і перебудовувалась, але якісь освіти залишалась на високому рівні. Враховувались попередні недоліки і надбання з метою удосконалення якості системи організації навчального процесу. За весь період запровадження навчання іноземних громадян в НМУ освіту фахівців-медиків в університеті отримали понад 3000 іноземних студентів з 78 країн світу. На

даний час в НМУ навчається 1555 громадян з 63 країн світу: 1422 студентів, 19 аспірантів, 79 клінічний ординатор, 21 магістри, і 14 слухачів підготовчого відділення. Це перший показник за кількістю іноземних студентів серед вищих навчальних закладів Києва.

Враховуючи значну частку іноземних студентів, що навчаються в університеті, навчальні програми і плани адаптуються з урахуванням специфіки організації навчального процесу з іноземними громадянами. Організація навчального процесу в умовах впровадження навчання за кредитно-модульною системою зазнала суттєвих змін. Більше уваги приділяється контролю рівня знань. Поєднання різних форм навчання при проведенні модульного контролю дає можливість максимально об'єктивно оцінити теоретичні знання і практичні навички студентів. Методика занять передбачає опитування та оцінювання всіх студентів академічної групи, що сприяє систематичному засвоєнню навчального матеріалу. Важливу роль в процесі навчання відіграє і виконання індивідуальної роботи студентом, що дає змогу розкрити потенціал і здібності студентів, а також адаптації студентів до нового суспільного середовища. Але навіть в таких спрямованих на покращення засвоєння матеріалу умовах організації навчання, виникають значні труднощі в роботі з іноземними студентами внаслідок неоднорідного знання ними мови, обраної для навчання, що особливо відчувається у викладанні фундаментальних дисциплін, де студентам необхідно розуміти образну мову, крім українських назв запам'ятовувати латинські та грецькі терміни. Низький рівень знання мови суттєво порушує алгоритм розкриття викладачем теми заняття, зменшує обсяг опрацьованої інформації, оскільки виникає потреба у повторному, нерідко багаторазовому, тлумаченні викладачем окремих термінів, положень, виразів. Іншими словами, комплектацію груп слід проводити з урахуванням рівня знань студентів. І в залежності від того, якою базовою мовою навчається студент (українською, російською чи англійською) йому рекомендується ще факультативне вивчення однієї із мов. І оскільки практичною ціллю навчання іноземних студентів-медиків російської (української) мови є не лише здобуття знань про мову, можливість спілкування нею, але й здатність до роботи з науковими текстами, що передбачає вміння виділення і обробка смислової інформації з прочитаного тексту.. Вправи для розвитку таких вмінь слід використовувати не лише під час вивчення гуманітарних дисциплін, але при вивченні базових медико-біологічних дисциплін. При цьому також слід збільшити тривалість практичних занять для груп з іноземними студентами.

Також слід зосередити увагу на проблемних моментах організації навчання іноземних громадян у ВМНЗ. Зокрема, вже зазначалось, що кредитно-модульна система вимагає зростання питомої ваги самостійної роботи у підготовці студентів. На практиці це призвело до скорочення навчальних

годин за рахунок як практичних занять, так і лекцій, що змусило відповідно скорочувати об'єм матеріалу, що вивчається аудиторно.

Проблемним є питання наповненості груп, оскільки за вимогами кредитно-модульної системи на кожному занятті здійснюється 100 % опитування у групах, в яких навчається не більше 7 студентів. В реальних умовах студентів в групах більше (10-14), що не дає змоги повноцінно опитати кожного студента і поглибленого розбору теми зі всієї групою, а отже, це негативно впливає на підготовку майбутніх лікарів.

Проблемним питанням є і те, що студенти не зорієнтовані в узагальненні знань з тієї чи іншої дисципліни. Дисципліни поділені на модулі, після складання яких, студенти найчастіше забувають матеріал певного модуля, бо вважають, що в подальшому їм вже не доведеться його складати [Волошин, Щербаков, Лебединець, Артюх, Штанько, 2007, с. 33]. Таким чином поряд з існуючими модулями все ж таки варто повернутися до іспиту, як до підсумкового контролю вивчення тієї чи іншої дисципліни.

Досліджуючи проблеми покращення навчального процесу в роботі з іноземними студентами, були проаналізовані причини, які найбільш відчутно впливають на його результативність. Виявилось, що окрім фактора адаптації студентів до нового суспільного середовища, провідну роль відіграють ще й такі фактори, як знання мови, рівень підготовленості студента в загальноосвітній середній школі, майстерність викладання навчальної дисципліни і, в першу чергу, відвідування лекцій і практичних занять. Таким чином слід зосередити увагу на механізмі зменшення академічної заборгованості студентів. Повинні бути встановлені чіткі терміни складання і перескладання модулів з дисциплін. Навчальна частина разом із кожною кафедрою повинна визначити дати складання, першого перескладання і другого перескладання кожного модуля, що буде стимулювати студентів ліквідувати поточну академічну заборгованість у строго визначені строки. Також слід ввести жорсткі санкції щодо студентів, що мають заборгованість більше трьох пропущених занять. Підсилити інститут кураторства, а саме призначити відповідальних кураторів на кожній кафедрі за кожний факультет, зокрема, за іноземних студентів. Зобов'язати завідувача кафедри на початку кожного року надавати в навчальну частину і відповідні деканати інформацію про призначених відповідальних викладачів-кураторів за кожен факультет з особистими даними; надавати щомісячну інформацію щодо академічної заборгованості студентів із зазначенням прізвища викладача кожної академічної групи.

Слід звернути увагу також і на те, що суттєві проблеми у іноземних студентів виникають за умов переведення з одного вищого медичного навчального закладу до іншого, внаслідок неповної відповідності навчальних планів. Назавжди збігається кількість та наповненість модулів з базових медико-при-

родничих і гуманітарних дисциплін. Такий стан речей обумовлює іноді виникнення значної академічної різниці при зміні навчального закладу. Таким чином нівелюється уніфікації вимог, змісту, якості освіти, до якої так прагнули оновлюючи систему організації навчання у ВМНЗ. Можливо, Міністерству Охорони Здоров'я необхідно розробити єдині стандарти системи організації навчання і критерії оцінювання у всіх ВМНЗ України

Але найбільш проблемним питанням на сьогоднішній день є питання реєстрації студентів на час перебування на навчанні в Україні. Функції міграційних служб були покладені на ВМНЗ. Міграційні служби, на яких покладена відповідальність за регуляцію в'їзду, перебування і виїзду іноземних громадян, повинні відрегулювати механізм реалізації діючих законів, оскільки ще й досі не налагоджена система стягнення штрафів, а також не розроблена база, що визначає вид стягнення і відповідальності, а також диференціації штрафів. Хочемо звернути увагу на існуючу практику в Європейському законодавчому просторі, де існує такий підхід: кожен іноземець, що прибуває на навчання і підписує контракт, а також сплачує за навчання, отримує довідку, з якою він звертається до міграційних служб, з проханням стати на облік і зареєструватися як іноземний громадянин. Таким чином в обов'язки навчальних закладів не входить супроводження і забезпечення реєстрацією студента. В нашій країні вся відповідальність за забезпечення студентів реєстрацією покладена на ВНЗ, а не на самого іноземного громадянина. Виникає колізія, штрафи пред'являються до ВНЗ, а не до самого іноземного громадянина, який не несе відповідальності, а тому почувається досить вільно у чужій країні. Також слід продумати порядок здійснення депортації іноземних громадян при порушенні міграційного законодавства за власний рахунок через страхові компанії. Варто внести пропозицію щодо того, що кожен іноземний громадянин при оформленні реєстрації також повинен оформляти страховий поліс. Таким чином відповідальність за перебування на території України покладається на самого громадянина і міграційні служби. Також слід звернути увагу міграційних служб на те, що громадянам, які прибувають на навчання із запрошеннями варто було б надавати тимчасову реєстрацію з терміном дії до 1 жовтня поточного року, яку слід оформлювати на митному контролі під час перетину кордону. ВНЗ повинні відповідати лише за якість надання освітніх послуг.

Таким чином узагальнюючи весь матеріал, можемо зробити такі висновки:

1) Головними цілями оновленої системи організації навчального процесу є підвищення якості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти, мобільності студентів, викладачів, науковців.

2) Поєднання різних форм навчання при проведенні модульного контр-

олою дає можливість максимально об'єктивно оцінити теоретичні знання і практичні навички студентів. Методика занять передбачає опитування та оцінювання всіх студентів академічної групи, що сприяє систематичному засвоєнню навчального матеріалу. Важливу роль в процесі навчання відіграє і виконання індивідуальної роботи студентом, що дає змогу розкрити потенціал і здібності студентів, а також адаптації студентів до нового суспільного середовища.

3) Тенденція до зростання плану набору іноземних громадян на навчання, призводить до зниження показників якості відбору контингенту на навчання. Якість – це головний показник підготовки спеціаліста-медика, який вимагає якісної навчально-методичної роботи кафедр та університету загалом.

4) Кредитно-модульна система вимагає зростання питомої ваги самостійної роботи у підготовці студентів. На практиці це призвело до скорочення навчальних годин за рахунок як практичних занять, так і лекцій, що змусило відповідно скорочувати об'єм матеріалу, що вивчається аудиторно.

5) Студенти не зорієнтовані в узагальнені знань з тієї чи іншої дисципліни. Дисципліни поділені на модулі, після складання яких, студенти найчастіше забувають матеріал певного модуля, бо вважають, що в подальшому їм вже не доведеться його складати

6) Викладачі зустрічаються з проблемою наповненості груп, оскільки в групах не менше 10 студентів, що не дає змоги повноцінно опитати кожного студента та поглибленого розбору теми зі всієї групою, а отже, це негативно впливає на підготовку майбутніх лікарів.

7) Основними факторами, які найбільш відчутно впливають на результативність, окрім фактора адаптації студентів до нового суспільного середовища, є рівень знання мови, рівень підготовленості студента в загальноосвітній середній школі, майстерність викладання навчальної дисципліни і, в першу чергу, відвідування лекцій і практичних занять. Необхідно зосередити увагу на механізмі зменшення академічної заборгованості студентів і посиленню інституту кураторства.

7) Суттєві проблеми у іноземних студентів виникають також за умов переведення з одного вищого медичного навчального закладу до іншого, внаслідок неповної відповідності навчальних планів.

8) Проблемним також є питання реєстрації студентів на час перебування на навчанні в Україні. Функції міграційних служб були покладені на ВМНЗ. Міграційні служби, на яких покладена відповідальність за регулювання в'їзду, перебування і виїзду іноземних громадян, повинні вдосконалити механізм реалізації діючих законів. ВНЗ повинні відповідати лише за якість надання освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Е.Л.Баркалова Організація навчального процесу в контексті впровадження кредитно-модульної технології / Е.Л.Баркалова // Медична освіта. – 2007. - №4. – с.13-15.
2. М.А.Волошин, М.С.Щербаков, М.Г.Лебединець, О.В.Артюх, І.Ф.Штанько Проблеми організації навчального процесу на кафедрі анатомії людини в умовах переходу до кредитно-модульної системи / М.А.Волошин, М.С.Щербаков, М.Г.Лебединець, О.В.Артюх, І.Ф.Штанько // Медична освіта. – 2007. - №3. – с.31-33.
3. В.В. Грубінко, І.І. Бабин Нова парадигма вищої освіти в контексті болонського процесу / В.В. Грубінко, І.І. Бабин // Медична освіта. – 2004. - №3-4. – с.7-14.
4. В.М. Ждан, В.М.Бобирьов, А.М.Скрипніков, І.І.Старченко Особливості організації навчального процесу з іноземними студентами на молодших курсах в умовах кредитно-модульної системи / В.М. Ждан, В.М.Бобирьов, А.М.Скрипніков, І.І.Старченко // Медична освіта. – 2009. - №2. – с. 32-33.
5. В.Ф. Москаленко, О.П. Яворовський, А.С. Свінціцький Національний медичний університет на шляху до Європейської інтеграції / В.Ф. Москаленко, О.П. Яворовський, А.С. Свінціцький // Медична освіта. – 2005. - №3. – с. 4-7.
6. Є.М.Нейко, Л.В.Глушко, М.І.Мізюк, І.П.Вакалюк Болонський процес і система організації практичної підготовки студентів / Є.М.Нейко, Л.В.Глушко, М.І.Мізюк, І.П.Вакалюк // Медична освіта. – 2007. - №2. – с.56-58.
7. О.М. Спірін Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики за кредитно-модульною системою/ О.М. Спірін//Житомир.-2007.-300 с.
8. Ю. Щербатюк, Г.А. Павлишин, І.О. Багірян, І.Л. Горішня Досвід, проблеми і шляхи удосконалення вивчення педіатрії іноземними студентами / Н.Ю. Щербатюк, Г.А. Павлишин, І.О. Багірян, І.Л. Горішня // Медична освіта. – 2005. - №3. – с.45-47.
9. Н.І.Токарчук, Т.В.Капітан, О.С.Рубіна, Г.І.Мантак Проблеми навчального процесу в умовах запровадження кредитно-модульної системи при підготовці студентів іноземців / Н.І.Токарчук, Т.В.Капітан, О.С.Рубіна, Г.І.Мантак // Медична освіта. – 2008. - №4. – с.27-28.

КІРЄЄВА У. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет»,
м. Ялта

ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається процес формування професійної ідентичності студентів, визначаються психолого-педагогічні умови реалізації цього процесу, основні компоненти професійної самосвідомості, формування позитивного професійного образу «Я». На основі результатів теоретичного аналізу визначено три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності. Також виділено комплекс критеріїв ефективності процесу формування у студентів професійної ідентичності: когнітивний критерій, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольової діяльнісно-практичний.

Ключові слова: професійна ідентичність, образ-Я, Я-концепція.

В статье рассматривается процесс формирования профессиональной идентичности студентов, определяются психолого-педагогические условия реализации этого процесса, основные компоненты профессионального самосознания, формирования позитивного профессионального образа «Я». На основе результатов теоретического анализа определены три основных этапа формирования у студентов профессиональной идентичности.

Определен комплекс критериев эффективности процесса формирования у студентов профессиональной идентичности: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой деятельностно-практический.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, образ-Я, Я-концепция.

The article deals with the process of students' professional identity forming, defines the psychological and pedagogical conditions of

this process realization, basic components of professional self-consciousness and positive professional education forming. The three basic stages of students' professional identity forming are distinguished on the basis of theoretical analysis. Selected set of performance criteria for the formation of students' professional identity: cognitive criterion motivational values, emotional-volitional action-practical.

Key words: *professional identity, self-image, self-concept.*

Ніхто не стане заперечувати, що суб'єктом освітньої діяльності у вищому навчальному закладі є студент. Тому для виявлення психолого-педагогічних умов реалізації процесу формування професійної ідентичності необхідно враховувати вплив вікових та специфічних особливостей особистості студента як багатофакторно обумовленої саморозвивається суб'єкта освітнього процесу у вузі, що має велику кількість ступенів свободи, а й схильного істотним обмеженням внутрішнього і зовнішнього характеру. Це породжує різного роду суперечності, які можуть виступати як стимулом, так і перешкодою для становлення професіонала, що вимагає обґрунтування емпіричних критеріїв професійної ідентичності студентів у процесі навчання у вузі.

Студентський вік є початковою ланкою в ланцюзі зрілих віків. Проблеми студентства, як особливої соціально-психологічної та вікової категорії, присвячені роботи В. А. Акуніна, Б. Г. Ананьєва, І. А. Зимової, Н. В. Кузьміної, Ю. Н. Кулюткіна, В. А. Сластенина, Л. Б. Шнейдер.

Провідним видом діяльності студента є навчально-професійна, тому професійна самосвідомість студента – це усвідомлення себе як студента навчально-професійної та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Основними компонентами професійної самосвідомості студента є такі складні особистісні утворення, як «Я-образ», «Я-концепція».

У структуру узагальненого Я-образу студента входять не тільки знання свого зовнішнього вигляду, знання про свої різні якості, здібності, характер, а й уявлення про ті властивості особистості, які є професійно важливими.

В Я-образ студента включаються знання про свої інтереси, схильності, здібності і можливості (тобто про свої професійні спрямованості). Я-образ студента включає такі форми: Я-ідеальне (ідеальне уявлення про самого себе); Я-нормативне (подання про свою відповідність певним вимогам); Я-реальне (уявлення про готівкові якості і властивості).

На основі Я -образу у студента складається Я-концепція – відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена система уявлень про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться

до себе. Я-концепція дозволяє студенту вибудувати стратегію своєї професійної підготовки та майбутнього професійного зростання.

Потім потрібно сформувати у студентів позитивний образ обраної професії: історія та значення професії в даний час, предмет, умови, засоби праці, вимоги професії людини, перспективи розвитку професії. Студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування у професійній діяльності.

На основі зіставлення образу-Професії з образом-Я у студента формується професійний Я-образ і складається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкту цієї навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Проведений аналіз дозволяє нам виділити етапи процесу формування у студентів професійної ідентичності:

1. Образ-Професії.
2. Я-концепція (Я-образ: ідеальний, нормативний, реальний).
3. Професійний образ-Я.
4. Професійна ідентичність (усвідомлення своєї тотожності з професійним образом-Я).
5. Переконаність у правильності вибору професії й позитивне ставлення до себе як до суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Результати теоретичного аналізу дозволяють виділити три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності.

Перший етап – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нову соціальну та професійну середу зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Суть його полягає в становленні студентської ідентифікації («Я-студент») і передбаченні майбутньої професійної ідентичності. Цей етап можна назвати адаптаційним.

Другий етап – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі, власних здібностей і можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в досить стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я-майбутній фахівець»). Цей етап можна назвати стабілізаційним.

Третій етап – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних в ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей і

перспектив. Це другий нестабільний період, суть якого полягає в переосмисленні та уточненні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та побудови професійної кар'єри («Я – і моя професія і кар'єра»). Цей період умовно можна назвати уточнюючим.

Процес формування у студентів професійної ідентичності є суперечливим. На основі досліджень В. І. Андрєєва, С. І. Архангельського, А. А. Баталова, Є. П. Бочарової, Є. І. Горячевою, В. В. Давидова, В. А. Канн-Каліка, Б. Б. Косова, Л. Н. Макарової, Л. С. Подимова і В. А. Сластеніна та інших вчених можна виділити дві групи протиріч у формуванні соціально-професійної ідентичності фахівців [4, 5, 6, 7, 8].

Соціально-педагогічні протиріччя відображають невідповідності «між соціальними процесами, з одного боку, та функціонуванням, розвитком педагогічної системи, яка є частиною соціальної підсистеми, з іншого». Це проявляється як у відомому відставанні педагогічної системи від суспільства, що розвивається, так і в недооцінці соціокультурної ролі освіти, що особливо турбує в сучасних умовах. Ці протиріччя висловлюють, з одного боку, суспільні очікування і уявлення про цілісний вигляд фахівця-професіонала, його соціальний статус, моральні якості, рівні професійної підготовки, інтелігентності, з іншого боку – реальні можливості педагогічної системи забезпечувати необхідну якість освіти в умовах загальної кризи.

Другу групу протиріч можна назвати організаційно-педагогічними. Вони виникають в самій освітній системі, в процесі організації навчально-професійної діяльності студентів. У теорії і практиці здійснюється перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. Звідси вимога активізації навчальної роботи студентів, навчити їх вчитися, реалізувати принцип активності в професійному самовизначенні.

Виникнення педагогічних протиріч, усвідомлення їх формується особистістю, активізує її прагнення до досягнення соціально-професійної ідентичності, тобто протиріччя виступають в якості діалектичних рушійних сил саморозвитку особистості. У психології детермінізм розуміється як закономірна і необхідна залежність психологічних явищ від породжують їх факторів. Тобто детермінанти – це конкретні фактори (обставини), які породжують явище, обумовлюють його. У педагогіці детермінізм означає уявлення про те, що діяльність індивідів визначається їх положенням і оточенням і що поведінка індивіда залежить від його власної волі і не є предметом вільного вибору [2, с. 68].

Таким чином, можна виділити зовнішні та внутрішні детермінанти процесу професійної ідентифікації студентів. Зовнішні детермінанти цього процесу можна розбити на дві великі групи: навчальний процес і позанавчальна діяльність.

У навчальному процесі на формування у студентів професійної ідентичності надають зміст і технологія навчання. Зміст навчання по кожній спеціальності визначається Державними стандартами. Перші два блоки дисциплін є загальними і становлять теоретичну основу для подальших спеціальних блоків. Таким чином, всі дисципліни взаємопов'язані між собою, що відображається в робочих програмах дисциплін. Зміст навчального матеріалу сприяє становленню професійної ідентичності студентів.

В якості узагальненої зовнішньої детермінанти формування професійної ідентичності в сучасних умовах можна назвати інформаційно насичене середовище, яка є джерелом уявлень про предмет праці, способи отримання професійної освіти, вимогах професії до людини. На перших етапах формування професійної ідентичності зовнішні детермінанти грають пріоритетну роль. Основою подальшого розвитку професійної ідентичності стає внутрішні умови та детермінанти.

Внутрішніми детермінантами процесу формування у студентів професійної ідентичності є:

- біопсихологічні та індивідуально-типологічні властивості особистості: статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей;
- особливості психічних процесів і властивостей: відчуттів, пам'яті, уяви, емоцій, почуттів;
- досвід: знання, вміння, навички, звички, стиль діяльності;
- особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання.

До внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності Л. Б. Шнейдер відносить наступні:

- емоційно-позитивний фон, на якому відбувалося отримання інформації про професії;
- позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності;
- емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійного співтовариства;
- успішне засвоєння (присвоєння) прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності;
- готовність фахівця прийняти на себе професійну відповідальність;
- характер вираженості і самоприйняття екзистенційного та функціонального Я;
- мотиваційна активність до реалізації себе на обраному професійному шляху [9, с 54].

В основі визначення комплексу критеріїв і показників сформованості у студентів професійної ідентичності лежать наступні положення:

- критерії та показники повинні охоплювати всі компоненти професійної ідентичності (Я-образ, Я-концепція, образ професії, професійний ідеал, професійний образ Я);
- Я-концепція (по Р. Бернсу) повинна включати три складові: когнітивну, емоційну, поведінкову;
- критерії та показники повинні співвідноситися з компонентами особистості: когнітивний, потребностно-мотиваційний, операційно-практичний, емоційний, вольовий.

Таким чином, на основі цих положень можна виділити комплекс критеріїв і показників ефективності процесу формування у студентів професійної ідентичності.

1. Когнітивний критерій: усвідомлення своїх професійних інтересів та здібностей; усвідомлення образу своєї професії та її вимог до людини; усвідомлення своєї відповідності вимогам купується професії; усвідомлення перспектив професійного кар'єрного зростання.

2. Мотиваційно-ціннісний критерій: потреба в придбанні професійних знань і умінь; мотивація до успішної навчально-професійної діяльності; ставлення до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності; сформованість позитивного ідеалу.

3. Емоційно-вольовий критерій: позитивно забарвлене ставлення до професійного навчання та професійної кар'єри; адекватна оцінка себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності; наполегливість у професійній підготовці, навчальна активність і самостійність.

4. Діяльнісно-практичний критерій: сформованість професійних умінь; позитивне ставлення до професійної діяльності на виробничих практиках; орієнтація на творчість у навчально-професійної діяльності (креативність), прагнення до творчого самовираження, оригінальність, освоєння нових технологій і способів навчально-професійної діяльності; прагнення до самовдосконалення (самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, самореалізації, самореалізації); академічна успішність і успішність.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : ЛГУ. 1968. — 372 с.
2. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М. : Высшая школа, 1989. — С. 78-112.
3. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2000. — С. 123-140.

4. Лапкин М. М., Яковлева М. В. Мотивация учебной деятельности и деятельности и успешность обучения студентов вузов / М. М. Лапкин, М. В. Яковлева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 134-140.
5. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М. : Пед. О-во России, 2001. – С. 27-42.
6. Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999. – С. 505-576.
7. Сластенин В. А. Педагогика : Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2002. – С. 482-561.
8. Спасенников В. В. Анализ и проектирование групповой деятельности в прикладных психологических исследованиях / В. В. Спасенников. – М. : Институт психологии РАН., 1992. – 202 с.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ Воронеж, 2004. – 600 с.

КОВАЛЕНКО В.Є.,

аспірант, Інститут корекційної
педагогіки та психології,
НПУ імені М.П. Драгоманова,
м. Київ.

МОКРОБОРОВА В.В.,

студентка,
ЛНУ імені Тараса Шевченка,
м. Луганськ

ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті наведені результати експериментального дослідження емоційного ставлення батьків розумово відсталих молодших школярів до освітнього середовища допоміжної школи-інтернату за показниками: інтенсивність освітнього середовища, емоційно-психологічний клімат, задоволеність освітнім середовищем, демократичність освітнього середовища, сприяння формуванню пізнавальної мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, задоволеність якістю освітніх послуг, що надаються освітньою установою.

Ключові слова: освітнє середовище, емоційне ставлення, розумова відсталість.

В статье представлены результаты экспериментального исследования эмоционального отношения родителей умственно отсталых младших школьников к образовательной среде вспомогательной школы-интерната по показателям: интенсивность образовательной среды, эмоционально-психологический климат, удовлетворенность образовательной средой, демократичность образовательной среды, содействие формированию познавательной мотивации, развитие познавательных интересов, удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.

Ключевые слова: образовательная среда, эмоциональное отношение, умственная отсталость.

In this article the author provides the results of the experimental study of emotional attitudes of parents of mentally retarded younger pupils to the educational environment of secondary boarding school in terms of: the intensity of the educational environment, emotional and psychological climate, satisfaction with the educational environment, democratic learning environment, fostering cognitive motivation, cognitive development interests, satisfaction quality of educational services provided by the educational institution.

Key words: *educational environment, emotional attitude, mental retardation.*

Розвиток кожної школи як освітнього закладу вимагає не тільки вирішення проблем, пов'язаних з удосконаленням освітнього процесу, а й активної роботи з формування у всіх суб'єктів освіти сталого позитивного ставлення до освітнього середовища навчального закладу. Участь батьків в освітньому процесі створює сприятливе середовище для роботи з подолання та попередження порушень дитини, а також її соціалізації. Для молодших школярів батьківське ставлення до освітнього середовища, у якому вони перебувають значну кількість часу, є дуже важливим, адже авторитетною особою для дітей є як вчитель, так і батьки.

Аналізуючи можливості успішності навчання школярів, Ю.К. Бабанський вводить поняття «реальні навчальні можливості», розуміючи їх як «єдність внутрішніх і зовнішніх умов, опосередкованих особистістю і визначаючих потенціал конкретної особистості у сфері навчальної діяльності». До внутрішніх компонентів належать: розвиток психічних процесів і властивостей мислення; навички та вміння навчальної праці (насамперед вміння раціонально планувати навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль у навчанні і виконувати в належному темпі основні навчальні дії); ставлення до навчання, провідні інтереси і схильності; ідейно-моральна вихованість, свідомість навчальної дисципліни, наполегливість при виконанні навчальних вимог; працездатність; освітня підготовленість. До зовнішніх компонентів – опосередковані особистістю педагогічні впливи і виховні впливи сім'ї [1]. Дуже важливо, щоб у сім'ї закріплювалось ставлення до освітнього середовища, яке формується у дитини в школі, адже прагнення вчитися пробуджується і підтримується в дітях перш за все батьками та вчителями. Якщо батьки в присутності дітей схвально відзиваються про вчителя, як про освічену особу, яка гуманно ставиться до дітей; то легко досягти того, що діти щиро полюблять і науку, і самого вчителя (Я.А. Коменський).

Характер ставлення значною мірою детермінує характер і ступінь активності, спрямованої на об'єкт цього ставлення. За визначенням автора психо-

логічної концепції ставлення особистості В.М.Мясіщева, «психічне ставлення демонструє активну виборчу позицію особистості, яка визначає індивідуальний характер діяльності та окремих вчинків». На думку С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва та Б.Ф.Ломова сформована система суб'єктивних стосунків зумовлює дії і вчинки людини. На думку Б.Ф.Ломова, ефективність виховної діяльності характеризується саме тим, якою мірою вона забезпечує формування і розвиток суб'єктивних стосунків.

Незважаючи на надзвичайно широке вживання поняття «середовище», на сьогоднішній день немає чіткого та однозначного його визначення у світі науки. У введенні до Стокгольмської декларації зазначено, що людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яке дає їй фізичну основу для життя і робить можливим інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток [4].

У самому загальному сенсі «середовище» розуміється як оточення. Найчастіше під навколишнім середовищем мається на увазі та чи інша сукупність впливів і умов, що оточують людину [6, с. 41].

Дослідження психолого-педагогічної літератури показало, що серед дослідників немає спільної думки щодо визначення поняття освітнє середовище, оскільки трактування понять освіта, наука і виховання у сучасній педагогічній науці неоднозначне, і без чіткої позиції в їх розумінні не можна навіть підійти до вирішення даної проблеми. Зокрема, за визначенням ЮНЕСКО освіта – це «процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання» [4, с. 18]. У цьому розумінні поняття «освіта» дуже близьке до широкого педагогічного тлумачення поняття «виховання», яке розглядається як цілеспрямована діяльність, метою якої є формування узгодженої з суспільними ідеалами системи особистісних властивостей і якостей (цінності, переконання і цілі, знання і вміння, інтелектуальні, емоційні, вольові, фізичні характеристики), що забезпечує готовність людини до соціально і особистісно корисного виконання своїх громадянських функцій у відповідності до вікових можливостей.

На вищому педагогічному рівні І.В. Малафіїк розглядає «виховання» як результат, і процес формування поглядів, переконань, звичок культури поведінки, позитивних людських якостей. На цьому рівні виховання є одним із шляхів освіти. Отже, освіта включає і навчання, і виховання, і розвиток як рівноправні шляхи.

Н.Б. Гонтаровська наголошує, що поняття «освітнє середовище» відображає залежність розвитку особистості школяра від організації педагогом навчання і виховання у процесі здобуття освіти.

Отже, аналізуючи поняття освітнє середовище у психолого-педагогічній

літературі ми приходимо до висновку, що існують різні його тлумачення. Так, С.Д. Дерябо подає визначення освітнього середовища через сукупність усіх можливостей для навчання, виховання і розвитку особистості, причому, можливостей як позитивних, так і негативних. Н.Б. Крилова розглядає освітнє середовище як частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів. С.Т. Шацький та Ю.С. Мануйлов визначають освітнє середовище як соціальний інститут, створений для цілеспрямованого формування особистості. [3, с. 10].

Аналізуючи освітнє середовище освітньої установи, Л.І. Новікова, В.І. Панов, В.А. Левін визначають його як сукупність впливів і умов, що забезпечують реалізацію освітнього процесу, адже воно є невід'ємною характеристикою будь-якої освітньої установи, яке покликане об'єктивувати нову мету освіти – забезпечити самостійне формування особистості, здатної освоювати і перетворювати світ і себе [3, с. 8].

В.А. Ясвін розглядає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [6, с. 14]. Тим самим дослідник підкреслює саме аспект педагогічного впливу, як детермінованого процесу розвитку культурного середовища школи і особистості в ньому.

Проблема ставлення батьків до освітнього середовища на сучасному етапі розвитку освіти розглядається у роботах А.А. Колупаєвої, В.М. Мясіщева, О. В. Самарцева, Т. Ф. Фоміна та ін.

У дослідженнях В.М. Мясіщева емоційне ставлення розглядається як обов'язковий компонент ставлення людини до тих чи інших сторін дійсності, що є спонукальною силою і джерелом мотиву.[2]

Т.М.Фомін аналізує ставлення батьків до навчального процесу та у своїх роботах розробляє методи вивчення ставлення батьків та учасників освітнього процесу до навчального середовища.

Дослідження американських психологів фіксують значущість батьківського ставлення до освітнього середовища для успішності навчання дитини. Так, психолог Г.Крайг виділила ознаки поведінки тих батьків, у яких діти мають хороші результати у навчанні.

Психологічні та емоційні характеристики взаємодії визначаються різними поняттями: психологічний клімат, шкільна атмосфера, організаційний клімат в класі, культура школи. Відчуття справедливості, згуртованість класу, високий ступінь підтримки учнів вчителями, позитивне ставлення батьків до освітнього середовища навчального закладу здійснюють позитивний вплив на показники навчальних досягнень, тобто збільшують ефективність шкільної

освіти. У дослідженнях було виявлено, що дівчатка більш ніж хлопчики орієнтовані на різні форми співпраці при вивченні різних проблем, вони більш чутливі до підтримки вчителів. Хлопчики більш схильні до критичного мислення і вираження своєї індивідуальної позиції, вони більш орієнтовані на конкретні результати освіти, а не на оцінку вчителя, цінують можливість вираження власної думки. У той же час відкрите і дружелюбне середовище позитивно сприймається як дівчатками, так і хлопчиками, і впливає на їх академічні досягнення.

Такі поняття як «позитивний клімат навчання» і «соціальна атмосфера в класі», які відображають характеристики середовища навчання, вперше були використані Р. Моосом. Р.Моос запропонував методику вивчення «атмосфери в класі» у трьох аспектах і їх взаємозалежності:

- стосунки – характер і інтенсивність особистих стосунків в освітньому середовищі, ступінь надання підтримки та допомоги один одному;
- особистий розвиток – основні напрямки, за якими відбувається особистісне зростання учня;
- система обслуговування і змін - ступінь реалізації очікувань, здійснення контролю та реагування на зміни.

Незважаючи на наявні у загальній та спеціальній психології дослідження проблеми освітнього середовища та його впливу на формування особистості дитини, проблема батьківського ставлення до освітнього середовища освітньої установи, як чиннику успішного навчання розумово відсталих молодших школярів, ґрунтовному вивченню не підлягала.

У цій ситуації особливо актуальною стає проблема виявлення емоційно-го ставлення батьків до освітнього середовища освітньої установи.

Мета статті - охарактеризувати ставлення батьків розумово відсталих дітей до освітнього середовища допоміжної школи.

У ході дослідницької роботи використовувалась анкета для батьків «Діагностика психологічних умов шкільного освітнього середовища» (Бадыгіна Н.П.). У дослідженні брали участь 20 батьків розумово відсталих молодших школярів. Метою анкети було виявлення ставлення батьків розумово відсталих молодших школярів до освітнього середовища допоміжної школи, а також ступінь задоволеності якістю освітніх послуг.

Отримані результати оцінювалися за наступними показниками:

- інтенсивність освітнього середовища, яка проявляється в обсязі, складності навчальних завдань, що висувуються учням на уроках і вдома, а також у рівні вимог до якості виконання цих завдань (І)
- емоційно-психологічний клімат, а саме ступінь психологічного комфорту учасників освітнього процесу, в особливостях їх взаємостосунків, в переважаючому настрої в колективі і т.п.(Е)

- задоволеність освітнім середовищем (проявляється у ступені задоволеності навчальним закладом, його значущістю і місцем в системі цінностей учасників освітнього процесу) (З)
- демократичність освітнього середовища (проявляється у ступені демократичності адміністрації, можливості брати участь в управлінні школою, приймати рішення, що стосуються особистих інтересів учасників освітнього процесу) (Д)
- сприяння формуванню пізнавальної мотивації, розвиток пізнавальних інтересів (проявляється у ступені педагогічного сприяння у дітей мотивації навчання, пізнавальних інтересів і пізнавальної активності) (М)
- задоволеність якістю освітніх послуг, що надаються освітньою установою (проявляється в оцінці рівня викладання в школі різних предметних дисциплін) (ЯО)

Якісно-кількісний аналіз результатів анкетування показав, що на думку батьків в освітньому закладі відмічається середній рівень складності навчальних завдань, що висуваються учням на уроках і вдома, а також вимог до якості виконання цих завдань.

Результати анкетування батьків свідчать про домінування середнього рівня психологічного комфорту учасників навчально-виховного процесу (62,5%), 37,5% респондентів характеризують психологічний комфорт в установі як гармонійний, сприятливий особистісному розвитку дітей.

Всі батьки молодших школярів з розумовою відсталістю відмічали високу значущість освітнього процесу в житті їхніх дітей, а також високий ступінь задоволеності освітнім середовищем освітньої установи. Щодо демократичності освітнього середовища думки батьків розділилися: 20% батьків, що брали участь в анкетуванні, відмітили високий ступінь директивності педагогів, що проявляється в тому, що учні не можуть брати участь в управлінні школи; 5% вважають даний показник на високому рівні; 75% опитаних відносять цей показник до середнього рівня.

Аналіз показнику «Педагогічне сприяння мотивації дітей до навчання» засвідчив, що високий рівень педагогічного сприяння відмічають 50% батьків, середній рівень – 40%, інші 10% відмітили низький рівень сприяння мотивації навчання.

Аналіз параметру задоволеності якістю освітнього процесу засвідчує, що всі батьки відмітили низький рівень викладання в школі різних предметних дисциплін. При цьому батьки найбільшою мірою схильні емоційно реагувати на вчителів і освітній процес, а в найменшій – на інших учнів школи. Найбільш інтенсивно проявляється ставлення до освітнього процесу, але також батьків хвилюють вчителя, приміщення, обладнання. При цьому до всіх трьох об'єктів

оцінне ставлення є емоційним з елементами пізнавального. Іншими словами, батькам емоційно небайдуже, що діється в школі, їм хотілося б отримувати про це інформацію, але вони не готові самі практично брати участь у діяльності школи або здійснювати вчинки щодо зміни ситуації у відповідності зі своїм ставленням. Таку позицію можна позначити як споживчу. Ставлення до школи за ступенем сформованості компонентів є дуже низько когерентним. Те ж можна сказати про ставлення батьків з точки зору об'єктів оцінювання. Отже, ставлення до школи в цілому батьків – некогерентне, емоційне, з орієнтацією на освітній процес.

Для порівняльного аналізу ставлення до освітнього середовища додатково проводилось анкетування молодших школярів допоміжної школи. Обробка анкети проводилась з урахуванням тих же показників, що і анкета для батьків. В анкетуванні брали участь молодші школярі допоміжної школи у кількості 10 респондентів. Аналіз результатів показав, що ставлення молодших школярів допоміжної школи до освітнього середовища більш сприятливе, ніж ставлення їх батьків.

Аналізуючи показник «Інтенсивність освітнього процесу» можна відмітити, що 50% учнів впевнені у високому навчальному навантаженні, 25 % учнів відносять цей показник до низького рівня; 25% молодших школярів вважають, що навантаження в навчальному закладі середнього рівня.

Аналіз показнику «Рівень емоційно-психологічного комфорту» засвідчив, що всі школярі відчувають себе досить комфортно під час навчальної діяльності. Наприклад, учень 4-го класу допоміжної школи на питання, стосовно цього показнику сказав: «Почувую себе спокійно, коли займаюсь з вчителем».

Задоволеність своєю школою та освітнім процесом учні оцінили по-різному, 50% учнів задоволені освітнім середовищем, у якому вони навчаються, 25 % мають достатній рівень, 25 % висловили незадоволення освітнім середовищем.

Учні допоміжної школи вважають, що їм не дають право висловлюватись, не ураховують їхню думку. Аналіз показнику «Демократичність освітнього середовища» засвідчив, що 75% респондентів характеризують ступінь демократичності як низький, 25% - середній. Зокрема, Артур С. зазначив, що у майбутньому він бажає стати лікарем, проте вчителька не урахує його думку, каже, що лікарем він ніколи не буде.

Педагогічне сприяння у дітей мотивації навчання, пізнавальних інтересів і пізнавальної активності на думку 50% учнів втілюється в освітньому процесі на високому рівні, 50% учнів відмічають низький рівень цього показнику. Наприклад, учень 3-го класу коментує: «Цікаво на уроках», «Рідко займаюсь з вчителем тим, що цікаво». 75% учнів повністю задоволені якістю освітнього

процесу, 25% респондентів мають низький ступінь задоволеності освітнім середовищем.

Отже, проаналізувавши ставлення батьків та молодших школярів за всіма показниками з'ясовано, що батьки розумово відсталих школярів не задоволені освітнім процесом у закладі, в якому навчаються їх діти. На питання відкритого типу, що стосувалися рівня задоволеності навчальним процесом, батьки відповідали позитивного, що характеризує їх ставлення до освітнього процесу як сприятливе. Але в ситуації, коли зміст проблемного поля питання мав прихований характер, батьки продемонстрували незадоволеність освітнім середовищем.

Молодші школярі, навпаки показали досить сприятливе ставлення до освітнього середовища. Тільки незначна кількість дітей висловила своє незадоволення. Можна припустити, що незадоволення молодших школярів допоміжної школи освітнім середовищем обумовлено негативним ставленням їх батьків.

Отже, характеризуючи ставлення батьків молодших школярів з розумовою відсталістю до освітнього середовища як скрите незадовільне, можна припустити, що надалі у школярів також почнеться формування негативного ставлення до освітнього середовища школи у якій він навчається. Саме цей чинник може уповільнити освітній процес, а саме формування нових навичок, умінь, уявлень, а також розвиток і корекцію психічних порушень. В подальшому планується проведення поглибленої діагностики, з використанням комплексу діагностичних методик, а також проведення порівняльного дослідження стосовно ставлення батьків до інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. – М.: АСТ Астрель, 2008. – 222 с.
3. Гайдукевич С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения; учеб.-метод. пособие / С.Е.Гайдукевич ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. Частина I. – 238 с.
5. Фомина Т.Ф. Как узнать, что думают родители о школе или Методические рекомендации по изучению мнения родителей о работе школы/ О.К. Самарцева, М.И. Горшкова, О.Н. Руссова , Архангельск-Самара, «Фокус». 2009
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

КОРВАТ Л.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і психології,
Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ

В статті досліджується проблема психологічної компетентності фахівця. Узагальнення досліджень дозволяє констатувати, що психологічна компетентність є складником загальної компетентності фахівця і проявляється у психологічних знаннях, уміннях, навичках, індивідуально-психологічних особливостях, відображає готовність особистості до дій в умовах професійної діяльності, пов'язана з психологічним змістом діяльності, способами її реалізації та є умовою ефективності.

Ключові слова: психологічна компетентність, структура психологічної компетентності, підходи до дослідження психологічної компетентності.

В статье исследуется проблема психологической компетентности специалиста. Обобщение исследований позволяет констатировать, что психологическая компетентность является частью общей компетентности специалиста и проявляется в психологических знаниях, умениях, навыках, индивидуально-психологических особенностях, отражает готовность личности к действиям в условиях профессиональной деятельности, связанная с психологическим содержанием деятельности, способами ее реализации и является условием эффективности.

Ключевые слова: психологическая компетентность, структура психологической компетентности, подходы к исследованию психологической компетентности.

This article is about the psychological competence of specialist. Generalization of researches concerning psychological competence allows asserting that it is the component of general competence of specialist and is manifested in psychological knowledge, skills, expe-

rience, individual and psychological peculiarities, reflects psychological readiness of the person for actions in conditions of professional activity, ways of its realization and is the condition of efficiency.

Key words: *psychological competence, structure of psychological competence, approaches to research of psychological competence.*

Постановка проблеми. Поняття психологічна компетентність все частіше стає предметом досліджень, пов'язаних з професійною підготовкою фахівців, оскільки розглядається як необхідна умова і ресурс їх конкурентоспроможності та успішності. Актуальність розвитку психологічної компетентності фахівців зумовлена зростанням ролі психологічних факторів у професійній діяльності в сучасних соціально-економічних умовах, оскільки у переважній більшості професійна діяльність будь-якого фахівця сьогодні суттєво відрізняється від його діяльності у недалекому минулому, що пов'язано із загальними тенденціями змін, з процесами тотальної інформатизації та глобалізації, які суттєво вплинули на психологічні аспекти професійної діяльності і трансформували її.

Мета статті – дослідити основні погляди на поняття психологічної компетентності як складника загальної та професійної компетентності фахівця.

Результати теоретичного аналізу проблеми. У психологічній науці існують різні підходи до визначення психологічної компетентності, її структури, змісту, детермінант, умов розвитку. Поняття психологічна компетентність має різні значення, починаючи від суми знань, умінь і навичок і закінчуючи універсальною особистісною системою, яка складається із когнітивного, мотиваційного, особистісного, поведінкового рівнів.

Психологічну компетентність як предмет наукових і експериментальних досліджень зустрічаємо в працях таких вітчизняних науковців як О. І. Бондарчук, Н. В. Кожем'яко, В. А. Семіченко, російських дослідників – В. О. Болотова, Ж. В. Гараніної, Л. В. Губанової, Н. В. Кузьміної, Л. М. Мітіної, А. М. Федосєєвої, Т. Н. Щербакової, Л. Н. Яковлевої, Н. В. Яковлевої, зарубіжних учених – Д. К. МакКлелланда, Дж. Равена, С. Перрі, Р. Уайта, Н. Хомські та інших.

Американський учений Д. К. МакКлелланд (D.C. McClelland) одним із перших використав термін компетентність як психологічний, позначивши ним базову якість індивідуума, яка має зумовлювальне відношення до ефективного або найкращого на основі певних критеріїв виконання роботи [18]. Не вживаючи словосполучення психологічна компетентність, Д. К. МакКлелланд до її складників відніс мотиви, психофізіологічні властивості, Я-концепцію,

знання, навички і тим зацентрував увагу на психологічних складниках загальної компетентності.

В. О. Болотов визначив психологічну компетентність як синтез когнітивного, особистісного та предметно-практичного досвідів людини [1]. Специфікою психологічної компетентності є її виникнення внаслідок само-рефлексії, саморозвитку, особистісного зростання, самоорганізації та інтеграції особистісного, соціального та професійного досвідів.

Л. М. Мітіна висунула думку, що психологічна компетентність передбачає психологічні знання, уміння, навички, а також способи і засоби їх реалізації в діяльності, спілкуванні, саморозвитку людини і виокремила її дві основні підструктури – діяльнісну та комунікативну [8]. Результатом реалізації психологічної компетентності є висока продуктивність діяльності за рахунок використання психологічно доцільних стратегій і тактик, технік і способів розв'язання професійних проблем.

І. С. Якиманська психологічну компетентність означила як сукупність психологічних знань, умінь, навичок і готовність використовувати їх у професійній діяльності, зокрема, – педагогічній [15]. Розвиваючи ідеї особистісно-орієнтованого навчання, дослідниця розглядала професійно-психологічну компетентність учителя і залучила до неї сукупність психологічних знань, умінь, навичок, професійну позицію щодо значущості психології для педагогічної діяльності, вміння використовувати психологічну поінформованість у роботі з учнями, правильно інтерпретувати поведінку дитини, оцінювати її стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, індивідуально-психологічні характеристики, психологічний контекст ситуації, в якій перебуває дитина, знаходити раціональні способи спілкування, психологічно грамотно і педагогічно цілеспрямовано впливати на дитину. Це визначення детально і широко перераховує компоненти професійної поведінки педагога, однак не дає уявлення про сутність і зміст психологічної компетентності, тобто як педагог осмислює психологічну інформацію, залучає її у мотиваційно-особистісний план, вибудовує систему ставлень та приймає адекватні педагогічні рішення.

Л. Н. Яковлева припустила, що до психологічної компетентності слід відносити професійно-діяльнісний компонент, особистісні настанови, цінності, сенси, які визначають характер ставлення суб'єкта професійної діяльності до психологічної інформації [16].

Т. Н. Щербакова зауважує, що психологічна компетентність дає можливість використовувати переваги психологічних знань, умінь, психологічних методів впливу і забезпечувати сприятливий фон розвитку, а також організовувати і регулювати внутрішні трансформації суб'єкта, дозволяє людині бути більш ефективною, і водночас більш автономною, досягати високої продуктивності, зберігаючи ресурси і психічне здоров'я [14, с. 62-64]. Психологічна

компетентність дозволяє використовувати психологічний ресурс у професійних ситуаціях: мінімізувати витрати завдяки забезпеченню відповідності «психологічний сенс проблеми ↔ психологічний сенс дії»; оптимізувати комплекс функційних станів, які виникають у професійній діяльності; актуалізувати приховані можливості інших, цілеспрямовано керувати власною поведінкою, поведінкою інших і ситуацією в цілому; прогнозувати ситуативні та відтерміновані ефекти професійної активності. Функційне призначення психологічної компетентності суб'єкта діяльності доцільно розглядати не стільки в плані адаптації людини до професійної реальності, скільки в плані професійного розвитку.

Т. Н. Щербакова вирізняє функції психологічної компетентності особистості, зокрема: 1) гностичну функцію – поглиблення уявлень про власні можливості й обмеження, їх психологічну природу, способи компенсації, розвиток, моделювання; бачення психологічного змісту ситуації і поведінки людей, передбачення психологічних наслідків продуктів професійної діяльності; 2) функцію оптимізації професійної активності – спрямування власних ресурсів не на виправлення помилок, а на удосконалення індивідуального стилю; 3) прогностичну функцію – не просто аналіз і оцінка подій, а можливість побачити себе в різних контекстах вектора «вчора-сьогодні-завтра»; 4) проєктивну функцію – можливість проєктувати свій розвиток за рахунок розширення власного простору; 5) рефлексивну функцію – розуміння та аналіз своїх поведінкових проявів, думок, мотивів; 6) перетворювальну функцію – трансформація свого психологічного простору в напрямку конструктивності, гармонізації, оптимізації.

Л. В. Губанова, досліджуючи психологічну компетентність викладача, розглядає її як єдність трьох складників: 1) комунікативного, що передбачає сукупність знань, умінь та навичок у сфері вербальних та невербальних засобів для адекватного сприйняття і відображення у спілкуванні, 2) аутопсихологічного – знання про самого себе, 3) гностичного – сфера знань та умінь у сфері предмета викладання [14].

Ж. Г. Гараніна виокремлює в структурі психологічної компетентності два компоненти – інтелектуальний (когнітивний) та практичний. Когнітивний компонент містить систему психологічних знань і психологічне мислення [3]. Психологічними знаннями є когнітивні утворення, в яких відображається психічна реальність: психічні явища, процеси, стани, особистісні якості, все, що є предметом психології. Вони можуть мати форму понять, чуттєвих образів, еталонів, стереотипів тощо. Психологічні знання можуть формуватися стихійно або шляхом спеціально організованого навчання. Стихійним шляхом формується більшість життєвих психологічних понять у спілкуванні та засвоєнні психологічного досвіду інших людей. Однак такі поняття характеризу-

ються високим рівнем суб'єктивізму, залежністю від емоційної та мотиваційної сфери особистості, їх низькою усвідомленістю. Наукові психологічні знання є об'єктивним відображенням психічної реальності, пронизані конкретним предметно-професійним змістом, щоб фахівець міг розуміти психологічний зміст професійної ситуації.

Психологічне мислення автор визначає як систему відображення соціальних за походженням, опосередкованих за структурою та діалогічних за сутністю розумових дій і операцій. Психологічне мислення спрямоване на пізнання психологічної реальності. Якщо у фахівця домінує побутове психологічне мислення, то це призводить до труднощів у вирішенні професійних завдань. Психологічне мислення в структурі психологічної компетентності сприяє ефективному вирішенню проблемних ситуацій професійної діяльності, оскільки дозволяє усвідомлювати умови заданих ситуацій і проектувати способи їх оптимального вирішення. Сформоване психологічне мислення передбачає орієнтацію в ситуаціях ділової та міжособистісної взаємодії, адекватну оцінку об'єктивних та суб'єктивних факторів, уміння знаходити оптимальні способи рішення та застосовувати їх у реальних ситуаціях професійної діяльності.

Н. В. Кузьміна аналізує психологічну компетентність з точки зору її структури і відмічає, що психологічна компетентність вчителя складається із кількох взаємопов'язаних підструктур: комунікативної, аутопсихологічної, соціально-перцептивної та психолого-педагогічної компетентностей [6].

Н. В. Яковлева психологічну компетентність досліджує як інтегральне утворення – уявлення індивіда про психологічний зміст проблемних ситуацій та володіння способами їх розв'язку, який передбачає синтез когнітивно-інформаційних та оперативно-технічних аспектів, які забезпечують подолання труднощів і досягнення результату діяльності [16]. Структура психологічної компетентності, як і структура професійної компетентності, є специфічною для окремих видів діяльності, оскільки її визначають проблемні ситуації, характерні для окремих професій. Автор вивчає психологічну компетентність лікаря, основними компонентами якої є: інтегративні психічні процеси, психологічні уміння, емоційно-вольові компоненти, які проявляються в особистісних властивостях суб'єкта діяльності, при цьому визначальна роль належить усвідомленню регуляції. Н. В. Яковлева підсумовує, що структурним змістом психологічної компетентності є ієрархія усвідомлених смислових утворень, які складають професійну Я-концепцію особистості, а психологічну компетентність визначає як підсистему, що забезпечує оптимальний рівень активзації суб'єкта та співорганізацію окремих компонентів професійної діяльності у цілісну систему.

В. Н. Дружин, досліджуючи психологічну компетентність командирів-військовослужбовців, уживає термін професійна психологічна компетент-

ність, яку визначає як сукупність психічних утворень (знань, умінь, якостей), що забезпечують психологічно грамотне, обґрунтоване здійснення професійної діяльності та спілкування [3].

А. М. Федосєєва у своєму дослідженні відмічає, що психологічна компетентність є інтегральним системним утворенням, яке має прояви на різних рівнях психологічної реальності людини, у внутрішньому плані – у саморегуляції, у зовнішньому – в діяльності та взаємодії [12].

О. І. Бондарчук, вивчаючи поняття психологічної компетентності, констатує, що воно є предметом дослідження різних наукових шкіл і напрямків, що також вимагає аналізу й узагальнення [2].

Дослідження, що проводяться в межах поведінкового підходу (Д. МакКлеланд, Дж. Равен, Л. Спенсер, С. Спенсер) спрямовані на виявлення окремих поведінкових характеристик компетентності, які можуть проявлятися в ефективних чи успішних діях і залежать від контексту, організаційних факторів, чинників довколишнього середовища та характеристик професійної діяльності [9, 17, 19].

Представники конструктивістського підходу (А. Stoof, R. Martens, J. Merriënboer) визнають, що компетентність залежить від особливостей людей та їх цілей, норм і цінностей групи, з якою вони взаємодіють, контексту, в якому компетентність буде реалізовуватися [13].

Дослідження, що реалізуються в рамках функціонально-кваліфікаційного підходу (С. Перрі, Е. Шорт) щодо компетентності, спрямовані на розкриття рівнів професійної компетентності; вимог, яким вони мають відповідати; критеріїв, які можуть бути використані для їх визначення. З цих позицій компетентність – це здатність виконувати певну діяльність відповідно до професійних стандартів, які висуваються до фахівця у конкретній галузі зайнятості [18].

Відповідно до системно-структурного підходу основними ознаками компетентності є системність і єдність, теоретична і практична готовність фахівця до професійної діяльності; реалізація професійних знань і професійного мислення; умінь, якостей, інструменталізованої діяльності з перетворенням об'єктів діяльності разом із суб'єктом і процесом [7].

Особистісно-діяльнісний підхід розкриває компетентність через компоненти, що характеризують фахівця як особистість, суб'єкт діяльності і визначають професійну компетентність як особистісну властивість [6].

Представники знанневого підходу головним компонентом у понятті професійна компетентність визначають знання успішної діяльності та професійні знання в цілому, академічну зрілість фахівця [10].

Представники акмеологічного підходу (А. А. Деркач, Е. Ф. Зеєр, Л. А. Степнова) досліджують компетентність як інтегративну властивість осо-

бистості, вважаючи, що її становлення залежить від ціннісно-смыслового простору фахівця [11].

Висновок. Узагальнюючи основні погляди щодо інтерпретації поняття психологічна компетентність, можна виокремити такі її окремі суттєві ознаки: 1) психологічна компетентність проявляється у психологічних знаннях та життєвому і професійному досвіді їх реалізації; 2) є особливим мотиваційним станом, який виражається готовністю проявляти цілеспрямовану активність на основі отриманих психологічних знань; 3) є системою умінь, що дозволяють вирішувати проблемні ситуації діяльності та спілкування; 4) проявляється в особистісних якостях, що забезпечують ефективні способи поведінки людини. Ці ознаки не заперечують, а взаємодоповнюють уявлення про особливості психологічної компетентності.

Таким чином, психологічна компетентність є складником загальної компетентності фахівця, яка проявляється у психологічних знаннях, вміннях, навичках, індивідуально-психологічних особливостях, відображає психологічну готовність особистості діяти в умовах професійної діяльності, є умовою ефективності, а також пов'язана з психологічним змістом професійної діяльності та способами її реалізації. З іншого боку, психологічну компетентність можна розглядати як деяку мета-компетентність, яка дозволяє людині усвідомлювати та узагальнювати свій досвід і шляхом його рефлексії збагачувати й удосконалювати.

Психологічна компетентність є багатозначним надбанням фахівця і передбачає наявність певного обсягу умінь, навичок, знань психології, досвіду та особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, усвідомлення свого місця у професійному просторі і суспільстві, розуміння оточуючого світу, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, здібностей та можливостей до постійного саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Болотов В. А. Компетентная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук. – Науковий Вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухимлинського : Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 8. – Миколаїв, 2012. – С. 30-37.
3. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность будущего специалиста (на примере экономико-управленческих профессий) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Инженерная психология» / Ж. Г. Гаранина. – Казань, 1999. – 188 с.
4. Дружин В. Н. Психологическая компетентность в профессиональной деятельности командира полка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / В. Н. Дружин. – Тверь, 1998. – 130 с.

5. Кожем'яко Н. В. Психологічна компетентність майбутнього юриста як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Н. В. Кожем'яко. – Режим доступу: <http://www.tmpre.gb7.ru/docs/1/Kozhemyako.pdf>
6. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 54-75.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
10. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
11. Степнова Л. А. Аутопсихологическая компетентность личности в системе наук о человеке / Л. А. Степнова // Акмеология: итоги, проблемы, перспективы. Матер. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. академика РАО, докт. психол. наук А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2003. – С. 185-191.
12. Федосеева А. М. Исследование процесса становления психологической компетентности студентов педвуза [Электронный ресурс] / А. М. Федосеева // Электрон. ж-л «Вестник Омского ГПУ». – Выпуск 2006. – Режим доступа : <http://www.omsk.edu>
13. Что есть компетенция? Конструктивистский поход как выход из замешательства [Электронный ресурс] / Angela Stoof, Rob. L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer ; пер. с англ. Е. Оел // Open University of the Netherlands. – Режим доступа : <http://www.hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vygod-iz-zameshatelstva>
14. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития» / Т. Н. Щербакова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 504 с.
15. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Просвещение, 1979. – 144 с.
16. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе : авторефер. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Н. В. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 20 с.
17. MacClelland D. Testing for competence rather than for «intelligence» / David MacClelland // American Psychologist. Volume 28, issue 1. – January 1973. – P. 1-14.
18. Short E. C. Gleanings and possibilities / E. C. Short / Competence : inquiries into its meaning and acquisition in educational settings ; Ed. E.C. Short. – Lanham : University Press of America, 1984. – Pp. 161-180
19. Spencer L. M. Competence at work: models for superior performance / L. M. Spencer, S. M. Spencer. – New York : John Wiley, 1993. – 384 p.

КОРНІЄНКО О.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЮНАКІВ-СТУДЕНТІВ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА 2006-2009 НАВЧАЛЬНИХ РОКІВ

Виявлені комплексні емпіричні дані поетапного факторного аналізу юнаків-студентів двох факультетів (чотирьох академічних груп) Київського національного університету імені Тараса Шевченка: психології, радіофізики у кількості 311 осіб, які проводилися впродовж 2006-2009 навчальних років. Були визначені основні фактори та їх опосередковані кореляційні зв'язки проявів психосоматичного здоров'я.

Выявлены комплексные эмпирические данные поэтапного факторного анализа юношей-студентов двух факультетов (четырёх академических групп) Киевского национального университета имени Тараса Шевченко: психологии, радиофизики в количестве 311 человек, которые проводились на протяжении 2006-2009 учебных годов. Были определены основные факторы и их опосредствованные корреляционные связи проявления психосоматического здоровья.

Identified comprehensive empirical data phased factor analysis boys students from two faculties (four academic groups) Kyiv National Taras Shevchenko University: psychology, radiophysics in the number of 311 persons, conducted during 2006-2009 academic years. Identified comprehensive empirical data phased factor analysis boys students from two faculties (four academic groups) Kyiv National Taras Shevchenko University: psychology, radiophysics in the number of 311 persons, conducted during 2006-2009 academic years. Identified key factors and their correlation mediated symptoms psychosomatic health.

Вступ.

Дослідження проблеми психосоматичного здоров'я, хвороби людей різного віку у тому числі студентської молоді за останні роки стало центром уваги медиків, психологів, педагогів, соціологів та фахівців інших наближених спеціальностей на теренах країн як ближнього, так і далекого зарубіжжя. Впродовж XX сторіччя дослідники вивчили дану глобальну проблему з залученням широкої низки медико-біологічних, соціологічних, психолого-педагогічних методів спрямованих на виявлення середньо-статистичних, факторних оцінок проблем: *“внутрішньої картини хвороби”* - Р.А.Лурія(1944) *“ставлення до хвороби”* - Д.Бірін(1982) *“аутопластичної картини захворювання”* - А. Гольдшейдер(1929), *“переживання хвороби”* Е.А.Шевальов, В.В.Ковальов.

Починаючи з робіт М.Я.Мудрова(1949), Г.А.Захар'їна(1909), П.Б.Ганнушкіна (1964) означився цілісний підхід у дослідженнях хворих людей, суть якого полягає у вивченні та правильному розумінні ролі особистості при виникненні того чи іншого захворювання, що дозволяє досягти більшої ефективності як у вивченні етіології та патогенезу захворювання, так і в організації його лікування та профілактики.

Таким, чином, вітчизняні вчені-психологи, психіатри, психофізіологи – протягом досить тривалого часу ґрунтовно визначали, досліджували понятійний апарат термінів *“внутрішньої картини хвороби”* (комплексу чинників об'єктивного та суб'єктивного характеру).

У зарубіжній літературі,також, знаходимо різноманіття термінів, в яких описується *“суб'єктивний бік хвороби”*. А.Хулек (1969) – *“реакція захворювання”*, котра залежить від характеру та прогнозу захворювання (виділяє сім типів); З.Ліповські(1983) пропонує типологію *“психосоціальних реакцій на хворобу”*, виділяючи три компоненти; Дж.Хесцен-Клеменс(1979) уводить поняття *“образ особистого захворювання”*; С.Ді Міхаель(1959)- один із небагатьох авторів, котрий розглянув *“ставлення людини до хвороби в динаміці”*.

Детально аналізуючи дані літератури, ми знову, по суті, зустрічаємо повторення ідей прихильників ортодоксального психосоматичного напрямку медицини, у яких зроблено спробу відповісти на це запитання з позиції психоаналізу, висуваючи теорію аутопатології (Dunbar,1943;Alexander,1950 та ін.)

Отже, зарубіжними та вітчизняними вченими досить добре досліджено *“внутрішню картину хвороби”*. Але закономірно виникає питання, а чи має право на існування протилежне поняття – *“внутрішня картина здоров'я”*, яка виділяєбагаторівневий вплив оточуючого середовища на індивіда.

На сьогоднішній день у працях фахівців спостерігається зміщення акцентів на дослідження проблем донозологічного (передхворобливого стану), межового стану між хворобою та здоров'ям *“ставлення людини до*

хвороби в динаміці“ у роботі з людьми різних вікових категорій, у тому числі студентською молоддю. Дана концепція та результати емпіричних досліджень активно та систематично висвітлювалися у публікаціях автора (О.В.Корнієнко, 2000,2004) та поточних статтях, які видавалися з 2006 року у фахових психологічних виданнях та інших наукових джерелах [1,2]

Необхідно, також, акцентувати увагу на дослідженнях останніх років у напрямку дослідження проблеми безпеки психосоматичного здоров'я студентської молоді в працях сучасних вітчизняних та зарубіжних фахівців. В роботі А.Федотова [7] *“Факторний аналіз ціннісних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів..... “* поставлені основні два питання: 1. визначення найбільш суттєвих особистісних факторів, розвиток яких забезпечує ефективність здоров'ярозвиваюльної технології студентської молоді 2. експериментальна перевірка ефективності результатів факторного аналізу ціннісних орієнтацій студентів до здорового способу життя у процесі розроблених виховних технологій.

Зміст наступних публікацій [8,4,5] включає широкий спектр проблем психічного здоров'я студентської молоді, наприклад, значення індивідуально-психологічних характеристик, вираженністю хронічної втоми, адаптації до навчання у вищих навчальних закладах. Стаття дослідника Клевець Л.Н.[3] присвячена висвітленню *“Соціально-психологічних факторів психосоматичних розладів у студентської молоді“*(2012) на прикладі порівняння досліджень в вузах Росії та США, а також, з власними розробками. Автор наводить приклад з публікації [6] Румянцева про причини формування психосоматичних розладів на прикладі, розвитку особистості від дитячого до підліткового віку. На думку Румянцевої Д.А. [6] *“У дітей 3-5 років головна негативна емоція яка виходить зовні у вигляді психосоматичних розладів - притиснена агресія, а у підлітків її місце займає депресія. Отриманий висновок, також, узгоджується з власними емпіричними дослідженнями на групі юнаків-студентів у кількості 311 осіб з виділеною контрольною групою у кількості 16 осіб з вираженими показниками депресивного стану на невроту.*

На основі наведених загальних даних аналізу першоджерел основною метою даної статті є: проведення поетапного факторного аналізу на чотирьох досліджуваних групах юнаків-студентів двох факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Представлені дані досліджень проводилися автором впродовж 2006-2009 навчальних років з застосуванням комп'ютеризованої програми SPSS-20.

Нами були, також, сформульовані дві основні задачі емпіричного дослідження:

Інтерпретація та описання проведення досліджень факторного аналізу чотирьох груп.

Таблиця №1

Комплексний аналіз даних факторного аналізу чотирьох досліджуваних груп юнаків-студентів двох факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка

N/п	Факультет, кількість студентів	Кореляційні залежності проявів передхвобливого (донозологічного) психосоматичного стану здоров'я юнаків-студентів
1.	юнаки-психологи=37 (2006 рік)Всього: кореляційних зв'язків	5 Амбіверсія – виснаження (-0,431**),інтенсивність скарг(-0,335*); Холеричність – інтенсивність скарг контрольної групи здорових(-0,328*),Потенційна емоційна стабільність – високавірогідність неврозу(0,577**),особистісна тривожність(0,352*).
2.	юнаки-радіофізики=87 (2007 рік)Всього: кореляційних зв'язків	8 Холеричність – депресивний стан (0,224*); Вік – інтенсивність скарг контрольної групи здорових (0,255*); Потенційна емоційна стабільність – депресивний стан(0,461**),шлункові скарги (0,248*),інтенсивність скарг(0,226*),інтенсивність скарг групи хворих (0,218*),висока вірогідністьвираженість неврозу(0,645**),особистісна тривожність (0,353**).
3.	юнаки-радіофізики=92 (2008 рік)Всього: кореляційних зв'язків	13 Щирість- амбіверсія (-0,218*); Амбіверсія – особистісна тривожність (-0,271*),ситуативна тривожність(-0,236*); Потенційна емоційна стабільність – депресивний стан(-0,380**),виснаження(-0,380**),болі різних частин тіла (0,280**),серцеві скарги (0,258*),інтенсивність скарг(0,288**),інтенсивність скарг контрольної групи здорових(0,255*),інтенсивність скарг групи хворих (0,292**),вираженість неврозу(0,615**),особистісна тривожність (0,423**),ситуативна тривожність(0,276**);
4.	юнаки-радіофізики=95 (2009 рік)Всього: кореляційних зв'язків	10 Потенційна емоційна стабільність - депресивний стан(0,251*),виснаження(0,303**),шлункові скарги(0,207*),болі різних частин тіла(0,275**),інтенсивність скарг(0,296**),інтенсивність скарг контрольної групи здорових(0,227*),інтенсивність скарг групи хворих (0,255*),вираженість неврозу(0,574**),особистісна тривожність (-0,275*),ситуативна тривожність(0,277*).

1.1. Перша група – юнаки(психологи) перший курс 37 осіб (2006 навчальний рік);

1.2. Друга група – юнаки(радіофізики) четвертий курс 87 осіб (2007 навчальний рік);

1.3. Третя група – юнаки(радіофізики) четвертий курс 92 особи (2008 навчальний рік);

1.4. Четверта група - юнаки(радіофізики) четвертий курс 95 осіб (2009 навчальний рік).

2. Загальний прогноз стану психосоматичного здоров'я досліджуваних груп.

Результати досліджень та їх обговорення.

Завершуючи описання та аналіз даних факторного аналізу чотирьох груп юнаків студентів двох факультетів: психології, радіофізики з 2006 по 2009 навчальні роки вважаємо за необхідно представити підсумкову комплексну табл.№1 досліджуваних груп з включенням найбільш вагомих для аналізу та подальшого обговорення даних.

Висновки.

Проведений поетапний факторний аналіз чотирьох груп юнаків-студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка впродовж 2006-2009 років загалом завершений з позитивними результатами. Підтвердженням цього є застосування критерію Барлетта для визначення придатності досліджуваних груп до процедури факторного аналізу. Даний показний знаходився у межах – 0,506-0,540, що свідчить про низьку та мінімальну придатність більшості груп до процедури факторного аналізу. Планується найближчим часом провести остаточне дослідження факторного аналізу усієї вибірки $n=311$ юнаків-студентів для перевірки та уточнення отриманих даних у кожній академічній групі.

Встановлена особливість проявів опосередкованих кореляційних зв'язків з виділеними факторами, що можливо розглядати як перші ознаки проявів психосоматичних розладів: найбільш вагомими показниками кореляційних п'яти виявлених залежностей у групі психологів $n=37$ виявилася (потенційна емоційна стабільність – висока вірогідність неврозу (0,577**); у радіофізиків $n=87$ з восьми показників найбільш вагомими на нашу думку виступили (потенційна емоційна стабільність-деперсивний стан (0,461**), висока вірогідність неврозу (0,645**); у двох останніх групах радіофізиків $n=92$ та $n=95$ з тринадцяти та десяти показників проявилися зв'язки потенційно емоційна стабільності з більшістю параметрів емоційно забарвлених психосоматичних скарг на межі (0,207**-0,615**).

Список використаних джерел:

1. Корнієнко О.В. Підтримання психосоматичного здоров'я практично здорових людей /Корнієнко О.В.-К.: Видавничий центр "Київський університет", 2000.-126 с. (Навч.посібник).

2. Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді/ Корнієнко О. В.-К.: Видавничий центр "Київський університет", 2004.-264 с. (Монографія).
3. Клевев Л.Н. Социально-психологические факторы психосоматических расстройств у студенческой молодежи / Л.Н. Клевев // Теоретичні і прикладні проблеми психології, 2012, №2(28). С.172-179
4. Партико Т. Особливості сенсожиттєвих орієнтацій у студентів із вираженою хронічною втомою / Т.Партико // Освіта Регіону, 2011.- №3.-С.281-285
5. Періг І. Психічне здоров'я студентів як фактор адаптації до навчання у вищому навчальному закладі/І. Періг //Освіта Регіону, 2011.- №3.-С.294-299
6. Румянцева Д.А. Психосоматические заболевания: к анализу причин. / Мультикультурність та етнокультурність людського світу/ Д.А. Румянцева // Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Том II. – Донецьк, 2011. – 210 с.
7. Федотов А. Факторний аналіз ціннісних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів як духовно-педагогічний чинник особистісно-орієнтованого формування культури здоров'я.- /А.Федотов // Освіта Регіону, 2011.- №3.-С.312-318.
8. Хлівна О. Індивідуально-психологічні характеристики психічного здоров'я студентської молоді/ О.Хлівна// Освіта Регіону, 2011.- №3.-С.253-257.

КУЗНЕЦОВА І.О.,
студентка магістратури,
Інститут психології та
соціально-політичних наук,
Київський міжнародний університет,
м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У КОЛЕКТИВІ

На даний момент в умовах науково - технічного прогресу і кризи світового господарства, створення психологічного клімату колективу є невід'ємною частиною боротьби за зростання продуктивності праці і якість своєї продукції. З розвитком соціального прогресу, з його соціально-психологічними аспектами, тісно пов'язані проблеми формування сприятливого соціально-психологічного клімату.

Ключові слова: СПК, клімат, колектив, макросередовище, мікроклімат, працівник, особистість.

На данный момент в условиях научно - технического прогресса и кризиса мирового хозяйства создание психологического климата коллектива является неотъемлемой частью борьбы за рост производительности труда и качество выпускаемой продукции. С развитием социального прогресса, с его социально-психологическими аспектами, тесно связанные проблемы формирования благоприятного социально-психологического климата .

Ключевые слова: СПК, климат, коллектив, макросреда, микроклимат, работник, личность.

Annotation. At this point in the context of the scientific - technical progress and the crisis of the world economy, creating a psychological climate in team is an integral part of the struggle for the growth of labor productivity and product quality. With the development of social progress , with its socio - psychological aspects that are closely related to the problem of forming a favorable socio - psychological climate .

Key words: SPC , climate, team, Macromedia, microclimate, the worker, the person.

Вступ. Поняття « клімат » має коріння в соціальній психології. Цей термін, нині широко вживається. У вітчизняній психології є чотири основні підходи до розуміння природи СПК. Представниками першого підходу (Л. П. Буєва, Є.С. Кузьмін, М.М. Обозов, К.К. Платонов, А.К. Уледов) клімат розглядається як суспільно - психологічний феномен, як стан колективної свідомості[10]. Клімат розуміється як відображення в свідомості людей комплексу явищ, пов'язаних з їх взаємовідносинами, умовами праці, методами його стимулювання.

Аналіз останніх досліджень. Досліджень на тему соціально-психологічного клімату було дуже багато, але найвідомішими нині вважаються класичні експерименти Е. Мейо і його колег, що проводилися в кінці 30 років на заводі американської компанії «Вестерн Електрик», які поклали початок організаційної психології, хоча й не ставили безпосередньою метою вивчення соціально - психологічного клімату, фактично продемонстрували значимість даної соціально - психологічної характеристики з точки зору ефективності групової діяльності. Вони провели «Хоторнський експеримент»- вивчення впливу на продуктивність праці, маніпулюючи цілим рядом змінних, пов'язаних з умовами роботи : будь то скорочення часу відпочинку, збільшення періодів відпочинку при одночасному зменшенні їх кількості, переклад на п'ятиденний робочий тиждень, введення групових заохочувальних виплат або ж повернення до первинних умов роботи. Так вони змогли побачити, що саме може призводити до неухильного зростання продуктивності праці. Також існує багато вітчизняних дослідників минулого та нашого часу, такі як К.К.Платонов, А.А.Русалінова, В.М.Шепель, Б.Д.Паригіна, А.Н.Щербань, Є.С.Кузьмін, Н.Н.Обозов, Є.І.Рогов і багато інших [1].

Актуальність даної проблеми трактується збільшеними вимогами до рівня психологічного входження індивіда в його трудову діяльність і ускладненням психологічної життєдіяльності людини постійним зростанням їх особистісних домагань.

Новизна в тому, що будуть розглянуті і виявлені найбільш ефективні механізми згуртування колективу, створюючи сприятливий СПК, який надалі поліпшить працездатність всього колективу.

Мета - вивчення соціально-психологічного клімату колективу, як важливого чинника успішної діяльності будь-якої організації.

Завдання:

- Дати характеристику соціально-психологічного клімату та його структури;
- Показати залежність соціально-психологічного клімату від особливостей особистості і стилю діяльності керівника;
- Охарактеризувати основні методи роботи з персоналом;

Теоретико-методологічною базою дослідження виступили праці вітчизняних і зарубіжних вчених, які розробляли проблему СПК в рамках класичного та інституційного підходів.

Під соціально - психологічним кліматом, вважає Є.С. Кузьмін, необхідно розуміти таке соціально - психологічний стан малої групи, яке відображає характер, зміст і спрямованість реальної психології членів організації.[1]

Прихильники другого підходу (А.А. Русалінова, А.Н. Лутошкін) підкреслюють, що сутнісною характеристикою СПК є загальний емоційно - психологічний настрій. Клімат розуміється як настрої групи людей.

Автори третього підходу (В.М. Шепель, В.А. Покровський, Б.Д. Паригін) аналізують соціально - психологічний клімат через стиль взаємин людей, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним. У процесі формування складається система міжособистісних відносин, що визначають соціальне і психологічне самопочуття кожного члена групи.

Творці четвертого підходу (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань, Л.Н. Коган) визначають клімат в термінах соціальної та психологічної сумісності членів групи, їх морально єдності, згуртованості, наявності загальних думок, звичаїв і традицій.

В американській соціальній психології говорять про « організаційну культуру » в організаціях, про відносини робітників і менеджерів. Теорія « людських відносин » Е. Мейо спирається в першу чергу на формування СПК відносин між працівниками [3]. При вивченні клімату необхідно мати на увазі два його рівня:

Перший рівень - статичний, відносно постійний. Це стійкі взаємини членів колективу, їх інтерес до роботи і колег по праці. На цьому рівні соціально - психологічний клімат розуміється як стійке, досить стабільний стан, яке, одного разу сформувавшись, здатне довгий час не руйнуватися і зберігати свою сутність, незважаючи на ті труднощі, з якими стикається організація.

Другий рівень динамічний, мінливий, що коливається. Це щоденний настрій співробітників в процесі роботи, їх психологічний настрій. Цей рівень описується поняттям « психологічна атмосфера »[2]. На відміну від СПК психологічна атмосфера характеризується більш швидкими, тимчасовими змінами і менше усвідомлюється людьми. Зміна психологічної атмосфери впливає на настрої працездатність особистості протягом робочого дня.

На формування певного соціально - психологічного клімату впливають такі чинники:

1 . Сумісність його членів, що розуміється як найбільш сприятливе поєднання властивостей працівників, що забезпечує ефективність спільної діяльності та особисту задоволеність кожного. Сумісність проявляється у взаєморозумінні, взаємоприйнятності, співчутті, співпереживанні членів колективу

один одному.

Виділяють три рівні сумісності : психофізіологічний, психологічний і соціально - психологічний :

- Психофізіологічний рівень сумісності має в своїй основі оптимальне поєднання особливостей системи органів чуття (зір, слух, дотик і т.д.) і властивостей темпераменту. Цей рівень сумісності набуває особливого значення при організації спільної діяльності. Холерик і флегматик будуть виконувати завдання в різному темпі, що може спричинити за собою збої в роботі і напруженість у відносинах між робітниками. Тому синхронність індивідуальної психічної діяльності працівників (різна витривалість членів групи, швидкість мислення, особливості сприйняття, уваги) слід враховувати при розподілі фізичних навантажень і дорученні окремих видів робіт [4].
- Психологічний рівень передбачає сумісність характерів, мотивів, типів поведінки. Несумісність проявляється у прагненні членів колективу уникати один одного, а в разі неминучості контактів - до негативним емоційним станам і навіть до конфліктів.

Психологічна сумісність може бути обумовлена схожістю характеристик учасників спільної діяльності. Людям, схожим один на одного легше налагодити взаємодію. Подібність сприяє появі почуття безпеки і впевненості в собі, підвищує самооцінку. В основі психологічної сумісності може лежати і розходження характеристик за принципом взаємодоповнюваності. У такому випадку говорять, що люди підходять один одному «як ключ до замка » [8].

На ступінь психологічної сумісності співробітників впливає те, наскільки однорідним є склад робочої групи з різним соціальним і психологічним параметрами:

- Соціально - психологічний рівень сумісності заснований на узгодженості соціальних ролей, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів. Двом суб'єктам, які прагнуть до домінування, буде складно організувати спільну діяльність. Сумісності сприятиме орієнтація одного з них на підпорядкування.
- Глобальне макросередовище : стан в суспільстві, сукупність економічних, культурних, політичних та інших умов. Стабільність в економічному, політичному житті суспільства забезпечують соціальне і психологічне благополуччя його членів і опосередковано впливають на соціально - психологічний клімат робочих груп.

3 . Локальне макросередовище, тобто організація, до структури якої входить трудовий колектив. Розміри організації, статусно - рольова структура, відсутність функціонально - рольових протиріч, ступінь централізації влади,

участь співробітників у плануванні, в розподілі ресурсів, склад структурних підрозділів (статеві-віковою, професійний, етнічний) і т.д.

4. Фізичний мікроклімат, санітарно-гігієнічні умови праці. Спека, задуха, погана освітленість, постійний шум можуть стати джерелом підвищеної дратівливості і побічно вплинути на психологічну атмосферу в групі. Навпаки, добре обладнане робоче місце, сприятливі санітарно - гігієнічні умови підвищують задоволеність від трудової діяльності в цілому, сприяючи формуванню сприятливого СПК .

5. Задоволеність роботою. Велике значення для формування сприятливого СПК має те, наскільки робота є для людини цікавою, різноманітною, творчою, чи відповідає вона його професійному рівню, чи дозволяє реалізувати творчий потенціал, професійно зростати.

6. Характер виконуваної діяльності . Монотонність діяльності , її висока відповідальність, наявність ризику для здоров'я і життя співробітника, стресогенний характер, емоційна насиченість і т.д. - Все це фактори, які опосередковано можуть негативно позначитися на СПК в робочому колективі [5].

7. Організація спільної діяльності. Формальна структура групи, спосіб розподілу повноважень, наявність єдиної мети впливає на СПК. Взаємозалежність завдань, нечіткий розподіл функціональних обов'язків, невідповідність співробітника його професійної ролі, психологічна несумісність учасників спільної діяльності підвищують напруженість відносин у групі і можуть стати джерелом конфліктів.

8. Спрацьованість - це результат сумісності співробітників. Вона забезпечує максимально можливу успішність спільної діяльності при мінімальних витратах.

9. Характер комунікацій в організації виступає як фактор СПК . Відсутність повної і точної інформації з важливого для співробітників питання створює сприятливіший ґрунт для виникнення і поширення чуток і пліток, плетіння інтриг, тощо.

Створення психологічного клімату в колективі.Механізми згуртування колективу.

Морально - психологічний клімат - це переважний у групі або колективі відносно стійкий психологічний настрій його членів, що виявляється у всіх різноманітних формах їх діяльності.

В основному керівник приходить у вже сформований колектив і в міру необхідності вирішує питання природної плинності кадрів , що є одним з аспектів управління колективом. Щоб успішно співпрацювати з людиною і знаходити спільну мову, керівник повинен мати певне уявлення про кожного співробітника або знову залучати для роботи в даному колективі, про ідейно - політичних якостях особистості, його соціальної активності [3].

Розроблено ряд методів вивчення ділових та особистих якостей працівників. Наприклад, одним з таких методів, який називається «Типологія -7», призначений для виявлення у людини вроджених або придбаних « управлінських » якостей: здатності до прогресивних утворень - креативності, старанності, консервативності, діловитості, надійності, авантюристичності [5].

На основі ефекту помилкової згоди (« Так говорять усі ») може скластися хибне уявлення про співробітника. Типова логічна помилка може бути побудована на невірному припущенні тісного зв'язку певних властивостей особистості з ознаками поведінки. Наприклад, мовчазність не завжди є ознакою розуму і т.і. Основою згуртованості співробітників і ефективності їх роботи є здоровий психологічний клімат у колективі. Важливо задовольнити не тільки матеріальні стимули, а й основні моральні потреби особистості, які виникають в її професійній діяльності та професійному спілкуванні в процесі роботи. Це і усвідомлення особистої причетності до справ і планам колективу, і прагнення творчо виразити себе в праці ; гордість своїм знанням, вмінням, майстерністю ; повагу товаришів по роботі і багато іншого [7].

Згуртуванню колективу також сприяє навчання, активна участь у змаганнях, оглядах, конкурсах. Ефективний метод згуртування колективу - широке залучення співробітників до технічної творчості, винахідництва і до управління справами виробництва.

Дуже зближують людей також заняття спортом, відпочинок, культурні розваги і спільне хобі. Наступний ознака - розвинені міжособистісні відносини, міжособистісні контакти в трудовому колективі підприємства.

Механізмом згуртування колективу також виступає спрацьованість . Спрацьованість характеризується високою продуктивністю спільної роботи індивідів. Таким чином, основа спрацьованості - успішність і вигідність саме спільної діяльності, коли між її учасниками виникає узгодженість дій. М. Г. Рогов і Н. Н. Обозов показали , що для нормального функціонування колективу дуже важлива спрацьованість на рівні « керівник - заступник » [17],[18].

Механізмом згуртування колективу є також стимулювання колективу через заохочення. У заохочення хорошої роботи, поведінки, у покаранні негативних вчинків закладена психологічна сутність виховання і стимулювання робітників.

Висновки. У даній статті були виявлені і розглянуті фактори, що впливають на психологічний клімат у колективі. Одним з найбільш важливих факторів - це психологічна сумісність його членів, яка є у своєму роді так само і механізмом згуртування колективу. Вона забезпечує ефективність спільної діяльності та особисту задоволеність кожного в праці. Так само до основних факторів можна віднести глобальну і локальну макросереду, фізичний мікроклімат.

Можна сказати, що для сприятливого СПК важливі всі фактори і такі як , задоволеність роботою, характер виконуваної діяльності, організація спільної діяльності, спрацьованість. І керівник повинен прагнути втілити їх у дію, спочатку, звичайно, важливі, а потім і всі інші. Так більш важливі фактори створюють основу, а інші виступають невід'ємною частиною підтримки цієї основи .

Виявивши фактори, що впливають на психологічний клімат керівник повинен застосовувати ефективні механізми згуртування колективу. Такі як уміння застосовувати психологічну сумісність у групі, налагоджувати і зміцнювати дисципліну, правильне застосування стилю керівництва.

Якщо керівник буде враховувати інтереси, характерні особливості індивіда, то він зможе адаптувати його в колективі, спонукати його краще і продуктивніше працювати.

Список використаних джерел:

1. Кузьмин Е.С. Методы социальной психологии/ Семенов В.Е.-М.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977,129 с
2. Егоршин А.П. Управление персоналом: учебник для вузов/ А.П.Егоршин. – 3-е изд.-Н.Новгород :Изд-во НИМБ, 2001
3. Мейо Э. Концепция человеческих отношений.- М.: Изд-во Гардарики, 2004
4. Иванов М.А. Организация как Ваш инструмент. Российский менталитет и практика бизнеса/ М.А Иванов, Д.М Шустерман. – М.: Изд-во Альпина Паблишер, 2003
5. Игнатъева А.В. Исследование систем управления: учебное пособие для вузов / А.В.Игнатъева, М.М.Максимцов.- М.: Изд-во ЮНИТИ – ДАНА, 2001
6. Казначевская Г.Б. Менеджмент: учеб.пособие для студ.среднего проф.образования/ Г.Б. Казначевская. -3-е изд., - Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2004
7. Кибанов А.Я. Этика деловых отношений: учебник/ А.Я Кибанов, Д.К Захаров, В.Г Коновалова. — М.: Изд-во ИНФРА-М, 2002
8. Лукичёва Л.И.Управление организацией: учеб.пособие/ Л.И.Лукичёва.-М.: Изд-во Омега-Л, 2006
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие в 2 кн. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.-Кн.2:Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. - 480с.
10. Обозов Н.Н. О факторах, регулирующих социально-психологический климат в коллективе./Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. М.: Наука. 1980 - С. 125157

КУЛІШ С.М.,

кандидат історичних наук, доцент,
Харківський національний університет
імені В.Н.Каразіна,
м. Харків

**ІНСТИТУТ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ
В УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.
(НА МАТЕРІАЛАХ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ)**

У статті розглядається інститут приват-доцентури Харківського університету наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.: особливості формування його складу, соціальне та матеріальне становище, система призначення на університетські посади.

Ключові слова: університетська освіта, приват-доценти, Харківський університет.

В статье рассматривается институт приват-доцентуры Харьковского университета в конце ХІХ – в начале ХХ века: особенности формирования его состава, социальное и материальное положение, система назначения на университетские должности.

Ключевые слова: университетское образование, приват-доценты, Харьковский университет.

The article studies the institute of privat –docenture at Kharkiv university in the late ХІХ th. – early ХХ th. centuries: peculiarities of its structural formation, social and material states, system of appointment to university post.

Key words: University education, private-associate Professor, Kharkiv University.

Актуальність і постановка проблеми. Реформування та модифікація вищої освіти України відповідно до європейських стандартів потребує не тільки найновіших технологій і інновацій, а й критичного застосування унікального вітчизняного педагогічного досвіду. Особливий інтерес становить підготовка і ротація науково-педагогічних кадрів в Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна. В ХІХ – початку ХХ століття. В історії Харківського уні-

верситету таким періодом, коли значною мірою був створений інститут приват-доцентури у другій половині XIX століття.

Мета статті – проаналізувати розвиток, становлення і особливості формування складу приват-доцентів у другій половині XIX століття, соціальне та матеріальне становище, система призначення на посади.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Більшість вчених і публіцистів і на початку 1860-х і пізніше відзначали відсутність стимулів для професури поліпшувати свої навчальні курси. Для чого було запропоновано введення посади приват-доцента та гонорару. Викладачі не відчували себе вільними у своїй професійній діяльності. Невипадково, під час обговорення проекту статуту 1863 року М.І.Костомаров зазначив: «Так само й в місцях для професорів слід надати найширшу свободу, як у виборі предметів, так і способів викладання. В радянській історіографії 20-30 рр. XX століття висловлювалась думка, що вся університетська система є такою, яка віджила свій вік.

Позитивний образ університетської науки став визначати відмінність радянської історіографії другої половини XX століття від попереднього етапу вивчення питання. Радянські дослідники в подальшому змінили погляди на підготовку кадрів в університетах у XIX столітті. Дослідники цього часу писали про «опозиційність широкого кола вчених».

В сучасних умовах з'явилися нові оцінки та міркування щодо ролі університетів XIX ст. в підготовці кадрів.

Суттєві зміни торкнулися розуміння факторів впливу на підготовку науково-педагогічних кадрів. Значний вклад в вивчення науково-педагогічних кадрів в середині 90-х років XX століття на початку XXI століття внесли російські вчені Іванов О.Є., Чесноков В.І., українські вчені Стоян Т.А., Посохов С.І..

Підводячи підсумки, можна визначити, що в останні десятиріччя спостерігається зростання уваги до історії університетів XIX – початку XX століття їх досвіду в підготовці науково-педагогічних кадрів, створенню наукових шкіл в той час. Як стверджує С.І.Посохов: «Характерною для сучасної історіографії історії університетів є тенденція поступового переходу від соціально-політичної історії до культурної історії».

Результати дослідження та їх обговорення. Інститут надштатних викладачів, широко представлений у Харківському університеті, формувався насамперед за рахунок приват-доцентури. Інститут приват-доцентури передбачався і статутом 1863 р., однак тільки після 1884 р. кількість таких викладачів Харківського університету збільшилася (Таблиця 1): з 1886 по 1901 рр. – з 28 до 52, з 1903 по 1913 рр. – з 57 до 70. У 1916 р. їх було найбільше: 76 осіб.

Інститут приват-доцентів асоціюють із введенням «реакційного» статуту 1884 р., забуваючи, що приват-доцентуру Рада університету мала активно впроваджувати ще відповідно до «демократичного» статуту 1863 р. Тобто, річ

Таблиця 1. Приват-доценти Харківського університету.

Кількість / рік	1885	1886	1887	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899	1900	1901	1902
Загальна кількість	18	28	25	28	35	40	50	45	41	47	44	50	51	52	52
Прийнято	?	?	?	7	9	9	13	7	3	7	3	6	6	7	5
Звільнено (ст. 113)	?	?	?	-	-	-	-	5	-	-	7	-	-	1	-
Померло	?	?	?	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
кількість / рік	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917
Загальна Кількість	57	60	51	?	60	64	54	58	62	64	70	63	66	76	?
Прийнято	12	6	?	7	7	-	3	11	7	10	7	3	5	11	12
Звільнено (ст. 113)	-	1	?	-	-	-	5	-	-	2	1	4	-	-	-
Померло	1	-	?	-	-	-	2	-	-	2	-	2	2	-	-

не у «реакційності» статуту 1884 р., а у тому, що у 1884 р. ліквідували альтернативу надштатній приват-доцентурі – інститут шатних доцентів (тільки законом від 24 червня 1917 р. посада доцента була поновлена [5, Ф.1. Оп.4 Спр.10]). У Харківському університеті на 1884 р. доцентів було 22. Їх поділили на категорії. Членів першої категорії перевели в розряд екстраординарних професорів, другої – виконуючих обов'язки екстраординарних професорів, третіх залишили поза штатом у званні приват-доцентів. На думку Д.І. Багалія, який на той час був доцентом університету, розподіл було зроблено не об'єктивно [1, С. 48-50] (його, до речі, залишили поза штатом).

Приват-доценти, навіть не займаючи ординатури чи екстраординатури, були найбільш численною категорією викладачів Харківського університету. Але стосовно інших університетів імперії (Таблиця 2), Харківський університет наприкінці 80-х рр. XIX ст. займав останнє місце за кількістю приват-доцентів. Як і інші університети України, він і надалі поступався столичним університетам. На початку XX ст. Харківський університет за темпами розвитку інституту приват-доцентури був випереджений Київським (університетом св. Володимира) і не поступився лише Одеському (тоді Новоросійському).

Міністерство турбувалося про поширення приват-доцентури в університетах з декількох причин: 1) здійснити задекларований у статуті 1884 р. принцип свободи слухання (відвідання лекцій); 2) дати особам з науковими ступенями, відомими своїми дослідженнями, або молодим вченим, які тільки розпочинали свою роботу в університеті, можливість, не чекаючи вакансій на кафедрах,

Таблиця 2. Приват-доценти університетів Російської імперії.

Університети/ роки	1889	1899	1905	1910	1912
Санкт-Петербургський	58	95	118	154	163
Московський	85	152	224	270	193
Казанський	39	46	46	52	56
Харківський	20	50	51	58	64
Св. Володимира (м. Київ)	28	39	52	64	82
Новоросійський (м. Одеса)	25	35	34	47	42

самостійно випробовувати себе у викладацькій діяльності; 3) забезпечити викладачами проведення практичних занять (особливо на медичних факультетах). Для здійснення поставлених завдань була введена спрощена процедура призначення приват-доцентом. Так, міністр освіти міг безпосередньо дати дозвіл на отримання звання приват-доцента. Він міг затверджувати кандидата навіть без попереднього університетського обрання, перевірок чи іспитів. Вимагалася лише наявність ступеню доктора або магістра. Попечитель зобов'язаний був повідомити міністерство, якщо сам затверджував кандидатів, обраних факультетською радою. Факультетська рада виявляла їх здібності до викладацької діяльності шляхом пробної лекції. Для магістрантів (осіб, які склали іспит на ступінь магістра, але не захистили дисертацію) передбачалося читання двох пробних лекцій: однієї на свій вибір, а іншої – за призначенням факультету. На практиці приват-доцентами в більшості випадків були саме магістранти, тому міністерство схилося з часом до підвищення їх наукового рівня. Наприклад, у проекті статуту 1906 р. ступінь доктора наук було зроблено необхідною умовою для отримання звання приват-доцента університету. Однак міністерство не реалізувало цього положення, а вимагало лише причетності приват-доцентів до наукової діяльності. Зокрема, з 1912 р. до міністерства мали надходити списки наукових праць кандидатів у приват-доценти [7, С. 22].

Час, проведений приват-доцентами в цьому званні, зараховувався їм за стаж [6, С. 10]. Оскільки вони перебували у складі університету по навчальній

частині, вони отримали пільги. У 1886 р. їх звільнили від призову в мирний час на дійсну військову службу і зарахували у запас. З 1887 р. приват-доценти звільнили і від призову з запасу в армію, а також і від служби в державному ополченні. До 27 червня 1893 р. звільненням користувалися лише приват-доценти, які мали ступінь магістра. А з 2 січня 1898 р. правила поширили і на тих, хто не мав ступеню магістра, але займав в університеті штатну посаду [4, С. 113 - 114]. Постанов в університеті дотримувалися. Так, приват-доцент А.О.Потебня (магістрант з 1900 р.) відбув військову службу під час Російсько-японської війни (1904-1905) як прапорщик, а з 1906 р. знову приступив до читання лекцій в університеті з курсів “Хвороби рослин” та “Мікробіології”.

Згідно статуту 1884 р. приват-доценти могли читати лекції з додаткових предметів (спеціальні курси): обов'язкові і необов'язкові, а також проводити практичні заняття. Але фактично вони читали і загальні курси, якщо заміщували штатні вакантні кафедри. В цілому, їм заборонялося читання цих курсів тільки у випадках, якщо такий курс був паралельним до професорського, або міг бути відділом чи розділом окремого обов'язкового курсу, що читав професор [8, С. 12 - 14]. Але таких ситуацій майже не виникало, тому що приват-доценти свідомо ухилялися від конкуренції з професорами, які в більшості своїй були їх науковими керівниками [3, С. 18]. В результаті, навчальні курси в Харківському університеті приват-доценти читали або за дорученням факультету, або за призначенням міністерства.

Термін перебування в званні приват-доцента був невизначений і не завжди закінчувався штатним призначенням. Наприклад, 1903 р. звання приват-доцента отримали 12 осіб¹. З них тільки 5 досягли професорської посади, причому 4 – екстраординарного професора, 1 – в. о. екстраординарного професора і 1 – посади ординарного професора. Для отримання штатної посади екстраординарного професора їм знадобилося від 7 - 9 років (для медичного факультету) до 14 (для фізико-математичного). Незважаючи на те, що кожен рік приват-доцентами Харківського університету призначали в середньому 7 осіб, однак кількість їх зменшувалася внаслідок перевodu в інші університети (як правило, з призначенням на штатні посади (Таблиця 3), звільненням за ст. 113 статуту 1884 р 2., за проханням або через смерть (Таблиця 4).

Приват-доценти не входили до штатного викладацького корпусу університету і, згідно статуту 1884 р., мали розраховувати тільки на гонорар. У середньому він дорівнювався 41 крб. 61 коп. за півріччя. Між викладачами різних факультетів гонорар розподілявся нерівномірно: на історико-філологічному він у середньому становив 15 крб. 89 коп., на юридичному – 124 крб. 84

¹ За “Звітами про стан і діяльність Харківського університету” у 1903 - 1918 рр.

² За статтею 113 статуту 1884 р. приват-доцент, який не викладав без поважних причин півріччя, вважався звільненим.

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

	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899
25	М.О. Попов	Л.С. Владимиров О.Ф. Браунт	І.М. Оболенський М.О. Тико- мандрицький П.А. Яценський	Ф.О. Зеленогорський В.П. Крилов	М.М. Алексєєво	Г.І. Лагермарк О.М. Шпагов К.О. Андрєєв М.Д. Пономарєв	Л.В. Рейнгард	М.С. Дрінов Л.М. Захурський І.П. Саворцов	Р.І. Шериль Г.Ф. Шульц
30	О.Х. Кузнецов	М.Ф. Ковальський	О.І. Дуукалов	М.К. Янукович	А.П. Шимков О.С. Брє Л.Д. Гришман		М.Ф. Толочин М.О. Попов П.А. Яценський О.Ф. Браунт М.Ф. Ковальський	І.М. Оболенський М.О. Тихомандрицький	Ф.О. Зеленогорський В.П. Крилов
35	Г.М. Цех- новецький		А.С. Лебєдєв П.О. Бєсогов					О.І. Дуукалов	
40	І.П. Совєльський	В.Ф. Грубе		А.М. Стоянов				А.С. Лебєдєв	
45		В.І. Добровольський					В.Ф. Грубе		
25	І.В. Негуш М.Ф. Сумцов М.М. Лєтківський К.О. Яценський М.А. Остроу- мов	К.М. Ярош М.М. Лєтківський В.В. Рейнгард А.С. Запєв Даниєльський	1902 П.І. Осипов О.К. Білоусов В.В. Рейнгард А.С. Запєв	1903 А.Д. Чирнов	1904 О.В. Гузов	1905	1906	1907 М.Г. Халєвський Я.А. Андрєєв О.М. Нікольський П.М. Бушнінський П.М. Барабашов	1908 Ф.М. Олександровський О.М. Яценський Л.В. Орлов С.О. Роговський
30			Л.М. Захурський Л.В. Рейнгард					В.В. Рейнгард І.П. Саворцов	
35	Л.Д. Гришман О.С. Брє								
25	П.Е. Лєйфєльд	1910 О.В. Рєпрєв В.Ф. Лєвїтський	1911	1912 П.П. П'ятицький Я.А. Дєнісов С.В. Соловєв	1913 А.П. Кадубовський В.І. Савєв	1914	1915	1916 Д.М. Ситнов М.Ф. Білоусов	1917
30			О.М. Нікольський В.П. Бузєвскє	П.М. Бушнінський П.М. Барабашов В.Ф. Тимофєєв Я.О. Андрєєв Ф.М. Олександровський	Л.В. Орлов О.А. Альбїнський	П.Е. Лєйфєльд О.В. Рєпрєв	В.Ф. Лєвїтський І.В. Троїцький		

Таблиця 4. Професорський корпус Харківського університету

Посада/ рік	1884*	1884	1885	1886	1887	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899	1900
Професори богослов'я		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ординарні професори	49	41	40	44	42	52	50	50	55	57	56	56	57	53	55	54
Виконуючі обов'язки ординарних професорів	-	6	9	8	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Екстраординарні професори	23	14	14	13	19	12	13	13	8	7	9	9	12	8	5	5
Виконуючі обов'язки екстраординарних професорів	-	-	-	-	-	7	7	6	9	9	9	9	8	7	6	4

Посада/ рік	1884	1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916
Професори богослов'я		1	1	1	1	1	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1
Ординарні професори	49	54	52	56	56	56	49	54	57	58	59	60	56	56	55	60	62
Виконуючі обов'язки ординарних професорів	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	2	2	2	3
Екстраординарні професори	23	3	6	11	11	11	11	8	4	10	9	7	8	9	11	6	5
Виконуючі обов'язки екстраординарних професорів	-	7	6	11	16	16	19	18	18	15	17	17	19	16	21	20	21

коп., на фізико-математичному – 45 крб. 51 коп., на медичному – 48 крб. 78 коп. [3, С. 10 - 11]. Значення розміру гонорару для приват-доцентів було різним. Суттєво впливав він тільки на становище молодих викладачів при університеті. До таких висновків прийшла комісія Харківського університету, яка спеціально займалася вивченням гонорарної системи. Вона виділила 2 категорії приват-доцентів. До першої віднесли осіб, які добивалися приват-доцентури або з науковою метою, або для використання звання викладача університету поза його стінами. Їх становище в суспільстві було забезпеченим. Тому гонорар в більшості випадків не мав для них принципового значення. До другої категорії приват-доцентів віднесли переважно колишніх стипендіатів, для яких приват-доцентура була обов'язковою ланкою для отримання кафе-

дри. Ці люди ще не мали вченого ступеню, не могли розраховувати на конкуренцію щодо професорів та їх курсів. Отже, через недостатнє забезпечення, вони мали шукати додаткові заробітки і з часом, як зазначають члени комісії, взагалі втрачали інтерес до роботи при університеті [3, С. 28 - 29].

Однак рівень матеріального забезпечення приват-доцентів зумовлювався не тільки гонораром. Приват-доценти отримували окрему винагороду від міністерства (1200 крб. на рік). Були випадки, коли цю плату збільшували (наприклад, приват-доценту університету А.С.Вязигіну за читання лекцій підвищили плату до 2000 крб. на рік), але це було винятковим випадком. Серед викладачів спостерігалось незадоволення таким нестабільним становищем приват-доцента. Так, право читати курс міністерство підтверджувало кожен рік. І тому приват-доцент знаходився в стані вільнонайманого, “котрого кожен рік можна, без всяких розмов і приводів, звільнити за непотрібністю” [3, С. 28 - 29]. Намагаючись, за свідченням професора університету В.П. Бузескула, “забезпечити становище молодих вчених” в університеті [2, С. 33], колегія йшла на заміщення вакантних кафедр приват-доцентами. За роботу на вакантній кафедрі вони отримували половину ставки ординарного професора цієї кафедри. Подібні дії університетської адміністрації не відповідали основній вимозі статуту 1884 р. – наявності у кандидата на професорську посаду ступеня доктора наук. Така тенденція поглиблювалася з кожним роком і призводила до заміщення посад професорів навіть магістрантами (особами, які склали магістерські іспити, але не захистили магістерську дисертацію). Як магістранта, викладача призначали виконуючим обов’язки екстраординарного професора. В цілому, міністерство не перешкоджало діям колегій, які забезпечували в належному обсязі викладання за вакантними кафедрами. Тільки на медичному факультеті інститут “виконуючих обов’язки” не розвився через те, що для медиків навіть при отриманні приват-доцентури був необхідний науковий ступінь доктора медицини.

Отже, професорсько-викладацький корпус Харківського університету наприкінці XIX – на початку XX ст. значною мірою складався з надштатних та позаштатних викладачів. Вони працювали на вакантних кафедрах і робота їх оплачувалася спеціальними коштами університету. Розширення надштатної категорії викладачів відбувалося на фоні зменшення штатної і зменшення кількості захищених в університеті дисертацій. Збільшення кількості надштатних викладачів було викликано бажанням колегії забезпечити матеріальне становище позаштатних приват-доцентів університету, в більшості своїй професорських стипендіатів. Іншими словами, заміщення ними вакантних посад з відповідним штатним окладом давало можливість зберегти в університеті його найкращих вихованців, але це означало порушення положення статуту 1884 р., згідно з яким кафедру могли займати тільки ті особи, що мали ступінь докто-

ра наук. Така практика не впливала на хід навчального процесу, адже викладання на вакантних кафедрах велося в належному порядку. Але великий обсяг роботи приват-доцента, який працював одночасно над лекціями і над дисертацією, за умови необхідності захистити одразу дві роботи для отримання ступеня доктора наук, зумовив негативну в кількісному відношенні статистику присудження наукових ступенів в Харківському університеті. Щоб виправити таку ситуацію з заміщенням вакантних кафедр, міністерство освіти вдавалося не до збільшення фінансування, а до призначень професорів, які сформувалися як науковці в інших університетах. Для Харківського університету це означало порушення процесу безперервного виховання власних спеціалістів. Однак кафедри Харківського університету заміщували і шляхом двоступеневих виборів (розглядом кандидатів на факультетській, а потім на загальноуніверситетській раді) з наступним затвердженням обраної кандидатури в міністерстві освіти. Така система не була визнана ефективною на початку ХХ ст., однак цілком зводила вплив міністерства освіти на такий шлях заміщення університетських кафедр до мінімуму. В цілому, вказані проблеми не можуть перекреслити той факт, що формування професорсько-викладацького контингенту стало здійснюватися власними силами за номінального контролю з боку міністерства освіти завдяки реорганізації у 1884 р. системи відбору професорських стипендіатів, збільшенню кількості надштатних та позаштатних викладачів, створеній на початку ХХ ст. системи заміщення кафедр.

Список використаних джерел:

1. Багалій Д.І. Автобіографія / Д.І. Багалій // Ювілейний збірник на пошану академіка Д.І.Багалія з нагоди 70-ї річниці життя та 50-х роковин наукової діяльності. – К., 1927.
2. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. / В.П.Бузескул – Х.: Тип. А. Дарре, 1905.
3. Доклад комиссии, избранной Советом Имп. Харьковского университета для обсуждения вопроса о системе вознаграждения преподавателей университета, основанной на взимании со студентов и слушателей особой платы за слушание лекций и руководство их занятиями. – Х.: Тип. М. Зильберберга, 1897.
4. Извлечение из всеподданнейшего отчёта министра народного просвещения за 1898 г. – СПб.: Тип. П. О. Яблонского, 1901.
5. Музей історії Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – Ф.1, оп.4, спр.10.
6. О введении формулярных списков приват-доцентов университетов // Циркуляр по Харьковскому учебному округу. – 1885.– № 6.
7. О доставлении в министерство народного просвещения кратких жизнеописаний и списков учёных трудов лиц, принимаемых в приват-доценты Харьковского университета // Циркуляр по Харьковскому учебному округу. – 1912.– № 5.
8. О недопущении чтения приват-доцентами курсов параллельных к профессорским // Циркуляр по Харьковскому учебному округу. – 1912.– № 2.

КУТАШЕНКО Я.Г.,
студентка магістратури,
Інститут психології та
соціально-політичних наук,
Київський міжнародний університет,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

Стаття присвячена розгляду психологічних особливостей професійного становлення студентів – майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ. Розкриваються питання професійного вибору, навчально-професійної мотивації студентів, та готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Ключові слова: студент, професійне становлення, професійне самовизначення, професійна ідентифікація.

Статья посвящена рассмотрению психологических особенностей профессионального становления студентов – будущих психологов во время обучения в вузе. Раскрываются вопросы профессионального выбора, учебно-профессиональной мотивации студентов, и готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студент, профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональная идентификация.

The article is devoted to the psychological characteristics of students, professional development of future psychologists while studying at the university. Focus on issues of vocational choice, vocational training and motivation of students and future professionals ready for professional work.

Key words: student, professional development, professional self, professional identification.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забез-

печить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості.

За свідченням Н. Іванцової, вирішення задач формування професійної спрямованості майбутніх психологів у процесі навчання у вищому навчальному закладі суттєво відстає від потреб сучасного етапу розвитку вищої психолого-педагогічної освіти [5, с. 96]. Відповідно до цього актуальним питанням наукового та практичного дослідження психолого-педагогічної науки є професійне становлення студентів-майбутніх психологів під час навчання у вищих закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень. Первинний аналіз літературних джерел засвідчив, що в сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості студентів (Л. Захарова, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, М. Пряжников, В. Рибалка, Т. Титаренко, С. Шандрук та ін.) і професійного становлення майбутніх психологів зокрема (Г. Абрамова, І. Андрійчук, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, Т. Ільїна, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та ін.). Але, не дивлячись на широке висвітлення даної теми в проведених дослідженнях, ряд проблем особистісного розвитку та професійного становлення студента, залишаються мало дослідженими.

Метою статті є розкриття особливостей психологічного становлення студентів-майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Найбільш інтенсивним періодом професіоналізації особистості є період здобуття вищої освіти. Провідним видом діяльності у цей час виступає навчально-професійна діяльність, у процесі котрої формуються професійно значущі якості, професійна ідентичність, готовність до професійної діяльності та з'являються інші новоутворення.

Оскільки в психолого-педагогічній літературі широко використовується термін «професійне становлення» особистості, а сучасні дослідники розглядають його з різних позицій та підходів, доречно детальніше зупинитися на окремих із них. Наприклад, дослідник Т. Кудрявцев розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості від початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центральною ланкою цього процесу виступає професійне самовизначення

[10, с. 45].

На думку дослідника Е. Зеєра, професійне становлення, будучи «формоутворенням» особистості, адекватним до вимог професійної діяльності, припускає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності [10, с. 56]. Такий підхід до розуміння процесу соціалізації дозволяє говорити про те, що особистість у цьому процесі повинна змінитися так, щоб відповідати вимогам професійної діяльності. На думку дослідниці І. Дружиніної, професійне становлення, крім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, повинне розглядатись у контексті вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значущих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо [4, с. 386].

Аналіз періодизацій професійного розвитку свідчить, що період студентства найбільш сенситивний для самовизначення, становлення професійної самосвідомості, формування професійної ідентичності, що складають основу професійного становлення особистості [2, с. 51].

На думку багатьох дослідників, особистісний саморозвиток студентів, як правило, відбувається в контексті значущої діяльності (перш за все професійної) завдяки гармонійній взаємодії структурних компонентів самосвідомості: когнітивного (уявлення про себе), емоційно-ціннісного (ставлення до себе), мотиваційно-смыслового (Л. Божович, М. Боришевський, Е. Головаха, В. Мухіна, В. Столін, І. Чеснокова та інші).

Навчання у вищому навчальному закладі відкриває для молодих людей нові горизонти і перспективи їхнього життя, нові можливості для професійного становлення. В якості таких нових аспектів Т. Дубовицька, Е. Маслов, С. Чуркін називають:

- 1) вищий соціальний статус студента, що знаменує в суспільстві не тільки дорослішання, а й інтелектуальний потенціал вчорашнього школяра;
- 2) значну зміну та розширення кола спілкування;
- 3) більшу самостійність і свободу у виборі проведення часу;
- 4) реальний крок у напрямку вибору своєї життєвої кар'єри [12].

Однак студентський вік характеризується ще й тим, що великі потенційні можливості досягнення оптимуму розвитку моральної, інтелектуальної й фізичної сфери сповна реалізуються не кожним студентом. Це пояснюється як недостатнім розвитком у 17-19 років здатності щодо свідомої саморегуляції поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил триватиме «вічно», що краще життя все ще попереду, а тому всього омріяного можна легко досягнути. Проявом цього, зокрема, є те, що окремі студенти навчаються від «сесії до сесії», не проявляють особливої активності в навчанні, не

мають потреби в самоосвіті й самовдосконаленні, їхня увага в основному зосереджується на гедоністичних захопленнях.

Вищевказане свідчить про те, що студенти не вміють якісно користуватися наданими їм можливостями освітнього середовища, не достатньо відповідально ставляться до вибраної професії, відрізняються проблемами професійного самовизначення.

У студентському віці завершується становлення позитивної «Я-концепції» як ядра особистості студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту. Студенти з позитивною «Я-концепцією» вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки для студентів з негативною «Я-концепцією» характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, не вмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації [3, с. 85].

За свідченням І. Ендебері, під час навчання у ВНЗ в рамках професійної підготовки студентів відбувається професійне становлення майбутніх фахівців, яке є доволі складним процесом, що потребує обов'язкового врахування специфіки студентського віку як важливої стадії особистісного розвитку, виявлення сутності етапів та детермінуючих факторів становлення професіонала у сфері психології, визначення ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно важливих якостей спеціаліста, а також оптимізації умов здійснення успішного професійного розвитку [4, с. 386].

Важливим питанням становлення студентів як майбутніх фахівців є свідомий підхід до професійного самовизначення, яке, на думку А. Фрадинської, є одним з найважливіших етапів у житті людини. Професія дає можливість людині задовольнити основну гаму власних потреб, часто стає основою побудови відносин з людьми та, найголовніше, дає можливості актуалізувати свої здатності, само реалізуватися [11, с. 249].

В сучасному розумінні професійне самовизначення розглядається не тільки як конкретний вибір професії, але і як безперервний процес пошуку смислу в обраній професійній діяльності.

На думку Р. Павелківа, психологічні чинники, які складають основу професійного самовизначення студентів, включають: усвідомлення цінності суспільно корисної праці; загальну орієнтацію в соціально-економічній ситуації в країні; усвідомлення необхідності загальної і професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації; загальну орієнтацію у світі професійної праці; виділення подальшої професійної мети (мрії); узгодження мрії з іншими важливими життєвими цілями (сімейними, особистими); зна-

ння про вибрані цілі; знання про внутрішні перепони, які ускладнюють досягнення вибраної мети тощо [8].

Комплексно вказані психологічні чинники сприяють професійному самовизначенню особистості та дозволяють здійснити адекватний професійний вибір.

За свідченням А. Фрадинської, у професійному становленні особистості найбільш складним є вибір професії, яким обумовлюється тим, що юнаки часто плутають реальний вибір з бажаним, очікуваним результатом, не враховуючи власні особистісні особливості. У цьому і є проблема самовизначення, яке відрізняється від простого прогнозування свого майбутнього життя, від мрій, що пов'язані із майбутнім. Воно базується на інтересах та прагненнях індивіда, ураховує власні можливості й зовнішні обставини та спирається на формуючий світогляд молодого людини з вибором професії [11, с. 252].

Як вказують Т. Дубовицька та Е. Маслов, лише деяка частина студентів має реальні уявлення про свою майбутню професію, основна ж частина знає про професію переважно зовнішню сторону, а іноді тільки її назву, і має лише тільки загальне уявлення про неї. До того ж вузи при проведенні профорієнтаційної роботи використовують різні маніпуляції: прикрашають умови навчання і працевлаштування випускників [12].

В результаті, закінчення вузу знаменується для вчорашніх студентів не тільки отриманням диплома про вищу освіту, а й новими проблемами, в яких яких можна назвати наступні:

- 1) небажання в силу різних причин працювати за набутою професією;
- 2) неможливість влаштуватися за набутою професією. Відповідно може з'явитися професійна депривація, яка розглядається як:

- 1) обмеження, позбавлення або неможливість суб'єкта працювати за бажаною ним спеціальністю;

- 2) психічний стан, обумовлений розбіжністю професійних очікувань суб'єкта та можливістю їх реалізації в здійснюваній ним професійній діяльності [15].

Аналізуючи думки Т. Дубовицької, Е. Маслова, помічаємо їх одностайність щодо появи професійної депривації вже на старших курсах, що негативно позначається на навчальній мотивації студентів. До того ж на старших курсах у студентів нерідко формується пізнавальне перенасичення, яке характеризується емоційним перегоранням до процесу навчання. Вони розуміють, що, почавши працювати, багато чому доведеться вчитися заново, а абстрактно розширювати свій кругозір їм уже не цікаво [12].

Багато студентів старших курсів, на думку Е. Маслова, знаходяться в ситуації навчально-професійної депривації. Вони розуміють що:

- 1) позбавлені можливості влаштуватися на роботу за освоюваною ними

професією (в силу незатребуваності фахівців їх професійного рівня);

2) навіть якщо вони влаштуються на роботу за освоєною професією, то будуть позбавлені можливості найближчим часом задовольняти свої значущі потреби, володіти певними цінностями [7, с. 102].

Переживання студентами старших курсів навчально-професійної депривації (як потребнісно-емоційного стану) призводить до професійного перерозподілу і в подальшому (після закінчення вузу) до їх професійної переорієнтації. Замість того, щоб шукати роботу за освоєною професією, набиратися досвіду й удосконалюватися в ній, багато молодих людей шукають роботу, яка відповідала б їхній системі цінностей і допомогла б задовольнити значущі для них потреби (як правило, матеріального характеру). Добре, якщо це вдасться зробити за відносно короткий час. Найчастіше, колишні випускники вузів неодноразово змінюють професію, набувають певний життєвий досвід і навіть деякий матеріальний добробут, але мають обмежені можливості у своєму кар'єрному просуванні, що негативно позначається на їх психічному стані і відчутті повноти та якості життя [7, с. 102].

І все ж певна частина студентів спеціально обирає конкурентну професію і ВНЗ, висловлюючи стійке прагнення придбати бажану професію, працювати і вдосконалюватися в ній. У цьому випадку має місце висока професійна спрямованість, яку прийнято розглядати як «сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), пов'язаних з професійною діяльністю людини, що впливають на вибір професії, прагнення працювати за нею і задоволеність професійною діяльністю» [12].

Значне місце у процесі професійного становлення студентів, які свідомо обрали професію психолога, відводиться проблемі мотивації навчання та оволодіння професією. За свідченням Т. Туркот, дослідження в галузі психології і педагогіки вищої школи проведені А. Реаном, В. Якуніним, Н. Мешковим, виявили, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються не рівнем інтелекту, а силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Результати досліджень дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може заповнити нестачу спеціальних здібностей чи недостатній рівень знань, умінь та навичок, відіграючи роль компенсаторного чинника. Однак у зворотному напрямку компенсаторний механізм не спрацьовує, тобто, яким би здібним і ерудованим не був студент, без бажання і прагнення до навчання - високих успіхів він не досягне [9].

Для забезпечення результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів набуває формування професійної мотивації як позитивного ставлення до майбутньої професії. Якщо студент свідомо вибрав фах, вважає його гідним і значущим для себе і суспільства, то це позитивно впливає на якість його навчально-пізнавальної діяльності.

Загалом, за свідченням Н. Шевченко, динаміка професійного становлення майбутніх психологів упродовж п'яти років підготовки у ВНЗ відображується у специфіці процесу навчання – набуття студентами професійних знань та вмінь, отримання індивідуального професійного досвіду. На I-II роках підготовки майбутніх психологів становлення професійної свідомості характеризується «конфліктом неузгодженості», що стимулює пізнавальну активність студентів, створюючи підґрунтя для породження нових професійних смислів. На III курсі виникає криза професійної підготовки, яка виявляється у «конфлікті десемантизації», при якому система значень, що сформована, є недостатньою для виконання професійної діяльності. На IV курсі у студентів виникає переживання «внутрішнього смислового конфлікту», який полягає у зіткненні наукових смислів, що сформовані на попередніх етапах навчання, та практичних смислів, набутих впродовж виробничої практики. У цьому конфлікті виявляється протиріччя між роздрібненістю знань за багатьма навчальними дисциплінами й можливістю системного використання цих знань у майбутній трудовій діяльності. При традиційній системі підготовки на V курсі це протиріччя зберігається за основними показниками, що свідчить про значне послаблення формуючого впливу навчання на становлення професійної свідомості випускників [13, с. 27].

Розглядаючи особливості професійного становлення студентів, Є. Кучеренко звертає увагу, що змістовою характеристикою професійного самовизначення особистості є процес формування її ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. При цьому стійке позитивне ставлення виступає критерієм завершеності даного процесу. Тому образ «Я» професіонала природно розглядають як об'єктивний показник динаміки професійного самовизначення особистості, зміни у структурі якого досить повно характеризують зміни у ставленні особистості до себе як до професіонала в майбутньому і дійсному. Дані зміни відбуваються на всіх психологічних рівнях: когнітивному, емоційно-мотиваційному і поведінковому [6, с. 226].

А. Фрадинська зауважує на важливості врахування такого аспекту, як самооцінка профпридатності, яка впливає на ідентичність майбутніх фахівців. Дослідниця вказує, що у структурі особистості студентів існує також проблема самооцінки професійної придатності особистості. Процес формування самооцінки профпридатності протікає нерівномірно і це може виражатись у наступному протиріччі: або індивіду не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистісними якостями (дефіцит самопізнання), або він не може визначити професію, яка відповідає його даним (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни є процесом, який розвивається послідовно та інтенсивно. На думку А. Фрадинської, самооцінка профпридатнос-

ті індивіда також відіграє важливу роль у формуванні професійних очікувань студентів – майбутніх фахівців, які в залежності від її ступеня, набувають реалістичний характер, або, навпаки, більш фантастичний. Наприклад, індивід із завищеною самооцінкою профпридатності, може відчувати та уявляти себе майже природженим фахівцем обраної галузі, що може вирішити будь-яку проблему клієнта, не враховуючи внутрішніх особливостей самої професії [11, с. 814-815].

Критерієм успішної психологічної підготовки студентів – майбутніх психологів, за свідченням Ю. Бойко, виступає готовність до професійної діяльності, що визначається як сформованість професійно-важливих психологічних якостей особистості, уміння «використовувати себе», свої пізнавальні, комунікативні та інші здібності для вирішення задач, здатність довільно регулювати ступінь психологічної готовності до діяльності у відповідності з обставинами [1, с. 36].

Показниками сформованості психологічної готовності молодого спеціаліста до професійної діяльності є прагнення до максимальної трудової віддачі, ініціативність і творче ставлення до діяльності, вміння працювати у колективі [5, с. 36].

Ю. Бойко виділяє три ступені сформованості психологічної готовності до професійної діяльності:

1) непрофесійний рівень визначається тим, що майбутній спеціаліст не підготовлений, не навчений виконанню спеціальних функцій, не має досвіду практичної діяльності або дані показники знаходяться на край низькому рівні;

2) передпрофесійний рівень характеризується незакінченою підготовкою до виконання спеціальних функцій;

3) професійний рівень розбивається на два підрівня - звичайний рівень і рівень професійної майстерності. Звичайний рівень характеризується можливістю здійснювати спеціальну діяльність, а рівень професійної майстерності – високою якістю виконання діяльності, творчим підходом до її здійснення [1, с. 36-37].

За свідченням Ю. Бойко, формування психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах має відбуватися згідно з психолого-педагогічним супроводом навчально-виховного процесу, що має являти собою комплекс організаційних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування і розвиток у студентів професійно важливих якостей та психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності [1, с. 39].

Таким чином, для успішного професійного становлення студентів під час навчання у ВНЗ потрібно організовувати вміле керівництво процесом оволодіння студентами професійними знаннями й вміннями, формування у них

важливих особистих та професійних якостей і рис, здійснювати психологічний супровід навчально-виховного процесу.

Висновки. Юнацький вік є найбільш сенситивним для професійного самовизначення, вибору напрямку професійного становлення. Зі вступом до вищого навчального закладу юнак отримує значні перспективи як особистісного, так і професійного розвитку, розширює можливості власної самореалізації в суспільстві. Однак процес професійної підготовки студентів стикається з рядом проблем, до яких належить недостатність розвитку саморегуляції особистості, проблеми навчально-професійної мотивації, недостатність відповідального ставлення студентів до самого процесу професійного становлення. Зокрема, недостатність мотивації навчання та неадекватність вибору професії призводять до навчально-професійної депривації, переорієнтації студентів із трудової діяльності за обраною спеціальністю на працю, яка задовольняє матеріальні потреби молоді.

Відповідно до вищевказаного значну роль у професійному становленні майбутніх психологів займає якісна професійна підготовка, яка не тільки надає потрібний обсяг навчальних знань та вмінь, а й спрямовує студентів до отримання позитивного професійного досвіду, підтримує інтерес до здійснення професійних обов'язків. Показником успішності професійної підготовки студентів-майбутніх психологів є їх готовність до професійної діяльності, яка розкривається у прагненні до максимальної трудової віддачі, включає ініціативність і творче ставлення до діяльності, вміння працювати у колективі.

В межах означеної проблеми дослідження **перспективним напрямком** є вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх психологів, уточнення форм роботи психологічної служби ВНЗ із студентами для оптимізації показників їх професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Бойко Ю. Ю. Психолого-педагогічні шляхи формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в процесі фахової підготовки / Ю. Ю. Бойко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – 2010. – Т. XII. – Ч. 2. – С. 35-42.
2. Борисюк А. С. Аналіз труднощів особистісного та професійного становлення студентів – медичних психологів / А. С. Борисюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. пр. – 2012. – № 1(27). – С. 50-60.
3. Герман Є. О. Соціально-психологічна ідентичність сучасного студента / Є. О. Герман // Вісник Національного технічного університету України «КПІ» : Зб. наук. пр. – 2008. – № 1. – С. 83-88.
4. Ендеберя І. Професійне становлення майбутніх практичних психологів як психологічна проблема / І. Ендеберя // Гуманітарний вісник. – 2012. – № 26. – С. 384-388.
5. Іванцова Н. Б. Формування професійної спрямованості студентів-психологів засобами експериментального навчання / Н. Б. Іванцова // Психологічні науки: Зб. наук. пр.

– 2010. – Т. 2. Вип. 4. – С. 95-100.

6. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення особистості як динамічний процес / Є. В. Кучеренко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – 2009. – Т. XI, Ч. 2 – С. 223-233.

7. Маслов Е. Б. Особенности учебно-профессиональной депривации у студентов старших курсов / Е. Б. Маслов // Проблемы социально-экономического развития Сибири: Научный журнал Братского государственного университета. – 2012. – № 3 (9). – С. 100-107.

8. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.

9. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

10. Психология личности : хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2000. – 355 с.

11. Фрадинська А. П. Професійні очікування як детермінанта формування кар'єрної перспективи майбутнього фахівця / А. П. Фрадинська // Психологічні науки. – № 54/2010. – С. 249-252.

12. Чуркин С. Д. Профессиональная направленность и карьерные ориентации студентов различных факультетов [Электронный ресурс] / С. Д. Чуркин, Т. Д. Дубовицкая, Е. Б. Маслов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2; Режим доступа: www.science-education.ru/102-5882.

13. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : Монографія / Н. Ф. Шевченко. – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.

КУЧИНА К.О.,
аспірантка,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

РОЗВИТОК ІДЕЙ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

В статті здійснюється дослідження теоретико-методологічних засад, напрямів розвитку ідей морального виховання в освітніх концепціях України кінця ХХ початку ХХІ століття. Пропонується визначити в межах хронологічного періоду, що досліджується, три етапи становлення і розвитку педагогічних концепцій морального виховання. Це уможливить розгляд специфічних особливостей в контексті політичних, економічних, соціокультурних змін, забезпечить конкретність, предметність і достовірність досліджуваних явищ і процесів, надасть орієнтири для пошуку шляхів удосконалення процесу виховання.

Ключові слова: антропоцентрична, соціоцентрична, теоцентрична концепції, моральне виховання, комуністична мораль, педагогіка співробітництва, ціннісні орієнтації.

В статье осуществляется исследование теоретико-методологических основ, направлений, развития идей нравственного воспитания в образовательных концепциях Украины конца ХХ начала ХХІ столетия. Предлагается определить в рамках хронологического периода, который исследуется, три этапа становления и развития педагогических концепций и нравственного воспитания. Это сделает возможным рассмотрение специфических особенностей развития идей в контексте политических, экономических, социокультурных изменений и обеспечит конкретность, предметность и достоверность исследуемых явлений и процессов.

Ключевые слова: антропоцентрическая, социоцентрическая, теоцентрическая концепции, нравственное воспитание,

коммунистическая мораль, педагогика сотрудничества, ценностные ориентиры.

The article deals with the scientific –pedagogical reflection of theoretical-methodological principles, based on the main trends of the development of the ideas of moral education in the educational conceptions of Ukraine at the end of the XX-the beginning of the XXI centuries. It is suggested approximately to define three stages of becoming and development of pedagogical conceptions of moral education within the limits of the probed chronological stage. It will consider the specific features in the context of political, economic , socio-cultural changes, will provide a specific subject and the accuracy of the investigated phenomena and processes that outline the guidelines to seek the ways of improving the process of education.

Key words: *anthropocentric, sociocentric, teocentric conceptions, moral education, communist moral, pedagogics of collaboration, valued orientations.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття перед системою освіти України постають завдання, які стосуються зміни стратегії і тактики її розвитку. Це обумовлено вступом людства у новому тисячолітті до нового типу цивілізації, коли саме існування та виживання людства стало проблемою. Тенденції переходу від техногенного суспільства, з його пріоритетом техніки над людиною, до суспільства постіндустріального викликали інтерес до моральних проблем буття й розвитку людства. В умовах трансформації та модернізації українського суспільства, переосмислення цінностей зростає потреба в науково обґрунтованих, національно зорієнтованих, виважених, конструктивних та перспективних концепціях, стратегіях та програмах, які, глибоко враховуючи деструкції соціального середовища і феномен дезорганізації та дезадаптації молоді, допоможуть у визначенні освітніх та виховних домінант. Велику стурбованість викликає стан духовного здоров'я молоді, а саме деморалізація: поведінкові відхилення, агресивність, загальмованість, інфантилізм, невірніваженість, егоїзм, невротизація тощо. Науково-технічна революція, що спричинила інформаційний вибух, загострила сприйняття людських проблем, глобалізація 70-х залишила відкритими ці питання, а згодом у 80-ті роки, коли швидкими темпами треба було вносити зміни в систему освіти, педагогічна наука не надала конкретних випереджаючих рекомендацій щодо напрямів розвитку освіти, хоч педагоги-практики, новатори запропонували власні позитивні доробки.

Система освіти в Україні ускладнена ще й тим, що треба негайно визначити шляхи виходу з кризи одночасно в трьох сферах: духовній, соціальній,

моральній. У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення концептуальних засад морального виховання, принагідно буде здійснити історичні розвідки теоретичних підходів, з'ясувати тенденції розвитку концепцій морального виховання в сучасній педагогічній науці України. У вирішенні проблеми морального виховання значну допомогу може надати педагогічна наука, яка насамперед здійснить фундаментальні розробки, аналітичні та оціночні підходи до історичного розвитку теорії. Особливої актуальності і педагогічного значення набуває досвід наукових підходів вчених радянського та пострадянського часу, починаючи з другої половини XX століття і до сьогодення, який є етапом фундаментального становлення педагогічного знання вказаної галузі.

Аналіз останніх досліджень. Провідними теоретиками гуманістичного виховання й освіти виступили вітчизняні педагоги XX століття: Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький. Теорії морального виховання базуються на концепціях гуманістичного виховання (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Я. Корчак, С. Френе та ін.); програмах морального виховання (К. Ушинський, Л. Толстой, А. Пінкевич та ін.); основах аксіології (Б. Бім-Бад, Б. Гершунський, В. Миронов, Т. Троїцька, П. Фішер та ін.); доробках, присвячених визначенню педагогічних вимог до фахівця соціокультурної сфери (І. Аносов, Т. Бакланова, Н. Максютін, В. Молодиченко, М. Елькін та ін.). Особливості морального розвитку розкриває сучасна педагогічна наука (І. Бех, В. Бондар, О. Сухомлинська, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, М. Сметанський, М. Окса, Г. Шевченко, Б. Кобзар, І. Подольнян, Н. Молодиченко, О. Вишневський, С. Карпенчук та ін.).

Сучасний дослідник-педагог Б. Коротяєв зауважує, що: «... сучасне життя кидає виклик моральності» і попереджає, що «... визначити показники соціально-морального і духовного здоров'я важко через наявність спірних, полярних, суперечливих та взаємовиключних концепцій. Все ж найбільш суттєвими показниками можуть бути ті, які пов'язані з загальнолюдськими цінностями» [5, с.83].

Академік О. Киричук зазначає: «науково-технічна революція, примножуючи можливості людини в освоєнні планети й космосу, створенні матеріальних благ, несе разом із тим багато негативних явищ: посилення технократизму і бездуховності, нестабільність життя, руйнування звичних світоглядних настанов і моральних орієнтирів, соціальні та екологічні катаклізми, стрімке зростання впливу антропогенних та енергоінформаційних факторів на природу і людину в глобальних масштабах, які ставлять під сумнів можливість збереження необхідних умов життя людства на землі» [3, с.25]. Автор вважає, що основними стратегічними напрямками та домінантами розвитку освіти є: вибір ціннісних орієнтирів, що сприяють гармонізації та

гуманізації особистості; інтеграція цих орієнтирів в єдину виховну систему на ґрунті національної культурної традиції; гармонійне поєднання розуму та почуття, раціонального та ірраціонального, фізичного і духовного; організація енергоінформаційного простору, в якому відбувається становлення і розвиток індивідуальності; утвердження культурно-національних і загальнолюдських цінностей, як основи людської екзистенції; регулювання і корекція формування особистості в процесі розгортання основних видів діяльності; стимулювання вчинкової активності 3, с.36].

Мета статті – здійснити наукову рефлексію теоретико-методологічних основ, напрямів розвитку ідей морального виховання в освітніх концепціях системи освіти України кінця ХХ - початку ХХІ століття для пошуку шляхів удосконалення процесу виховання.

Виклад основного матеріалу. В межах хронологічного періоду, який досліджується, ми орієнтовно визначаємо три етапи становлення і розвитку концепцій морального виховання. Така періодизація уможливить розгляд специфічних, притаманних лише відокремленим десятиріччям і рокам, ознак розвитку ідей морального виховання у вітчизняній педагогічній думці у контексті політичних, економічних, соціокультурних змін і таким чином надасть досліджуванім явищам конкретності, предметності і достовірності.

Ми виходимо з того, що перший визначний етап позначився ще раніш — від середини 50-х років доробками В.Сухомлинського, який глибоко обґрунтував теми і проблеми, які раніше не були предметом педагогічної рефлексії в структурі радянської ідеології. Автор досліджував духовний світ особистості, її моральні цінності задовго до того, коли на неї звернули увагу інші педагоги. Це викликало обурення з боку офіційної педагогіки; твори О.Сухомлинського були піддані нищівній критиці (Б. Лихачов, В. Кумарін, Л. Гордін, В. Коротов), а педагог-новатор був звинувачений у проповіді «абстрактного гуманізму». Позбавлений можливостей відстоювати свої позиції в педагогічній пресі через відмову друкувати статті, в умовах цькування В. Сухомлинський продовжував розвивати свої ідеї в загально-відомих творах [7]. Зауважимо, що хоч кінець ХХ століття визначається періодом 1975 - 2000р., а надбання В. Сухомлинського з'явилися дещо раніше, все ж це є безпосередньо етапом в розвитку педагогіки середини ХХ століття, але, безумовно, це є випередженням, надто глобальним здобутком для всіх подальших часів. Попри те, що концепції виховання В. Сухомлинського базувались на ідеях комуністичного виховання, автор змальовував комунізм як суспільство щасливих, гармонійно розвинених людей, яких поєднують високоморальні відносини, де утверджується соціальна справедливість, розвивається висока духовність. При цьому відкрита риторика щодо комуністичного виховання в творах педагога мала місце, але

вона була другорядною, а весь педагогічний простір заповнювався екзистенційно спрямованою «педагогікою серця».

Це етап, коли основи законодавства СРСР про народну освіту проголошували марксистсько-ленінський світогляд, соціалістичний інтернаціоналізм, радянський патріотизм, комуністичну ідеологію. Як наслідок, поширились національний нігілізм, зневага до української культури, формалізм, бюрократизм. Хоч в системі виховання складовими, активними були такі ланки, як комсомол, піонерські організації, які проголошували моральний кодекс будівника комунізму (1971р.), виховання комуністичної моралі, радянського патріотизму, були дієвою силою згуртування молоді, та вже в 1980-х роках виявилось, що їх лозунги мали декларативний, формалізований характер, були упередженими, заангажованими, а з 90-х – до 2000-х років настав час зняття ідеологічного табу, виникнення нових підходів та концепцій, визнання неможливості актуалізації ідей морального виховання молоді.

В підручниках з педагогіки до 90-х р. висвітлювались основи так званої радянської педагогіки, розкривались сутність, закономірності, шляхи комуністичного виховання, освіти і навчання підростаючого покоління в соціалістичному суспільстві, подавались для вивчення теми: завдання комуністичного виховання в радянській школі, основи комуністичної моралі, посилення на першоджерела (статут КПРС, матеріали з'їздів КПРС), позитивний аналіз впливу піонерської, комсомольської організації на особистість тощо. Радянська школа використовувала методи виховання комуністичної моралі, виховувала борця за перемогу комунізму, будівника безкласового комуністичного суспільства. Основним змістом виховання в соціалістичному суспільстві було формування комуністичних поглядів і переконань, всебічний розвиток членів комуністичного суспільства, борців за комунізм.

Другий етап охоплює період, коли на площині певних недоліків в освіті все ж став можливим творчий підйом учителів, і середину 80-х років ХХ ст. можна охарактеризувати як час змагань між традиціоналізмом та новаторством, як період становлення гуманістичної парадигми у філософії та педагогіці й оформлення нового напрямку – «педагогіки співробітництва». Відомі педагоги (Ш. Амонашвілі, М. Гузик, І. Волков, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) створили нові виховні системи, що діяли на основі принципів гуманізму, духовності, творчого підходу до навчально-виховного процесу і витримали випробування часом.

Після проголошення незалежності України і за-твердження Законів України «Про освіту» (1991р.), «Про мови» (1991р.) та інших державних документів розпочався процес реформування системи освіти і формування нових концепції виховання з урахуванням нових пріоритетів незалежної

демократичної держави. У цей час низка досліджуваних питань як соціально-психологічного феномена розширилася, але виявилось, що стан морального розвитку молоді занадто низький, загострилась духовна криза, стали реаліями не тільки розпад поколінь, а й розпад свідомості особистості. Все це викликало особливе занепокоєння в науковців і практиків. В умовах дегуманізації суспільних відносин, втрати виховних ідеалів, відчуження людей один від одного, важливим став пошук ефективних форм та методів морального виховання. Всі ці процеси стали результатом соціальної нестабільності, недієвості регулятивних механізмів, невизначеності програм кардинального реформування суспільства у гуманітарно-культурній сфері. Нагальною проблемою педагогіки стало максимальне пом'якшення цих болісних процесів, максимальне обмеження, нівелювання негативних впливів, збереження і плекання ціннісних засад розвитку особистості, не спонтанне, а системне, випереджаюче реагування на гуманітарний хаос в суспільстві, розробка моральних орієнтирів і духовних засад виховання.

Третій етап характеризується появою нових концептуальних орієнтирів для сучасної школи, а саме: концепція національного виховання (1994р.), яка, звичайно ж, потребувала розвитку й удосконалення, концепція О. Вишневського, засади якої поділяє Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г. Ващенко [4, с.78], концепція академіка А. Алексюка, яка акцентує на винятковій складності та суперечливості процесу переходу навчання і освіти в Україні від стану жорсткої уніфікованості в умовах СРСР до утвердження в цій сфері якісно нових, властивих для вільних суспільств, демократичних принципів [4, с.58], концепція української школи-родини, створена академіком П. Кононенком та заснована на здобутках національної етнопедагогіки [4, с.122], концепція М. Стельмаховича, що пророкує в ХХІ столітті новий злет демократичного удосконалення суспільства, базованого на силі розуму й людяності, з його найтипівішими прикметами – відродженням і розквітом націй, націоцентризмом, інтелектуалізмом, інтенсивною науковою поінформованістю, соціальною справедливістю, компетентністю й професіоналізмом, високою духовністю і мораллю, виявом небувалої творчої ініціативи [4, с.137].

Своєчасними документами були: «Концепція превентивного виховання дітей та молоді» (1998р.); «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000р.); «Концепція художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл» (2001р.); «Концепція громадянської освіти в школах України» (2001р.); «Програма виховання дітей та молоді» (2003/2004 р.р.); «Національно-експертна комісія України з питань захисту суспільної моралі» (2007/2013р.р.).

«Національна доктрина розвитку освіти» (2002р.) визначає стратегію і

основні напрями розвитку освіти в першій чверті XXI ст., проголошує необхідність створення умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості, визначає обов'язком держави забезпечення виховання особистості. На думку В. Коротяєва, В. Курило доктрина є недосконалою і є повторенням старої партійної доктрини (партійно-державної або партійно-урядової). Автори доводять, що завдання доктрини, щодо мети виховання є недосяжними, ілюзорними, взятими зі старої епохи – комуністичними «духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість», а також звертають увагу, що доктрина це державний документ, який підлягає обов'язковому виконанню. Загалом цільові програмні установки повторюють в завуальованому вигляді декларативні імперативи минулого [5].

В. Білоусова розкриває підходи до систем виховання за певними тенденціями: в антропоцентричній – самореалізація, автономність, користь, щирість, індивідуальність; в теологічній – християнське милосердя, довіра, терпимість, скромність; в соціоцентричній – найвищою цінністю є людство в цілому. На цій підставі термін «моральне виховання» слід розглядати як процес, що здійснюється за власними правилами та закономірностями, як суспільне явище, що підпорядковується законам суспільного розвитку; як форма трансформації досвіду і сфера реалізації людської моральної культури; як корекція поведінки, бажань, почуттів, чеснот, мотивів; як виховання моральних якостей, умінь і навичок моральної поведінки та гуманних взаємин [1].

Сьогодні слухним є застереження О. Вишневського, що головною небезпекою морального виховання людини є релятивізм, який оголошує моральні цінності «відносними», що частково, а іноді й повністю руйнує людину від моральної істини. «Релятивізм з'являється і руйнує мораль тоді, коли послаблюється духовний компонент свідомості людини і суспільства ... Сприяє цьому і спроба чисто секулярної інтерпретації моральних засад» [9].

Конкретним регулятивним механізмом, цільовою програмною установкою, дієвим орієнтиром для сучасної освіти є концепція виховання О. Сухомлинської. Автор визначає такі складові моральності як: моральні почуття (любові, довіри, співчуття, співпереживання); моральні переконання; моральна діяльність та стосунки. Формувати духовність у молоді потрібно на основі моральних вимог, що фіксуються в свідомості людини у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять. На основі залучення молоді до універсальних цінностей формуються складові духовного світу, моральність особистості, що допомагає їй сформувати свої життєві орієнтири [6, с.52].

На часі - створення державної програми морального розвитку особистості з обґрунтуванням основних принципів морального розвитку та вихо-

вання. У проєкті «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» поставлені завдання, які співзвучні з Національною доктриною розвитку освіти, затвердженою Указом Президента України в 2002р.: оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління освітою; запровадження та розвиток дистанційної освіти; впровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій; оптимізація мережі навчальних закладів тощо. Безперечно, до важливих напрямів реформування української освіти належить створення системи моніторингу її якості, але, незважаючи на те, що майже десятиріччя визнається необхідність такого нормативного документа, у проєкті знову пропонується розпочати роботу з розроблення такої Концепції моніторингу. До того ж ситуація загострюється і тому, що вироблені в попередні десятиліття суспільні ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер, вони не стосувались внутрішнього, особистісного світу людини. Тому перехід від публічної риторики про моральність до розуміння моральності, як складного людського феномена є складним і неоднозначним.

Останнім часом найкращі вчителі, вихователі в Україні визнають пріоритетність виховання та розвитку особистості під час уроку, розглядають останній не тільки як засіб набуття знань. До виховання почали підходити як до процесу управління розвитком особистості через створення культурно-освітнього середовища [8, с.33]. В багатьох навчальних закладах запроваджуються нові моделі позаурочної виховної діяльності, освітяни працюють над створенням системи виховної роботи і враховують імперативи сучасної науки. Як приклад, концепція розвитку навчального закладу[2, с.18].

Висновки. Отже, для удосконалення морального виховання в системі освіти України необхідними є: зміна методології освіти та її цілепокладання; пріоритетна моральна складова як основа освіти, визнання державної функції освіти, не як послуги, а як базової складової, переорієнтація освіти з засвоєння предметів на оволодіння діяльністю, на розвиток особистості, її особистісних якостей та установок; доповнення виховних програм навчальних закладів релігійною компонентою.

Список використаних джерел:

1. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
2. Бобришева Л.В., Криворучко М.В., Бойко М.Г. Концепція розвитку навчального закладу / Л. Бобришева // Управління школою. - №3. - 2013. - С. 18-19.
3. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність особи; сутність генеза, функції // Реабілітаційна педагогіка на межі ХХІ століття: Науково-методичний збірник у 2-х

частинах.: Ч. 1. – К.: ІЗМН, 1988. – С. 26.

4. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / Ред. рада: А.Погрібний, А.Алексюк, О.Вишневський та ін.. – К.: «Школяр», 1997. – 149 с.

5. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія / Б.І.Коротяєв, В.С.Курило. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2009. – 308с.

6. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. - 2002. - №4. - С. 13-18.

7. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1976.

8. Чибісова Н. Моральне виховання як один із провідних напрямів виховної роботи в умовах становлення безперервної освіти / Н. Чибісова // Вища школа, 2012. - №5. - С. 32-37.

9. J.T. Fouts. Education for Moral Laving: Guidelines for School Programs//Symposium on Curriculum Reform in Education. – Kiev, 19 – 21 May, 1993, - p. 123 – 183.

ЛИСЕВИЧ О.В.,

кандидат педагогічних наук, старший
викладач, кафедри змісту і методики
початкового навчання,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ВАЖЛИВОЇ УМОВИ ЙОГО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема формування музичної культури майбутнього вчителя початкових класів, підходи та шляхи її формування. На думку автора є необхідність у створенні умов, які сприяли б проявам творчої активності, створенні творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів творчої діяльності. Автор стверджує, що необхідними умовами для прояву творчості у педагогічній діяльності є наявність творчих особистостей, творчого процесу, творчого середовища.

Ключові слова: музична культура, творча особистість, творчий потенціал, творчий процес, творче середовище, професіоналізм майбутніх учителів початкових класів.

В статье рассматривается проблема формирования музыкальной культуры будущего учителя начальных классов как необходимое условие его творческого развития. С точки зрения автора необходимо создать условия, которые способствовали бы проявлениям творческой активности, создать творческую атмосферу, необходимую для формирования позитивной мотивации, творческой деятельности. Автор утверждает, что необходимыми условиями для проявления творчества в педагогической деятельности является наличие творческих личностей, творческого процесса, творческой среды.

Ключевые слова: музыкальная культура, творческая личность, творческий потенциал, творческий процесс, творческая среда, профессионализм будущих учителей начальных классов.

The article reveals the problem of the formation of the musical culture of the future elementary school teacher as the necessary feature of creative development. The author states that it is necessary to create the circumstances which would stimulate the creative activity, and the creative atmosphere which is of great need for the formation of positive motivation and creative activity. The author also insists that the presence of creative personalities, creative process, and creative environment are the important factors for the realization of the pedagogical creativity in the process of teaching.

Key words: *musical culture, creativity, creative personality, creative potential, creative process, creative environment, the professionalism of the future elementary school teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ми живемо в епоху глобальної перебудови суспільства. У педагогіці – це перехід до нових оптимальних систем, у житті окремого індивіда – перетворення його у самостійного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Такі зміни у суспільстві, системі освіти вимагають якісно іншої підготовки майбутнього спеціаліста.

Майбутній учитель повинен не тільки мати глибокі знання, професійно володіти навичками навчання, а й уміти реалізувати свою професійну підготовку в умовах динамічної соціально-економічної ситуації. У зв'язку з цим музичну культуру майбутнього вчителя початкових класів ми розглядаємо як необхідну умову професійної самореалізації та показник рівня підготовки майбутнього вчителя.

У сучасних умовах наявна суперечність між декларованою гуманізацією, переходом від технократичної до культурної концепції освіти, яку розглядають як самовизначення особистості в культурі, становлення індивіда як людини культури та небажанням, невмінням, незацікавленістю майбутніх вчителів сприйняти, досягнути і трансформувати надбання світової культури.

Сучасне музичне виховання обумовлене низкою етичних проблем, деякі з них мають передісторію, але є й такі, що з'явилися в останні десятиріччя як результат змін у соціально-психологічній атмосфері світу. У більшості своїй вони пов'язані з психологією сучасної людини, з психологією впливу музики, з утилітарним ставленням людини до музичного мистецтва.

Найсерйознішою є проблема мотивації музичного виховання, відсутність вирішення якої призводить до недооцінки предметів художньо-естетичного циклу на всіх рівнях: як у педагогічному середовищі, так і з боку студентів, школярів та їх батьків.

Докази необхідності музичного виховання, повноправного існування музики серед інших предметів має історія виникнення мистецтва та досвід педагогі-

ки стародавніх цивілізацій.

Неможна забувати й про компенсаторну функцію музики. Велике навантаження, темп сучасного життя у сукупності з тотальною технізацією згубно впливають на нервову систему людей і, особливо, дітей.

Компенсаторна роль музики полягає у тому, що вона здатна приносити задоволення, насолоду, духовно очищувати [2]. Звідси постає проблема репертуару для сприймання. У науковій літературі зустрічаються як відомості про позитивний, так і негативний вплив музики на душевне та фізичне здоров'я людини.

Проблема формування музичної культури особливо загострилася у XX ст., оскільки почала спостерігатися велика різниця між академічним і масовим мистецтвом. «Побутова музика» супроводжувала людину від «колискової – до похоронного маршу» і завжди була дуже різноманітною, але останні дослідження свідчать про обмеженість використання, зменшення побутової музики у повсякденному житті сучасної людини.

Ускладнює музичне виховання перевантаженість і «забрудненість» побутового музичного тла, який також є важливим компонентом музичного виховання. Це обумовлено великою кількістю низькопробної музичної інформації, особливо у галузі масової культури [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема освітньої галузі «Мистецтво», обумовлюють необхідність удосконалення професійних умінь вчителя початкових класів, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. Значення професіоналізму учителя початкових класів у процесі викладання мистецьких дисциплін висвітлюється у працях Е. Белкіної, О. Гайдамаки, О. Калініченко, Л.Хомич, Г.Петрової, О. Рудницької, Л.Масол, О.Шевнюк, В. Холопової, І. Руденко.

Отже, **метою даної статті** є спроба виокремити основні підходи та шляхи формування музичної культури у майбутніх учителів початкових класів як необхідної умови їх творчого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Музичне сприймання, на думку Л. М. Кадцина, створює «фундамент музичної культури», отже воно потребує систематичного розвитку у сфері освіти та виховання [4].

Український педагогічний словник визначає культуру як „сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються у результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ВНЗ, музеї тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуз-

жо знань або діяльністю ” [3, с. 182].

Таким чином, ми розглядаємо **культуру** як своєрідну систему адаптації, яка дозволяє швидко пристосовуватись до оточуючого середовища.

З одного боку, культура – це продукт діяльності людей; а з іншого є системою адаптації: кожний індивід засвоює культурні зразки як необхідну умову процесу його прийняття рідним культурним середовищем. Програма поведінки людини закладається зусиллями безпосереднього оточення: моральними уявленнями, стереотипами поведінки, естетичними смаками тощо.

Отже, інтерпретація поведінки людини пов'язана перш за все з тим культурним середовищем, представником якого вона є.

Взагалі, можна стверджувати, що проблема культури – це проблема взаємодії людей, у процесі якої відбувається їх формування. Культура відображає результати людського розвитку і має особистісно-творчу природу. Результатом педагогічної творчості є педагогічна культура. Підкреслюючи творчу природу педагогічної культури, В. Сластьонін зазначає: „Культура – це завжди творчість, вона завжди розрахована на адресат, на діалог, а „засвоєння ” її є процес особистісного відкриття, створення світу культури у собі, співпереживання і співтворчості, де кожний новий елемент культури не перекреслює попередній пласт культури ” [8].

Існуючий погляд на розвиток музичного сприймання як «фундаменту музичної культури», досить не однозначний. Багато зарубіжних психологів і педагогів вважають, що головна задача – створити умови для розвитку музичного сприймання, вітчизняна практика виходить з положення, що процес розвитку музичного сприймання необхідно організовувати [4].

Процес сприймання музичних творів може відбуватися свідомо та несвідомо, може завершуватися по закінченню звучання твору, а може продовжуватися деякий час, перериватися та бути неперервним [6].

Б. В. Асаф'єв зауважував, що процес сприймання – це процес слухання та прослуховування музичного твору. Твір, що звучить, може бути фоном для діяльності людини, об'єктом безпосереднього спілкування, а також засобом спілкування, наприклад з автором твору. У всіх випадках можна говорити про людину як про слухача, а про спілкування з музичним твором – як про процес його слухового сприймання [1].

Діяльність слухача завжди направлена на засвоєння змісту музичного твору. Зміст твору – це сформоване у свідомості уявлення про сам твір, про оточуючий світ і слухача у ньому, про автора, виконавця.

У процесі формування змістовних уявлень у творчого активного слухача необхідно виокремити два якісно різних етапи.

На першому етапі формуються уявлення, обумовлені тільки звучанням даної композиції. Це уявлення про музичний твір – його будову, мелодію,

супровід, їх багатобарвність, а також переживання, викликані звучанням твору. Це уявлення естетичні, світоглядні й асоціативні – результат порівняння почутого, пережитого й усвідомленого з вже відомим слухачу через життєвий досвід. Особливість даних уявлень полягає у тому, що вони відображають особистісний світ слухача – його музично-звукові уявлення та переживання, його естетичні оцінки, світоглядні уявлення, асоціації. Повнота та глибина вищезазначених уявлень буде різною через соціально-психологічну різницю між людьми, різний об'єм знань, необхідних для усвідомлення вихідних уявлень.

Другий етап процесу сприйняття – інтерпретація, осмислення вихідних змістовних уявлень і переживань, які можуть бути обумовлені лише смаками, потребами, позицією композитора, виконавця та слухачів.

У психології існує таке визначення музичного сприймання: це «складна діяльність, направлена на адекватне відображення музики, на поєднання сприймання музичного матеріалу з даними музичного та життєвого досвіду, пізнання, емоційне переживання й оцінка твору» [2].

Методику викладання музики цікавлять такі питання: як слухач в деталях і в цілому сприймає музичний твір, як твір розвивається у вигляді специфічного звуковисотного процесу, які психологічні умови забезпечують художньо-естетичне переживання, розуміння, оцінку, адекватність сприйняття задуму твору.

Саме у музичному сприйманні, особливо в його розвиненій формі проявляється творчість слухача. Музичне сприймання – поняття історичне, соціальне, вікове. Воно обумовлене системою детермінант: музичним твором, загальним історичним, життєвим, жанрово-комунікативним контекстом, зовнішніми та внутрішніми умовами сприймання. Воно обумовлене також віком і статтю. На музичне сприймання впливають стиль твору та жанр.

Музичне сприймання розглядається як активна творча діяльність, оскільки під час слухання відбувається постійний слуховий контроль, відбувається процес впізнавання. Необхідно зауважити, що музичне сприймання відрізняється яскравою емоційністю й образністю. Воно торкається різних аспектів емоційної сфери. Під час музичного сприймання відбуваються такі логічні операції як осмислення, порівняння, з якими, в свою чергу, пов'язані осмисленість та асоціативність [6].

Формування повноцінного музичного сприймання свідчить про складний взаємопов'язаний процес: по-перше, про інтелектуальний ріст людини, по-друге, про удосконалення її основних музичних здібностей.

Якщо проаналізувати педагогічний процес у контексті формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, то можна виокремити у ньому два напрямки: перший пов'язаний з процесом підготовки педагога до творчості, а другий – творчість під час безпосередньої взаємодії студентів з творами мистецтва. Спілкування з творами мистецтва, як компонент педагогіч-

ної творчості, творчість у спілкуванні викладача і студента – як необхідна умова продуктивної педагогічної діяльності.

Багато дослідників звертає увагу на те, що у викладанні педагог спирається на здатність студентів до запам'ятовування, а не на евристичне мислення, імпровізацію, тощо. На думку багатьох науковців є необхідність у створенні умов, які сприяють проявам творчої активності, створенні творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів креативної діяльності.

Музичне виховання й освіта спирається на комплекс методів загальної та спеціальної педагогіки, направлених на розвиток музичних здібностей, музичного сприймання, при цьому провідну роль відіграє мотивація та зацікавленість. Найбільш дієвим у методиці є метод емоційного впливу, пов'язаний з образним та яскравим мовленням педагога, його здатністю приваблювати словом; він направлений на емоційну сферу, образне мислення. Сформований інтерес викликає ефект подиву, розвиває пам'ять, фантазію, мислення.

Ситуація успіху концентрує волю, дієвість, актуалізує попередній досвід. Створена на заняттях ігрова ситуація сприяє активності, фантазуванню, переключенню уваги, тощо.

Ціла група методів і прийомів має інтелектуальне значення: проблемно-пошукова ситуація концентрує увагу, волю, образне та логічне мислення, уяву; дискусія сприяє розвитку логічного мислення, мовлення, пам'яті.

Метод стимулювання музичної діяльності створює емоційно насичену атмосферу, сприяє прояву індивідуальності, виховує художні потреби, творчі навички та прийоми. Важливою властивістю цього методу є стимулювання музично репродуктивного та музично-творчого потенціалу.

У багатьох дослідженнях творчості стверджується, що творчий потенціал притаманний кожній особистості, але у різній кількості та якості, проблема полягає тільки у з'ясуванні механізмів його розкриття.

Особливості творчості у навчанні та вихованні, механізми творчої діяльності розглядалися у працях В.В. Давидова, І.О. Зимньої, Н.В. Кузьміна, О.М. Матюшкіна, Я.О. Пономарьова.

Творчість як основа та механізм розвитку психіки досліджувалась у роботах Н.В. Кіпіані, І.Н. Семенова та ін.; творчість та закономірності мислення розглядалися Н.Г. Алексєєвим, С.М. Бернштейном, В.С. Біблером, О.К. Тихомировим, Е.Г. Юдіним.

У контексті педагогічної діяльності проблема творчості розглядалася М.М. Поташником, який наголошує на її практичному застосуванні: нестандартний підхід до вирішення проблем; розробка нових методів, засобів, прийомів і форм у оригінальному поєднанні; ефективне застосування досвіду; удосконалення, раціоналізація, модернізація відомого відповідно до нових задач; імпро-

візація на основі як інтуїції, так і перевірених знань; вміння бачити всі варіанти проблеми; вміння трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії.

М.М. Поташник розрізняє «педагогічну майстерність» і «педагогічну творчість», наголошуючи на тому, що майстерність пов'язана з досвідом, а творчість – ні [7].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Ефективність формування творчої особистості майбутніх учителів початкових класів обумовлена виявленням умов та подоланням протиріч між вимогами, що висуваються до особистості та діяльності майбутнього вчителя початкових класів та наявним рівнем культури взагалі та музичної культури зокрема. Стан досліджуваної проблеми формування музичної культури майбутніх учителів початкових класів вимагає подальших наукових пошуків: методика діагностики рівня сформованості музичної культури майбутнього вчителя початкових класів, показники та критерії її сформованості, розробка моделі та технології її формування.

Список використаних джерел:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: [Учеб. пособие для вузов] / Лев Михайлович Кадцын – М.: Высш.шк., 1990 – 303с.
5. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: [Учебное пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
6. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология: [Учеб. для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов] / Галина Петровна Овсянкина. – СПб. : Питер, 2007. – 240 с.
7. Поташник М.М. Требования к современному уроку: [Учебное пособие] /Марк Максимович Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2011. – 272с.
8. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
9. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Лідія Олексіївна Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с.

ЛОБАНОВА С.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Луцький національний технічний
університет,
м. Луцьк

ВПЛИВ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО-ОСВІТНІХ АСПЕКТІВ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ РИМЛЯН У РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ПЕРІОД

У роботі аналізуються зміни у системі соціального виховання часів Республіки, а саме у змісті культури та освіти, які спричинили вплив на життєдіяльність римського суспільства. Виявлено, що різноманітні культурно-мистецькі та освітні заходи доцільно розглядати як форми соціального виховання, а види мистецтв – як засоби його реалізації.

Ключові слова: взаємозв'язок, вплив детермінант, природне середовище, особливості життєдіяльності, римський соціум.

В работе анализируются изменения в системе социального воспитания времена Республики, а именно в смысле культуры и образования, которые повлекли за собой влияние на жизнедеятельность римского общества. Выявлено, что различные культурно-художественные мероприятия целесообразно рассматривать как формы социального воспитания, а виды искусств - как средства его реализации.

Ключевые слова: взаимосвязь, влияние детерминант, природную среду, особенности жизнедеятельности, римский социум.

The paper analyzes the changes in the social education of the Republic, namely in the sense of culture and education that led to the impact on the livelihoods of Roman society. It is found that a variety of cultural events should be considered as a form of social education, and arts - as a means for its implementation.

Key words: relationship, influence determinants of habitats, characteristics of life, the Roman society.

Постановка проблеми. Аналізуючи зміни у системі соціального виховання часів Республіки, необхідно звернути увагу на зміни у змісті культури, яка спричинила зміни у життєдіяльності римського суспільства. Вся військово-технічна міць Риму, яка визначала характер держави, була нерозривно пов'язана з економічними і культурними досягненнями кінця IV ст. – поч. III ст до н.е. і які надали їм перевагу над іншими народами.

Аналіз останніх досліджень. Для громадського життя на початку періоду Республіки характерним є збільшення кількості світських видовищ і свят. Л. Модзалевський акцентує увагу на відсутності у них естетичної, художньої, мистецької якості, вважаючи, що справжньою національною розвагою римлян були кінні забіги і військові ігри – все, що мало хоча б якесь відношення до мистецтва і технічної досконалості, було їм абсолютно чуже. Ігри гладіаторів, після своєї появи у Римі, зробились, разом із цькуванням звірів, найулюбленішою розвагою народу. Але і тут, так само як в танцях і театральних виставах, первісні національні погляди отримали перевагу, і будь-хто, коли, з'являвся в цих видовищах, як діюча особа, був предметом загальної зневаги. Музика римлян була шумна і весела і ніколи не відчувала значних удосконалень. Деякі святкові жертвоприношення, що здійснювалися під акомпанемент музики, постійно супроводжувалися дикими танцями і скачками. Спів і гра на флейті, що застосовувалися на банкетах, ніколи не були таким досконалими, як грецька музика. Але зате у римлян став розповсюджуватися найбрутальніший вид розкоші – розкіш столу... Таке було життя римського суспільства, допоки грецькі погляди не проникли в Рим і не здійснили рішучого перевороту у всій римській освіченості [3].

Отже, усі види мистецтва до часу поширення грецької культури, продовжують залишатися на низькому рівні. Л. Модзалевський, характеризуючи їх виховне значення, пише, що у святкових гімнах і піснях на честь предків, в маскарадних фарсах лежали основи для різноманітних сфер музики і поезії, як важливих освітніх засобів. Проте цим задаткам мистецтв не було призначено реалізуватися так, як ми це бачимо у греків. Тілесне виховання не виробило ідеї художнього удосконалення тіла, і взагалі справа художньої освіти римлян не впливала з їх національного характеру і не принесла жодних плодів [3].

Власне римська культура почала формуватися у III та II століття до н.е. під значним впливом грецької культури. П. Монро пише: "Час від середини третього століття до середини першого століття був перехідним періодом і часом поширення грецьких звичаїв та ідей. Цей період співпав з епохою розповсюдження римської могутності на Апеннінському півострові" [4]. З цього часу розпочинається активний розвиток римської культури, яка, сама підпавши під грецький вплив, намагалася звеличити і прославити, виховати громадянина, воїна і державного діяча римської Республіки. Усі види мистецтва та громадсько-культурні заходи громадського життя намагалися реалізувати цю мету. Патріотизм, любов до батьківщини, честь і достоїнства громадянина Республіки – ось цінності, що культивувалися у громадському житті Риму.

Мета статті. Виявити культурологічні аспекти, які вплинули на формування соціального виховання римлян у республіканський період.

Основна частина. У республіканський період культура починає репрезентувати міський спосіб життя суспільства. Він, на нашу думку, мав також надзвичай-

но важливий вплив на розвиток системи виховання римлян. У містах зосередилося все культурне життя римлян, в тому числі і школи. Міста мали безпосередній вплив на побут і спосіб повсякденного життя як окремих громадян, так і міської громади загалом.

Поява і розростання міст вплинули на зміну способу життя римлян, яке з сільського перетворюється на міський. Міста стали центрами концентрації всіх культурних досягнень римлян. Історики вважають, що це були упоряджені, культурні центри з різноманітними будівлями, прекрасними майданами, мощеними вулицями, кам'яним театром й амфітеатром, цирком, багаточисельними торговими рядами і тавернами [1]. Отже, зосередження у містах різноманітних храмів, державних закладів, громадських будівель для проведення різноманітних видо-вищ, змагань дозволяло громадянам змістовно використовувати свій вільний час і спрямовували громадське життя у потрібному для держави напрямі.

Зазначимо, що разом із тим суттєвим був і грецький вплив на розвиток римської культури у республіканський період. Аналіз грецького впливу на розвиток римського мистецтва та літератури, показав що він був надто значним і став тим ґрунтом, на якому отримала розвиток латинська культура з власними особливостями. Так, під впливом грецької культури, розвивається римська філософія та література, відбувається швидке виділення різноманітних літературних жанрів. Їх зміст віддзеркалював різноманітні політичні і соціальні проблеми суспільства. З розвитком літератури пов'язано поширення риторики і граматики. Поява різноманітних літературних жанрів стимулювала розвиток театру та інших видів мистецтва. Спочатку римська література і театр були спадкоємними, але з кінця III ст. до н.е. починає набувати оригінальних рис і розвивається самостійно.

Процес розвитку літератури, на нашу думку, доцільно розглядати як одну з соціокультурних детермінант, що зумовив активізацію педагогічного компоненту у системі виховання. Водночас, вона, як й інші види мистецтва, мала соціально-педагогічну функцію, яка дозволяла формувати суспільну думку, свідомість, тощо. У цьому контексті всі види мистецтва можна розглядати і як засіб, і форму виховання.

Популярними стають трагедії, комедії, сатири – так виникає театр. “Велика кількість сценічних днів у системі публічних видовищ свідчить про значну роль театру в громадському житті Риму II-I ст. до н.е. Це пояснюється впливом прекрасного грецького театру і грецької літератури, загальним культурним ростом римської публіки, збільшенням міського населення, яке зазвичай, відвідувало театральні вистави. Інтерес римської публіки, з іншого боку, забезпечував високий рівень римської драматургії” [1].

Розвиток театру і різноманітних видовищ у Римі пов'язний не лише з розвитком літератури, а й зі змінами релігійного життя римлян. Грецький вплив у цій сфері стає особливо помітним у II-I ст. до н.е. Практицизм римлян недостатньо

стимулював творчу фантазію, що відбилося на відсутності образу богів, на відміну від греків. Римляни ототожнювали з грецькими богами своїх абстрактних богів і запозичили з часом весь грецький пантеон. Історики стверджують, що широке розповсюдження грецького впливу у II ст. до н.е. призвело не лише до великого впливу грецької релігії, а й пристосування до неї римських релігійних поглядів. Важливим наслідком чого було розповсюдження грецької філософії в римському суспільстві та поглядів грецьких філософів на релігію і богів [1].

Поступово нове розуміння релігії, експансія високохудожнього грецького мистецтва, соціальні умови життя (притік багатства, намагання знати набути популярності в народі, збільшення міського плебсу тощо) відобразилося на характері громадського життя римського суспільства. Воно все більше набирає культурно-розважального характеру, зберігаючи за собою виховну функцію.

Спостерігається різке збільшення видовищ і свят, хоча і за грецьким зразком. Якщо у родовий період громадські видовища були релігійними церемоніями, то на початку періоду Республіки стали влаштовувати видовища світського характеру, за проведення яких відповідали уже не жерці, а службові особи, а в кінці – вони стають масовими. Місцем проведення таких видовищ був уже не алтар божества, а цирк. К. Кузьмін та Б. Сутирін зазначають, що видовища займали досить значну частину року... в часи Республіки – 66 днів, а в часи Імперії – 175 днів [2].

Кожне видовище складалось із декількох відділень: 1) святкова хода на чолі з магістратом – помпа; 2) безпосередні змагання в цирку, забіги колісниць, кінні заїзди та ін.; 3) сценічні вистави в театрі. Закінчувалося свято масовими пригощаннями на декілька тисяч осіб [2]. Величезною популярністю користувалися гладіаторські бої.

Із проникненням грецького впливу видовища стали невід'ємною складовою громадського і культурного життя римського суспільства і почали набувати соціально-педагогічних функцій. Вони перетворилися на своєрідну форму соціальної допомоги громадянам, які отримували кошти на їх відвідування, продукти, хліб, одяг, квитанції на будинки, картини, дорогоцінне каміння та ін. В кінці Республіки магістрати і державні діячі вважали проведення публічних видовищ важливою частиною їхньої державної діяльності [1]. Отже, свята і видовища виступають і як форма соціальної допомоги, і як форма виховання, оскільки засоби мистецтва, які використовуються під час їх проведення, несуть виховні функції і розв'язують виховні задачі.

Л. Модзалевський пише, що римляни використовували ті ж самі ігри, що й греки: гра в м'яч, біг, фехтування. Навіть гімнастичні вправи були запозичені. Потім переходили до змагань за всіма правилами гімнастичного мистецтва. Навіть так звана "троянська війна" – святкове змагання у великому цирку, що відтворювало події Троянської війни, – у римлян перетворилася у просту військо-

у гру, яка щорічно виконувалась з участю синів знатних патриціїв, які змагалися у верховій їзді, єдиноборстві, метанні диску, плаванні.

Проте римляни ніколи не змогли досягнути справжнього розуміння грецьких виховних засобів, які в своїй основі були мистецькими. Якщо грецька система виховання намагалася засобами мистецтва сформувати ідеальну особистість, то римляни цими ж засобами намагались досягти лише практичної користі [3].

Отже, можна зробити висновок, що в умовах аристократичної республіки зміни у способі життєдіяльності суспільства відбилися у змісті культури. Громадське життя римлян наповнюється різноманітними культурними заходами, які, без сумніву, виконували багато різноманітних соціальних функцій, наприклад, виявлення суспільної думки про владу, розважальної, збереження соціального миру тощо. Домінантною, на нашу думку, у часи розквіту Республіки стає педагогічна функція, оскільки свята і видовища виступають надзвичайно ефективним методом і формою виховання стереотипів поведінки і цінностей членів суспільства. Література, музика, спів, театр та інші види мистецтва виступали як соціально-педагогічні засоби соціального виховання, хоча і не набули такого рівня як грецькі.

У часи кризи республіканських форм правління громадське життя римлян починає поступово втрачати виховну функцію, на перший план висувається функція розважальна.

Наша думка знаходить підтвердження у дослідженнях істориків, які пишуть, що зростання кількості видовищ супроводжувалося упадком значення народних зборів і їх політичної ролі. Політичне значення виборних посад також зменшилося. Старий державний республіканський апарат, з його щорічною зміною магістратів та відсутністю постійної армії, уже не відповідав тим змінам, що почали відчуватися у римському суспільстві [1].

Шкільний компонент розпочинає свій розвиток із появи елементарних шкіл, які на початку і в середині періоду Республіки не відіграють великого значення у виховній системі римлян. Лише з поширенням грецької культури і настанням періоду кризи республіканського устрою їх вагомість у системі соціального виховання зростає. Науковці вважають, що перші школи в Римі з'являються лише в V ст. до н.е. як приватні заклади. Вони мали назву "ludi", що означало — гра, спорт, або ухиляння від роботи. А. Духавнева та Л. Столяренко пишуть, що сама назва цих шкіл вказує на їх допоміжний характер у системі виховання потомства. Сімейне виховання продовжує зберігати помітну роль у вихованні сильних, дисциплінованих римських громадян. М. Даденков, описуючи систему навчання у перших римських школах, доводить їх не достатню влаштованість, що свідчить про незначущість цих закладів у системі виховання. В школах дітей навчав "літератор" ("учитель літер") за мізерну платню. Школи влаштовують будь-де між дрібними крамницями, у портиках храмів або на розі вулиць (латинською мовою

trivium, тому початкові школи називають тривіальними). Вони влаштовувалися у відкритих будинках або просто неба. Обстановка бідна, лави без столів. Щоб зручніше було писати, учні приносили із собою невеликі лави, підставляли їх під ноги і клали на підняті коліна дошки, вкриті воском, на яких писали. Заняття починалися дуже рано, до сходу сонця, тому учні приносили з собою ліхтарі. Щоб заохотити дітей ходити до школи, мати звечора приносила вчителеві для сина печиво. Учні в ящиках носили сувої, тобто книжки – довгі смуги папірису, накручені на палицю; навощені для письма дошки, стиль – паличку для письма, в якій один кінець був загострений для писання, а другий мав вигляд лопатки для загладжування неправильно написаного, тростинне перо і чорнило. При вивченні грамоти вживалися літери із слонової кістки, а рахувати вчилися за допомогою пальців та особливих лічильних дощечок. Вивчали читання, письмо, лічбу, закони. Дівчатка також здобували елементарну освіту. Жіночим роботам вчила мати.

Подальший розвиток школи, як суспільного інституту, обумовлювався змінами, що відбулися у способі життєдіяльності римського суспільства республіканського періоду. З поширенням грецького впливу та появою кризових явищ у республіканському суспільстві педагогічна функція школи буде дедалі міцнішати. Зміни, що в подальшому відбувалися у життєдіяльності суспільства (зміна соціальної структури, криза республіканських форм правління, зростання ролі армії, практичний напрям розвитку культури тощо) обумовлювали розвиток школи. Окрім того, як наголошує А. Джуринський, основна мета – забезпечити певну кар'єру у військовій справі або в політиці і це зумовлювало необхідність систематичного і ґрунтовного навчання.

Поширення шкіл і шкільної освіти розпочалося із початком грецького впливу на життя римського суспільства. Л. Модзалевський зауважує, що лише з того часу, коли римський характер змінив свою первісну сутність, в Рим проникла грецька освіченість з її наукою і мистецтвом. Про значення мистецтва літератури для розвитку школи вищого типу у Римі П. Монро пише: „Ріст літературного матеріалу викликав значний прогрес у сфері освіти: введені були грецькі граматичні школи, відмінні від елементарних римських шкіл, які за формою і якістю стояли вище”.

Широкого розповсюдження набуває цикл елліністичної шкільної програми. Вивчали грецьку мову і літературу, рідну мову. Л. Модзалевський пише, що грецька мова і грецька література стали тепер в Римі головними предметами навчання, відтіснивши на другий план вітчизняні. З програми виховання безпощадно виключали витончені мистецтва – музику і співи, оскільки вони, як вважало багато римлян, “спонукають більше мріяти, ніж діяти”. А. Джуринський наголошує, що девіз “користь” можна вважати головним у римському вихованні й освіті.

Отже, практична спрямованість була притаманна і шкільному компоненту системи виховання. М.Даденков наголошує, що обов'язково вивчали основи

римського права і навчали правил моральності у формі коротких висловів. Вивчення правил моральності мало на меті навчити дитину відповідних норм поведінки в суспільстві. Такий зміст навчання свідчить про зародження шкільного соціального виховання як виду виховання. Але цей напрям шкільної освіти не отримав значного розвитку. П. Монро пише: «...римляни ніколи не вводили освіти у свою виховну програму». Отже, спостерігається тенденція до розмежування процесів освіти і виховання.

Л. Модзалевський зазначає, що вивчалися також геометрія, арифметика, астрономія, музика. Юриспруденція, агрономія, військові науки зробилися із загальних наук спеціальними. Автор також підкреслює, що точних даних про те, які науки були загальними, а які спеціальними не існує, але їх коло для вивчення значно розширюється. Вивчаються також етика, медицина, архітектура.

Вплив грецької (елліністичної) культури у римській освіті був надзвичайно великим і лише в кінці періоду Імперії вона інтегрується з римською. П. Монро зазначає, що повне підпорядкування римського виховання грецьким впливам укріпилося введенням шкіл риторів, які продовжували роботу граматиків.

Висновок. Отже, можна зробити висновок, що в часи розквіту республіканського ладу, у римській державі виникає міський спосіб життя, суть якого у контексті розвитку культури можна характеризувати як культурно-розважальний. І хоча він не набув такого мистецько-художнього витончення, як грецький, проте був невід'ємним компонентом системи соціального виховання. Різноманітні культурно-мистецькі заходи доцільно розглядати як форми, а види мистецтв – як засоби його реалізації.

Надзвичайно сильний вплив грецької культури на життя римлян завершився в останні століття Республіки і перше століття Імперії стало синтезом старовинних італійських культурних основ та еллінізму, створивши новий культурний ґрунт для життя римлян.

Кризові зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства та наростаюча тенденція до одноосібного правління державою зумовили розвиток нових ціннісних орієнтацій і необхідність формування нового типу людини.

Список використаних джерел:

1. История Древнего Рима : учебник / под ред. В. И. Кузищина. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Высш. шк., 1981. – 336 с.
2. Кузьмин К. В. История социальной работы / К. В. Кузьмин, Б. А. Сутырин. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 480 с.
3. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Л. Н. Модзалевский. – СПб. : Алтейя, 2000. – 429 с.
4. Монро П. История педагогики. В 2 ч. Ч. 1. Древность и Средние века / П. Монро ; под ред. Н. Д. Виноградова. – М. : Гос. изд-во, 1923. – 286 с.

ЛОПУТЬКО О.А.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Національна академія внутрішніх справ

РЕМБАЧ О.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов,
Національна академія внутрішніх справ,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ МВС УКРАЇНИ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню шляхів впровадження педагогічних умов підвищення професійної майстерності викладачів. Розроблено етапи, форми, методи та принципи удосконалення професійної майстерності викладача в системі методичної роботи відомчого вищого навчального закладу.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна майстерність, методична робота, вищий навчальний заклад.

Статья посвящена теоретическому обоснованию путей внедрения педагогических условий повышения педагогического мастерства преподавателей. Разработаны этапы, формы, методы и принципы усовершенствования профессионального мастерства в системе методической работы ведомственного высшего учебного заведения.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональное мастерство, методическая работа, высшее учебное заведение.

The article grounds the ways of implementing the pedagogical conditions of the teachers' professional skills perfection. It studies the stages, methods and principles of the teachers' skills perfection in the system of the methodological work in higher education of the Ministry of Internal affairs.

Key words: pedagogical conditions, professional skills, methodological work, higher educational establishment.

Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні професійної майстерності викладача, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу.

Зміни в українському суспільстві останніх десятиріч, інтеграційні процеси, які безпосередньо й активно впливають на формування загальноєвропейського та світового освітнього простору, потребують нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців, що базуватиметься на якісному використанні організаційного, дидактичного та методичного ресурсу.

Особливе значення зазначений аспект роботи має в системі навчальних закладів МВС України. Це пояснюється тим, що відбулася зміна вимог до навчання майбутніх фахівців для органів внутрішніх справ України. Питання поширення міжнародного співробітництва, тенденції до євроінтеграції зумовлюють потребу появи висококваліфікованих кадрів, спроможних до виконання своїх обов'язків в умовах відкритого європейського і світового суспільства.

Актуальність питання підвищення професійної майстерності викладачів в системі методичної роботи ВНЗ підкреслюється ще й тим, що знання характеризуються частою змінюваністю, і здебільшого через певний час виникає потреба переосмислення так званого інформаційного дефіциту.

Наявний стан готовності викладачів до якісного проведення усіх видів занять з урахуванням специфіки ВНЗ МВС змушує нас особливо замислитись над проблемою обґрунтування педагогічних умов підвищення їх педагогічної майстерності в системі методичної роботи конкретного навчального закладу. Увага тут має бути приділена і тому факту, що роль викладача за вимогами кредитно-модульної системи організації навчання обов'язково має бути значним чином зміщена до організаторської, наставницької [10; 72].

Вищезазначена проблема не є новою, так питання підготовки викладача до виконання своїх посадових обов'язків досліджували С. Гончаренко, П. Олійник, В. Федорченко. Специфічний характер підготовки кадрів для органів внутрішніх справ України висвітлювався у працях А. Галімова, Кривуші, В. Синьова та ін.

Удосконаленню педагогічної майстерності викладача також присвячено ряд праць (І. Зязюна, М. Дяченка, Л. Кандибович, С. Сисоєвої).

У подальшому окремі аспекти підготовки майбутніх викладачів до навчально-виховної діяльності було висвітлено у дослідженнях Н. Генералової та Г. Троцько.

Тим не менш, в контексті подальших освітніх трансформацій в Україні, особливо у світлі потреби запровадження європейських стандартів мобіль-

ності навчального контингенту (зокрема потреби впровадження національної рамки класифікацій [6].) питання наявності належних знань, умінь та навичок з організації навчального процесу у викладача набуває нової значущості.

Мета статті полягає у розробці й теоретичному обґрунтуванні шляхів практичного впровадження педагогічних умов удосконалення професійної майстерності викладача в систему методичної роботи відомчого вищого навчального закладу.

У контексті аналізу підготовки викладача до роботи у навчальному закладі МВС, який має чітко виражену специфіку підготовки курсантів, варто означити два аспекти його готовності до виконання своїх професійних обов'язків: по-перше, професійні характеристики викладача (рівень володіння навчальною дисципліною, загальнокультурні знання та ін.); по-друге, його організаційні та методичні здібності (вміння методично грамотно планувати заняття відповідно до методичних та загальних нормативних вимог, організовувати вивчення підконтрольної йому дисципліни з оптимальним співвідношенням часу і якості, використовувати ті види, форми та методи організації навчального процесу які, відповідно до наявної ситуації, якнайкраще сприяють засвоєнню матеріалу).

Потрібно підкреслити, що, як правило, перший аспект проблеми є менш складним. Викладачі після закінчення спеціалізованого навчального закладу, як правило, достатньо компетентні щодо знання суті та змісту навчальної дисципліни. Певні труднощі викликає лише матеріал, спрямований на професійну підготовку курсантів. Здебільшого ця складність знімається шляхом ознайомлення викладача з нормативною та навчальною базою кафедри (положенням про кафедру, документами щодо організації науково-дослідної роботи кафедри, робочими програмами, тематичними планами, навчально-методичними посібниками та розробками тощо). У разі виникнення певних питань вони здебільшого знімаються шляхом консультацій з більш досвідченими викладачами кафедри.

Другий аспект цього питання є набагато складнішим. У більшості випадків викладачі, які починають працювати у ВНЗ, отримали підготовку, здебільшого спрямовану на вчителя загальноосвітнього навчального закладу, де, як правило, приділено недостатньо уваги особливостям викладання у ВНЗ. Здебільшого у кожному ВНЗ викладач самостійно адаптується до специфіки, вимог та спрямування організації навчального процесу, в основному в межах кафедри. Викладач повинен значний обсяг роботи, пов'язаної із засвоєнням вимог щодо організації навчального процесу, виконувати самостійно, що часто призводить до нераціонального використання часу, появи помилок, недостатнього розуміння того чи іншого питання.

Зрозуміло, що логічно організована та грамотно проведена методична робота в умовах конкретного ВНЗ сприятиме підвищенню питомої ваги роботи викладача з організації навчального процесу на високому рівні.

Вважаємо, що для успішного вирішення цього питання потрібно насамперед окреслити основні параметри поняття “педагогічні умови”. На думку авторів, педагогічні умови підвищення педагогічної майстерності викладача – це сукупність чинників, що безпосередньо або опосередковано впливають на оптимізацію основних результатів діяльності викладача з організації навчального процесу.

Поняття педагогічна майстерність є достатньо дослідженим у працях науковців [3, 5, 8]. Так, М.Дяченко і Л.Кандибович розглядають це поняття як високий рівень професіоналізму викладача, яка виявляється в успішному творчому вирішенні різноманітних педагогічних завдань та ефективному досягненні способів та цілей навчальної та виховної роботи [3, с. 169-170]. У межах статті найдоцільнішим є формулювання І. Зязюна, який приділив значну частину досліджень розгляду сутності цієї категорії в різних аспектах: як найвищий рівень педагогічної діяльності; як вияв творчої активності особистості педагога. Науковець охарактеризував педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [5, с. 30].

Грунтуючись на проведених наукових дослідженнях [1, 2, 4, 7, 9], можна виділити такі педагогічні умови підвищення професійної майстерності викладачів:

1. Професійна спрямованість знаннявї підготовки викладачів до організації навчального процесу з урахуванням специфіки фахового спрямування навчального закладу.

2. Володіння викладачами способами інтеракції (взаємодії) в контексті організації навчальних занять.

3. Систематичний методичний супровід, спрямований на професійне становлення викладачів ВНЗ МВС, що сприятиме його особистому професійному розвитку та активізації самостійної пізнавальної діяльності курсантів.

Перша педагогічна умова (*професійна спрямованість знаннявї підготовки викладачів до організації навчального процесу з урахуванням специфіки фахового спрямування навчального закладу*) стосується удосконалення його знань і формування практичних навичок з планування, організації та оцінювання навчального процесу. Особливого значення у цьому контексті набуває здатність викладача до розробки плану самостійної роботи курсантів, та урахування питомої ваги виконаних курсантами видів робіт під час оцінювання їх здобутків у виконанні завдань конкретних модулів з навчаль-

них дисциплін.

Друга педагогічна умова (*володіння викладачами способами інтеракції (взаємодії) в контексті організації навчальних занять*) розроблена з метою удосконалення способів взаємодії викладача та курсантів. Так, за умови чіткого розуміння викладачем принципів та схем організації комунікативних ситуацій, він зможе досягнути максимальної продуктивності застосування певних моделей взаємодії з курсантами. Це дає йому змогу будувати та впроваджувати власні моделі інтеракції з урахуванням поставленої мети та завдань, індивідуальних особливостей курсантів у навчальних групах.

Третя педагогічна умова (*систематичний методичний супровід, спрямований на професійне становлення викладачів ВНЗ МВС*), що сприятиме особистому професійному розвитку та активізації самостійної пізнавальної діяльності курсантів, стосується в основному володіння викладачем методами активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів. Вона спрямована на вивчення особливостей добору таких методів організації роботи курсантів, які б найбільш повно відповідали особливостям викладання певної навчальної дисципліни, враховували характерні риси особливості кожного курсанта та сприяли підвищенню якості виконання навчальних завдань.

Подальший етап нашого дослідження був пов'язаний з потребою побудови постійно діючої системи підвищення професійної майстерності викладача у межах ВНЗ МВС.

На початку побудови такої системи було визначено три основні етапи її функціонування залежно від того, яка основна ціль в певний часовий період:

1. *Адаптаційний* – адаптація викладача до умов викладання у ВНЗ МВС. На цьому етапі він повинен усвідомити зміст, мету та завдання використання прийомів, форм і методів організації навчального процесу; потребу відповідності обраних форм та методів меті та цілям виконання завдань. Окреслюються труднощі, що постають перед викладачем щодо особливостей змістової частини навчального матеріалу. Основною педагогічною умовою на цьому етапі є *професійна спрямованість знанневої підготовки викладачів до організації навчального процесу з урахуванням специфіки фахового спрямування навчального закладу*. Домінуючими принципами на цьому етапі є: системність і послідовність. Система підвищення професійної майстерності викладача у межах ВНЗ МВС має відповідати таким вимогам, як: поступове збільшення складності робіт, логічний зв'язок між усіма елементами, наявність зв'язку між причинами та наслідками; відносна логічна завершеність кожного елементу системи, поетапність подання матеріалу та формування навичок. Успішність й позитивність – це принципи, які нероз-

ривно пов'язані із принципом адекватності цілей і завдань, запропонованих викладачами на певному етапі навчання, видам та формам роботи.

Потрібно особливо слідкувати за тим, щоб рівень складності завдання не перевищував рівня готовності викладача до організації навчального процесу, його знань та досвіду. Такий підхід сприятиме формуванню позитивного ставлення до подальшого удосконалення професійної компетентності та спонукатиме до проведення самостійних досліджень вже на якісно новому рівні.

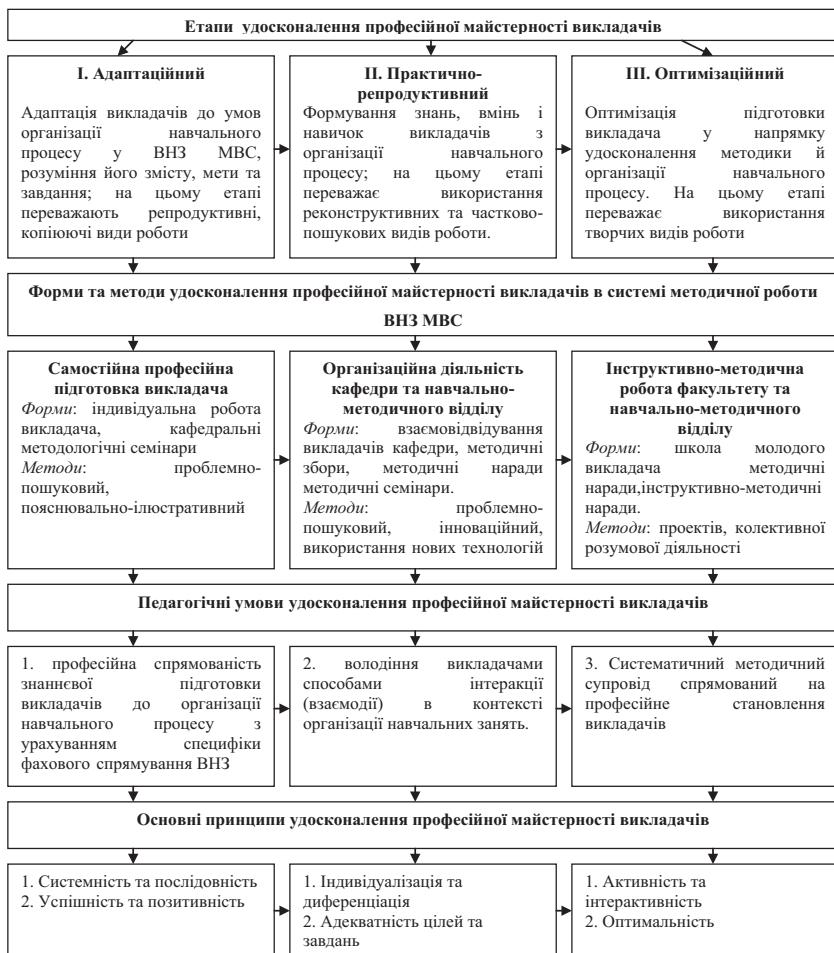
2. Практично-репродуктивний етап. На цьому етапі в полі нашої уваги знаходяться вміння та навички організації навчального процесу, адекватного використання видів, форм та методів організації роботи курсантів, відповідність їх застосування динаміці ускладнення змістовної частини навчальної дисципліни та вимогам щодо набуття знань, розвитку вмінь і навичок курсантів з навчальної дисципліни. Основною педагогічною умовою на цьому етапі є *володіння викладачами способами інтеракції (взаємодії) у контексті організації навчальних занять*. Принципами реалізації завдань II етапу є: адекватність цілей і завдань (тут потрібно наголосити на необхідності реалізації на кожному етапі підготовки викладачів до організації роботи курсантів завдань, які відповідали певному рівню підготовки викладачів до ефективного застосування того чи іншого виду роботи та були б розроблені з урахуванням ступеня розвитку навичок самостійності курсантів) та індивідуалізація і диференціація (необхідність розмежування в рамках кожного етапу декількох груп викладачів за якісними показниками їх професійності, потреба урахування особливостей організації самостійної роботи викладачів (початківців та досвідчених педагогів), урахування особистих інтересів, спеціалізації та психологічних особливостей викладачів).

3. Оптимізаційний – на цьому етапі відбувається саме удосконалення професійної майстерності викладачів з організації навчального процесу у ВНЗ МВС. Його основними завданнями є такі: формування готовності викладача до самостійної творчої праці у напрямку удосконалення організації навчального процесу, формування вмінь встановлення оптимального співвідношення складності навчальних завдань з формами, прийомами та методами організації.

Тут важливі і такі фактори: сформованість культури самостійної роботи викладача: аналіз джерельної бази, де розробляється це питання, аналіз набутих знань, сформованих умінь та навичок курсантів з навчальної дисципліни, зокрема стану сформованості навичок самостійної роботи, пристосування форм, видів та методів організації навчального процесу до вихідних умов та можливостей тієї чи іншої навчальної групи. Педагогічною умовою, яка реалізується на цьому, заключному етапі буде *систематичний*

Схема 1

Модель удосконалення професійної майстерності викладачів в системі методичної роботи ВНЗ МВС



методичний супровід, спрямований на професійне становлення викладачів ВНЗ МВС. Основними принципами організації та змістовного наповнення роботи на цьому етапі виступають активність та інтерактивність. Активна позиція викладача розуміється як його свідоме ставлення до організації навчального процесу. Він має право сам визначати методи роботи над завданням та планувати графік виконання (з урахуванням відповідних пла-

нів кафедр). Також він має самостійно аналізувати отримані в ході такої роботи результати.

Принцип інтерактивності у контексті нашого дослідження розглядається як здатність до колективної праці, створення тимчасових колективів з більш-менш чітко розподіленими ролями задля виконання того чи іншого завдання. На цьому етапі оптимальність виступає одним із найбільш складних принципів, визначення якого має багато трактувань, але досягнення ефективності організації самостійної роботи за найкоротший відрізок часу є домінуючим..

У цій ситуації, на нашу думку, доречно використання комбінації таких видів та форм підготовки викладачів до організації навчального процесу, яка сприяла б швидкому та якісному формуванню готовності курсантів до самостійної діяльності за якнайкоротший відрізок часу.

Отже, аналіз та розробка питань, пов'язаних із визначенням, теоретичним обґрунтуванням та змістовим наповненням педагогічних умов удосконалення професійної майстерності викладача в системі методичної роботи ВНЗ МВС дало змогу розробити схематичну модель її реалізації, яку можна використовувати у практиці конкретного ВНЗ.

Відмітимо, що взаємодія суб'єктів на різних рівнях удосконалення педагогічної майстерності викладачів є значно складнішою, ніж це представлено на схемі. Жоден з виокремлених рівнів не існує відокремлено, без взаємозв'язку з іншими.

Основні компоненти моделі відображено у схемі 1.

Обмежений обсяг статті, звісно не дозволяє всебічно розкрити усі можливі аспекти досліджуваного питання. Так, на нашу думку, значний потенціал для подальшого вивчення мають такі напрями, як детальне урахування викладачем міжпредметних зв'язків, організація ступеневої системи консультацій викладача, наближення його ролі до кураторства, місце та обсяг дисциплін у контексті кредитно-модульної системи організації навчання, особливості підготовки викладача до факультативних занять з навчальної дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Генералова Н.М. Педагогічні умови керівництва самостійною підготовкою курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н.М. Генералова. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
2. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А.

- В. Галімов. — Т., 2005. — 40 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1978. — 203 с
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / [ред. С.У. Гончаренко, П.М. Олійник]. / Гончаренко С.У, Олійник П.М., Федорченко В.К. та ін. — К. : Вища школа, 2003. — 323 с.
5. Педагогічна майстерність / за ред. академіка АПН України І.А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 246 с.
6. Постанова кабінету міністрів України від 23 листопада 2011р. №1341 «Про затвердження національної рамки кваліфікацій». Режим доступу до журн. : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341>.
7. Синьов В.М. Кадрова та виховна робота в ОВС: навч.-метод. посіб. / [Синьов В.М., Кривуша В.І, Кушнірова Т.В., Легенький М.І.]. — К. : КЮІ КНУВС, 2006. — 179 с.
8. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / Сисоєва С.О. — К. : Поліграфкнига, 1996. — 406 с.
9. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Г.В. Троцько. — К., 1997. — 54 с.
10. Шеремета П.М. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / Шеремета П.М., Канищенко Л.Г. / ред. О.І. Сидоренко. — [2-е вид.]. — К. : Центр інновацій та розвитку, 1999. — 172 с.

МАРИЧЕВА А.В.,

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

ХОЛИСТИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К ХАРАКТЕРОЛОГИИ СУБЪЕКТА: ДИСКУРСИВНАЯ СПОСОБНОСТЬ КАК ФАКТОР «ЦЕЛОСТНОГО» ХАРАКТЕРА

Статья посвящена развитию идей взаимосвязи языка и типа личностной организации и адаптации этих идей к современной украинской психологической научной традиции.

Ключевые слова: психоанализ, лингвистика, бессознательное, симптом, дискурс, характер личности.

Статья посвящена развитию идей взаємозв'язку мови і типу особистісної організації та адаптації цих ідей до сучасної української психологічної наукової традиції.

Ключові слова: психоаналіз, лінгвістика, несвідоме, симптом, дискурс, характер особистості.

The article is devoted development of ideas of interconnection of verbal communication and type of personality's organisation and adaptation of these ideas to modern Ukrainian psychological scientific tradition.

Key words: psychoanalysis, linguistic, unconscious, symptom, type of personality's organisation.

Стремление создавать характерологические конструкции для первичной до-терапевтической диагностики психологических проблем и затруднений субъекта является нормативным для любой психотерапевтической модели, учитывающей бессознательное функционирование субъекта психической активности, причем подразумеваемая та или иная терапевтическая модель, как правило, использует конструкции, созданные на основе психоаналитической методологической традиции, отдающей приоритет бессознательным детерминантам формирования и проявления определенного характерного свойства

или качества личности субъекта. Наиболее используемой в психодинамически ориентированных моделях психотерапевтических практик является модель типа личностной организации, которая учитывает особенности детско-родительских отношений, детерминирующих формирование личности субъекта в качестве характерной для него эго-конструкции. Эта эго-конструкция характеризует особенности защитных реакций и обуславливающих их механизмов, формирующихся в вышеупомянутых отношениях, как то - модели Н. МакВильямс, О.Кернберга, О.Фенихеля [1] и др. психоаналитически ориентированных исследователей. Данные характерологические модели позволяют делать прогноз о возможных дефектах эго-конструкции субъекта и основанной на них феноменологии поведения субъекта, рассматривающегося с позиции эффективности адаптации к внешним условиям существования.

Тем не менее, данные модели не учитывают влияние на феноменологию поведения и прогноз дальнейшего развития «психоаналитического характера» личности тех бессознательных детерминант, которые составляют большую часть психической организации субъекта помимо эго-конструкции. Именно потому, что она (по словам З.Фрейда) представляет собой «только измененную под прямым влиянием внешнего мира и при посредстве внешнего восприятия часть Оно...». И поэтому никоим образом не объясняет феноменологически обнаруживаемый в субъекте источник активности, оказывающий специфическое сопротивление как репрессивным воздействиям окружающих условий жизни, так и собственным репрессирующим интенциям культурно-обусловленной части Супер-Эго в отношении «нормализации» и «культурной стандартизации» субъекта, вследствие чего мы говорим о наличии в нем субъектной активности, развитии индивидуальности, занятии им места причины собственного существования как субъекта своей жизни и даже как автора своей «жизни, как текста».

Очевидно, что создание характерологии индивидуальности на основе ее типизации невозможно, но наш практический опыт и теоретическая проработка данной проблематики показывает возможность и необходимость пересмотра имеющейся психоаналитической характерологии с учетом вышеобозначенного «субъектного сопротивления». Так как оно обуславливает активно-преобразовательное отношение к внешним условиям и собственной личностной конструкции, истоки которых психология субъектности усматривает в «интуициях субъектного ядра», «неадаптивной надситуативной активности» и т.д.

Необходимость реализации подобной задачи обусловлена также и созданием диагностического инструментария, ориентированного не только на фиксацию «горизонта болезни» или дисфункции с основанной на ней феноменологией характерологических проявлений. Ноориентированного и на высвечивание «горизонта развития» личности субъекта, в котором структура его эго-конструкции рассматривается не с позиции «в принципе неразвившего-

ся» либо «уже заостенелого», а с позиции «пока недоразвившегося». Нас интересует подобное развитие не до уровня адаптации к социальной среде (в этом отношении более чем полувековая критика эго-психологии уже несколько приелась и переступила черту догматизации), а до уровня субъектности, в распоряжении которой находятся движущие силы развития собственной индивидуальности.

Таким образом, очерчивается холистический подход к психоаналитической характерологии, учитывающий неосознаваемые детерминанты функционирования субъектности, что требует выявления бессознательных механизмов, ответственных за реализацию субъектных интенций и делающих возможным существование неадаптивной надситуативной активности субъекта и иных признаков субъектности, и рассматривающий проявление типов личностной организации как варианты «сбоя» на пути формирования и функционирования субъектности личности, в идеале включающей нормальное функционирование эго-конструкции таким образом, который не позволял бы выявлять черты типизации и свидетельствовал о гармонично развитой структуре субъектности, что на практике является недостижимым целеполагающим полюсом, задающим перспективы психотерапевтической практики и глубинно-психологического анализа.

Также, мы считаем, что тип функционирования субъектности, как и тип психологического затруднения, наблюдающийся вследствие нарушений этого функционирования, имеет корреляты в организации дискурса в предпочтительном употреблении лингвистических тропов для передачи смысла и формирования неконкретного значения, теоретико-методологическое основание для исследования которых были заложены М.Кляйн и исследователями, составляющими корпус теории объектных отношений.

Так, она отмечает, что «символы – это первичное средство Эго в выражении (внутреннем и внешнем) бессознательной фантазийной деятельности, экстернализация которой в символической игре иперсонификациях обусловлена потребностью дистанцировать внутренние состояния преследования. Таким образом, символы и заместители – защитная стратегия, а анализ процесса символизации – это анализ защит» [3, с.379].

Развитие, в данном контексте, описывается как развитие способности существовать в мире символов не сводимому к миру реальных физических объектов, причем, способность переходить к новым замещающим объектам-символам с одной стороны стимулируется тревогой, а с другой является признаком развития и свидетельством нормативного функционирования психического аппарата. М.Кляйн постулировала, что затруднение шизофреников при формировании и использовании символов заключается в торможении процесса символообразования, а развившая в дальнейшем это представление Х. Сигал, обогатившая терминологическую базу теории объектных отношений

категорией «символического равенства», описала процесс развития, как процесс в котором «по мере того, как всемогущие идентификации уменьшаются в интенсивности с продвижением к депрессивной позиции к признанию целостности объекта, объекты переживаются как обладающие собственными качествами и признаются обозначающими какой-то другой объект с вполне отличными свойствами и признаками. Переход от символических равенств к символической репрезентации происходит с наступлением депрессивной позиции и возрастающим пониманием различия между внутренним и внешним мирами. [3, с. 381]

Способность к символизации (в которой, с глубинно-психологической точки зрения, происходит последовательная реализация трех взаимосвязанных циклично повторяющихся актов) основана на:

1. формирование образа объекта;
2. выделение в этом образе противоположных свойств и качеств, которые воспринимаются как два отдельных «частичных» объекта;
3. нахождение свойства парадоксальным образом сводящего упомянутые противоположные «частичные» объекты в восприятие целостного объекта, аналогичного существующему объекту во внешней реальности.

Процесс символизации, сопровождающий вышеописанный цикл «созревания восприятия целостного внутреннего объекта», осуществляется путем создания неконкретного значения, задающего избыточность языка по отношению к требующему артикуляции внутреннему опыту субъекта. Эта избыточность и «неконкретность» поддерживается специфическими формами организации дискурса в форме лингвистических тропов метафорического, метонимического и оксюморонического типа. Следовательно, сбой процесса символизации в целостном процессе бессознательного семиозиса субъекта (или как его называют теоретики объектных отношений – торможение образования символов) проявляет черты типизации.

Таким образом, возникает необходимость в приведении схемы взаимосвязи онейрофеноменологии, фантазматической феноменологии, функционирования механизмов бессознательного, выделенных З.Фрейдом, основы производства дискурса в соответствии с лингвистическими тропами, выделенными Ж.Лаканом, механизмов защиты в структуре границ эго-конструкции, а также характерологических пропорций как основы типа личностной организации, что отражено в таблице 1.1.

Как мы видим, интересующие нас виды характерологических пропорций (существующие как в «чистом» виде, так и в сочетаниях) задают весь спектр психоаналитической характерологии, включая такие черты типизации, которые можно найти в описаниях отечественной теории акцентуированной личности. В данном контексте, мы можем проследить лингвистическую основу проявления характерологических пропорций и связанные с ней

Таблиця 1.1.

Нарушения процесса бессознательного семиозиса субъекта.

Психологическая феноменология	Невротичность	Паранойальность	Обсессивность	Истеричность
	Психотичность	Автоматизм	Скачка идей	2 типа splitting вситуации double bind
Механизмы бессознательного		Сгущение	Смещение	Парадокс
Онейрофеноменология		Кошмар	Серия	Узел
Фантазм		Симптом	Желание	Вторичная выгода
Механизмы психологической защиты		Отрицание	Смещение	Противофобическая реакция
Дискурс (лингвистические тропы)		Метафора	Метонимия	Оксюморон
Характерологическая пропорция	при наличии признака +	Параноидность	Обсессивность	Истероидность
	при отсутствии признака -	Депрессивность	Инфантильная психопатичность	Циклоидность

симптомы невротической и психотической психопатологии, основанные на сбое процесса бессознательного семиозиса субъекта как специфической реализации механизмов бессознательного, а также дефицитарного и гипертрафированного проявления психологических защит в развертывании невротического симптомообразования.

Итак, параноидно-депрессивная характерологическая пропорция располагается между полюсами гиперсемиотичности (перенасыщенностью знаками и скрывающимися за ними смыслами) и асемиотичности (отсутствия различий, знаков, смыслов) жизненного мира субъекта. Однако, как перенасыщенность, так и дефицитарность знаково-символической наполненности смысловой сферы субъекта приводит к одинаковому результату – к ощущению бессмысленности жизни, обезличенности своего существования, и т.п. В идеале, отрицание, как механизм пространственного переноса, создает либо элиминирует фрустрирующий признак/образ объекта, чему соответствует вольное оперирование лингвистическим тропом метафоры. Торможение символообразования в крайних формах приводит к модели «символического уравнивания», в результате чего знак или признак объекта обретает статус объекта. Таким образом, фантазия укрепляется в статусе реальности, что соответствует параноидной психопатологии со сгущением смыслов и их элиминации в этом сгущении и переживание реальности кошмара в сновидчес-

кой активности. А внедрение в процесс символообразования в качестве означающей части поведенческого акта, функции телесного органа или ментальных функций фиксирует очевидность и доступность для наблюдения невротический симптом.

На уровне психотической психопатологии, нарушение процесса символизации и торможение символообразования можно обнаружить в синдроме психического автоматизма, в котором собственный мотивирующий мыслительный процесс воспринимается как чуждый для субъекта, обладая при этом статусом собственной реальности, характерной для кошмара и галлюцинации.

Далее, обсессивно-психопатичная характерологическая пропорция располагается между полюсами недостаточного катексиса к образу объекта и моментом «залипания либидо» как гиперкатексиса на образе объекта.

Торможение символообразования в сфере работы метонимии приводит к формированию гиперкатексиса (застревания либидо). Это тормозит процесс перераспределения катексисов от объекта к объекту и приводит к:

- застреванию на восприятии или действии с объектом (обсессивность/компульсивность), или
- к формированию гипокатексиса, результат которого сохраняет остаток некатектированного либидо, что задает повышенный уровень тревоги, невозможность сосредоточиться на восприятии объекта либо действии с ним, вплоть до автоматического ответа на раздражитель в русле *acting out*, что отражается в феноменологии поведения субъекта с чертами инфантильной психопатичности, как неспособности «удерживать» напряжение.

Таким образом, данная пропорция отражает энергетическую основу полюсов застревание/отреагирование. В идеале, механизм смещения поддерживает энергетический баланс катексисов, обеспечивая переход от объекта к объекту, от знака - к знаку, от означающего к означаемому, что отражается работой метонимии. То есть, либидо должно распределяться таким образом, чтобы поддерживалось распределение и перераспределение катексисов, что, как замечает Ж. Лакан, характерно для природы бессознательного желания. Оно поддерживается максимальным количеством связанных с ним инвестиций и отмечается переживанием удовольствия, в то время как избегается полная и тотальная единственная инвестиция, в терминологии структурного психоанализа описываемая как момент травматического наслаждения при полной разрядке в едином катексисе при удовлетворении бессознательного желания, приводящего к исчезновению последнего. Описанные закономерности характерны для обсессивной психопатологии, а в онейрофеноменологии проявляются в формировании «серии сновидений», отражая неспособность субъекта «додумать» мысль, закодированную и представленную иконическим типом означивания.

На уровне психотической психопатологии, нарушение процесса символизации и торможение символообразования по метонимическому типу можно обнаружить в симптоме «скачки идей». Здесь катексисы, опосредующие мыслительный процесс, представлены цикличной сменой гиперкатексиса и гипокатексиса, причем в период реализации гиперкатексиса мысль приобретает характер сверхценной идеи, а в период реализации гипокатексиса логическая связка, характеризующая переход от идеи к идее не получает достаточной энергетической подпитки для того, чтобы быть воспринятой, как бы «выпадая» из мыслительного процесса.

Далее, истероидно/циклоидная характерологическая пропорция располагается между полюсами парадоксальной связи противоположных либо взаимоисключающих частей образа объекта и циклоидной связи, предполагающей чередование в фантазматической сфере субъекта равнозначно нагруженные либидо противоположные либо взаимоисключающие части образа объекта.

С этой точки рассмотрения, истерическая структура подобна общей структуре невроза, как нахождения субъекта в ситуации равноценно нагруженных противоположных тенденций. Здесь симптом является способом парадоксального совмещения удовольствия от упорствования в достижении запретного желания и удовольствия от вторичной выгоды от того же симптома. Этой ситуации соответствует вольное оперирование лингвистическим тропом оксюморона, как отражения состояния одновременности равнозначных противоположностей со скрытым усилением одной из них: например – выражение «страшно приятно», рассматриваемое как метафора, равнозначно выражению «очень приятно» с вытесненной метонимической связью с означающими «очень» или «сильно». Соответствующий данному тропу механизм противобюбической реакции задает вторичную выгоду от травмирующей ситуации.

Торможение символообразования в сфере действия оксюморона приводит к «истеризации» субъекта, то есть к помещению его в ситуацию невроза, где от него ожидается соответствие некому «мандату», некоей сущности или истине, либо к цикличной смене активной/пассивной позиции субъект-объект в отношении себя самого, что позволяет избежать выбора одной из позиций. В онейрофеноменологии мы имеем дело с так называемым «узлом сновидения», представляющим сопротивляющимся любой интерпретации парадокс мыслительной активности, отражаемой иконическим типом означивания. Решение данного парадокса должно приводить субъекта к репарации расщепленного напротивоположности образа объекта, то есть к более адекватной форме восприятия, мышления и поведенческой активности.

На уровне психотической психопатологии, нарушение процесса символизации и торможение символообразования по оксюмороническому типу можно обнаружить в симптоме *splitting*, расщепления в ситуации *double bind*. Структура *double bind* в отличие от структуры невроза, совмещающей два

равнозначновыгодных положения (где субъект сопротивляется выбору, дабы обладать обеими выгодами) совмещает два равнозначно проигрышных положения. В этом положении субъект должен отказаться либо от преследования объекта соответствующего его бессознательному желанию (горизонтальное расщепление как диссоциация) либо от себя как неуспешного субъекта упорствующего в этом преследовании (горизонтальное расщепление как психоз).

Нужно заметить, что в ситуации гиперкатексиса и полной инвестиции либидо, которая хоть и является травматической, приводящей к «смерти желания», последняя, темнее менее, является переживаемой, так как большая часть либидо расходуется в самом акте катексиса. В ситуации «двойного зажима» отказ от бессознательного желания оставляет субъекта в ситуации сильного напряжения либидо и тревоги, вызывающего в качестве защитной меры диссоциацию и расщепление.

Таким образом, нормальное протекание процесса семиозиса предполагает способность субъекта воспринимать объект в реальности, артикулировать различия его свойств и находить способ парадоксального соединения противоположных свойств в модель целостного объекта, а также регулировать их энергетическое обеспечение (катексисы, их количество и интенсивность).

Как было показано нами выше, мы можем говорить о нахождении основы для экспликации «модели здоровья» в рамках методологической традиции психологии бессознательного, опираясь на концепцию символаобразования и роль защитных механизмов и их лингвистических эквивалентов в этом процессе. Категория дискурса, как «речи, погруженной в жизнь», требует ее дополнения категорией дискурсивной способности субъекта. Дискурсивная способность субъекта – это вольное оперирование совокупностью лингвистических тропов, в результате которого субъект избегает «символического уравнивания» и обретает возможность осуществить полноценно все акты процесса символаобразования, таким образом, «жизнь» находит возможность быть конституирована и артикулирована речью.

Список использованных источников:

1. Психотерапевтическая энциклопедия.// С.-Пб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
2. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы.// Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – №3. – С. 23-34.
3. Хиншелвуд Р.Д. Словарь кляйнианского психоанализа./ Пер. с англ. / Общ. ред. И.Ю.Романова – М.: Когито-Центр, 2007. – 566 с.

МАРТИНЮК В.М.,

кандидат педагогічних наук, старший
викладач, кафедра психології,
Кременецький обласний гуманітарно-
педагогічний інституту
імені Тараса Шевченка,
м. Кременець

ОСОБЛИВОСТІ ВРАХУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОНСУЛЬТАЦІЇ

В даній статті розглянута проблема професійної орієнтації особистості; проведений теоретичний аналіз проблеми структурної організації та розвитку професійних здібностей; проаналізовані механізми формування професійних здібностей на різних етапах професіоналізації людини; запропоновано план напівстандартизованої профконсультаційної бесіди для прогнозування розвитку здібностей до нової діяльності.

Ключові слова: безробіття, професійна орієнтація, професійні здібності, навички, нахили, уміння, професійна придатність, бесіда, професійна консультація.

В этой статье рассмотрена проблема профессиональной ориентации личности; проведенный теоретический анализ проблемы структурной организации та развития профессиональных способностей; проанализированы механизмы формирования профессиональных способностей на разных этапах профессионализации человека; предложено план полустандартизированной профконсультационной беседы для прогнозирования развития способностей к новой деятельности.

Ключевые слова: безработица, профессиональная ориентация, профессиональные способности, привычки, наклонности, умения, профессиональная пригодность, беседа, профессиональная консультация.

In this article the problem of the professional orientation of the individual ; conducted a theoretical analysis of the problem is the structural organization of the development of professional skills; The forma-

tion mechanisms of professional abilities at different stages of the professionalization of human proposed plan polustandartizirovanoy profkonsultatsionnoy conversations to predict the development of abilities to the new activity. Keywords : unemployment , vocational guidance , vocational skills, habits, inclinations , abilities, professional fitness , conversation, professional advice .

Постановка проблеми. Соціальним замовленням суспільства, яке зумовлене кардинальними соціальними та політичними змінами в країні, є швидке та успішне включення кожної працездатної особи в трудову діяльність та скорочення часу перебування в статусі безробітного. В зв'язку з цим значно підвищується роль особистісної активності, ініціативи, здатності та готовності кожного члена суспільства до перегляду своїх життєвих орієнтирів та установок. Стара позиція “одна професія на все життя, професійний ріст на одному робочому місці” замінюється новою – “професійна активність та багатofunkціональність на протязі всього життя”. Тому першочерговим стає вивчення процесів та умов саморозвитку та саморозкриття особистості безробітного, можливостей реалізації ним свого творчого потенціалу в процесі побудови свого життєвого та професійного шляху в умовах, що склалися, а також тих суб'єктивних перепон та складностей (перш за все психологічного, особистісного характеру), якими супроводжуються ці процеси.

Дослідження, які проведені в останні роки в цьому напрямку, переконують в тому, що за своїми психологічними особливостями, ціннісними та моральними орієнтаціями, соціальними характеристиками українські безробітні складають особливу соціальну групу суспільства. Вивчення психологічних особливостей людей, що опиняються в ситуації безробіття, виявлення їх ведучої мотивації, відношення до ситуації, що склалася та до самого себе свідчить про те, що ця ситуація змінює життя людини в новому напрямку. Зрозуміло, що людина, яка опинилася в ситуації безробіття, зазнає нестатку як матеріального, так і соціально-психологічного плану. Це втрата соціального статусу, зменшення контактів, збільшення неорганізованого часу, зріст психологічної напруги в сім'ї. Нова життєва ситуація потребує змінити спрямованість життя та докласти зусиль для того, щоб перейти до іншої, економічно більш життєздатної ніші.

Наша держава створила систему страхування на випадок безробіття і, упорядкувавши систему розподілу, засновану на принципі солідарності, здійснюючи відрахунки з одних, щоб допомогти іншим. Але невдовзі виявилось, що цього аж ніяк не досить, бо на цьому етапі мало робилося для того, щоб допомогти знову працевлаштуватися тим, хто втратив роботу. Тут постала нова проблема, а саме професійної переорієнтації дорослих

людей, що виникла в умовах наявності вільного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що зазначена проблема ще не була предметом спеціального дослідження, про те деякі вчені торкалися її окремих аспектів. Зокрема: висвітлення філософсько-психологічних питань життєвої активності людини (К.А. Абдулханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, О.М. Леонтьєв, Б.С. Теплов, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадриков та інші), висвітлення проблеми самоактуалізації особистості (Е. Шпрангер, В.Штерн, Е. Фром, А. Маслоу, К.Роджерс, Г. Олпорт, С.Гроф, А.В. Петровський, Г.С. Костюк, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), розкриття внутрішніх потенційних можливостей особистості та їх розвиток (О.О. Бодальов, В.Н. Козієв, А. Комбс, І.С. Кон, Д.Мід, В.Н. Непомнящая, М.М. Обозов, М.І.Лісіна, Е. Еріксон, Є.Ф. Рибалко, Т.Шибутані, В.Столін), розвитку та формування особистісних аспектів молодшої людини на протязі її встановлення та професійного самовизначення, що є необхідною складовою процесу само актуалізації особистості (Є.О. Климов, О.Ю. Голомшток, В.О. Моляко, О.В. Киричук, В.В. Рибалко, Н.Г. Ничкало, Б.О. Федоришин, В.В. Синявський, Н.А. Побірченко, Д.Ф. Вітковська О.І., Єгорова Є.В., Літвінова Н.І.).

Ситуацію загострює незвичність проблеми, слабке її наукове опрацювання, недостатній досвід практичних дій на даній ділянці з боку державних структур і головне – неприйняття свідомістю людей реального безробіття, відсутність у них внутрішньої готовності до адекватної поведінки в обставинах такого роду.

Разом з тим, спеціалісти з питань зайнятості населення відзначають, що різкі переходи від однієї діяльності до іншої в широкому діапазоні їх змісту виправдані лише в молодості, на початку трудового шляху, тоді як у зрілому віці бажано підтримувати на всіх (в тому числі і вимушених) переходах з одного робочого місця на інше смисловий зв'язок між видами діяльності, зберігати принципову постійність траєкторії професійного шляху, коли кожний черговий етап готується в межах попереднього та логічно його продовжує.

Професійна переорієнтація передбачає зміну життєвих планів, сформованих професійних якостей, внутрішніх смислових структур безробітного відповідно до нової професійної діяльності. Труднощі даного процесу полягають у тому, що переорієнтовуються люди, які вже є спеціалістами в попередній професії, а також у тому, що вибір детермінується, в основному, зовнішніми чинниками.

Без належного аналізу і урахування внутрішньоособистісних чинників у процесі переходу від однієї професії до іншої, без урахування психологіч-

них моментів зміна професії часто призводить до негативних наслідків.

Професійна переорієнтація як самостійна діяльність особистості з пошуку та добору собі нової роботи повинна будуватися не на випадкових порадах зі сторони або емоційних оцінках ситуації, а на розумінні загальних закономірностей цього процесу, прогнозування своїх можливостей та змін психічного стану, знанні основних факторів – об'єктивних та суб'єктивних, що впливають на кінцевий успіх переходу до іншої діяльності.

Для успішного надання ефективних рекомендацій щодо добору майбутньої сфери діяльності дорослій людині-професіоналу наряду з іншою об'єктивною інформацією необхідним є з'ясування наявних сформованих у неї здібностей та навичок, які можуть відігравати роль професійно важливих в майбутній конкретній діяльності. Саме вони слугуватимуть одним з найважливіших чинників її професійної переорієнтації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичною основою нашого дослідження послужила концепція системогенезу професійних здібностей В.Д.Шадрікова, в якій виділені теоретично та емпірично досліджені функціональні та операційні механізми формування професійних здібностей [7]. На основі цієї концепції можна стверджувати, що сформовані за допомогою цих механізмів здібності, проявляються в діяльності людини як професійно важливі якості внаслідок переходу оперативних механізмів у стан оперативності (затребування для того виду діяльності, який зараз виконується).

Однак, в практиці профорієнтаційної роботи з дорослими опитантами наголос робиться на врахуванні функціональних механізмів та використанні з цією метою традиційного психодіагностичного інструментарію.

Мета статті полягає у визначенні ролі операційних механізмів у формуванні професійної придатності до нової діяльності “професіонала” та розробці на цій основі методики щодо їх виявлення.

Об'єктом дослідження є – професійні здібності у зрілих людей, які змінюють професійний шлях.

Предмет – дослідження операційних механізмів формування професійних здібностей за допомогою опитувального методу.

Гіпотеза полягає в тому, що професійна консультаційна бесіда з застосуванням теоретично обґрунтованих індикаторів операційних механізмів дає підстави для прогнозування розвитку здібностей до нової діяльності.

Виходячи з актуальності проблеми, мети дослідження та перевірки гіпотези в даній роботі були поставлені такі завдання:

1. провести теоретичний аналіз проблеми структурної організації та роз-

витку професійних здібностей:

2. проаналізувати механізми формування професійних здібностей на різних етапах професіоналізації людини;
3. розробити план напівстандартизованої профконсультаційної бесіди для прогнозування розвитку здібностей до нової діяльності та перевірити її ефективність.

Зробивши відповідний аналіз ми визначили такі основні ознаки здібностей людини: по-перше, вони відрізняють одну людину від іншої; по-друге, вони мають відношення до успішного виконання якої-небудь діяльності; по-третє, вони не зводяться до наявних знань, умінь, навичок, але можуть пояснити легкість та швидкість їх придбання. І нарешті, будь-яка діяльність освоюється на фундаменти загальних здібностей, які розвиваються в цій діяльності та набувають рис оперативності під впливом вимог цієї діяльності, що інакше називають спеціальними здібностями.

Тут обов'язковими структурними компонентами здібностей є:

1. операції або способи дії (операційний компонент);
2. якість психічних функцій, за допомогою яких ці операції регулюються (функціональний компонент).

Профконсультаційна бесіда без застосування психодіагностичних методик та тестів, на наш погляд, є прийнятною та достатньо ефективною для згадуваної категорії клієнтів служби зайнятості. В бесіді з дорослою людиною є можливість визначити наявність відпрацьованих операційних механізмів через з'ясування успішності в попередній діяльності.

Напівстандартизовану профконсультаційну бесіду було побудовано за чотирма блоками:

1. об'єктивні дані про оптанта;
2. продуктивність в попередній діяльності;
3. задоволеність роботою;
4. нервово-психічні трати (втомлюваність).

Формування саме таких блоків базується на дослідженнях в галузі психології та психофізіології праці (Клімов, Теплов, Небиліцин,[3]), в яких показано, що про рівень розвитку професійних здібностей можна судити за такими внутрішніми та зовнішніми проявами активності людини, які перераховані в трьох останніх блоках .

Використання в бесіді запитань за цими блоками дає можливість оцінити попередню діяльність комплексно, тому що окремо взяті індикатори дають однобічне (і тому можливо хибне) уявлення про неї.

Питання бесіди спрямовувались в основному на з'ясування умінь та навичок, що їх набула людина за попередній професійний трудовий період та в результаті виконання інших видів діяльності, якими людині доводи-

лось мати поза професією (хобі, додатковий заробіток тощо), а також виявлення операційних механізмів, що швидко можуть активізуватися, перейти в стан оперативності, і, таким чином, слугувати базисом для формування нових професійних здібностей до нового виду діяльності.

Емпіричне дослідження проводилось на базі відділу профорієнтації Тернопільського обласного центру зайнятості.

Вибірковим дослідження було охоплено 30 жінок віком від 35 до 51 року, з різною освітою (середня, середньо-спеціальна, вища) та різними професіями. Для обстеження вибирали осіб, які мають стаж роботи від 15 до 32 років. Тривалість перебування на обліку в службі зайнятості – від двох тижнів до півроку (на момент обстеження).

Дослідження складалося з чотирьох етапів.

На першому етапі проводилась індивідуальна професійна консультаційна бесіда за визначеним планом з використанням орієнтовного переліку питань. Час, що витрачався на таку бесіду складав від 20 до 30 хвилин.

Отримані відомості дали підставу для прогнозу щодо можливості формування нових професійних здібностей і для підбору сфер зайнятості, в яких людина може бути успішною. Але на цьому етапі конкретні рекомендації щодо подальших дій, пов'язаних вибором нової діяльності, з працевлаштуванням не надавалися. Ці рекомендації формувались та заносилися на папір.

На другому етапі ті ж самі особи проходили профдіагностичне обстеження з використанням відпрацьованого в даному центрі зайнятості блоку методик:

- методика Голланда – на визначення професійної спрямованості;
- методика Анфімова (коректурна проба) – об'єм та зосередженість уваги, працездатність, “впрацьовуваність”;
- тест інтелектуального потенціалу;
- методика Кеттелла – профіль особистості;

Тільки на виконання методик витрачалося 1,5 – 2 години.

Після обробки даних тестування і співбесіди також формувалися рекомендації щодо прийнятної сфери діяльності та подальшого вибору конкретного виду діяльності.

На третьому етапі результати обох видів дослідження порівнювались між собою. Практично у всіх випадках висновки щодо визначення найпридатніших для кожної з обстежених осіб видів діяльності співпадали і при наданні професійної консультації у вигляді бесіди, і у випадку з використанням психодіагностичного інструментарію.

Четвертий етап - через півроку проведено “зріз успіхів” групи безробітних, які брали участь в нашому дослідженні.

Із 30 досліджуваних сформувалися 4 групи:

1. ті, що лишилися на обліку (в основному через те, що не виявляють бажання активно шукати роботу);
2. вчать або закінчили курси та шукають роботу за більш широким професійним спектром;
3. закінчили курси і працюють за новою спеціальністю;
4. працевлаштувалися за одним з рекомендованих видів діяльності.

У світлі нашого дослідження нас цікавили ті особи, що складають дві останні групи.

З ними було додатково проведено повторну бесіду, складену з питань основної у формулюванні теперішнього часу. В цій бесіді ми переслідували мету визначити, як формуються нові професійні здібності. Для цього до питань прикладалася 10-бальна шкала. Всі опитувані виставили оцінки не нижче 6 балів.

Тобто ми отримали відомості про те, що 17 осіб врахували профорієнтаційні рекомендації, успішно застосували їх при виборі нової професії.

При узагальненому аналізі цих показників виявилось, що кращими виділилися показники задоволеності та нервово-психічних трат, трохи нижчими – по продуктивності. Останнє можна пояснити коротким терміном праці за новою професією.

Отже, отримані результати свідчать про наявність процесу формування нових професійних здібностей на базі активізації відпрацьованих в попередній діяльності операційних механізмів.

На основі теоретичного аналізу відповідної літератури та проведеного емпіричного дослідження можна зробити такі висновки.

1. В службі зайнятості на даний момент не існує конкретного інструментарію для здійснення профорієнтаційної роботи, який би дозволив враховувати професійні здібності, вміння, накопичений за життя потенціал зрілих людей, які змінюють трудовий шлях.
2. Теоретичним підґрунтям для дослідження потенціалу людини-професіонала до освоєння нової діяльності є теорія системогенезу професійних здібностей В.Д.Шадрикова, в якій розділяються функціональні та операційні механізми формування здібностей. Саме операційні механізми детермінують сплав загальних задатків і здібностей та набутих в професійній діяльності способів ефективного їх здійснення.
3. Для виявлення операційних механізмів розроблена напівстандартизована бесіда з використанням індикаторів успішної діяльності: продуктивність, задоволеність, нервово-психічні трати (втомлюваність).
4. Високі прогностичні можливості розробленої методики доведені при повторному проведенні бесіди з людьми, які працевлаштувалися з

урахуванням рекомендацій і працюють в обраній сфері. Можна стверджувати, що в них відбувся розвиток професійних здібностей до нової діяльності.

Результати дослідження дають підставу говорити про доцільність використання професійної консультаційної бесіди, націленої на виявлення операційних механізмів формування професійних здібностей для надання рекомендацій зрілим людям, які мають професійний та життєвий досвід і змушені змінювати професійну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль. – 1991.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учеб.пособ.для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЭР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания / Климов Е.А. – М.: Знание, 1986. – 431с.
4. Петров В.П. Психологические проблемы профессиональной переориентации взрослых / Петров В.П. // Психологический журнал. – т.14. – № 3. – 1993. – с.79-88.
5. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1985.
6. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М.Теплов. – М., 1982. – 319 с.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Шадриков В.Д. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

МАТВІЄНКО О.В.,

доктор педагогічних наук,
професор, заступник директора
з наукової роботи
та міжнародним зв'язкам,
Інститут педагогіки та психології,
Національний педагогічний
університет імені М.П.Драгоманова,
м. Київ

КАТЕГОРІЯ “ПЕДАГОГІЧНА КВАЛІФІКАЦІЯ” ТА ЇЇ МІСЦЕ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

У статті аналізуються та обґрунтовуються цінності та норми, які закладаються в зміст категорії педагогічна кваліфікація. Розкриваються основні етапи розвитку професійної освіти в Росії та Україні.

Ключові слова: кваліфікація, педагогічна кваліфікація, кваліфіковані кадри, професіоналізм, підготовка кадрів, система підвищення кваліфікації, форма навчання.

В статье анализируются и обосновываются ценности и нормы, которые закладываются в содержание категории педагогическая квалификация. Раскрываются основные этапы развития профессионального образования в России и Украине.

Ключевые слова: квалификация, педагогическая квалификация, квалифицированные кадры, профессионализм, подготовка кадров, система повышения квалификации, форма обучения.

In the article analyzed and argued the values and norms that are put in are categories of educational qualifications. Reveals the basic stages in the development of vocational education in Russia and Ukraine.

Key words: qualification, educational qualification, skilled personnel, professional skill, training of specialists, the improvement system of education; mode of study.

Сучасний світ професії педагога досить різноманітний і мінливий. Ці зміни відбуваються безперервно під впливом змін, які характеризуються зміною професійної структури. Так, наприклад, перелік напрямів і спеціальностей підготовки фахівців у системі педагогічної освіти постійно оновлюється або доповнюється. Із введенням нових державних освітніх стандартів змінюється зміст вимог до професійної діяльності педагога.

Сучасна теорія освіти спонукає переглянути цінності і норми, які визначають кваліфікацію педагогів. Зростання ролі людського чинника в процесах виробництва і в громадському житті посилює значущість педагогічної діяльності працівника системи професійної освіти, вимагає розвинених уявлень про механізми творчості, знань з організації дослідницької роботи та культури розумової праці.

Зростання ролі рівня кваліфікації педагогічних кадрів об'єктивно реалізується створенням умов у системі освіти для отримання адекватної підготовки, здійснення багаторівневої, безперервної професійної освіти, причому послуги освіти мають бути доступні усім верствам населення.

Ідеї привласнення певної кваліфікації фахівцям мали місце ще у 20-х роках.

У СРСР в 1927 році був розроблений навчальний план для шкіл фабрично-заводського учнівства, який включав у себе привласнення учнем певного рівня кваліфікації при оволодінні тієї або іншої професії.

У 30-х роках Інститутом промислових кадрів СРСР були складені перші виробничі характеристики професій з вказівкою не лише професії, що отримується, а й отриманням відповідної кваліфікації при виконанні певних видів діяльності.

Зміни, що почалися, в середині 50-х рр. під дією науково-технічного прогресу, що активно розвивається, корінні зміни в науці й технології привели до змін змісту праці та відповідно до зростання ролі підвищення рівня кваліфікації як у сфері виробництва так і в освітньому просторі.

У 70-80 роки розвиток системи професійної освіти характеризується ростом кваліфікованих робітників і фахівців з високим рівнем кваліфікації.

Сьогодні, коли вимоги до фахівців постійно зростають як у виробничій сфері діяльності, так і в сфері освіти, акцентується увага на тому, що сучасна професійна освіта повинна виглядати як відкрита система.

Підтвердження цьому міститься в нормативних документах, що визначають стратегічні лінії розвитку сучасної освіти. Так, у Федеральній цільовій програмі розвитку освіти в Російській Федерації на період до 2020 року виділений цілий комплекс проблем, в число яких відзначається розрив, що посилюється, між:

- змістом освіти, освітніми технологіями, усією інфраструктурою освітньої сфери;

- рівнем кадрового потенціалу системи освіти і потребами інноваційної економіки.

У зв'язку з цим, одним з пріоритетних напрямів сучасних досліджень у професійній педагогіці й професіології в Росії, являється вивчення професійної кваліфікації, пошук і знаходження можливості постійного її розвитку і вдосконалення, вивчення її ролі в сучасній системі професійної педагогічної освіти і визначення її значущості як нормативної категорії професійної освіти у зв'язку з модернізацією усієї системи російської освіти, а відповідно і змінами в нормативній документації.

Термін «кваліфікація» за своєю суттю багатозначний. Головним чином він вживається в таких сенсах, як міра придатності, підготовленості до якоїсь майстерності, виду праці, виконавського мистецтва, також громадське визнання, свідоцтво тієї або іншої міри цієї придатності, рівень підготовленості, а іноді, як професія, спеціальність [1].

А.Беляєва кваліфікацію працівника визначає як рівень спеціальних знань, практичних навичок, що характеризують ступінь складності виконання працівником конкретного виду роботи.

О.Олейнікова, А.Муравйова, Ю.Коновалова, Є.Сартакова під кваліфікацією розуміють офіційно визнане, підтверджене, (у вигляді диплома/сертифікату) наявність в особи компетенцій, що відповідають вимогам до виконання трудових функцій у рамках конкретної професії (вимог професійного стандарту або вимог, що склалися в результаті практики), сформованих в процесі освіти, навчання або трудової діяльності (навчання на робочому місці).

У системі російської освіти термін кваліфікація визначається Законом РФ «Про освіту» (Стаття 14. Загальні вимоги до змісту освіти, пункт 3): «Професійна освіта будь-якого рівня повинна забезпечувати отримання студентами професії та відповідної кваліфікації».

Розглядаючи структуру для побудови системи професійної кваліфікацій в Україні та в країнах-учасниках СНД можна визначити, що основою отримання кваліфікації є професійний стандарт, який включає базисні знання з професії, само опис професії, завдання і можливі кваліфікації при освоєнні чинної професії, при цьому можна пройти п'ять рівнів при підвищенні професіоналізму.

І.Волошина відмічає, що професійний стандарт – документ, що розкриває з позицій сфери праці зміст професійної діяльності в рамках певного виду економічної діяльності, а також вимоги до кваліфікації працівників.

У зарубіжних країнах розкривається зв'язок кваліфікації не лише з професійними стандартами, а й з межею кваліфікацій. На підставі їх взаємодії вибудовується як можна більша кількість освітніх маршрутів для отримання професії педагога.

Так, у деяких зарубіжних країн існує ієрархічний ланцюжок підготовки педагогічних кадрів з привласненням на кожному етапі відповідного рівня кваліфікації. Крім того, з метою доступу до педагогічної освіти і подолання найгострішого дефіциту педагогів на ринку праці розробляються та впроваджуються альтернативні освітні програми. Як правило, у багатьох зарубіжних країнах (Великобританія, Польща) у безперервну педагогічну освіту входить теоретична і практична підготовка стажиста в процесі «пробного року», період адаптації випускника університету або коледжу до умов освітньої установи. Так само безперервну педагогічну освіту в зарубіжних країнах включає проходження короткострокових і довгострокових курсів при інститутах педагогіки, незалежних консультативних групах, Департаменті освіти і науки, вчительських центрах, місцевих органах освіти, школах - внутрішньонавчальне підвищення кваліфікації або як це називається в Європі - внутрішньофірмове підвищення кваліфікації, тобто відбувається ведеться робота методичних об'єднань – семінарів учителів, де здійснюється їх ознайомлення з новими програмами, підручниками, посібниками і методиками, де учителі можуть отримати консультації в своїх колег і запрошених фахівців, так само є й спеціальні центри підвищення кваліфікації – це так звані курси підвищення кваліфікації [2, 3, 5].

Професійні стандарти з напрямку «Педагогіка» у багатьох зарубіжних країнах рубежів мають синтетичний (інтеграційний) опис вимог до педагога.

Національний ступінь кваліфікацій практично в усіх зарубіжних країнах має вісім рівнів і може використовуватися як нормативний документ для практичної роботи. Вона підтверджує, що людина, що оволоділа, цією кваліфікацією може виконувати певну роботу в тій або іншій сфері бізнесу або виробництва. Вимоги до кваліфікації такого рівня засновані на реально існуючих вимогах працедавців і окреслюють їх практичні потреби.

Таким чином, з вище представлених міркувань, можна стверджувати, що кваліфікація викладача визначається знаннями, уміннями і навичками в основних видах діяльності. Проблема її визначення - це один з аспектів проблеми вивчення трудової діяльності взагалі, а саме її якісний аспект, який менш вивчений в порівнянні з її кількісним аспектом, що має на увазі продуктивність праці.

А.Беляєва, Н.Александрова, Е.Балакірева педагогічну кваліфікацію розглядають з наступних позицій - це:

- рівень професійної підготовленості працівника, який дозволяє йому виконувати трудові функції певного рівня в конкретному виді діяльності;
- досягнення певного рівня професійної освіти працівника, що має знання, уміння й навички, необхідні для виконання конкретної роботи.

Грунтуючись на цих міркуваннях, можна зробити висновок, що «педагогічна кваліфікація» - це міра придатності або міра професійної підготовленості, педагогічних працівників до виконання трудових функцій певного рівня та складності в педагогічній діяльності.

Педагогічна кваліфікація забезпечує взаємозв'язок важливих нормативних структурних компонентів, таких як атестація й додаткова професійна освіта педагогічних кадрів, розробку професійних стандартів з урахуванням єдиних кваліфікаційних вимог до педагогічних професій на основі державних освітніх стандартів.

Можна стверджувати, що педагогічна кваліфікація забезпечує розвиток викладача як особистості та як професіонала, дозволяє побачити зони розвитку для кожного педагога й розробити індивідуальну програму професійного розвитку.

Таким чином, необхідність проектування й реалізації сучасних моделей професійної підготовки педагогічних кадрів і підвищення їх педагогічної кваліфікації може полягати у створенні різних освітніх маршрутів для отримання професій і відповідної професійної кваліфікації відповідно до основних нормативних документів.

Розглянемо, які освітні маршрути для отримання професій і відповідної професійної кваліфікації реалізуються в країнах учасниках СНД і на якому рівні це підтверджується основними нормативними документами, на прикладі Росії та України.

У Росії система підготовки учителів організована таким чином: можна отримати педагогічну освіту: в коледжах, цей рівень професійної освіти відповідатиме середній професійній освіті та вищих педагогічних навчальних закладів, цей рівень професійної освіти відповідатиме вищій професійній освіті, відповідно від терміну освоєння основної освітньої програми залежить й освітній рівень: «бакалавр» з відповідного напрямку або «магістр», а ось ким цьому сучасному випускникові працювати та яка його професія, це вірогідно він з'ясує при своєму працевлаштуванні.

На сучасному етапі в Росії спостерігається зростання ролі освітнього рівня кваліфікації педагогічних кадрів і об'єктивно реалізується створенням умов в системі освіти для отримання адекватної підготовки, здійснення багаторівневої, безперервної професійної освіти, причому послуги освіти мають бути доступні усім верствам населення.

Багаторівнева, безперервна професійна освіта на думку А.Бєляєвої - це інтегрована безперервна система інтенсивної освіти, що забезпечує стадійне навчання фахівців-професіоналів різного освітнього рівня і кваліфікації відповідно до об'єктивних потреб науки, виробництва, освіти, соціальних, економічних, культурологічних умов життєдіяльності суспільства й особистості.

Вона обумовлює конкурентоспроможність, високий професіоналізм і потребує обумовленості на ринку праці.

Підвищення кваліфікації в Росії – надання професійної допомоги учителям почалося в першій половині XIX століття. Найбільш ранніми формами, спрямованими на підвищення професійного рівня вчителів, були педагогічні ради, створені при кожній гімназії.

На початок 20-х рр. XX ст. в Росії склалися наступні організаційні форми підвищення кваліфікації учителів і інших педагогічних працівників: з'їзди, курси, конференції, наради, обмін досвідом, взаємне відвідування уроків, педагогічні ради.

Нині система підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки педагогічних працівників має наступні рівні: на державному рівні виробляється стратегія розв'язання проблеми, приймається державна програма, визначаються єдині вимоги до рівнів освіти, періодичності підготовки; на рівні регіону розробляється своя програма з урахуванням кадрової ситуації регіону; державна і регіональна політика спрямовується на стимулювання обов'язковості та необхідності підвищення кваліфікації в межах освітньої установи, так само слід зазначити, що зараз активно впроваджуються інформаційно-комп'ютерні технології та дистанційне навчання для педагогічних працівників з метою підвищення їх педагогічної кваліфікації.

У Росії професійний стандарт педагогічної діяльності знаходиться у стадії розробки, нині є тільки проект цього стандарту, в якому виділені базові компетентності педагога та показники її оцінки.

Ступінь кваліфікації в Росії у відмінності від багатьох зарубіжних країн має дев'ять рівнів і є таблицею характеристик кваліфікаційних рівнів (дескрипторів). Перші вісім рівнів кваліфікації відповідають рівням Європейського ступеня кваліфікацій. Дев'ятий рівень відбиває традиційну специфіку класифікації кваліфікаційних рівнів у Російській Федерації. До нього відносяться, наприклад, вчені зі ступенем доктори наук.

В Україні система підготовки вчителів здійснюється в наступних основних педагогічних навчальних закладах:

педагогічні коледжі, де здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за окремими спеціальностями («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Технології», «Фізичне виховання», «Професійна освіта»);

педагогічні університети, де здійснюється підготовка і перепідготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і магістр;

класичні університети, де здійснюється підготовка і перепідготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і магістр

за напрямом підготовки «Освіта», а також з інших напрямів, з яких передбачається отримання педагогічної кваліфікації [4].

Підвищення кваліфікації в Україні з'явилося на початку 19 століття, у той період часу ця система була практично єдиною для всіх країн Радянського Союзу.

Щорічно розроблялися й посилалися в районні, міські методичні кабінети або центри методичні матеріали: інформація про програмно-дидактичне забезпечення усіх базових дисциплін, орієнтовна тематика діючих семінарів, інформація про матеріально-технічну базу та оснащення навчальних кабінетів і інших приміщень для навчально-виховного процесу. Учителі притягувалися до організації та проведення різного рівня науково-практичних конференцій, методичних семінарів, практикумів. Крім того, підвищення кваліфікації педагогічних працівників проходило і в самій освітній установі на основі плану методичної роботи в ході роботи методичних об'єднань учителів.

Нині в Україні, як відмічає директор Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти Роман Шиян, схему підготовки учителів визначити важко, оскільки немає універсальної моделі підготовки педагогів, при цьому впроваджуються інформаційно-комп'ютерні технології.

Професійні стандарти в Україні з напрямку «Педагогіка» охоплюють основні види робіт, які виконуються у межах професійної діяльності за певних умов, в яких може опинитися працівник [4].

На підставі Проекту закону України «Про національну систему кваліфікацій» від 30.06.2011 № 8726 ступінь кваліфікації має вісім рівнів, складається з кваліфікаційних рівнів і розподіляє усі професійні кваліфікації за цими рівнями. Кваліфікаційний рівень ступеня кваліфікацій визначається через описання змісту й складності знань, умінь, навичок і компетенцій, які людина повинна засвоїти і продемонструвати для отримання кваліфікацій цього рівня.

Таким чином, наукове обґрунтування категорії «педагогічна кваліфікація» полягає в тому, що розкриваються зв'язки між законами розвитку системи освіти, зокрема професійної освіти та знаннями про механізми впливу й форми прояву цих зв'язків у діяльності осіб.

Знання про соціальні якості суб'єкта праці, соціальні зв'язки і рівні соціальної взаємодії людей є необхідною ланкою при визначенні ступеня професійної готовності суб'єкта праці до виконання певної діяльності й безпосередньо пов'язані з визначенням відповідного рівня кваліфікації, який повинен підтверджуватися нормативним документом (свідоцтво, сертифікат) і повинен мати взаємний перетин з рівнями кваліфікації в інших країнах, тобто повинні дотримуватися спадкоємність і відкритість при привласненні того або іншого рівня кваліфікації педагогічним працівникам з підтвердженням її наяв-

ності та відповідності певними нормативними документами.

На закінчення можна виділити провідні труднощі, що виникають при розробці педагогічної кваліфікації :

- законодавчо не точно визначені функції та критерії оцінки діяльності майбутнього педагога під час професійного навчання, а також складність їх діагностування;
- часткове неспівпадання державних освітніх стандартів у різних країнах;
- недостатність описання з точки зору безперервності та спадкоємності професійної освіти педагогів;
- скорочення чисельності педагогічних кадрів в різних країнах при гострій потребі загальноосвітніх закладів у висококваліфікованих педагогах.

Список використаних джерел:

1. Балакирева Э.В. Профессиологические основы педагогического образования: методология и концепция: монография. / Э.В.Балакирева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 185 с.
2. Сабирова Д.Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX века): автореф. [Электронный ресурс] / Д.Р.Сабирова форма доступа: http://dibase.ru/article/27042009_sabirovadr/5.
3. Сабирова Д.Р. Системы образования за рубежом [Электронный ресурс] / Д.Р.Сабирова форма доступа: http://www.globus-abroad.ru/system_obrazovania.htm.
4. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс] / В.Шинкарук режим доступа: http://www.mon.gov.ua/education/higher/napr_ukr.doc.
5. Polskie standard kwalifikacji zawodowych. Pomisl, wybor dokumentow, komentarze, opracowanie, redakcja H.Bednarczyk, T.Jaszczyk, I.Wozniak, Copyright by Ministerstwo Pracy i Polityki Spoecznej. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom, 2008 – 689 S.

МОСКАЛЕНКО О.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету,
м. Кіровоград

СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано специфіку, зміст і класифікацію екстремальних умов льотної діяльності; виокремлено фактори, які впливають на професійну діяльність в екстремальних умовах; окреслено домінантні тенденції у підготовці та перепідготовці льотно-диспетчерського складу; проведено аналіз сучасного стану професійної діяльності льотного та диспетчерського складів як важливого чинника забезпечення безпеки польотів.

Ключові слова: екстремальні умови, особливі ситуації, льотно-диспетчерський склад, управління повітряним рухом.

В статье проанализированы специфика, содержание и классификация экстремальных условий летной деятельности; выделены факторы, которые влияют на профессиональную деятельность в экстремальных условиях; очерчены доминантные тенденции в подготовке и переподготовке летно-диспетчерского состава; проведен анализ современного состояния профессиональной деятельности летного и диспетчерского состава как важного фактора обеспечения безопасности полетов.

Ключевые слова: экстремальные условия, особые ситуации, летно-диспетчерский состав, управление воздушным движением.

The specifics, content and classification of extreme flight conditions have been analysed in the article; the factors, which influence on professional activity in extreme conditions have been determined; dominant tendencies in the preparation and retraining of the pilot-

controller staff have been outlined; the analysis of the professional activity of the pilot-controller staff as an important factor of safety of flights has been conducted.

Key words: *extreme conditions, special situations, pilot-controller staff, air traffic control.*

Постановка проблеми. Представники небезпечних професій, до яких належать пілоти та диспетчери, пов'язують своє життя з діяльністю в умовах підвищеного ризику. Для цього потрібна психологічна підготовленість до нестандартних ситуацій. Проте перш ніж сформувати готовність до нестандартних ситуацій, слід отримати навички до виконання основної діяльності. Особливу роль відіграє вміння професіонала передбачити розвиток ситуації, випередити хід подій. У нестандартних умовах крім надійної поведінки професіоналу потрібно продемонструвати адекватні дії, самостійність рішень та послідовність виконання операцій. Для педагогічного процесу формування професійної надійності дуже важливе. Воно дає поштовх для розвитку творчих здібностей, які слугують підґрунтям для емоційного фону у нестандартних умовах професійної діяльності.

Аналіз досягнень та публікацій. Під екстремальними розуміють умови, які викликають реакції організму та особистості, що знаходяться на межі патологічних порушень та викликають стрес [3]. Особливі, нештатні, нестандартні, надзвичайні та екстремальні умови професійної діяльності були об'єктом багатьох наукових розвідок вітчизняних учених: М. В. Чурсова, С. Г. Лисюка, С. А. Мула, О. А. Зарічанського, В. І. Пліска, О. В. Хуртенко, О. А. Сціборовського, І. О. Дубової, Н. А. Агаєва та ін.

Постановка завдання. Завдання статті – виокремити основні екстремальні умови професійної діяльності авіаційних фахівців з метою дослідження їх впливу на якість виконання професійної діяльності. У подальшому досвід дослідження екстремальних умов слугуватиме підґрунтям для вдосконалення професійної підготовки. За останні роки з'явилося багато комп'ютерних засобів навчання, які моделюють екстремальні умови та нестандартні ситуації професійної діяльності. За допомогою таких засобів відбувається розширення меж ризику, постійно зростає ймовірність виникнення екстремальних умов та ситуацій. Таким чином досягається професійна майстерність, формуючи характер та надійність людини-оператора.

Виклад основного матеріалу. Простежуючи взаємозв'язок між негативними впливами професійних умов, доцільно розкрити поняття «польоти в особливих умовах», до яких віднесені [5]: польоти над гірською місцевістю, в умовах грозової активності, над полярними регіонами Північної та Південної півкуль, над малоорієнтирною місцевістю, над пустелями, великими водними

просторами, на малих висотах та вночі. Управління літака здійснюється у таких умовах за загальними правилами з урахуванням деяких особливостей, які пілот повинен обов'язково знати. Політ над гірською місцевістю характеризується такими умовами [там же]: 1) ускладненням візуального орієнтування, що обумовлено недостатньою кількістю орієнтирів та наявністю в горах ділянок, які можна не помітити; разом з тим скорочується час на розпізнавання орієнтирів; 2) для гір характерні нестійкі метеоумови (часті грози, ливневі дощі, швидке формування хмар, сильний вітер), які можуть спричинити бовтанку літака та порушення режиму польоту; 3) зниження дальності дії деяких радіотехнічних засобів, використання радіокомпасу із-за екранувальної дії гір; відмітки літака на екрані локатору важко розпізнати, оскільки вони зливаються з віддзеркаленнями від гір; 4) обмеженістю аеродромної мережі; 5) збільшенням довжини розбігу та пробігу при виконанні польотів над аеродромами, які мають велике перевищення над рівнем моря; 6) недостатньою точністю топографічних мап.

Небезпека польотів в умовах грозової активності полягає у турбулентності повітря та ймовірності попадання блискавки у літак, що може вплинути на обладнання, екіпаж та подальший політ. Фронтальні грози представляють найбільшу небезпеку, оскільки вони охоплюють великі простори та рухаються з високою швидкістю. Літаководіння у таких умовах характеризується такими особливостями [5]: ймовірністю попадання блискавки; ймовірністю виникнення бовтанки, що може призвести до втрати керованості літаком та зривів; зменшення точності навігаційних показань, спричинене турбулентністю; обмеженою можливістю використовувати засоби радіозв'язку, оскільки вони повинні бути вимкнені під час грози.

Польоти в Арктиці та Антарктиці мають також особливості, з якими пілот та диспетчер повинні бути ознайомлені. До них належать [5]: 1) одноманітність місцевості з невеликою кількістю орієнтирів; 2) несталість метеорологічних умов, низьких температур; 3) наявність магнітних відхилень та гіромагнітних компасів; 4) нестабільне розповсюдження радіохвиль, наявність радіотехнічних перешкод; 5) обмежена кількість наземних радіотехнічних засобів; 6) особливості природного освітлення, пов'язані з тривалими періодами полярного дня, ночі та сутінок. До польотів над просторами з безорієнтирною одноманітною місцевістю віднесені також польоти над тайгою, степом, тундрою, лісовими масивами, райони, для яких немає точних мап. Труднощі польотів у таких місцевостях пов'язані з ускладненням візуального та радіолокаційного орієнтування, недостатньою кількістю радіотехнічних засобів, складністю визначення шляхової швидкості.

Для особливостей польотів на малих висотах, які здійснюються на висоті до 600 метрів над рівнем місцевості, характерні такі умови [5]: обмеженість

обзору місцевості з літака; висока кутова швидкість переміщення орієнтирів, труднощі при одночасовому керуванні літаком та стеженням за орієнтирами; зменшення дальності та тривалості польоту із-за великого витрачання палива; помилки магнітних компасів. Польоти на малих висотах бувають навмисними (для авіації спеціального призначення), навчальними (за програмами підготовки) та вимушеними (за різними причинами).

Здійснення польотів вночі відбувається від заходу до сходу Сонця та характеризується такими особливостями [5]: утрудненим візуальним орієнтуванням; невідповідністю світлових контурів населених пунктів контурам на мапі; ускладненням визначення відстані до світлових орієнтирів, оскільки вночі відстань зливається та істинне віддалення орієнтирів важко визначити; зниження точності навігаційних значень за допомогою радіокомпасу; ускладненнями при контролі метеорологічної обстановки та її змін; фізичне ускладнення умов роботи в кабіні при роботі з мапами, світло треба зменшувати до мінімуму, оскільки воно засліплює екіпаж.

На нашу думку, пілоти та диспетчери мають бути обізнані з особливостями польотів в особливих умовах. Насамперед це стосується вивчення кліматографічних умов місцевості, метеорологічних умов польоту, розрахунку кількості палива з урахуванням таких умов, консультації з іншими екіпажами, які мають досвід польотів в особливих умовах. Допомога диспетчера також важлива для пілота. Його головне завдання – контроль літака з землі, надання своєчасної інформації та направлення пілота у випадку втрати орієнтування. Складна авіаційно-транспортна система об'єднує декілька підсистем, а саме: пілот – повітряне судно – навколишнє середовище. Пілот представляє собою центральну ланку в процесі взаємодії ПС із навколишнім середовищем. Саме перед пілотом поставлене завдання, використовуючи надану інформацію, підняти та посадити літак, контролювати його в польоті, долаючи зовнішні умови середовища, приймати оптимальні рішення для конкретних умов середовища. Варто зазначити, що для професійної діяльності пілота характерна складна психологічна діяльність: оцінити екстремальні умови, проаналізувати поточний стан ПС в цих конкретних умовах, прийняти оптимальне рішення та вирахувати можливі наслідки цього рішення. В процесі керування ПС екіпаж взаємодіє з диспетчером – головним помічником та наставником при виконанні польоту. Незважаючи на те, що диспетчер УПР знаходиться на землі, а не у повітрі, його діяльність не менш відповідальна, ніж пілота та має низку особливостей, обумовлених сучасними тенденціями розвитку техніки. Підвищення світових стандартів щодо контролю та управління транспортом призводять до складності операцій, які виконує диспетчер. При цьому зростає кількість об'єктів керування, ускладнення обладнання та аеронавігаційних радіотехнічних систем. Все це веде до підвищення вимог до професійної під-

готовки диспетчерів, в тому числі і в екстремальних умовах. Специфічні особливості професійної діяльності диспетчерів пов'язані насамперед з високим ступенем відповідальності за безпеку польотів, нерівномірно розподіленим навантаженням, складністю метеобстановки.

Пов'язані між собою явища знаходяться у взаємозв'язку причина – наслідок. Одне явище слугує причиною іншого. Але явища перебувають у такому зв'язку лише за певних умов. Досліджуючи в цілому умови діяльності, в тому числі екстремальні, їх можна розглядати як набір обставин, які обумовлюють ймовірність існування явищ [4]. Умови існують у просторі та часі, тому явища залежать від умов міста та умов часу. Умови постійно знаходяться у різноманітних зв'язках. Для встановлення причини явища в цьому складному ланцюгу потрібно виокремити одне важливе явище та дослідити його близькі зв'язки. На нашу думку, прикладом причинно-наслідкового зв'язку є екстремальні умови та особливі ситуації, породжені ними. Вміння виокремити та прослідкувати цей зв'язок має важливе значення для льотної практики. Це надає можливість виявлення користі або шкідливості для подальшої роботи та прийняття відповідних дій. Виникненню особливої ситуації передують, як правило, певні умови. Виявивши умови конкретної ситуації, визначають яка була причина льотної пригоди. Для того, щоб розібратися в складних причинно-наслідкових взаємозв'язках та переплетіннях, доцільно розглянути детальніше екстремальні умови в контексті «особливих ситуацій».

Під особливими ситуаціями в авіації розуміють умови, пов'язані зі зниженням рівня безпеки польотів [2]. Причини таких ситуацій – різні: порушення правил льотної експлуатації, відмова авіаційної техніки, вплив несприятливих метеорологічних умов, недостатнє наземне забезпечення польоту, особливості стійкості, управління ПС, аеродинамічні характеристики.

До особливих ситуацій належать такі [1]: попадання ПС у небезпечні метеоумови; відмова двигуна (двигунів); пожежа на ПС; втрата орієнтування; поранення або хвороба серед членів екіпажу; вимушена посадка поза аеродромом; використання парашутів у аварійних ситуаціях; відмова радіотехнічних засобів; втрата керування літаком; напад на екіпаж; відмова радіозв'язку; знеструмлення електромережі; розгерметизація кабіни літака. Слід зауважити, що попри надзвичайну серйозність всіх особливих ситуацій найбільш небезпечними є пожежа та відмова управління. Виникнення однієї особливої ситуації може призвести до виникнення іншої, тобто відбувається ланцюгова реакція. Попадання літака в небезпечні метеоумови пов'язано з такими явищами, як туман, смерч, обледеніння, бовтанка, гроза, шквальний вітер, ожеледиця у землі. Для того, щоб успішно зорієнтуватися в такий ситуації, пілоту треба: мати ґрунтовні знання з метеорології; ретельно вивчити погодні особливості запланованого польоту; постійно слідкувати за метеобстановкою

на маршруті; правильно спланувати запасний маршрут у випадку несприятливих метеоумов; дотримуватись правил польоту та інструкцій. Відмова двигунів – особлива ситуація у польоті, ступінь небезпеки якої залежить від: співвідношення силових установок, які працюють та які відмовили; ступеня енергозабезпечення ПС; етапу польоту; метеорологічних умов; підготовки екіпажу ПС; додаткових ускладнень [1]. Так, доцільно зазначити, що найбільш небезпечним випадком є відмова двигуна одномоторного літака на висоті 100 метрів, коли треба терміново здійснювати посадку, оскільки резервних двигунів немає. Небезпека відмови двигунів на літаках з двома або більше двигунами може виникнути у випадках самовиключення обох двигунів, при зльоті у граничних метеоумовах (волога, засніжена, обледеніла ЗПС), при польоті з повітряним гвинтом у режимі авторотації при непрацюючому двигуні.

Пожежа на ПС є також надзвичайною ситуацією, спричиненою несправністю двигунів, неправильним монтажем паливних систем, коротким замиканням, перевезення небезпечного вантажу [1]. Однак сучасні літаки мають якісне протипожежне обладнання, яке при правильних та своєчасних діях екіпажу за короткий час подолає проблему. До особливих ситуацій належить також втрата орієнтування літака, коли екіпаж не може визначити своє місцезнаходження та напрям польоту. Причинами цієї ситуації можуть бути такі: недостатня підготовка екіпажу до польоту; недотримання правил польоту; кваліфікація екіпажу не відповідає завданню; відмова радіотехнічних засобів; некваліфікована організація роботи наземних служб. Відмова радіозв'язку – особлива ситуація, при якій екіпаж не може прийняти або передати інформацію диспетчеру, спричинена такими умовами: розрядженням батарей та електрообладнання; непроходженням сигналів, радіоперешкодами; відмовою радіотехнічних засобів; недостатньому знанні радіобладнання, невмінням вести радіообмін.

На борту ПС також може виникнути ситуація, коли один із членів екіпажу або пасажирів стає непрацездатним, у результаті поранення, хвороби або іншої причини. Це також особлива ситуація. З цією метою екіпажі укомплектовані за принципом взаємозаміни один одного. Проте такі обставини порушують та ускладнюють нормальне протікання польоту. У цій ситуації пілот повинен доповісти диспетчеру про умови польоту, місцезнаходження, прийняті міри. У ситуаціях, коли щось загрожує життю пасажирів або пілотам, екіпажу надається пріоритетне право посадки на найближчому аеродромі. Рішення про припинення польотного завдання приймає командир ПС. Причини вимушеної посадки пов'язані з [1]: відмовою двигуна на одномоторному ПС; пожежею на ПС, яку неможливо локалізувати; втратою орієнтування з недостатньою кількістю палива на ПС; відмовою авіаційної техніки. На успішне виконання вимушеної посадки впливають: метеорологічні умови; час

добі; рельєф місцевості аеродрому посадки; професійна підготовленість екіпажу; можливості наземних служб для організації посадки; сукупність супутніх обставин, спричинивши рішення про посадку. Також всі члени екіпажу повинні бути добре підготовленими до застосування парашутів у особливих ситуаціях, для того, щоб у будь-який час покинути літак за наказом командира. Такий наказ віддається у ситуаціях, коли неможливо гарантувати безпеку людей на борту ПС. Крім того, використання парашутів практикується при здійсненні розвідувальних, випробувальних парашутно-десантних польотів, буксуванні планерів та скиданні вантажу.

До небезпечних ситуацій, які ускладнюють, а часом припиняють політ, віднесено знеструмлення електромережі [1]. Незважаючи на велику кількість дублюючих засобів (агрегатів, систем, механізмів), знеструмлення часом трапляється. Особливо небезпечною стає ситуація, коли політ здійснюється вночі, гірський місцевості, погоди, можливостей аеродрому посадки. Джерелами постачання електроенергії є генератори та акумулятори. У разі відмови генераторів, резервним засобом є акумуляторні батареї, запасу яких вистачає на 20-30 хвилин; цього часу достатньо, щоб виконати посадку ПС.

Важливе місце серед класифікації особливих ситуацій посідає раптова розгерметизація кабіни, спричинена зруйнуванням скла та відмовою системи наддування кабіни [1]. У такий ситуації в кабіну потрапляє надмірний тиск, після чого відбувається різке падіння тиску, холодне повітря наповнює кабіну з шумом та свистом. Якщо своєчасно не активізувати кисневі маски, відбувається втрата свідомості. Екіпаж повинен швидко знизитися на безпечний ешелон польоту та доповісти диспетчеру.

Екстремальні та особливі умови професійної діяльності пілотів в межах статті були об'єднані у специфічні умови професійної діяльності. Керуючись результатами досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців щодо екстремальних умов роботи, а також відомостями про умови роботи пілотів та диспетчерів, ми пропонуємо в межах статті тлумачити екстремальні умови професійної діяльності авіаційних фахівців як сукупність надзвичайних елементів конкретної ситуації, які потенційно загрожують безпеці польотів та потребують негайних дій.

Висновки. Отже, вищезазначені категорії екстремальних, особливих умов та ситуацій у професійній діяльності авіаційних фахівців обумовлюють необхідність формування, закріплення та постійного повторення навичок, психологічної готовності до виконання професійних дій. Багато прикладів із льотної практики вказують на те, що не завжди резерв часу допомагає пілоту прийняти рішення. Часто на здійснення польоту впливають додаткові фактори, такі, як метеорологічні умови, складність повітряної обстановки, своєчасна допомога диспетчера, індивідуальні особливості сприйняття ситуації, координація дій.

Список використаних джерел:

1. Картамышев П. В. Методика летного обучения / П. В. Картамышев, А. К. Тарасов. – М.: Транспорт, 1974. – 312 с.
2. Картамышев П. В. Методика летного обучения / П. В. Картамышев, М. В. Игнатович, А. И. Оркин. – М.: Транспорт, 1987. – 278 с.
3. Макаров Р. Н. Авиационная психология : Учебник / Р. Н. Макаров, М. И. Рубец. – М. : МНАПЧАК, 2003. – 312 с.
4. Причины летных происшествий, методика их расследования и предупреждения. Пособие для личного состава авиации Вооруженных Сил по обеспечению безопасности полетов и предупреждению летных происшествий / Под общ. ред. полковника И. Ф. Рубцова. – М.: Военное издательство Министерства Обороны СССР, 1965. – 760 с.
5. Черный М. А. Самолетовождение / В. И. Кораблин, М. А. Черный. – М.: Изд-во «Транспорт», 1973. – 368 с.

ПАРХОМЕНКО В.В.,

кандидат економічних наук,
доцент, заступник декана
факультету обліку та аудиту,
Національна академія статистики,
обліку та аудиту,
м. Київ

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІЧНИХ КАДРІВ

У статті розкривається сутність понять освітньо-професійне середовище, освітній простір; зазначена роль середового підходу у створенні умов формування професійної культури майбутніх економістів.

Ключові слова: освітньо-професійне середовище, освітній простір

В статье раскрывается сущность понятия образовательно-профессиональная среда, образовательное пространство; определена роль средового подхода в создании условий формирования профессиональной культуры будущих экономистов.

Ключевые слова: образовательно-профессиональная среда, образовательная среда

The essence of such notions as educational and professional surrounding, education space is revealed in the paper; the role of the surrounding approach towards creating conditions for formation of professional culture of future economists is mentioned.

Key words: educational and professional surrounding, education space.

Постановка проблеми. Аналіз наукових праць, досвіду професійної підготовки спеціалістів економічної сфери в контексті державної програми соціально-економічного розвитку суспільства та Національної стратегії розвитку освіти до 2021 року дозволяє зробити висновки про необхідність створення якісно нової системи вищої професійної освіти, створення професійно-освітнього середовища з його спрямованістю на особистість. Доцільність викорис-

тання середового підходу обумовлена тим що, систему вищої економічної освіти слід розглядати, перш за все, як своєрідний відбиток суспільних соціально-економічних та соціально-культурних відносин. Дана система передбачає формування економічної культури спеціаліста фінансово-кредитної сфери, його економічної свідомості, основ економічного мислення та навичок економічної поведінки, цілісного наукового світогляду, культури професійної діяльності, досвіду емоційно-ціннісного відношення до зовнішнього середовища і до себе. В той же час на практиці й досі існує відрив економічної освіти від соціально-економічного та соціокультурного середовища.

Мета статті. Розкрити сутність освітньо-професійного середовища системи економічної освіти та його вплив на формування професійної культури спеціаліста економічної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки у сучасній зарубіжній (Г. Андреева, Л. Буєва, М. Хейдметс, М. С. Ковалевич, Л. І. Новікова, та ін.) та вітчизняній науці (В. П. Андрущенко, В. П. Бех, В. С. Калашнік, Л. Г. Карпова, Н. Коваліско, М. П. Лукашевич, М. І. Піддячий, В. В. Ягупов, та ін.) все частіше поняття середовища стає предметом спеціальних досліджень. Різновидом соціального середовища є конкретне професійне середовище, що являє собою сукупність різноманітних умов, які безпосередньо впливають на особистість вихованця під час виконання професійних завдань.

Найбільш значущими для нашого дослідження стали роботи, присвячені проблемам управління освітніми процесами, у яких піднімалися питання змісту освітнього середовища, закономірностей його розвитку та впливу на процес формування готовності до професійної діяльності. Ці проблеми знайшли відображення у працях вчених у галузі філософії, педагогіки, психології, соціології (Ю. К. Бабанський, В. С. Барулін, Л. П. Буєва, В. В. Давидов, О. Г. Калашников, О. Ф. Лазурський, В. С. Леднєв, О. М. Леонтєв, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, О. О. Макареня, Ю. С. Мануйлов, Т. Парсонс, Дж. Равен, В. М. Сагатовський, Л. М. Седова, В. О. Сухомлинський, Г. І. Щукіна, В. І. Левін та ін.).

Поняття освітньо-професійного середовища дослідники намагались розкрити у межах концепції психологічної теорії діяльності (Б. Г. Ананьєв, О. О. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков та ін.) та її напрямів, які пов'язані з вивченням професійної діяльності (О. О. Бодальов, А. А. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, А. К. Наркова, Є. О. Яблоков, Є. О. Клімов та ін.), акмеологічних концепцій ефективності діяльності спеціалістів та їхнього професіоналізму (А. А. Деркач, О. С. Анісимов, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, П. Г. Лаптев, В. Г. Михайловський, О. Ю. Панасюк та ін.).

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць з проблем професійної освіти, зокрема створення сприятливого освітньо-професійного серед-

овища, дозволяє виділити різні підходи до розгляду даного феномену. Науковці розглядають освітнє середовище як адаптаційне з його біологічним, соціально-психологічним, соціальним, професійним, дидактичним, соціально-професійним, виробничим змістом.

Дж. Л. Голланд у своїй класифікації вибору професії виходив з того, що поведінка людини визначається не тільки індивідуальними особливостями, але й оточенням, тобто тим соціальним середовищем, у якому вона виявляє свою активність. Автор стверджує, що кожна професія створює певне середовище. Звичайно, не сама по собі, а за допомогою людей. Представники однієї і тієї ж професії – особи багато в чому подібні, мають спільні погляди, нахили. У багатьох подібних ситуаціях вони реагують однаково і цим створюють певне професійне середовище [16].

Поняття «освітнє середовище» стає предметом спеціальних досліджень і розроблялося колективом вчених і педагогів, психологів-практиків Інституту педагогічних інновацій Російської академії освіти (М. М. Князева, Н. Б. Крилова, А. В. Петровський, В. І. Слободчиков та інші). Освітнє середовище російськими вченими розглядається як умова існування освітніх систем (Г. Н. Серіков); як сукупність відносин між суб'єктами освіти (Ю. В. Васильєв, Є. С. Комраков); як взаємозв'язок процесів перетворення наявного соціокультурного оточення у засоби здійснення сучасної освіти (В. І. Слободчиков, В. К. Рябцев, В. В. Ряшева та ін.).

Ураховуючи специфіку професійної діяльності, поняття професійного освітнього середовища О. В. Тюптя розглядає як системо-утворювальний фактор освітньо-формуючої взаємодії працівників у засвоєнні ними способів професійного буття [12].

Професійне освітнє середовище визначається як сукупність умов для досягнення цілей організації через професійну самореалізацію, а також досягнення професійних цілей її кадрів. Створення навіть й неофіційного професійного освітнього середовища у межах певної організації є умовою зміни якості професійної діяльності спеціалістів. Важливість створення професійного освітнього середовища можна обґрунтувати тим, що в процесі діяльності професійний розвиток економіста забезпечується поступовим перетворенням ціннісно-сислової сутності його діяльності на підставі аналізу та синтезу сфер життєдіяльності особистості: світоглядної, духовно-моральної та професійної. Майбутній економіст має виступати суб'єктом власної професійної та самоосвітньої діяльності. Тому локальне професійне освітнє середовище сприймається як простір для самореалізації й самоактуалізації, як умова власної самоосвіти. У свою чергу, самоосвіта надає змогу зробити вибір освітніх шляхів у межах науково-методичної, пошуково-дослідницької та експериментальної роботи на базі принципів свободи, самостійності, відпові-

дальності, які поєднуються з такими принципами, як поліваріантність, мобільність, орієнтованість на практику.

Досліджуючи проблему формування професійної культури майбутнього економіста в умовах освітньо-професійного середовища, важливо підкреслити, що воно, насамперед, є підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю факторів, що історично склалися, обставин, ситуацій, умов які забезпечують освіту людини.

Соціокультурні аспекти, а саме: сукупність природних або соціальних умов, у яких відбувається життєдіяльність певного організму; соціально-побутова ситуація, у якій проходить життя людини; сукупність людей, пов'язаних спільністю соціально-побутових умов існування, спільністю професії, занять, дещо розширюють визначення середовища.

У багатьох дослідженнях соціокультурне середовище характеризується як система ключових факторів, що визначають розвиток системи освіти і людини: суб'єкти впливу на освітні процеси; суспільно-політичний устрій країни; природне та соціокультурне середовище (в тому числі культуру педагогічного середовища); засоби масової інформації.

Освітньо-професійне середовище у соціокультурному контексті може бути охарактеризоване як складна структура суспільних, культурних, матеріальних, духовних умов, а також спеціально-організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов. За результатами взаємодії цих факторів забезпечується професійне становлення майбутнього фахівця-економіста, формування його економічної культури.

Слід зазначити, що кожна особистість в освітньому середовищі розвивається згідно власним здібностям, утворює власний шлях засвоєння цінностей і пріоритетів пізнання.

У дослідженнях освітньо-професійного середовища ряд науковців використовують теорію систем, розглядаючи людину як складну, відкриту, саморозвиваючу систему. (В. Г. Афанасьєв, Т. Парсонс, В. П. Казначєєв, М. М. Моїсєєв, Э. Г. Юдін, Ю. А. Урманцев та ін.). Використовуючи загальнонаукову методологію системного підходу, зокрема теорію «синергетики», автори акцентують увагу на вивченні систем відкритого типу, які функціонують за принципами самоорганізації та саморегуляції [7].

Важливим питанням стає розмежування понять система і середовище, оскільки далеко не всі соціальні системи мають чітко визначені межі. Зв'язок між середовищем і системою буває настільки тісним, що виникають необхідність у визначенні: належить той або інший феномен до певної системи чи до оточуючого її середовища. Загальноприйнято, що до систем належать лише ті об'єкти, які безпосередньо впливають на властивості системи.

Зважаючи на сучасні реалії, окремі автори об'єднують поняття «освітній

простір» і «освітнє середовище», в основу яких покладена сукупність педагогічних умов. Так, Н. А. Максимова у статті «Проблеми формування інформаційно-освітнього середовища навчального закладу» стверджує, що «освітній простір визначається як набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на освіту людини» [9].

Простір як філософська категорія був предметом дослідження різних філософських шкіл (Арістотель, Берклі, П. Бурдьє, В. Виноградський, К. Гаус, Демокріт, О. Каверін, І. Кант, І. Ньютон, Платон, М. Хайдеггер, С. Федоров, П. Флоренський, В. Яковлев та ін.). Перш за все, простір розглядається філософами як форма буття і «як форма буття орієнтує нас на взаємодію як усередині простору, так і поза ним». За думкою І. Канта простір – це «форма всіх явищ зовнішніх почуттів, суб'єктивну умову чуттєвості, при якій для нас можливе тільки зовнішнє спостереження» [4, с. 56].

У філософському словнику простір «виражає порядок розташування одночасно існуючих об'єктів» і є «загальним для всіх переживанням, що виникає завдяки органам почуття» [10, 13].

При цьому, слід підкреслити що у понятті освітнього простору не передбачається включеність в нього суб'єкта навчання. Воно може існувати незалежно від нього. У такому контексті освітньо-професійне середовище як частка освітнього простору передбачає наявність суб'єкта навчання, для якого це середовище створене. Аналізуючи середовище як простір Л. Г. Карпова розкриває його вплив на розташовані в ньому об'єкти в такий спосіб: «... простір може бути як самоорганізованим, так і організованим, а порядок можна встановлювати стосовно певних цілей, зокрема, з метою створення підґрунтя для нормативної регуляції людської поведінки» [5].

Ряд дослідників освітньо-професійне середовище розглядає як складне системне утворення. За визначенням Б. С. Ахметова у структурі цього утворення – сукупність взаємопов'язаних середовищ: суб'єктне (сфера стосунків і взаємодії учасників освітнього процесу); ресурсне (матеріальне, фінансово-економічне, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу); технологічне (вибудовується на основі технологія, що використовують викладачі); рефлексивне середовище (осмислення суб'єктів освітнього процесу самих себе в ньому, своїх партнерів; відносини з ними, характер взаємодії, розумове проектування ресурсного забезпечення, а також технологічну складову процесу освіти); продуктивне середовище (характеризує результати навчального процесу, суб'єктний досвід) [1, с.2].

Освітнє середовище має кілька рівнів. Глобальний рівень включає загальноосвітні тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти. Регіональний рівень (країни, регіони) охоплює соціальні та національні

норми, звичаї, традиції. Локальний рівень пов'язаний з мікрокультурою, найближчим оточенням, сім'єю.

Ігнатович Є. С. представляє освітньо-професійне середовище як систему «**структурних** (мета, склад педагогічних працівників, педагогічно інтерпретована інформація профорієнтаційного призначення, наступна система навчальної, трудової діяльності, засоби педагогічної комунікації, критерії оцінки якості та показники розвитку даної системи) і **функціональних** компонентів (гностичний, конструктивний, прогностичний, проектувальний, організаторський, комунікативний)» [3, с.6].

Розглядаючи освітнє середовище вищого навчального закладу як систему впливів та умов формування особистості за «заданим зразком» В. А. Ясвін включає в дану систему суб'єкти освітнього процесу, соціальний компонент, просторово-предметний компонент, технологічний (психодидактичний). «Якщо серед багатьох освітніх середовищ виділити такі, в яких особистість володіє певною професійною підготовкою і виступає (фігурує) у якості «заданого зразку», то дане освітнє середовище правомірно називати професійним середовищем» [15].

Освітньо-професійне середовище певної освітньої системи виступає зовнішнім середовищем для суб'єктів цієї системи. М. Л. Смұльсон розглядає це середовище як безперервний континуум ситуацій, розподілених у просторі та часі [11]. Автор вважає, що ці ситуації, якщо вони спроектовані і штучно створюються, відповідають континууму технологій, закладеному в проект діяльності управління навчальною діяльністю. Навчальне середовище проектується і створюється так, щоб воно забезпечувало виникнення різноманітних навчальних задач. При цьому автор зазначає, що динамічність факторів середовища (до них віднесені соціальне, культурне, професійне, фізичне оточення), їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани та функціональні системи, що є передумовою загальних змін. У цілому зміни середовища (особливо такі, що є радикальними відповідно до індивідуального досвіду суб'єкта) призводять або до змін людини, або до спроб людини змінити, перетворити ситуацію, або до спроби цієї ситуації уникнути [11].

Багато психолого-педагогічних досліджень присвячено технології проектування освітнього середовища відповідно до професійного спрямування та практики навчання і виховання (А. І. Артюхіна, Б. С. Ахметов, І. А. Парфенова, Л. Ф. Добро, С. І. Вострокнутов, В. В. Давидов, О. С. Газман, М. В. Кларин, Ю. С. Мануйлов, Н. А. Максимова, І. Д. Фрумин, В. А. Ясвін, В. І. Панов, В. В. Рубцов, Б. Д. Эльконін, В. А. Козирев, Є. Є. Мерзон, В. А. Локалова, В. Т. Тозік та ін.).

У праці «Построение модели гуманитарной образовательной среды» Козирев В. А. підкреслює, що освітнє середовище відбиває взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини. В даному випадку передбачається присутність суб'єкту навчання в освітньому середовищі і взаємовплив, взаємодія оточення з ним [13].

Слід зазначити, що при моделюванні освітньо-професійного середовища як системи впливів та умов формування професійної діяльності, особливій уваги потребують дослідження взаємозв'язку структури освітнього середовища і структури професійної діяльності. Така модель професійної освіти дозволить співставити процеси становлення професійної підготовки спеціаліста вимогам ринку праці. В. А. Локалова, В. Т. Тозік вважають, що слід враховувати всі суттєві фактори освітнього процесу, відображати взаємодію суб'єктів з основними і додатковими освітніми структурами; соціальним середовищем; інформаційним середовищем; середовищем існування [8].

Даний підхід обумовлений тим, що система психічних операцій, яка лежить в основі будь-якої діяльності, на початку свого розвитку, як правило, проходить «зовнішню» стадію активної взаємодії із середовищем [2].

Проведений нами аналітичний огляд різних підходів щодо тлумачення поняття «освітньо-професійне середовище», дозволяє зробити висновки, що основними ознаками цього утворення виступає динамічність та потенційність середовища, можливість створення умов для досягнення освітніх цілей навчання у їх перспективі розвитку відповідно до структури та ієрархії мотивів, професійних цінностей особистості. При цьому слід зазначити, що особистість виступає суб'єктом освітньо-професійної діяльності, власного навчального середовища.

В основу концепції професійної підготовки, зокрема формування економічної культури фахівців фінансово-кредитної сфери, нами покладено інтегративну концепцію людини, яка орієнтує на встановлення міждисциплінарних зв'язків в системі вищої економічної освіти. Це дозволяє в ході навчально-виховного процесу розглянути і простежити повний спектр міжособистісних стосунків, життєдіяльності особистості, її співвідношення з соціально-економічною сферою, як частки оточуючого соціального простору [14].

При проектуванні освітньо-професійного середовища в системі економічної освіти ми виходили з положення, що воно виступає як складне системне утворення, яке включає сукупність смислових, організаційних та змістовних факторів, завдяки чому стає можливим процес свідомого власного індивідуального досвіду.

Важливими базовими системоутворюючими компонентами освітньо-професійного середовища виступають інформаційне, комунікативне, емоційне, процесуальне середовища у їх взаємозв'язку та взаємодії.

Висновки. Практична реалізація розглянутих положень дозволила зробити висновки, що організація процесу підготовки спеціалістів в системі вищої економічної освіти можлива через створення та культивування професійного середовища з його поліфункціональною сферою впливу. Основним фактором утворення даного середовища може виступати сукупність стосунків в їх динамічному розвитку, які є засобом непримусового розвитку усіх форм прояву активності студента, його взаємодії із викладачем. Система цих стосунків сама по собі – продукт і умова творчості всіх її учасників.

Особливості професійного середовища, його властивості в значній мірі визначають характер функціонування та розвитку системи професійної підготовки.

Отже, дана система несе в собі значний соціально-педагогічний потенціал, який дозволяє створити новий тип спеціаліста для сучасної соціально-економічної реальності.

Список використаних джерел:

1. Ахметов Б. С. Педагогические основы построения информационной образовательной среды вуза / Б.С.Ахметов.-Актобе: АГУ им. К. Жубанова, 2009.-332с.
1. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова.- М.:Педагогика, 1991.- 480 с.
2. Игнатович Е. С. Система информационно-педагогической поддержки старшеклассников профессионального самоопределения старшеклассников /Е.С. Игнатович : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Игнатович; БГПУ им.М. Танка. – Минск, 2010. – 26 с. (с.6)
3. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Владос, 1994. – 397 с. – С.56.
4. Карпова Л.Г. Суть понятия “средовище” [Электронный ресурс]/ Л.Г. Карпова. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_16/files/P1611_17.pdf (с.109-116)
5. Козырев В.А. Построение Модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс]/ В.А.Козырев.-Pedagog 1999.-№7. Режим доступа:- http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.htm
6. Кулюткин Ю., Тарасов С.. Образовательная среда и развитие личности/ Ю. Кулюткин, С. Тарасов. //Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
7. Локалов В. А., Тозик В. Т. Структура образовательной среды для профессионального обучения. [Электронный ресурс]/ В. А., Локалов В. Т. Тозик.- Режим доступа:- URL: <http://kikg.ifmo.ru/learning/gopr/ns.htm>
8. Максимова Н.А. Проблемы формирования информационной образовательной среды ученого заведения <http://конференция.com.ua/pages/view/264> (Смоленский гос университет).
9. Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2001.–Т. 1.–873 с.
10. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. – К.: Нора-друк, 2003.– 298 с.
11. Тюптя О. В. Роль освітньо-рефлексивного середовища у вирішенні професійних проблем соціальних працівників / О. В. Тюптя. //Актуальні проблеми навчання та вихо-

вання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2010. – № 7(9).– С.135-144.

12. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. –560 с.

13. Черушева Г. Б., Пархоменко В. В. Професійне середовище як фактор формування самостійності наукового економічного мислення майбутніх фахівців фінансово-кредитної сфери // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових доповідей за матеріалами XXI Міжнародної науково-практичної конференції «Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу» 16-19 листопада 2010 р. – Ужгород: ЗакДУ, 2011.–Вип. 2 (21) – Ч.1 – С.323 – 334.

14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. - М: Смысл, 2001. - 366 с.

15. Holland J. L. Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs. NJ. 1973.

ПАСТУХОВА С.Е.,

кандидат филологических наук,
доцент, кафедра практики романских
и германских языков,
Севастопольский национальный
технический университет,
г. Севастополь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются теоретические основы обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов неязыковых вузов. Коммуникативная, информативная и перцептивная стороны общения приведены в соответствие структурным компонентам коммуникативной компетенции. Выявлены глобальные, макро, микро умения говорения и эффективные техники общения, которые развиваются в ходе использования презентационных, игровых, дискуссионных и Интернет-технологий.

Ключевые слова: обучение устному иноязычному профессионально-ориентированному общению, глобальные, макро, микро умения говорения, учебные технологии.

У статті розглядаються теоретичні основи навчання усного іншомовного професійно - орієнтованого спілкування студентів немовних вузів. Комунікативна , інформативна і перцептивна сторони спілкування приведені у відповідність структурних компонентів комунікативної компетенції . Виявлено глобальні , макро , мікро вміння говоріння та ефективні техніки спілкування які розвиваються в ході використання презентаційних, ігрових, дискусійних та Інтернет-технологій.

Ключові слова: навчання усного іншомовного професійно - орієнтованого спілкування , глобальні , макро , мікро вміння говоріння навчальні технології

This article is going to articulate some theoretical grounds of professional-oriented oral communication teaching of non-linguistics students. The communicative, informative, perceptive sides of communication are given in accordance with communicative competence structural components. Global, macro, micro oral spoken skills and effective techniques are considered, which are developed while applying the presenting, playing, discussing and digital storytelling technologies.

Key words: *professional-oriented oral communication teaching, global, macro, micro oral communication skills, teaching technologies.*

Ориентация системы отечественного образования на вхождение в мировое образовательное пространство обусловила усиление внимания к вопросам языкового образования студентов неязыковых вузов, переосмысление целей, содержания, принципов, средств и методов обучения иностранному языку. Теоретико-практические исследования в этой области нацелены на поиск новых моделей и технологий обучения, способствующих наиболее полному выявлению и реализации социально развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык». В настоящее время к специалистам неязыкового профиля предъявляются высокие требования по формированию поликультурной языковой личности, способной адекватно и успешно взаимодействовать с представителями разных социально-культурных общностей. Ключевой компетенцией поликультурной языковой личности становится коммуникативная компетенция, формирование которой является стратегической целью обучения на всех его этапах (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, А.Н. Шамова, С.Ф. Шатилов, А.В. Щепилова и др.). Коммуникативная компетенция подразумевает наличие целого комплекса умений иноязычного общения, стратегий их эффективного применения в разнообразных сферах деятельности. В процессе устного профессионально ориентированного общения происходит обмен информацией, опытом, знаниями, умениями, а также результатами профессиональной деятельности. При этом обучение иноязычному профессионально ориентированному говорению в профессионально-деловой сфере общения представляет собой особую трудность в связи со сложностью коммуникативно-речевого взаимодействия, что и определяет актуальность исследования существующих методик обучения устной деловой речи студентов неязыковых специальностей.

Цель данной статьи - рассмотреть существующие подходы к разработке технологии обучения и контроля устной иноязычной профессионально-ори-

ентированной речи будущих специалистов неязыкового профиля.

Изучению проблемы общения посвящены многочисленные отечественные и зарубежные исследования психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Т.Г. Грушевицкая, М.С. Каган, Е.С. Кузьмин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Н. Gardner, Е. Jensen, Т. Lynch и др.). Исследовались такие характеристики общения, как а) социальность (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Т.Г. Грушевицкая, М.С. Каган, В.Н. Мясищев и др.); б) субъектно-субъектная сущность (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.); в) связь общения с деятельностью (Г.М. Андреева, Л.П. Буева, М.С. Каган, А.А. Леонтьев и др.); г) единство трех взаимосвязанных сторон общения (Г.М. Андреева, Г.В. Бороздина, Т.Г. Грушевицкая, Б.Ф. Ломов, Н.Ю. Павлова и др.).

Интерактивное обучение иноязычному общению опирается на разработки ученых-методистов И.Л. Бим, Л.К. Гейхман, В.А. Дмитриенко, Г.А. Китайгородской, Е.В. Ковшиевской, К.С. Лелюшкиной, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова и др. Проблемам педагогического общения посвящены работы Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика и др. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга разрабатывались в трудах отечественных авторов В.Ю. Большакова, И.В. Вачкова, Е.Л. Доценко, В.П. Захарова, Г.А. Ковалева, С.И. Макшанова, В.Н. Панкратова, и др., зарубежных авторов (Ф. Бурнард, А. Пиз, Б. Смит и др.).

Обучению иноязычному общению в вузе посвящены работы Д.Н. Алексеенко, А.Н. Волковой, Т.В. Дербеневой, Г.В. Елизаровой, Н.А. Ивановой, С.В. Колядко, Е.В. Кузлякиной, С.В. Кузнецовой, О.Ю. Левченко, Е.В. Линченко, Т.С. Макаровой, Д.Л. Матухина, и др.), проблема развития умений устного иноязычного общения у студентов старших курсов лингвистических вузов посредством применения тренинговых технологий рассмотрена в работе Е.А. Щепетковой.

Согласно современным методическим воззрениям в ходе обучения иноязычному общению реализуется коммуникативно-деятельностный подход, сочетающий принципы коммуникативного подхода, сформулированные Е.И. Пассовым, и принципы системно-деятельностного подхода, созвучные представлениям о деятельностной природе общения (Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, В.В. Рыжов и др.). По своей структуре общение представляет собой триединый процесс, включающий коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (взаимодействие в процессе совместной деятельности) и перцептивную (восприятие и понимание другого человека) составляющие [1]. Соответственно, обучение иноязычному обще-

нию должно предусматривать овладение различными способами общения и характерными для них вербальными и невербальными средствами выражения мыслей, эмоций. В таком случае будет достигнута цель – гармоничное плодотворное общение на иностранном языке в единстве трех его сторон: коммуникативной, интерактивной, перцептивной.

В своей работе Е.А. Щепеткова рассматривает плоскости соприкосновения названных сторон феномена общения со структурными компонентами коммуникативной компетентности – ключевого термина в методике. Коммуникативная компетентность трактуется как способность к общению на иностранном языке. Соответственно, все структурные компоненты коммуникативной компетентности являются неотъемлемыми элементами в практическом осуществлении иноязычного общения. Реализация каждой из трех сторон общения предполагает определенную степень активизации специфических компетенций.

Коммуникативная сторона общения, отражающая информационное движение и развитие смысло-содержательного плана, в устном иноязычном общении реализуется в форме вербальной коммуникации. Это становится возможным благодаря знаниям системы языка и правил оперирования языковыми средствами при передаче информации (лингвистическая компетенция), а также благодаря анализу условий общения и сознательному выбору адекватных языковых средств (социолингвистическая компетенция). Характеризуя коммуникативную сторону общения, необходимо отметить, что движение информации осуществляется, как правило, в форме текста, т. е. происходит текстовый обмен между коммуникантами. Оперирование иноязычными текстами тесно связано с наличием дискурсивной компетенции, которая определяется как «знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения» [5, с.14].

Важным аспектом в процессе обучения является развитие способности использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации непонимания, незнания речевого кода и преодоления коммуникативных неудач, другими словами – компенсаторной компетенции. Невербальные знаковые системы, с одной стороны, умножают смысл семантически-значимой информации, раскрывают полную картину смыслового содержания и эмоционального плана, а с другой стороны, выполняют компенсаторные функции в общении.

Интерактивная сторона общения проявляется в организации взаимодействия между людьми, в их совместной деятельности. Успешность или неуспешность интеракции субъектов во многом определяется социальной компетенцией, которая регламентирует статусно-ролевые отношения между коммуникантами, их взаимодействие в зависимости от занимаемого положе-

ния в обществе или условно принимаемой позиции. В фокусе внимания современной методики находится положение о том, что процесс иноязычного общения осуществляется между представителями различных культур. В связи с этим интеракция в общении на иностранном языке приобретает дополнительный смысл, а именно – осуществить эффективное взаимодействие между носителями различных культур, грамотно спланировать и выработать нормы общей деятельности невозможно без овладения социокультурной компетенцией. Интеракция в устном общении может развиваться в различных направлениях. В зависимости от мотивов взаимодействия (кооперация, конкуренция, индивидуализм, альтруизм, агрессия, равенство в отношениях) определяются ведущие стратегии поведения коммуникантов: сотрудничество, противодействие, компромисс, уступчивость, избегание.

Выработка и реализация индивидом определенной стратегии в ходе общения предполагают владение и использование стратегической компетенции. Стратегия в общении детерминирует поведение человека, развитие конкретных отношений. От избираемой стратегии во многом зависят стиль, продуктивность, техничность и динамичность общения.

Профессионализация иноязычного общения в педагогической деятельности обусловила рассмотрение также предметной компетенции. С одной стороны, она подразумевает способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности, свидетельствует о знании предмета общения, информационной готовности к общению. С другой стороны, предметная компетенция соотносится с предметной плоскостью квалификации преподавателя, в которой он выступает как специалист. Она включает узкоспециальные знания, знания общекультурного плана, знания национальной культуры, без которых будущему педагогу невозможно осуществлять рядоположенное обучение языку как средству общения (Л.П. Загорная). Общение как познание людьми друг друга реализуется через перцептивную сторону, отвечающую за процесс формирования образа другого человека. Перцепция в психологии определяется как восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретация и прогнозирование на этой основе его поступков. Восприятие в межличностном общении происходит за счет действия механизмов перцепции: а) познание и понимание людьми друг друга (идентификация, эмпатия, аттракция); б) познание самого себя (рефлексия) в процессе общения; в) прогнозирование поведения партнера по общению (казуальная атрибуция) [6, С.12-13].

Значимым в обучении иноязычному общению является учет существования различных стилей общения. Этот фактор существенно влияет на поведение человека при его взаимодействии с другими людьми. Конкретный

выбор того или иного стиля общения определяется целым рядом обстоятельств: цель общения; ситуация, в которой оно осуществляется; статус и личностные особенности собеседника, его мировоззрение и положение в обществе; характеристика самой формы взаимодействия.

Помимо функциональной направленности общения и соблюдения стилевых норм и правил эффективное иноязычное общение предполагает оперирование всем многообразием существующих моделей общения. В научной литературе выделяются такие модели общения, как информационная, убеждающая, экспрессивная, суггестивная, ритуальная, сущностные характеристики которых необходимо учитывать при разработке системы обучения общению на занятиях по практике устной речи.

Для того, чтобы выработать тактики и стратегии взаимодействия и организации совместной деятельности необходимо сформировать/совершенствовать соответствующие умения, классификация которых подробно рассматривается в работе А.С. Родоманченко, которая в процессе изучения существующих подходов и форматов контроля умений говорения в традиционных международных экзаменах по английскому языку как иностранному на уровне B2 –C1 и в ходе анализа существующих альтернативных форм контроля умений говорения (круглый стол, дебаты, симпозиум (презентация, игра), интер-проект) определила набор макро и микро умений говорения необходимых для дальнейшего академического и профессионального развития студентов неязыковых факультетов на основании документов Совета Европы. Анализ этих документов показал, что существует пять глобальных макро умений говорения: умение участвовать в дебатах, умение участвовать в дискуссиях, умение участвовать в интервью, умение вести длительные беседы, умение выступать с докладами/презентациями. Для каждого из приведенных выше глобальных макро умений говорения были выделены макро и микро умения говорения, на основании которых составляется кодификатор заданий. Для формирования всех глобальных умений говорения и профессиональных компетенций как на иностранном, так и на родном языке, наиболее важными являются следующие макро умения: ответить на вопросы, уточнить информацию/сведения, прокомментировать, рассмотреть и оценить вынесенные предложения, выдвинуть гипотезу, подтвердить гипотезу, доказать собственную точку зрения, отстоять определенную (официальную) позицию, уловить/передать буквальный и скрытый смысл/значение, определить/передать социокультурный контекст, прийти к решению проблемы путем переговоров, сформулировать и изложить довод, составить цепочку веских аргументов, привести доводы за и против, дать описание ситуации, раскрыть идеи и подкрепить их соответствующими примерами, завершить монолог, доклад, презентацию, отойти от подготовленно-

го текста и ответить на спонтанные вопросы аудитории, представить собственную точку зрения, поддержать взаимоотношения, взять слово/вступить в беседу, умение сотрудничать.

Автор также выделила системообразующие микро умения, расположенные в порядке убывания частотности их использования: умение вернуться к тому, что было сказано, чтобы подтвердить или опровергнуть представленную ранее информацию; умение предоставить подходящее объяснение; умение размышлять о причинах и следствиях; умение выразить мысль/идею; умение использовать междометия/речевые клише, чтобы дать себе время сформулировать мысль/ответ; умение ответить на вопрос/серию вопросов; умение использовать подходящий стиль общения; умение выразить собственное мнение; умение взвешивать достоинства и недостатки того или иного предложения; умение сделать краткое резюме полученной информации [4, С.15; 19].

Интерактивные умения развиваются путем отработки ряда техник, а именно: 1) техники активного слушания, к которым относятся а) техники формулирования вопросов (прежде всего открытых); б) техники формулирования ответов; в) техники резюмирования; г) техники малого разговора (small talk), подразумевающие цитирование собеседника, информирование, позитивные констатации; 2) техники, способствующие пониманию, такие как а) техники повторения (дословное воспроизведение полученной информации или цитирование сказанного партнером); б) техники перефразирования (краткое повторение сути высказывания партнера своими словами); в) техники интерпретации (высказывание предположений об истинном значении сказанного или о причинах и целях высказывания партнера); д) техники развития идеи; 3) техники снижения эмоционального напряжения, включающие: а) техники вербализации своих чувств и ощущений; б) техники вербализации чувств партнера по общению; в) техники регуляции напряжения; г) техники подчеркивания общности (целей, личных характеристик, ощущений и т.п.); техники подчеркивания значимости собеседника, его мнения, вклада в общее дело; 4) техники реализации невербального поведения, состоящие из: а) техник ориентирования в неречевом репертуаре собеседника; б) техник интерпретации невербальных сигналов; в) техник реагирования на невербальные стимулы.

Языковой и речевой материал, необходимый для отработки перечисленных техник, состоит из речевых клише (Conversational Formulae); глаголов, передающих коммуникативное намерение говорящих; наиболее употребительных выражений общего характера; вводящих, связующих и заключающих высказываний (Communicative English); речевых средств выражения эмоций, волеизъявления и оценки; связующих слов (Linking Words);

формул этикетного характера; устойчивых оборотов речи, систематизированных по функциональному признаку; функциональных грамматических конструкций – они представляют собой тот инструментарий, который предъявляется студентам в виде списков, схем, и которым они овладевают в процессе тренинга [2, с. 208].

Использование учебных аудиозаписей, а также аутентичных материалов (видеофильмов, отрывков из кинофильмов) дают представление об экстралингвистическом, лингвистическом содержании интерактивного общения, а также о невербальных средствах общения (интонации, жестах, мимике, выражении глаз и других невербальных сигналах).

В рамках обучения иноязычно профессионально ориентированной устной речи применяются такие технологии, как: презентационные (симпозиум/презентация), игровые (игра сюжетно-ролевая, обучающая), дискуссионные (дискуссия групповая, межгрупповая, послеигровая), интернет-проект (digital storytelling). Именно эти формы общения позволяют, сочетая монолог, диалог и полилог, не только развить и оценить умения говорения на иностранном языке и знания и умения студентов в рамках определенного курса, но и подготовить их к дальнейшей академической и профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - СПб.: Златоуст, 1999. - 472 с.
2. Загорная Л.П., Щепеткова Е.А. Обучение студентов-лингвистов интерактивной стороне общения на иностранном языке (продвинутый этап) / Л.П. Загорная, Е.А. Щепеткова // Вестник НГЛУ. – 2011. - Вып.14. – С. 201-211.
3. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. - М: Политиздат, 1988. - 319с.
4. Родоманченко А.С. Формирование и контроль макро и микро умений говорения на интегративной основе (на примере курса «Мир изучаемого первого языка (Мир Великобритании)»: автореферат дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования» / А.С. Родоманченко. – Москва, 2013. – 25с.
5. Синица Ю.А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требования к уровню владения и некоторые пути ее формирования / Ю.А. Синица // ИЯШ. - 2002. - №6. - С. 12-18.
6. Щепеткова Е.А. Тренинговые технологии обучения студентов лингвистического вуза устному иноязычному общению (английский язык): автореферат дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования» / Е.А. Щепеткова. – Нижний Новгород, 2011. – 23с.

ПАХОМОВА О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра англійської мови
з методикою викладання,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХІДНОГО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті наводяться та аналізуються результати вивчення стану сформованості творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови на етапі констатувального експерименту. Робиться висновок про недостатній рівень сформованості творчої компетентності учасників експерименту.

Ключові слова: творча компетентність майбутніх учителів іноземної мови, рівні сформованості, критерії, компоненти.

В статье приводятся и анализируются результаты изучения состояния сформированности творческой компетентности будущих учителей иностранного языка на этапе констатирующего эксперимента. Делается вывод о недостаточном уровне сформированности творческой компетентности участников эксперимента.

Ключевые слова: творческая компетентность будущих учителей иностранного языка, уровни сформированности, критерии, компоненты.

In the article the results of research of the initial level of formation of the creative competence of the future TESL teachers are demonstrated and analyzed. The conclusion on the dissatisfactory level of the creative competence of the experiment participants is made.

Key words: creative competence of the future TESL teachers, levels of formation, criteria, components.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Аналіз навчально-виховного процесу у ВНЗ свідчить про невизначеність системи фахової підготовки щодо формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Недооцінюється важливість ролі творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови, що має відповідати сучасним вимогам суспільства до професійної діяльності майбутніх фахівців, цілі та завдання формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови звужені до завдань суто когнітивної підготовки.

Усвідомленість соціокультурної та педагогічної значущості проблеми формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови та недостатня дослідженість обумовили необхідність емпіричного вивчення стану сформованості творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки.

Актуальність проблеми формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі їх фахової підготовки обумовлена перш за все значними змінами в сучасній освітній парадигмі та новими вимогами суспільства до рівня фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Загальний аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою дослідження творчої компетентності учителів у науковій літературі займалися багато дослідників. Серед праць присвячених цій проблемі є дослідження В. Андрєєва, М. Бердяєва, В. Бехтерева, Л. Виготського, І. Волкова, А. Спіркіна, С. Сисоева. Серед новітніх досліджень по проблемі формування креативної компетентції слід зазначити роботи О. Киричук, Н. Кічук, М. Нікандрова, В. Сластьоніна, Г. Чижикова. Проблема формування творчої особистості студентів в процесі їхньої фахової підготовки присвячені роботи А. Данилової, С. Зинов'єва, Н. Кузьміної, М. Лазарєва, Н. Федоренко, Н. Черкасова, В. Цибульської. Проте хоча у доробках науковців вивчається сформованість творчої компетентності вчителя, все ж таки недостатньо досліджений реальний стан та рівень творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови, або ж їхні дослідження спрямовані на з'ясування окремих аспектів досліджуваної компетентності.

Формулювання мети статті. Усі недоліки професійної підготовки майбутніх учителів, а також невизначеність реального стану сформованості творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови вимагають комплексного дослідження існуючого рівня їх творчої компетентності.

Виклад основного змісту публікації. Відповідно до теоретичних положень, що розкривають сутність, зміст та структуру творчої компетентності майбутніх учителів іноземних мов [1; 2] як складного інтегративного особистісного утворення у дослідженні поставлено за мету виявити й експеримен-

тально перевірити сукупність дидактичних умов, які забезпечують ефективність її формування та розвитку у процесі фахової підготовки.

Реалізація цієї мети вимагала вирішення наступних задач:

- визначити рівень сформованості творчої компетентності майбутніх учителів іноземних мов;
- розробити та реалізувати дослідно-експериментальну програму щодо формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі їх фахової підготовки;
- експериментально перевірити ефективність сукупності дидактичних умов, які забезпечують формування досліджуваного особистісного утворення;
- сформулювати висновки й підготувати методичні рекомендації щодо формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі їх фахової підготовки.

Мета та задачі дослідження обумовили необхідність застосування комплексу наступних методів: анкетування, спостереження, опитування, тестування, співбесіда. Важливе місце серед методів дослідження посів дидактичний експеримент, що мав три етапи: діагностико-констатувальний, формувальний та контрольний, на якому здійснювалося співставлення результатів констатувального та формувального етапів дидактичного експерименту.

Констатувальний експеримент проводився нами на базі КПІ ДВНЗ «Криворізький національний університет». В експерименті брали участь студенти п'ятого курсу та магістри філологічних факультетів спеціальностей: «Англійська та німецька мова та література», «Українська та англійська мова», «Російська та англійська мова», а також молоді вчителі іноземних мов, які проходили курси підвищення кваліфікації вчителів у ВППККП у 2011 – 2013 роках.

Констатувальний експеримент проводився протягом 2011 – 2013 років та охопив 1053 студентів та 89 вчителів. Його метою було виявлення вихідного рівня сформованості творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови та перевірка теоретичних узагальнень щодо вирішення цієї проблеми.

Програма констатувального експерименту вирішувала такі завдання:

- вивчення вихідного рівня сформованості творчої компетентності в учасників експерименту;
- виявлення чинників та причин, що впливають на низький рівень розвитку творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

На початковому етапі констатувального експерименту вивчення стану сформованості досліджуваного особистісного утворення, передбачало з'ясування уявлень учасників експерименту про сутність та зміст творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови, про необхідність постійного

підвищення власного творчого потенціалу, а також роль рефлексії, самоаналізу у процесі творчого професійного становлення.

З цією метою проводилося анкетування. Анкета містить 19 запитань, відповідаючи на які студентам та учителям пропонувалося висловити як вони розуміють творчу компетентність учителя іноземних мов та з чого вона складається, вказати, чи вважають вони актуальною для себе проблему становлення творчої компетентності та шляхом самооцінки визначити рівень власної творчої компетентності, визначити недоліки наявного стану її розвитку та окреслити шляхи власного професійного вдосконалення.

При створенні анкети нами враховувалися основні вимоги до них. Питання анкети формулювалися як прямі, непрямі, закриті, відкриті та напіввідкриті, вони не містили підказок, давали достатній простір для відповіді. Для підтвердження достовірності отриманої інформації, в анкеті були передбачені відповіді, які давали можливість респондентам дати невизначену відповідь, або ухилитися від неї, а також контрольні комбінації запитань в прямих та опосередкованих формах.

Аналіз відповідей респондентів показав, що 69,4% молодих учителів та 57,8% студентів розуміють поняття «творча компетентність учителя іноземної мови» як наявність знань, вмінь та навичок та бажання творчо виконувати професійну діяльність, пов'язують її з виконанням педагогічної діяльності згідно вимогам професії. 27,1% вчителів та 29,9% студентів визначають її як вміння творчо вирішувати професійні проблеми, а 3,5% вчителів та 12,3% студентів не змогли дати зрозумілого визначення. 81% вчителів та 89% студентів не бачать відмінностей між поняттями «творча компетентність», «креативність», «творчість у педагогічній діяльності». 23 % вчителів та 19 % студентів пов'язують творчу компетентність з досвідом роботи та категорією, та 67% вчителів і 81% студентів ототожнюють її з готовністю до створення власних творчих уроків та позакласних заходів. Лише 33% вчителів та 19% студентів бачать відмінність між цими поняттями та розуміють творчу компетентність як більше широке поняття, що включає також і креативність, здатність до творчості у педагогічній діяльності.

Відповідаючи на 4, 5 та 6 запитання 65% вчителів та 61% студентів вказали серед якостей, притаманних творчому вчителю, наступні: індивідуальний стиль педагогічної діяльності, доступно та творчо викладати навчальну інформацію, нестандартний підхід до вирішенні професійних задач, креативність. Дуже цікаво, що лише 3% студентів та 12% вчителів вказують на необхідність самоаналізу, саморегуляції та самовдосконалення для творчої компетентності вчителя іноземної мови.

Серед компонентів творчої компетентності (питання 7, 8), що потребують найбільшої уваги називаються: предметно-фахові знання (56,8% студентів,

48,3% вчителів), психологічні знання (69,2% студентів, 53,4% вчителів), вміння педагогічно мислити та діяти (89,9% студентів, 38,1% учителів) та набуття творчого досвіду (85,9% молодих вчителів та 97,5% студентів).

Аналіз результатів відповідей на питання 9, 10, 12 свідчить, що загалом молоді вчителі іноземних мов потребують розвитку методичних вмінь (67,9%), а також особистісного компоненту (гнучкості та здатності пристосовуватись до умов та педагогічних ситуацій, що змінюються (38,6%), здатності до творчості (48,3%). У свою чергу студенти потребують удосконалення когнітивного компоненту (53,9%), операційно-діяльнісного (72,1%), поведінкового (96,3%).

Попри усвідомлення значущості когнітивного компоненту творчої компетентності та необхідності його поглиблення та вдосконалення молоді вчителі та студенти на питання про достатність володіння знаннями (13) висловлюють задоволення наявним рівнем знань. 84,5% вчителів та 73,3% студентів визначають свої предметно-фахові знання як достатні, 13,7% вчителів та 23,2% студентів як недостатні, а 1,8% вчителів та 3,5% студентів не можуть визначити. 78,8% вчителів та 64,1% студентів задоволені рівнем своїх знань з психології, 69,3% вчителів та 54,3% студентів своїх знань з методики викладання. Загально-педагогічні знання визначаються достатніми майже більшістю вчителів 83,5% та 73,9% студентів. Однак недостатніми власні знання з психології вважають 18,3% вчителів та 28,4% студентів, з методики - 28,8% вчителів, 38,1% студентів, з педагогіки – 12,8% вчителів, 23,8% студентів. Крім того, непокоїть той факт, що приблизно 2,4 -2,9% учителів і 7,5 -7,6% майбутніх фахівців взагалі не замислювалися над цією проблемою та вагаються з відповіддю, що свідчить про недостатній рівень самоаналізу.

У відповідях на 14 запитання анкети студенти зазначають, що стикаються з труднощами при викладі та творчому перетворенні навчальної інформації згідно конкретних цілей та обставин педагогічного процесу (53,2%); при мотивуванні та стимулюванні пізнавальної активності учнів (74,9%); при плануванні, конструюванні, організації та управлінні навчальним процесом (69,5%); при аналізі та регуляції власної діяльності (79,8%).

У відповідях на 15, 16 та 17 питання 68,4% учителів та 75,8% студентів серед недоліків власної фахової підготовки називають недостатність знань з психології, методики викладання предмету, педагогіки, недостатність сформованості організаційних, прогностичних, мотиваційних та конструктивних вмінь.

Характерним є те, що більшість опитаних молодих вчителів (72,4 %) мають потребу у підвищенні своєї творчої компетентності порівняно із студентами (56,8 %). Зазначимо, що 13,8% вчителів та 23,2 % студентів не вважають цю проблему такою, яка потребує нагального вирішення. Вважаємо, що

це пояснюється не усвідомленням ними важливої ролі творчої компетентності у власному професійному становленні. У цілому переважна більшість учителів та студентів усвідомлюють важливе значення набуття творчої компетентності.

Цікавим виявилось те, що найбільш популярним серед вчителів, за результатами опитування, є методи самостійного вдосконалення, а серед студентів методи, що передбачають ведучу роль наставника, що також свідчить про недостатнє усвідомлення самостійної ролі у формуванні творчої компетентності та не сформованість ціннісно-мотиваційного та аутопсихологічного компонентів.

У питаннях 18, 19 молодим вчителям та студентам також пропонувалось самостійно визначити рівень власної творчої компетентності (рис. 1).

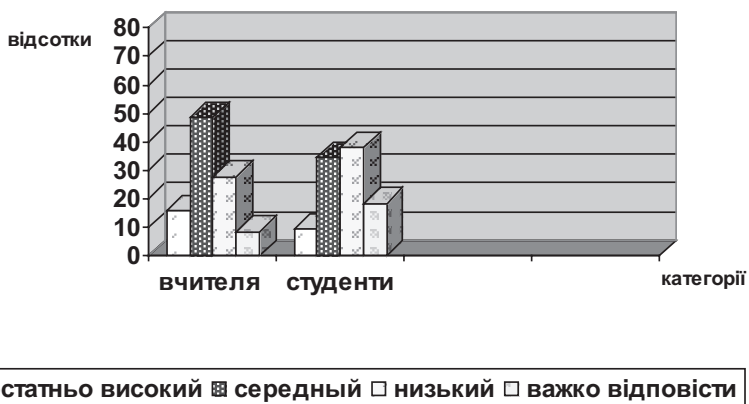


Рис. 1 Рівні сформованості творчої компетентності учителів та майбутніх учителів іноземної мови

Дані з рис.1 показують, що лише 15,6% вчителів та 9,2% студентів визначають свій рівень творчої компетентності як достатньо високий, 48,4% вчителів та 34,5% студентів як середній, та 27,7% вчителів й 37,9% студентів як низький. Утруднилися визначити свій рівень творчої компетентності 8,3% вчителів та 18,4% студентів, що вказує на недостатньо сформовані аналізаційні вміння. Отримані дані дають можливість зробити висновок, що у приблизно 36% вчителів та 56,3% студентів (що визначаються як низький рівень та не визначають свій рівень взагалі) недостатньо розвинутий ціннісно-мотиваційний компонент творчої компетентності та вміння самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, власна творча ком-

петентність майбутніх учителів іноземних мов визначається ними переважно низьким та середнім рівнями. Аналіз даних результатів дослідження дозволяє говорити про недостатній рівень сформованості творчої компетентності як у студентів так і у вчителів іноземних мов, та про домінуючий низький та середній рівень розвитку творчої компетентності.

Аналіз результатів констатувального експерименту доводить недостатню ефективність фахової підготовки у формуванні творчої компетентності студентів та вказує на необхідність застосування певних дидактичних та педагогічних умов, що стимулюватимуть розвиток творчої компетентності майбутніх учителів іноземних мов

На наш погляд, це підтверджує думку про необхідність вдосконалення фахової підготовки підчас навчання у ВНЗ з метою формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Стан досліджуваної проблеми формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови вимагає подальших наукових пошуків, серед яких пріоритетними на наш погляд є розробка моделі та технології формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел:

1. Пахомова О.В. Креативність як ознака професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови / О.В.Пахомова // Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем. – Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. – С.239 - 243.
2. Пахомова О.В. Проблема формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови в науковій літературі / О.В.Пахомова // Вища освіта України – Додаток 1 до вип.. 27, том II (35), - Київ.: Гнозис, 2012. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» - С. 215 - 221.
3. Пахомова О.В. Формування творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі їх фахової підготовки. / О.В. Пахомова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг: КДПУ, 2013. - Вип.38. - С. 79 - 82

ПІВЕНЬ М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету України,
м. Кіровоград

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

У статті йдеться про конструювання педагогічної моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців як дидактичної умови інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність; методологічні, організаційні, методичні й автодидактичні компоненти моделі; суб'єкт міжпредметної інтеграції.

В статье говорится о конструировании педагогической модели формирования психолого-педагогической компетентности будущих авиационных специалистов как дидактического условия интеграции межпредметных ресурсов профессионального обучения.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность; методологические, организационные, методические и автодидактические компоненты модели; субъект межпредметной интеграции.

This article deals with pedagogical model design of future aviation specialists psychological- pedagogical competence forming as a didactic condition of inter-subjects integration in professional training.

Key words: psychological- pedagogical competence; methodological, organizational and autodidactic model components; inter-subjects integration.

Постановка проблеми. Серед можливих шляхів рішення підвищення безпеки польотів цивільної авіації є модернізація професійної освіти в контексті інтеграційних тенденцій, основу яких повинні складати принципи, що створюють фундамент для формування високоосвітньої, духовно розвиненої, творчої особистості, здатної до професійного й особистісного саморозвитку як головного засобу навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна світова практика розвитку освіти в умовах цивілізаційних змін і пошуку нової освітньої парадигми все більше орієнтується на дві полярні тенденції – універсалізацію й інтеграцію знань з одного боку, та їх науково-технічну спеціалізацію – з іншого. Науковці наголошують, що проблеми, поставлені перед людиною новою реальністю мають світоспоглядальну природу, тому їх найбільш оптимальне вирішення розуміється в контекстному навчанні. Воно збагачує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, додатковими міждисциплінарними паралелями, сприяє формуванню професійної й особистісної компетентності фахівця, умінню комплексного застосування знань, їх синтезу і самостійного добування, «коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу повинне братися за основу творчого підходу до професійної діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу» [3]. Деякі дослідники підкреслюють, що саме інноваційна освіта спроможна сформувати у майбутнього фахівця внутрішню свободу, самостійність, спрямованість, волю і активність. Найсуттєвішим у інноваційній професійній освіті є те, що студент прагнучиме змінити власну особистість з метою її підготовки до самостійної професійної діяльності і до самостійного життя взагалі, а також проявляти намір до зміни самого педагогічного процесу [6,7,9]. Пошук технологій, адекватних новим освітнім тенденціям, ведеться у різних напрямках. Одним з можливих варіантів вирішення надзвичайно актуальної для льотної практики проблеми формування надійності людського фактора є організація професійно-освітнього простору в контексті інтеграційних тенденцій. Це дає підстави для об'єднання в систему різних за якістю і впливу чинників, для утворення нових міжпредметних ресурсів і забезпечення формування цілісності особистості майбутнього авіаційного фахівця, який володіє професійними і особистісними компетентностями. Незважаючи на значну кількість психолого-педагогічних досліджень, проблема формування психолого-педагогічної компетентності у льотних вищих навчальних закладах, як у теоретичному, так і в практичному плані залишається малодослідженою. З огляду на зазначене стає зрозумілим, що орієнтирами і показниками якості формування професійної надійності льотного складу є не тільки традиційні критерії – рівень знань і навичок, але й розвиток психолого-педагогічної компетентності майбутнього авіаційного фахівця, його здатності до прояву автономності, творчого потенціалу. Тому

доцільною є конкретизація інноваційних підходів у розвитку професійної надійності льотного складу за допомогою конструювання педагогічної моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців як дидактичної умови інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки.

Мета статті – на основі інтеграції міжпредметних ресурсів навчальних дисциплін «Психологія», «Авіаційна педагогіка» і «Фізична і психофізіологічна підготовка» розробити методологічні, організаційні, методичні й автодидактичні компоненти педагогічної моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Найменш розробленим аспектом проблеми формування психолого-педагогічної компетентності залишається моделювання самого процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців. Відповідно до розуміння сутності психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців, це – процес активної комунікативної конструктивної діяльності, де курсанти, викладачі та інструктори тренажерів виступають як активно-функціональні суб'єкти навчально-професійної діяльності. Ефективність їх взаємодії визначається розумінням структури зазначеної компетентності, а також моделлю конструктивної взаємодії. Власне, так створюються педагогічні умови для активної участі в конструктивній професійній освіті, де в курсантів формується власна позиція на організацію навчальної самодіяльності, власний алгоритм рішення проблемної ситуації, а також методика оволодіння індивідуальною компетентністю планування, конструювання й управління навчальною самодіяльністю. Психолого-педагогічна компетентність курсанта виступає інструментом самоорганізації навчальної діяльності з одного боку, а з другого – інструментом самопізнання й саморозвитку власної особистості.

В сучасній літературі проблемі конструювання навчальної діяльності в фаховій освіті присвячена чимала кількість досліджень. Вже існує думка про конструктивну навчальну діяльність як одну із закономірностей розумової діяльності студентів. Н.П. Шаталова, основи конструктивності пов'язує зі становленням конструктивної особистості в процесі поетапної діяльності з рішення навчальної проблеми [9]. Ця технологія конструювання моделей навчальної діяльності видається нам особливо актуальною, якщо екстраполювати її на таку складну й персоніфіковану проблему як формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців.

Конструювання моделі формування психолого-педагогічної компетентності вимагає цілого комплексу різноманітних умов та факторів, які повинні сприяти його ефективному виконанню. Насамперед, і це неодноразово відзначалося як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі, сама специфіка про-

цесу конструювання потребує врахування всієї повноти формуючого потенціалу цілеспрямованого педагогічного процесу з одного боку, з другого - здатності особистості до самоорганізації власної діяльності, її проектуванню, коли курсант самостійно ставить перед собою мету, оцінює умови, накреслює прийнятні шляхи і методи її досягнення, а також самотивує свої дії та перспективну оцінку спроектованої діяльності. Власне, процес конструювання педагогічної моделі формування психолого-педагогічної компетентності має враховувати два авторських плани проектувальної діяльності: один - з боку викладача, другий - з боку курсанта, а також дидактичні й особистісні орієнтири продуктивної взаємодії.

Пріоритет конструктивної діяльності в формуванні психолого-педагогічної компетентності становить найважливішу, провідну психологічну компоненту структури конструктивної особистості. Водночас, цей пріоритет не визначає творчих здібностей курсанта, але завдяки розвитку самостійності, автономності й суб'єктній активності робить особистість здатною до творчої взаємодії, допомагає значною мірою самостійно дійти до усвідомлення того, що її професійний й особистісний саморозвиток залежить переважно від її власних зусиль. Це основний шлях виникнення у свідомості курсанта мети й усвідомлення ролі психолого-педагогічної компетентності як інструмента професійного й особистісного саморозвитку, як інструмента творчої взаємодії з іншими суб'єктами навчальної діяльності. Найістотнішим є те, що мета формування психолого-педагогічної компетентності виникає у курсанта без зовнішніх спонукань як закономірний наслідок активізації суб'єктних механізмів саморозвитку.

Виникнення мети формування психолого-педагогічної компетентності тісно пов'язане з утвореннями особистості, які детермінують розмаїті процеси суб'єктної активності курсанта. Передусім це стосується його духовно-смислового розвитку. У цьому контексті вибір ієрархії сенсів і сценарію життєвого шляху, який реалізує цю ієрархію як новий задум життя зумовлює творчий характер буття особистості, творче нададаптивне ставлення особистості до себе, що реалізується творенням нових можливостей як побічних продуктів перетворювального впливу особистості на свій зовнішній та внутрішній світ [2]. Отже, зазначене стає особливо актуальним, коли йдеться про індивідуальні ресурси у вибудовуванні власної особистості, оскільки серйозне вивчення духовно-смислового компоненту особистості починається із «самовивчення» і духовного самовдосконалення й саморозвитку. На думку М. Боришевського, лише в особистісному контексті, зокрема у канві активності особистості, її поведінки, діяльності духовне набуває реалістичних обрисів як у теоретичному, так і в прикладному сенсах [2, с.398]. В.О. Пономаренко як синоніми вживає поняття «професіоналізм» і «духовність»,

зокрема він підкреслював, що для льотчика «духовний простір» - не метафора, це - його соціальна дійсність у взаємостосунках з власною совістю. Це і є та системна властивість особистості, яка вирізняє професіонала від спеціаліста [6,с.129 -130].

Отже, формування психолого-педагогічної компетентності курсанта є практичною необхідністю, однак досягнення цієї необхідності є можливим за умов наявності в особи потреби у постійному самовдосконаленні, сенсу самотворення й конструктивно-перетворювальної сили, яка здатна трансформувати психолого-педагогічні впливи для якнайповнішої актуалізації й реалізації індивідуальних потенційних можливостей в навчально-професійній діяльності і на цій основі визначити свій алгоритм професійного й особистісного саморозвитку, реалізувати найважливіші духовні цінності в становленні власного професіоналізму. Необхідність створення методологічних, організаційних, методичних і автодидактичних умов для формування психолого-педагогічної компетентності курсанта актуалізує конструювання цілісної педагогічної моделі, яка носить не тільки предметно – спрямований але й суб'єктно - орієнтовний характер.

Структурними компонентами зазначеної педагогічної моделі є: суб'єкти навчально-професійної діяльності, мета, методологічні підходи, принципи конструювання, структура психолого-педагогічної компетентності, методики, критерії ефективності, етапи і рівні розвитку.

Педагогічна модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців являється відкритою за способом взаємодії суб'єктів навчальної діяльності й передбачує взаємообумовленість та взаємодоповнюваність елементів професійно-освітнього, суб'єктно розвивального й внутрішнього простору. Ядром зазначеної моделі стає курсант - творець простору професійного й особистісного саморозвитку, який в своєму творенні спирається на смислоконструювальні основи відкритої особистості (за К.Х. Делокаровим), на базові потреби – відчувати себе компетентним, здатним до самодетермінації і значущих відносин (Е. Дісі, Р. Раян) в результаті чого, власні конструктивно-перетворювальні сили збагачуються «живим особистісним знанням» (В.П. Зінченко), індивідуальним духовним досвідом суб'єкта самотворення (В.О. Татенко).

На думку В.В. Агеева, є підстави розглядати процеси опосередкування, основною одиницею яких є знак, як специфічну форму конструювання самим індивідом способів самотворення, самотрансцендування. В процесах опосередкування фактично розкривається індивідуальний спосіб конструювання ідеальної форми предметної діяльності з відповідним рівнем складності і перетворення її у відповідну реальну форму діяльності [1]. Для нас це є спосіб конструювання курсантом власної моделі формування психолого-педагогічної компетентності в

навчальній діяльності. Тут онтологічний діалог виступає, як простір створення й реалізації моделі формування психолого-педагогічної компетентності в процесі навчальної діяльності, як ідеальна форма нового рівня складності, як нова здібність суб'єкта до конструювальної діяльності.

Методологічною основою побудови моделі є системно-діяльнісний, інтеграційний, синергетичний, компетентнісний, конструктивний і холістичний підходи.

Розроблена нами педагогічна модель формування психолого-педагогічної компетентності у процесі навчальної діяльності потребує виділення та реалізації загальнометодологічних та дидактичних принципів. Принципи гуманізації, системності, цілісності, індивідуалізації і диференціації створили вихідні дидактичні вимоги до процесу моделювання та забезпечили загальнометодологічні орієнтири ефективності професійного й особистісного саморозвитку курсантів в навчальній діяльності. Дидактичні принципи створили методологічну основу для конструювання моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців. Серед них виділяємо:

- *принцип готовності до конструювання самостійної навчальної діяльності й організації професійного й особистісного саморозвитку:* успішність курсанта в професійному й особистісному саморозвитку залежить від того, наскільки він володіє психолого-педагогічними компетенціями і конструктивно готовий забезпечити самоорганізацію навчальної діяльності. Тут готовність виступає як діалектична єдність психічного стану й якостей особистості, спрямованих на творчий саморозвиток, самоперевершування себе самого з одного боку, з другого - здатності особистості до самоорганізації власної діяльності, її проектуванню, коли курсант ставить перед собою мету, оцінює умови, накреслює прийнятні шляхи і методи її досягнення, а також мотивацію дій та перспективну оцінку спроектованої діяльності;
- *принцип неперервного саморозвитку і формування психолого-педагогічної компетентності:* процес розвитку основ конструювання психолого-педагогічної компетентності є безперервним. Саморозвиток курсанта здійснюється в навчально-професійній діяльності, разом з ним удосконалюються психолого-педагогічні компетенції і навички конструювання;
- *принцип конструктивної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності:* вихід за власне «Я» і прийняття інших учасників педагогічного процесу як суб'єктів, здатних до творчого саморозвитку сприяє формування якісно нової метаіндивідуальної позиції особистості

курсанта – творчої взаємодії, де суб'єкти безупинно діляться один з одним досвідом «самоперевершування», досвідом «самодіяльності». Це сприяє усвідомленню чи не єдиного алгоритму самотворення – відкритості курсанта до діалогу, а відтак і до нових способів взаємодії з викладачами і одногруппниками, до нових способів саморуку на шляху професійного й особистісного саморозвитку, до нових способів самоперевершування в діяльності;

- *принцип суб'єктивування міжпредметних ресурсів професійної підготовки:* міжпредметна інтеграція навчальних дисциплін «Авіаційна педагогіка», «Психологія» і «Фізична і психофізіологічна підготовка» є специфічним механізмом синергетичної організації інтегрального професійно-освітнього простору як мета-форми закріплення в навчальній діяльності значущості для майбутніх авіаційних фахівців предметно-дисциплінарних сенсів з погляду реалій їх готовності до професійного і особистісного саморозвитку. Власний синергетизм курсанта розуміється як система синергетичного порядку, яка діє за «принципом створення» (І. Єршова-Бабенко) внутрішніх чинників. Ці чинники утворюються у внутрішньому плані діяльності особистості і сприяють прояву суб'єктних функцій курсанта в навчальній діяльності та функціонують як в зовнішньому професійному просторі, так і в суб'єктно розвивальному просторі. Тут курсант виступає як суб'єкт міжпредметної інтеграції;
- *принцип самотворення:* передбачає не тільки реалізацію бажання курсанта самореалізуватися, але й самопричинно відповідально діяти у напрямі реалізації власної суб'єктності у навчальній діяльності; визначає освітній простір прояву самостійного активного оперування автодидактичними знаннями, уміннями і навичками навчально-професійної діяльності й особистісного самотворення при систематичних, стійких, вольових зусиллях, спрямованих на досягнення конкретної мети, усвідомлення пошуку шляхів для її здійснення;
- *принцип елективності:* передбачає надання курсантам в навчальній діяльності певної свободи вибору цілей, форм, засобів, прийомів, термінів і місця навчання;
- *принцип диверсифікації:* особистість курсанта і його психолого-педагогічна компетентність розвиваються в навчальній діяльності, в процесі професійного й особистісного саморозвитку. При цьому виділяємо два вектори розвитку, перший – за змістом професійно-освітнього простору (зовнішній простір), другий – за умов суб'єктно

розвивального простору (внутрішнього простору) особистості. Внутрішній простір особистості є провідним, оскільки конструює власний спосіб розвитку психолого-педагогічної компетентності, спосіб її існування, функціонування. Це дозволяє курсанту збагатити свій інструментарій орієнтації в професійно-освітньому просторі, в технологічних методах і прийомах самоорганізації навчальної діяльності. Та, головне, курсант оволодіває інструментом, який відповідає логіці творчої взаємодії формувальних орієнтирів обох векторів розвитку;

- *принцип автономності*: під автономністю курсанта розуміється не проведення самостійної роботи за змістом навчальних програм, а самоорганізація свого навчання, т.б. здатність курсанта нести в собі феномен розвитку, бути суб'єктом самотворення в навчальній діяльності. Сутність цього принципу полягає у здатності курсанта утримувати в собі логіку власно створеного суб'єктно розвивального простору, який постійно змінюється і, певною мірою, являється часткою динамічного професійно-освітнього простору. Акт розвитку здійснюється лише за умов, коли курсант буде фіксувати, рефлексувати й перетворювати самотвірні в арсенал нового досвіду професійного й особистісного саморозвитку. В момент рефлексивної фіксації самотвірних курсант переживає своє майбутнє як новий стан, що збагачує його досвід самотворення. В цьому плані автономність курсанта являється важливою умовою, яка забезпечує трансформувальний вплив на особистість і, яка робить процес професійного й особистісного саморозвитку змістовним, конструктивним і цілісним.

Педагогічна модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіафахівців у навчальній діяльності розроблялась на основі поєднання як традиційних методів (словесні, практичні, пошукові), так і активних самоорганізаційних методів (Case Studies - дослідження конкретних випадків нестандартних ситуацій в професійній діяльності льотного й диспетчерського складу, кейс-методики, міні-конференція, рольова й ділова гра), а також інноваційних технологій (проблемне і евристичне вивчення нової теми, тренінги, робота в командах, участь в змаганнях і турнірах, дослідницька робота). Особливе місце в методичному арсеналі формування психолого-педагогічної компетентності належить автодидактичним прийомам і способам саморозвитку курсанта (складанню вихідної матриці саморозвитку, на основі інтроспективно-психологічних закономірностей самоосвіти, розроблених В.О. Курінським [5]). Вихідна матриця автодидактичних прийомів – це початок довготривалого динамічного, гнучкого і бага-

товекторного процесу, спрямованого на створення дидактичного арсеналу самотворення в навчально-професійній діяльності. Набутий курсантом досвід самотворення в діяльності, формує певне «русло» найбільш ефективних автодидактичних прийомів, що стабілізує зміст вищевикладеної матриці, забезпечує психологічну єдність внутрішнього простору особистості, співвідносить індивідуальні можливості та стани курсанта з подіями в навчально-професійній діяльності.

Для того, щоб ця робота була успішною і надійною необхідно мати певний досвід саморегуляції навчальної діяльності. Саморегуляція навчальної діяльності розуміється нами як системно-організований план внутрішньої діяльності особистості курсанта з ініціації, побудови, підтримки і управління навчальною самодіяльністю. Спираючись на структурно-функціональну модель саморегуляції діяльності і поведінки (О.А. Конопкін) і на основи конструктивної освіти (Н.П. Шаталова) можна визначити функціональні ланки, що реалізують структурно повноцінний процес саморегуляції навчальною діяльністю курсанта. До них відносимо: цілепокладання, суб'єктивна модель значущих психолого – педагогічних умов, програма виконавських дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критерії успішності), контроль і оцінка реальних результатів, коригування. Всі ланки регуляторного процесу, які є психологічними утвореннями, системно взаємозв'язані і отримують свою змістовну і функціональну визначеність лише в структурі цілісного процесу саморегуляції професійним й особистісним саморозвитком.

До структурної побудови психолого-педагогічної компетентності входять такі компоненти: 1) *мотиваційно-цільовий* 2) *операціональний (автодидактичний)*, 3) *рефлексивний*, 4) *вольовий*, 5) *креативний*, 6) *здоров'язберігаючий*. В моделі виділено три рівні володіння психолого-педагогічною компетентністю : 1) курсанти з високим рівнем володіння психолого-педагогічною компетентністю та творчою саморегуляцією навчальною самодіяльністю; 2) курсанти з середнім рівнем володіння психолого-педагогічною компетентністю та здатністю до потенційних самозмін в навчальній самодіяльності; 3) курсанти з низьким рівнем психолого-педагогічної компетентності і з невизначеною автономною позицією в навчальній діяльності. Критеріями досягнення кожного рівня володіння психолого-педагогічною компетентністю слугують: спрямованість курсанта на самоорганізацію й самоуправління навчальною діяльністю; здатність до планування й конструювання навчальної самодіяльності й особистісного самотворення; здатність курсанта до творчої взаємодії в навчальній діяльності; здатність курсанта утримувати в собі логіку власно створеного суб'єктно розвивального простору; здатність курсанта активно оперувати автодидактичними знаннями, уміннями і навичками в діяльності й особистісному самотворенні.

Психолого-педагогічну компетентність курсанта, з огляду на її усвідомленість, багатовекторність та вираженість у ній перетворювальної сили особистості, правомірно розглядати як поетапний процес її формування у відповідності з визначеною структурною організацією, т.б. перший етап - мотиваційно-пізнавальний, відповідає структурному компоненту – мотиваційно-цільовому; другий етап – операціонально - автодидактичний відповідає однойменному структурному компоненту; третій етап - перетворювальний, відповідає рефлексивному, креативному й здоров'язберігаючому структурним компонентам.

Висновок. В педагогічній моделі формування психолого-педагогічної компетентності курсантів у навчальній діяльності відображені всі складові цього процесу: мета, методологічні, організаційні, методичні й автодидактичні орієнтири конструювання. Водночас, в реальності існують певні труднощі, що пов'язані з ймовірністю результатів використання конструктивних основ зазначеної моделі з однаковою ефективністю в різноманітних проблемних ситуаціях. Тому, враховуючи структурну організацію психолого-педагогічної компетентності й етапи її формування, можна тільки певною мірою спрогнозувати очікуваний результат. Попри всю складність цього процесу слід пам'ятати, що оволодіння психолого-педагогічною компетентністю є найвищою мірою прояву конструктивної особистості в діяльності і самотворенні, є результатами її власних зусиль, наслідками її творчої праці над собою.

Список використаних джерел:

1. Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. Томск: «Пеленг», 2002.- 428 с.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
4. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М., 1989. С. 35 – 43.
5. Курінський В.О. Українська постпсихологічна дидактика: Лекції. -К.: [ЗАТ «Віпол»], 2006. - 484с.
6. Пономаренко В.А. Профессия-психология труда.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.- 400 с.
7. Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у про фесійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с.
8. Татенко В.О. Вчинок в онтологічному вимірі / Основи психології: Підручник / За заг. Ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця, Вид. 5 – те, стереотип. – К.: Либідь, 2002. – С.402 – 424.
9. Шаталова Н.П. Азбука конструктивного обучения. – Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2011. – 204 с.

ПОЗНЯК С.І.,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

КОГНІТИВНИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ДОСЛІДЖЕННЯ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті запропоновано підхід до визначення координат семантичного простору репрезентацій соціальної взаємодії, в основу якого покладено теорію соціального капіталу, і представлено програму емпіричного дослідження уявлень студентської молоді про соціальну взаємодію та результати її апробації. Виявлені смислові та диспозиційні тенденції вказують на детермінованість уявлень респондентів смислом громадянської суб'єктності, невизначеність значень щодо сутності громадської залученості та звужену репрезентацію смислів міжособистісної та інституціональної довіри.

Ключові слова: соціальна взаємодія, значення, соціальний капітал, міжособистісна та інституціональна довіра, взаємність, норми і правила, громадська залученість.

В статье предложено подход к определению координат семантического пространства репрезентаций социального взаимодействия, в основу которого положено теорию социального капитала, и представлено программу эмпирического исследования представлений студенческой молодежи и результаты ее апробации. Выявленные смысловые и диспозиционные тенденции указывают на детерминированность представлений респондентов смыслом гражданской субъектности, неопределенность значений, касающихся сущности общественной вовлеченности и суженную репрезентацию смысла социально-го доверия.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, значение, социальный капитал, межличностное и институциональное

доверие, взаимность, нормы и правила, общественная вовлеченность.

The article presents an approach to determination of semantic coordinates of social interaction representations based on the theory of social capital as well as a program of investigating university student representations of social interaction and its piloting results. The identified meaning and disposition tendencies signify that the respondents' representations are determined by the meaning of citizenship subjectiveness, ambiguity of the meanings regarding civic involvement and reduced representation of the meanings of individual and institutional trust.

Key words: *social interaction, meaning, social capital, individual and institutional trust, reciprocity, norms and rules, civic involvement.*

Проблема. Соціальна взаємодія пронизує усі сфери і площини соціального життя. Як особливий феномен соціального існування, соціальна взаємодія складає основу самого становлення, організації та функціонування соціального світу і забезпечує його цілісність, сталість, розвиток і відтворення [1]. У процесі соціальної взаємодії формується соціальна сутність людини. Як підкреслював Дж. Мід, лише залучаючись до взаємодії, встановлюючи взаємовідносини з іншими людьми, знаходячи їм місце у своєму внутрішньому світі і обмірковуючи можливі реакції інших на власні дії людина стає соціальною істотою [2].

Соціальні відносини розвиваються шляхом залучення нових контекстів і вироблення систем особистісних значень та смислів, що погоджуються та поділяються партнерами взаємодії. Такі спільні смисли, значення, репрезентації в свою чергу регулюють міжособистісні відносини, підтримують уміння та готовність суб'єкта вступати у взаємодію з іншими, визначається характер зв'язків між людьми, орієнтують людей у перспективі їх розвитку і визначають вибір, який вони здійснюють у взаємодії з іншими [3]. Дж. Келлі зазначав, що саме схожість значень, а не схожість уявлень та атитюдів самих по собі є центральним для визначення психологічної схожості учасників взаємодії [4].

Метою статті є окреслити один із підходів до визначення координат семантичного простору репрезентацій соціальної взаємодії та представити програму емпіричного дослідження уявлень студентської молоді про соціальну взаємодію, а також деякі результати її апробації.

Простір значень, що забезпечує інтерсуб'єктну комунікацію, згідно з соціально конструктивістським підходом, має конвенційну природу, оскільки він віддзеркалює не об'єктивні якості реальності, а уявлення про них, які

ґрунтуються на інтерналізованому культурному змісті [5]. У процесі соціалізації через соціальне залучення, мову та життєвий досвід люди інтерналізують систему значень, пов'язаних із соціальною взаємодією і покладаються у своїх інтерпретаціях саме на неї. Власна ж система значень, якою керуються люди у своєму розумінні реальності, є адаптованою відповідно до спільної культурної традиції [3].

Для того, щоб виявити базові смисли, що структурують суспільно-політичний дискурс щодо соціальної взаємодії, звернімося до теорії соціального капіталу, одного із найпоширеніших концептів, якими оперують суспільні науки у вивченні соціальної взаємодії¹. Як колективний та індивідуальний ресурс соціальної взаємодії, соціальний капітал є системою уявлень та диспозицій, що визначають простір спільних значень та смислів, які забезпечують інтерсуб'єкту комунікацію, регулюють її, впливають на вибір патернів та партнерів соціальної взаємодії, і, таким чином, підтримують здатність суб'єкта вступати у взаємодію з іншими [6]. Таке трактування поняття відповідає завданням соціально-психологічного дослідження і ґрунтується насамперед на аналізі робіт П. Бурдьє, Дж. Кольмана, Р. Патнама та Ф. Фукуями, які містять базові положення щодо концептуалізації даного поняття.

Смислові параметри соціального капіталу визначаються змістом його компонентів. Їх було встановлено за результатами аналізу концепцій Дж. Кольмана і Дж. Нагапіт та С. Гошала [7; 8]. Такими компонентами є: стосунковий (довіра, взаємність, розуміння і прийняття норм та цілей співпраці, визнання зобов'язань, партнерства та відповідальності); когнітивний (спільні змісти та смисли, які вироблені та використовуються індивідами або групами в інтергруповій або інтрагруповій взаємодії); та структурний (настанови та готовність суб'єкта створювати зв'язки з іншими в межах певної соціальної структури).

За результатами теоретичного аналізу було виділено показники соціального капіталу, з урахування яких розроблена програма емпіричного дослідження уявлень студентської молоді про соціальну взаємодію. Основними показниками визначено: уявлення молоді про міжособистісну довіру, довіру до соціальних та політичних інститутів, ідентичність та ідентифікацію, взаємність зобов'язань та очікувань, визнання «правил гри», прийняття та забезпечення легітимності суспільних норм і санкцій, включеність до мережі соціальних контактів та соціальної підтримки, громадянську взаємодію та від-

¹ Поняття «соціальний капітал» є широко вживаним у економічній, соціальній та політичній теорії. Поряд із ресурсом соціальної взаємодії (Дж. Кольман), соціальний капітал трактується як фактор сімейних стосунків (Дж. Бойсджолі, Дж. Дункан та С. Хофферт), ефективної демократії (Р. Патнам) та сталого економічного розвитку (С. Нак та Ф. Кіфер).

повідальність (у сфері політичних інтересів, у вирішенні проблем громади будь-якого рівня), громадянську залученість: формальну (участь у громадських, релігійних, професійних організаціях тощо) і неформальну (волонтерська, добродійна діяльність).

Емпіричне дослідження уявлень студентської молоді про соціальну взаємодію передбачалося здійснити у три етапи. *На першому етапі* проведено контент-аналіз дискурсів суб'єктів політичної соціалізації з метою виявлення смислових компонентів політичного дискурсу, в координатах яких формуються уявлення молоді про соціальну взаємодію. Метою *другого етапу* є визначення основних векторів семантичного простору, що структурують уявлення молоді про різні аспекти соціальної взаємодії. Основний метод дослідження на цьому етапі – психосемантичне опитування. *На третьому етапі*, за допомогою методики незакінчених речень, проводиться поглиблена розвідка, спрямована на виявлення базових смислів, пов'язаних із соціальною взаємодією, ставлень до структурних елементів соціального капіталу та умов його існування. Нижче окреслимо результати дослідження та представимо деякі попередні висновки апробації запропонованого інструментарію.

За результатами контент-аналізу основними темами дискурсу суб'єктів політичної соціалізації щодо соціальної взаємодії було визначено: *довіру між-особистісну та інституціональну; правила гри, норми і санкції; і громадянську залученість*. В межах кожної із зазначених тем було сформульовано низку пропозицій, що віддзеркалюють основні смислові вектори політичного дискурсу. Далі пропозиції було використано у побудові бланк-опитувальника для проведення другого, психосемантичного етапу дослідження, в апробації якого брали участь 220 респондентів – студентів-економістів, істориків та юристів київських ВНЗ. Дані, отримані у ході опитування, було опрацьовано з використанням методів математичної статистики. Основні складові семантичного простору уявлень респондентів визначалися за результатами факторного аналізу даних на основі шестифакторної моделі (сумарна дисперсія 68.16 %).

Першим, найбільш інформативним фактором, став фактор *громадянської суб'єктності*, другим – фактор *«соціальна ідентифікація»*. Третім виявився фактор *взаємності*. Четвертий фактор має назву *«громадянська участь і влада»*. У п'ятому факторі об'єднані судження під назвою *«настанова на довіру»*. Останнім, шостим фактором є фактор *відповідності соціальним очікуванням*.

На основі отриманої факторної моделі можна зробити висновок про те, що уявлення респондентів про соціальну взаємодію детерміновані смислами громадянської відповідальності та активності, що може розглядатися як свідчення розуміння представниками студентської молоді необхідності їх активного громадянського залучення.

Важливе місце в семантиці репрезентацій мають також значення, які стосуються правил та умов міжособистісної та інтрагрупової взаємодії, на що вказують другий та третій за вагою фактори – соціальна ідентифікація та взаємність. До фактору взаємності увійшли також судження, які стосуються взаємодії громадян з владою, що актуалізує значення взаємності як чинника інституційної довіри.

Про смисли, пов'язані із взаємодією громадян з владою, в репрезентаціях студентів та характер такої взаємодії говорять фактори «громадянська участь і влада» та «настановна на довіру», що є наступними у ієрархії складових побудованої факторної моделі. Аналіз одномірного розподілу даних за судженнями четвертого фактору свідчить про те, що респонденти протиставляють громадянську активність владі, і розглядають її скоріше у контексті конфлікту, а ніж співпраці громадян із державою. Незважаючи на таке свідчення ставлення учасників опитування до держави, п'ятий фактор вказує на очікування респондентів щодо влади і прийняття довіри та лояльності до неї як чинників стабільності та благополуччя громадян. Однак попри свідчення важливості співпраці громадян і влади, респонденти не вважають власну державу такою, на яку вони можуть розраховувати. А от на своїх знайомих більшість респондентів може покластися.

Останнім компонентом семантичної моделі уявлень студентської молоді є значення відповідності соціальним очікуванням, представлене шостим найменш нагрудженим фактором. Наявність у репрезентаціях респондентів даного смислу, дає підстави вважати, що незважаючи на слабкість позицій нормативної поведінки та соціальних санкцій в семантиці уявлень студентської молоді, соціальні стандарти залишаються для учасників дослідження важливим чинником регулювання та корегування їх поведінки.

На етапі апробації психосемантичного інструментарія виявилось, що судження, які безпосередньо репрезентують дискурс довіри, як інституційної, так і міжособистісної не увійшли до факторної моделі через низькі факторні ваги. Це такі судження: «я цікавлюся думкою людей, які мене оточують», «більшість людей, які мене оточують, цікавляться тільки власним добробутом», «у громадян не може бути спільних інтересів з владою» та «ми не зможемо почуватись захищеними, доки не будемо довіряти державі».

Третій етап емпіричного дослідження передбачав застосування проєктивних методик для поглибленого вивчення смислів, які структурують уявлення студентської молоді щодо соціальної взаємодії. Незакінчені речення було сконструйовано за тими ж самими трьома темами. На етапі апробації методики було залучено 220 респондентів. Окреслимо деякі смислові та диспозиційні тенденції, що виявились в результаті аналізу даних, отриманих у ході цього етапу дослідження.

Аналіз конструктів, які вибудовували респонденти для завершення речень, здійснювався за такими параметрами: емоційна забарвленість (позитивна-негативна), якість висловлювання (виразність-невиразність), стиль (розгорнутий-лаконічний), визначеність позиції (однозначність-амбівалентність), спрямування (власна вигода-суспільне благо), цілі (матеріалістичні-постматеріалістичні), зорієнтованість (на «Я»- на «МИ»), уявлення про сутність процесу (явища, форми, якості соціальної взаємодії), навантаженість конструктів (оцінність-смысл).

Звернімося до речень, які пропонувалися респондентам за темою *«громадянська залученість»*: зазвичай людина займається громадською діяльністю тоді ..; вважаю, що волонтери – це ..; час від часу я залучаюся до громадських справ, як то ...

Формулювання, використані учасниками дослідження для закінчення речення «зазвичай людина займається громадською діяльністю тоді ...» мають здебільшого негативну забарвленість, відзначаються лаконічністю висловлювань, визначеністю позиції та низькою оцінністю. Громадянська діяльність розглядається як така, що зорієнтована на «Я», власну вигоду і має пріоритетними матеріалістичні та індивідуалістичні цілі. Типовими відповідями були такі: «зазвичай людина займається громадською діяльністю тоді ...» «коли бачить вигоду для себе»; «коли їй нічим більше зайнятися»; «коли забезпечена і має час»; «коли хоче зробити себе важливою для інших; хоче мати владу і змінити життя; коли за це добре платять; коли хоче підвищити свій авторитет».

Водночас звуження пропозиції (заміна абстрактної діяльності на конкретну її форму-волонтерську), дала змогу отримати якісно інші результати: конструкти, які вибудовувались респондентами стосовно волонтерської діяльності мають переважно позитивну емоційну забарвленість, є розгорнутими за стилем, відрізняються вищим ступенем оцінності та акцентованою орієнтованістю на «Ми» Вони свідчать про однозначність ставлень досліджуваних до волонтерської діяльності, яка характеризується спрямованістю на суспільне благо та підпорядковується постматеріалістичним та колективним цілям. Наприклад: «вважаю, що волонтери – це...»: люди, які займаються доброчинною діяльністю, допомагають суспільству без матеріального прибутку для себе; люди, які намагаються щось змінити на краще і заради суспільного блага жертвують своїм часом та власними справами; хороші, благородні, потрібні люди, які заслуговують на повагу; молодці; трохи дивакуваті люди, які жертвують собою на користь інших.

Конструкти, використані респондентами для продовження речення «час від часу я залучаюся до громадських справ, як то ...» не мають вираженого емоційного забарвлення, відзначаються лаконічністю та невиразністю форму-

лювань, мають незначний рівень оцінності, зорієнтовані на «Я» і вказують на несталість мережевих зв'язків досліджуваних або їх неготовність включитися до соціальних мереж, а також свідчать про невизначеність їх уявлень про сутність громадської діяльності. Серед відповідей були, наприклад, такі: вибори, суботник, прибираю після себе сміття, перевозжу бабусю через дорогу; допомагаю волонтерам та громадським організаціям у проведенні благодійних акцій; студентське самоврядування; художня самодіяльність; мітинги, акції, протести проти забудови; пишу статті у «вікі», перекладаю фейсбук на українську; донорство; допомога тваринам; не долучаюся.

Учасникам дослідження також було запропоновано декілька незакінчених речень, пов'язаних з темою «соціальна довіра»: «Моя безпека залежить...»; «я скоріше довіряю...»; «люди могли б більше довіряти один одному, якби...»; «солідарність із співгромадянами для мене це -...».

Конструкти, запропоновані респондентами при продовженні речень «Моя безпека залежить...» і «я скоріше довіряю...» не мають вираженої емоційної забарвленості, є лаконічними і виразними, здебільшого однорідними за смисловим навантаженням, свідчать про зорієнтованість репрезентацій досліджуваних на «Я», усвідомлення як матеріалістичних, так і постматеріалістичних цілей розвитку, вузький радіус довіри, партнерства та взаємності. Ось деякі приклади закінчення речень: «Моя безпека залежить...»: від мене, мого способу життя, здатності себе захистити; від накопичених знань та роботи; від здоров'я та благополуччя; від моєї обережності та довіри/недовіри, з якою я ставлюся до співгромадян; від моєї спроможності контролювати навколишню ситуацію; від моєї фізичної сили, статусу та рівня добробуту; від близьких людей. «Я скоріше довіряю...»: собі та своїй сім'ї, коханому(-ній); людям, яких люблю; друзям, богу, хотіла б довіряти державі, якби вона функціонувала на основі довіри.

Вербальні конструкти, вживані респондентами для закінчення речення «люди могли б більше довіряти один одному, якби...» відзначаються негативною емоційною забарвленістю, є розгорнутими і виразними, однозначними та мають суттєве смислове навантаження. В них досліджувані в рівній мірі апелюють до поведінкових Я-чинників та зовнішніх обставин, які є перепорою у довірливих стосунках між людьми. Наприклад, «люди могли б більше довіряти один одному, якби...»: люди були відкритіші, щиріші та доброзичливіші; перестали брехати та частіше казали правду; ставились один до одного як до себе; були істинними християнами; було менше прикладів у ЗМІ і навіювання, що ти можеш покладатись тільки на себе, бо ми живемо в оточенні безлічі людей, готових до безкорисної допомоги; зникли інструменти відчуження, що породжуються державою та капіталізмом; ми виховували чесність та відкритість у суспільстві; працювали в командах задля спільних цілей; якби в країні

працювали закони і їх дотримувались громадяни; жили в приблизно однакових матеріальних умовах; якби в країні панував добробут і населення було забезпечено.

Варіанти закінчення речення «солідарність із співгромадянами – для мене це...», запропоновані респондентами, мають здебільшого позитивне емоційне забарвлення, зустрічаються як лаконічні, так і розгорнуті формулювання, які, однак, не завжди є виразними, а також мають як смислове, так і оцінне навантаження. Останнє, наприклад, можна проілюструвати так: «добре»; «найважливіше»; «правильно»; «утопія»; «виключення із правил». За смисловим навантаженням виділилось три групи відповідей, в залежності від базового смислу, що визначає репрезентації досліджуваних про солідарність: 1) *національна ідентичність, патріотизм, лояльність до нації та суспільства*: підтримка спортивних збірних команд України; почуття патріотизму, єдності нації; складова національної ідеї держави; День незалежності, коли відчуваєш себе громадянином і відчуваєш свою належність до держави; підтримувати державу в усіх питаннях, у тому числі політичних; відчуття спільної історичної долі з іншими українцями; відповідальність за країну і суспільство; відстоювання національних інтересів та самобутності; не соромитись називати себе українцем; 2) *громадянська чеснота, підпорядкування індивідуальних інтересів інтересам більшості*: участь у діяльності для загального блага; вчинки на користь усього суспільства; мотивованість втілити в життя актуальні проблеми суспільства; підтримка тих напрямів розвитку суспільства, які підтримуються більшістю; коли наші погляди на суспільно-політичне становище країни співпадають; єдина думка і єдина мета для всіх; 3) *співпраця, взаємодія та взаємозалежність*: наявність спільних ідей та інтересів, можливість захисту власних прав спільно; підтримка, єдність інтересів та спільної мети; довіра та взаємодопомога; підтримка у боротьбі за свої права; спільна справа та інтереси; коли один може прийти на допомогу іншим.

Підсумовуючи результати даного етапу дослідження, зазначимо, що аналіз вербальних конструктів, застосованих респондентами у закінченні речень продемонстрував загалом позитивне ставлення досліджуваних до декларованих норм та цінностей соціальної взаємодії, до певної міри спільне і водночас специфічне розуміння її смислів, а також дав змогу скласти уявлення про включеність учасників дослідження до соціальної взаємодії та ступінь усталеності їх соціальних мереж.

Висновки. У цілому, апробація представленої програми дослідження репрезентацій соціальної взаємодії продемонструвала продуктивність застосування теорії соціального капіталу як концептуальної основи для вивчення семантичної структури уявлень студентської молоді. Виявлена в результаті емпіричного дослідження суперечливість уявлень респондентів, що визнача-

ється у вагомості значень громадянської суб'єктності при звуженості смислів щодо сутності громадської діяльності та соціальної довіри, вимагає перевірки та підтвердження як шляхом додаткового аналізу соціально-політичного дискурсу, так і вдосконалення інструментарію дослідження.

Список використаних джерел:

1. Взаимодействие в социальном мире и специфика его действия : От редколлегии // Мир психологии. – 2008. – № 1 (53). – С. 3–9.
2. Mead G. H. Mind, Self & Society: From the standpoint of social behaviorist / George H. Mead ; Charles W. Morris (ed.) // Chicago : University of Chicago Press, 2009. – 440 p.
3. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАП, 2005. – 800 с.
4. Kelly G. A. Brief introduction to personality construct theory / George A. Kelly // Perspectives in personal construct theory / D. Bannister (ed.) // London : Academic Press, 1970. – P. 1–26.
5. Pidgeon N., Henwood K. Using grounded theory in psychological research / Nick Pidgeon, Karen Henwood // Doing qualitative analysis in psychology / N. Hayes (ed.) // Hove, East Sussex : Psychology Press, 1998. – P. 245–274.
6. Позняк С. І. Концептуальні основи дослідження соціального капіталу як чинника громадянського залучення / С. І. Позняк // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М. М. Слюсаревського – К: Міленіум, 2012. – Вип.13. – 75–84.
7. Coleman, J. S. Foundations of social theory / James S. Coleman. – Cambridge, AM : Harvard University Press, 1990. – 1024 p.
8. Nahapiet, J. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage / Janine Nahapiet, Sumantra Ghoshal // The Academy of Management Review. – 1998. – 23 (2) – P. 242–266.

РІЗНИК Л.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки та
освіти дорослих,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ПРОБЛЕМНИМИ СІМ'ЯМИ

У статті розглядається сутність понять «проблемна сім'я», «неблагополучна сім'я», наукові підходи до визначення змісту цих понять, з'ясовуються основні напрями підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з проблемними сім'ями відповідно до провідних напрямів соціальної роботи з такими сім'ями.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці соціальної сфери, проблемна сім'я, неблагополучна сім'я, функції сім'ї, соціальна робота, важка життєва ситуація, соціальний супровід, навчальні дисципліни.

В статье рассматривается сущность понятий «проблемная семья», «неблагополучная семья», научные подходы к определению содержания этих понятий, выясняются основные направления подготовки специалистов социальной сферы к работе с проблемными семьями согласно ведущих направлений социальной работы с такими семьями.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты социальной сферы, проблемная семья, неблагополучная семья, функции семьи, социальная работа, трудная жизненная ситуация, социальное сопровождение, учебные дисциплины.

The article deals with the essence of the concepts of “family problem”, “dysfunctional family” scientific approaches to defining the content of these concepts might main areas of training social services to work with troubled families by leading areas of social work with such families.

Key words: training, social services professionals, problematic family, dysfunctional family, family functions, social work, difficult situations, social support, educational discipline.

Постановка проблеми. Робота з проблемними сім'ями – один із провідних напрямів діяльності соціального працівника. Поняття «проблемна», «неблагополучна» сім'я досить широке. Сюди можна віднести сім'ї аморальні, формально нормальні. Але разом з тим існують і так звані «сім'ї ризику», які в будь-який момент можуть перейти в категорію неблагополучних.

Сьогоднішні надзвичайно несприятливі соціально-економічні умови в Україні негативно впливають на стабільність навіть цілком благополучних сімей. Погіршення матеріально-побутових умов, поступове зубожіння, втрата роботи тощо породжують у людей почуття незахищеності, страху перед завтрашнім днем. Усе це веде до наростання напруги в сім'ї, негативно позначається на вихованні дітей.

Об'єктивна наявність «проблемного поля» соціальної роботи, детермінована суперечностями самої соціальної дійсності, зумовлює той факт, що наявність тих чи інших видів та інструментів соціальної допомоги сім'ї не означає автоматичної можливості розв'язання всіх проблем, що виникають.

Сім'я як соціальний інститут в наші дні переживає істотні зміни. Соціально-економічні реформи погіршили становище багатьох сімей, дітей, молоді. Зростає небезпечна тенденція самоусунення частини батьків від виховання дітей.

Зусилля держави, громадськості повинні бути спрямованими на благополуччя й добробут сім'ї, створення умов для захисту її прав у суспільстві й прав її членів у самій родині. Тільки тоді сім'я буде здатна до саморозвитку, а її члени – до самореалізації. Саме тому так важливо готувати фахівців соціальної сфери до роботи з сім'ями. Особливої уваги потребують проблемні сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростання інтересу вчених до проблемних сімей. Зокрема з'ясуванню сутності та особливостей проблемної сім'ї присвячені дослідження таких науковців: Зверєва І.Д., Капська А.Й., Безпалько О.В., Мигович І.І., Тюптя Л.Т., Трубавіна І.М., Архипова С.П., Майборода Г.Я. та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до проблемних сімей, залишається недостатньо дослідженим, як у теоретичному, так і в практичному аспектах, питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з проблемними сім'ями.

Метою даної статті є розгляд основних напрямів підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з проблемними сім'ями.

Виклад основного матеріалу. Наука має широкий спектр визначень поняття «сім'я». Її розглядають як соціальний інститут, малу соціальну групу, систему взаємовідносин. Деякі фахівці дають визначення сім'ї на основі системного підходу з урахуванням того, що вона несе в собі одночасно ознаки і

соціального інституту, і малої групи, і системи стосунків. Зокрема І. Трубавіна вважає, що сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); це мала соціальна група, первинний контактний колектив. Усе це дозволяє говорити про такі її ознаки, як шлюбні, міжпоколінні, кровні, встановлені зв'язки між членами сім'ї; родинні почуття, почуття безпеки, захищеності, любові, поваги; спільний побут і проживання членів; наявність певних традицій у суспільстві (видів життєдіяльності сім'ї), прав сім'ї в суспільстві й прав членів сім'ї в родині, обов'язків членів сім'ї стосовно один одного та відповідальність перед суспільством за своїх членів[4].

Практика соціальної роботи з сім'єю завжди спирається на конкретний тип сім'ї. Класифікація типів сім'ї може бути за різними критеріями. Клієнтом соціальної роботи може стати сім'я будь-якого типу. Зрозуміло, що рівень потреби в соціальній підтримці, види допомоги, якої потребують, або можуть потребувати сім'ї, що належать до різного типу, мають бути різними.

За виконанням функцій сім'ї поділяють на :

сім'ї, що нормально функціонують – такі, які відповідально й диференційовано виконують усі функції, внаслідок чого задовольняється потреба у зростанні й змінах як сім'ї загалом, так і кожного її члена;

дисфункціональні сім'ї – такі, в яких виконання функцій порушується, внаслідок чого у подружній, батьківській, матеріально-побутовій та інших сферах життєдіяльності не досягаються цілі родичів і суспільства загалом[2].

Виховна функція сім'ї – одна з основних. На виховання дітей у сім'ї впливає характер стосунків між батьками і дітьми, іншими членами сім'ї, ставлення батьків до праці, їхні інтереси, ціннісні орієнтації, загальний і культурний розвиток тощо. На формування характеру дитини, її ставлення до навколишнього середовища має вплив моральна, емоційно-психологічна та трудова атмосфера сім'ї, життєвий і професійний рівень батьків, їхнє уміння спілкуватися з дітьми та один з одним.

Один із підходів до визначення змісту поняття неблагополучної сім'ї ґрунтується на тому, що такі сім'ї – неповні, ведуть аморальний спосіб життя, зі стійкими конфліктами між батьками та дітьми, сім'ї «нових» українців, зовні благополучні, але такі, що систематично роблять серйозні педагогічні помилки внаслідок педагогічної неосвіченості, безграмотності (надмірна батьківська любов, застосування фізичних покарань, формальне ставлення до дитини, неврахування індивідуально-психологічних особливостей дитини в процесі сімейного виховання).

Інший підхід ґрунтується на тому, що неблагополучна сім'я – це лише така сім'я, що повністю або частково через ті чи інші причини втратила свої виховні можливості.

Неблагополучні сім'ї визначають за такими вимірами:

- фізичним – матеріальне неблагополуччя сім'ї;
- афективним – порушення емоційних стосунків у сім'ї;
- раціональним (інтелектуальним) – відсутність спільного змістовного дозвілля;
- соціальним(культурним) – неблагополуччя у сфері внутрішніх та зовнішніх комунікацій сім'ї;
- духовним(ідеологічним) – неблагополуччя у сфері духовного і морального здоров'я [2].

Таким чином, можна говорити про неблагополучні сім'ї і потенційно неблагополучні. Зрозуміло, що не завжди потенційно неблагополучні сім'ї стають неблагополучними. Це залежить від соціального потенціалу, активності членів сім'ї, соціальної підтримки сім'ї державою та громадою. Підставами для негайного втручання соціальних працівників є відсутність у сім'ї умов для нормального розвитку й виховання дітей. Це виявляється в недоїданні, носінні одягу не за сезоном, відсутності навичок особистої гігієни й умов для її дотримання, в необхідності дітей працювати, а іноді й жебракувати, відсутності можливостей для навчання і дозвілля.

Соціальна робота із сім'ями повинна бути комплексною та систематичною, тобто має здійснюватись соціальний супровід сімей, які є неблагополучними чи можуть такими стати. У підготовці майбутніх фахівців до даного напрямку роботи важливу роль відіграє навчальна дисципліна «Соціальний супровід сімей».

Соціальна робота з неблагополучною сім'єю спрямована на створення умов для подолання нею причин і наслідків свого неблагополуччя. Можна визначити три класи завдань, що розв'язує соціальний працівник у сім'ї: сприяння виживанню сім'ї, допомога в підтримці її функціонування, а також сприяння розвитку сім'ї. Робота з сім'єю містить у собі врахування ознак таких понять, як «проблемна ситуація» і «важка життєва ситуація». Проблемна ситуація означає такий стан соціокультурного життя на всіх її рівнях, за якого раніше стали процеси способу життя, взаємодії людей, їх динамічні зв'язки з оточенням видаються порушеними, а механізми відновлення балансу відсутні. Важка життєва ситуація – ситуація, за якої об'єктивно порушується життєдіяльність громадянина (інвалідність, нездатність до самообслуговування у зв'язку з похилим віком, хворобою; сирітство, бездоглядність, малозабезпеченість, безробіття, відсутність визначеного місця проживання, конфлікти й жорстоке поводження в сім'ї, самотність і т. ін.), і він не може здолати її самостійно [4].

Сучасні дослідження показують, що сімейні проблеми, які полягають у дисфункціональності сімейних зв'язків, у патологізації стосунків між чолові-

ком і дружиною, між батьками і дітьми, за загальним правилом, не залежать від соціального статусу сім'ї: вони можуть спостерігатися в інтелігентній, забезпеченій сім'ї так само, як у малоосвіченій або малозабезпеченій [3]. У цьому випадку соціальні працівники можуть зайнятися наданням допомоги такій сім'ї, на етапі кризи, у момент конфлікту або розпаду, працювати над профілактикою сімейних дисфункцій. Займатися налагодженням сімейних комунікацій у передкризовому стані більшості соціальних працівників і закладів соціальної роботи поки не під силу. У зв'язку з цим важлива роль у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери належить такій навчальній дисципліні як «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування».

Особливе місце займає діяльність, що пов'язана з реагуванням на внутрішню сімейну жорстокість: вона містить у собі всі форми допомоги, спрямовані на виживання, підтримку та розвиток. У цьому випадку захист – одне з найважливіших завдань соціального працівника. З особливостями соціальної роботи з сім'ями, в тому числі і з неблагополучними майбутні фахівці соціальної сфери знайомляться у процесі вивчення дисципліни «Соціальна робота з різними соціальними групами».

Зміст і форми соціально-педагогічної роботи з неблагополучною сім'єю зумовлюється групою таких чинників: типом сім'ї, проблемами, які існують у сім'ї; видом соціального інституту, що діє в сім'ї та напрямом фахової підготовки спеціаліста, який надає послуги сім'ї. Основний зміст соціальної роботи з неблагополучною сім'єю складають забезпечення сім'ї різними видами соціального обслуговування (соціальної допомоги та соціальних послуг), реабілітаційна та профілактична робота, соціальний супровід сім'ї та соціальне інспектування неблагополучних сімей [3].

Основною технологією соціальної роботи з неблагополучними сім'ями є соціальний супровід таких сімей. Соціальний супровід – цілеспрямована діяльність соціальних працівників із створення необхідних умов для оптимального функціонування сім'ї та гармонійного розвитку дитини. На вивчення навчальної дисципліни «Соціальний супровід сімей» навчальним планом передбачається 108 годин. Саме завдяки супроводу здійснюється соціальна підтримка сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, оскільки передбачає тривалу в часі, професійну, всебічну допомогу.

Соціальний супровід, згідно із Законом України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» – робота, спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу.

У межах технології соціального супроводу сім'ї виділяють такі напрями

роботи:

- соціальна опіка – представлення працівником соціальної служби інтересів сімей (чи її члена), в органах влади, різних установах;
- соціальний патронаж - надання соціальних послуг, постійний соціальний нагляд, регулярне відвідування їхнього житла соціальними та іншими працівниками, надання їм необхідної економічної, соціально-побутової, лікувально-профілактичної допомоги;
- соціальна допомога сім'ї – надання соціальними службами, крзовими центрами, соціальними працівниками соціальних послуг відповідно до Закону України «Про соціальні послуги»[2].
- Соціальний супровід неблагополучної сім'ї має такі етапи:
- підготовчий (вивчення ситуації, встановлення контакту і знайомство, діагностика, планування);
- реалізація (безпосереднє надання послуг, інтервенція);
- підсумковий (оцінка і припинення, стабілізація, згортання) [1].

Здійснення соціального супроводу неблагополучних сімей має свої особливості:

- він потрібен усім різновидам неблагополучних сімей, але повинні брати до уваги кризовість сімейної ситуації, екстремальність умов життя сім'ї; здійснюватися групою фахівців;
- соціальний супровід треба здійснювати тільки з урахуванням результатів вивчення ситуації в сім'ї, ретельної перевірки її обставин, стосунків, виявлення порушень прав дитини та інших членів сім'ї в родині з їхньою подальшою соціальною опікою;
- до допомоги сім'ям, де є факти зловживання алкоголем, вживання наркотичних речовин, є підозра щодо скоєння насилля над дітьми, крайній рівень зубожіння, необхідно залучати різних фахівців.
- особливої уваги у процесі соціального супроводу вимагають сім'ї, де є діти з виявами асоціальної поведінки, схильні до бродяжництва; безвідповідальне батьківство;
- соціальний супровід має передбачити просвітницьку роботу щодо прав, необхідних для виховання і розвитку дитини, щодо прав та обов'язків членів сім'ї у випадку , коли вони порушуються чи не виконуються, навчання і контроль за дотриманням прав і виконанням обов'язків;
- соціальний супровід сім'ї треба поєднувати із соціальною реабілітацією окремих членів родини, профілактикою та обслуговуванням сімей, але не зводити до них; це є комплекс послуг;

- критерієм неефективності супроводу є рецидиви порушень прав членів сім'ї, а соціальні вияви у поведінці, делінквентна і девіантна поведінка членів сім'ї. Критерієм ефективності є перехід сім'ї з клієнта супроводу до клієнта обслуговування і профілактики;
- необхідним є розроблення змісту технології супроводу різних типів неблагополучних сімей на основі визначення типових проблем сімей;
- спеціаліст соціальної роботи не може вирішити проблему; він може допомогти клієнтам упоратися з нею [2].

Важливим напрямом роботи з дисфункціональними сім'ями є сімейне консультування. У цьому плані важлива роль у підготовці студентів належить навчальній дисципліні «Основи соціально – педагогічного консультування».

Найчастіше під час сімейного консультування обговорюються складнощі у стосунках батьків з дітьми, труднощі у спілкуванні, подружні проблеми, переживання розлучення з партнером тощо. У літературі визначають певний набір стратегій і тактик, який з деякими варіаціями використовують практично в усіх ситуаціях сімейного консультування:

- орієнтація клієнта на прийняття провини й відповідальності за те, що відбувається;
- орієнтація клієнта на розуміння, аналіз; прийняття власних почуттів як єдину можливість розуміння себе та власної поведінки;
- підготовка глибокого контакту з іншою людиною, стосунки з якою у клієнта не складаються, з використанням його почуттів і переживань як основи для відновлення більш довірливих стосунків[4].

Посередницький напрям роботи з неблагополучними сім'ями розрахований на допомогу в організації сімейного дозвілля, координації інформованості. Необхідно залучати такі сім'ї до різноманітних заходів, свят, ярмарків, клубів за інтересами, конкурсів тощо. Допомога в координації спрямована на активізацію різних відомств і служб у спільному розв'язанні проблем конкретної сім'ї й поліпшення становища конкретної дитини в ній [2]. Допомога в інформуванні спрямована на забезпечення сім'ї інформацією з питань соціального захисту. Соціально педагогічна профілактика покликана розв'язувати завдання з локалізації, обмеження, виявлення, попередження неконструктивної взаємодії між членами сім'ї, різних форм насильств, помилок у сімейному вихованні, запобігання формуванню різних видів хімічної залежності у членів сім'ї, виявлення потенційно неблагополучних сімей. З усіма напрямками роботи з неблагополучною сім'єю студенти знайомляться вивчаючи навчальну дисципліну «Соціальна робота з різними соціальними групами».

Висновки. Таким чином, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має спрямовуватися на формування знань, умінь і навичок

студентів за всіма напрямками роботи спеціаліста в практичній діяльності. Звичайно у статті розкрито лише окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з проблемними сім'ями, оскільки це питання багатогранне. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з проблемними сім'ями.

Список використаних джерел:

1. Барсукова Т. Соціально-педагогічний супровід дітей «групи ризику» і їх сімей / Т. Барсукова // Соціальна педагогіка. – №1. – 2003. – С.70 - 71.
2. Лукашенко М. П. Соціальна робота (теорія і практика): підручник / М. П.Лукашенко, Т. В.Семигіна. – К. : Каравелла , 2009. – 368 с.
3. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько та ін. // Заг. ред. : У. Д. Зверєвої , Г. М. Лакбіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
4. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. / І. М.Трубавіна. – К. : Дусем, 2003. – 132с.

РОКОТЯНСЬКА Л.О.

старший викладач,
кафедра соціальної педагогіки,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет»,
м. Ялта

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЯК НЕОБХІДНОЇ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті автор акцентує увагу на необхідності організації соціально-педагогічного супроводу навчання студентів з особливими потребами як однієї з умов соціалізації зазначеної категорії студентів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова. Соціально-педагогічний супровід, особливі освітні потреби, соціалізація.

В статье автор акцентирует внимание на необходимости организации социально-педагогического сопровождения обучения студентов с особыми потребностями как одного из условий социализации указанной категории студентов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова. Социально-педагогическое сопровождение, особые образовательные потребности, социализация.

The author emphasizes the need to provide social-pedagogical support for teaching students with special needs as one of the conditions for the socialization of this category of students in higher education.

Key words: socio-pedagogical support, special educational needs, socialization.

Постановка проблеми. Однією з важливих умов, необхідних для успішної соціалізації молодих людей з особливими потребами є отримання професійної освіти, в тому числі вищої.

Вищий навчальний заклад є складною соціальною системою, одним з головних завдань якої є формування фахівця нового типу, конкурентоспро-

можного на ринку праці. Однак процес входження в освітнє середовище внз проходить у молодих людей з обмеженими фізичними можливостями дуже складно. Це викликано низкою чинників, що сформувалися в попередні періоди життя. Серед них можуть бути прогалини в знаннях, дефіцит комунікабельності, слабка орієнтація в соціумі, звичка до невимогливого, поблагливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості та інше. У зв'язку з цим вельми гостро постає питання проведення супроводу студентів з особливими освітніми потребами в період навчання у внз, і зокрема соціально-педагогічного його напрямку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У дослідженнях вітчизняних вчених супровід студентів з інвалідністю в умовах вищої школи розглянуто в різних аспектах, так А. Барно, О. Дікова-Фаворська, І. Іванова, Е. Кольченко, А. Нікуліна, П. Таланчук, Л. Тюптя виділяють технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, фізкультурно-спортивний та соціальний супровід. Такі дослідники як Л. Андреев, Д. Бойков, Є. Войлокова, Ю. Єлізарова, В. Кантор, С. Кудріна, Л. Лопатіна, Л. Матвеева, Ю. Нефедова, Г. Пеннін виділяють реабілітаційне супровід осіб з обмеженими можливостями здоров'я у сфері професійної освіти. Педагогічний аспект супроводу представлений у працях А. Мудрик, А. Капської, В. Слободчикова, І. Фруміна, П. Ельканова. Соціально-педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі розглядали Ю. Богінська, О. Глузман, Т. Михайлова, В. Щеклодкін. Таким чином, не існує єдиного підходу в розумінні сутності процесу супроводу, зокрема, його соціально-педагогічного аспекту.

Метою статті є визначення основних етапів організації та здійснення соціально-педагогічного супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами в умовах вищого навчального закладу.

Основний зміст статті. Соціально-педагогічний супровід можна розглядати як створення оптимальних умов для розвитку особистості та успішного засвоєння навчального матеріалу, навчання професійним навичкам та вмінням, адаптації в освітньому закладі, студентському колективі, як захист прав молодих людей на розвиток, підтримка оптимального стану здоров'я, яке постійно порушується у вигляді перевантажень освітніх програм, невідповідності освітнього середовища потенційним можливостям студентів.

При реалізації соціально-педагогічного супроводу необхідно погоджувати методи супроводу зі змістом та методами побудови освітнього процесу в вищій школі, психологічними закономірностями становлення особистості з інвалідністю, а також медико-реабілітаційними аспектами підтримки студента з особливими освітніми потребами в період навчання. У цьому питанні потрібен інтегративний підхід, який ґрунтується на координації роботи фахівців

різного профілю (психологів, соціальних педагогів, викладачів, тьюторів з числа студентів старших курсів звичайних груп, а також медичних працівників та реабілітологів) [2].

Соціально-педагогічний супровід характеризується системністю – має певні компоненти, механізми функціонування та умови для реалізації; безперервністю та етапністю – здійснюється протягом усього періоду навчання і залежить від освітніх завдань, що вирішуються в семестрі, навчальному році; динамічністю й гнучкістю – змінюється залежно від прояву самоактивності студента з особливими потребами, його інтегративності і може посилюватися або знижуватися; технологічністю – представляє собою певну технологію; варіативністю – технологія супроводу залежить від своєрідності студента; результативністю – рівнем розвитку адаптивності студента, його інтегративності в освітній процес, успішності оволодіння навчальними дисциплінами, професією.

Принципами соціально-педагогічного супроводу є наступні: принцип відповідності соціокультурного освітнього середовища адаптивним можливостям студента; принцип забезпечення рівних можливостей студентам у процесі отримання освіти; принцип співробітництва та взаємодії; принцип безперервності, системності, комплексності у забезпеченні соціально-педагогічного супроводу; принцип пріоритетності інтересів студента в розвитку його адаптивності до навчально-виховного процесу. Кожен принцип визначає сукупність рекомендацій, які необхідно враховувати при організації соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими адаптивними можливостями при навчанні у ВНЗ [4].

Т. Михайлова виділяє умови, що забезпечують ефективність соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими адаптивними можливостями при навчанні, такі як:

- потенційні можливості освітньо-виховного простору коледжу для навчання студентів з особливими адаптивними можливостями, що включають адаптивність до соціокультурному середовищі освітнього закладу, до отримання інформації та поданням засвоєного знання, комунікативно-особистісну адаптивність;
- системність і динамічність у реалізації завдань соціально-педагогічного супроводу всіх студентів з особливими адаптивними можливостями при оволодінні ними професією;
- мотивування прояву студентами самоактивності, самопізнання в різних ситуаціях розвитку;
- підготовленість осіб, які здійснюють соціально-педагогічний супровід для його реалізації в студентському середовищі;
- взаємодія різних фахівців, структур коледжу в реалізації завдань

соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими адаптивними можливостями при навчанні;

- недопущення гіперопіки – упор на самовиявлення студента з особливими адаптивними можливостями;
- результативність соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими адаптивними можливостями та їх успішність у навчанні [4].

У процесі соціально-педагогічного супроводу формується соціальна компетентність молодих людей з інвалідністю, отже, воно сприяє соціально-му навчанню і всебічному соціальному становленню.

Соціально-педагогічний супровід студента з особливими освітніми потребами – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних соціально-педагогічних дій, які допомагають студенту зрозуміти життєву ситуацію і забезпечують його саморозвиток на основі рефлексії.

Метою соціально-педагогічного супроводу є формування у студента з інвалідністю здатності до саморозвитку, саморегуляції, самовдосконалення в різних ситуаціях його життєвого становлення, адекватному сприйняттю професійних і соціальних ролей, які формуються в період навчання у ВНЗ.

Перебуваючи більшість часу в замкнутому просторі, студенти з інвалідністю переживають великий дефіцит соціальних контактів або, опинившись у змішаному колективі, стикаються з труднощами міжособистісних відносин. Основна закономірність, характерна для всіх категорій інвалідів – це обмеження комунікативних можливостей у слідстві сенсорної, моторної і самотичної депривації. У зв'язку з цим одним з важливих завдань супроводу є створення таких умов, які б сприяли оптимальному розвитку особистості студента, досягненню поставлених ним цілей у процесі навчання, реалізації адекватних форм поведінки при різного роду ситуаціях [1].

При здійсненні соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами, насамперед, необхідно враховувати медичний аспект, який включає визначення профілю захворювань студентів з інвалідністю, медичний контроль за станом здоров'я кожного зі студентів, профілактику можливих ускладнень перебігу захворювання та своєчасне надання медичної допомоги. Також важливим моментом у цьому напрямку є розробка та впровадження медико-корекційних заходів, які підвищують стійкість організму, відновлення втрачених функцій і сприяють включенню його резервних механізмів.

Важливість обліку медичного аспекту супроводу полягає в тому, що перш за все на початковому етапі адаптація до нових умов відбувається на фізіологічному рівні і від того, як здійснитися цей етап, залежить ефективність освітнього процесу та соціально-педагогічної роботи. Якщо студент з

особливими потребами насилу пристосовується до нових умов побуту, харчування, правилам і нормам спільного проживання, то на цьому фоні можуть розвиватися різні відхилення у сомато-фізіологічному стані, що може спричинити погіршення перебігу основного захворювання. Це в свою чергу призводить до відставання у навчальному процесі, проблемам психологічного характеру, порушення процесу соціалізації та адаптації людини з інвалідністю в освітньому середовищі [5].

На підставі вищевикладеного виділимо, що соціально-педагогічний супровід може успішно здійснюватися при врахуванні індивідуальних психофізіологічних особливостей студентів з обмеженими можливостями, знанні особливостей соціалізації даної категорії людей, координації діяльності фахівців відповідно до методів побудови освітнього процесу у вищі.

Розглянемо етапи організації соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

Перший етап супроводу, студента з обмеженими можливостями необхідно здійснювати безпосередньо в момент вступу до вузу, так як цей період важливий у формуванні у абітурієнта з інвалідністю адекватних професійних установок і мотивів подальшої навчальної діяльності. Даний етап включає в себе наступні напрямки: консультативна робота з абітурієнтами-інвалідами, їх батьками або супроводжуючими особами з питань вибору профілю професійної підготовки; вивчення медичних карт та індивідуальних програм реабілітації з метою виявлення відповідності вибору спеціальності абітурієнтом з інвалідністю та можливих умов трудової реалізації його в суспільстві відповідно до обраною професією; складання переліку захворювань, що викликали інвалідність, і можливих протипоказань, з метою підготовки рекомендацій для викладацького складу по роботі зі студентами різних нозологічних груп; аналіз даних психодіагностичного дослідження, що проводиться під час вступу, для своєчасного виявлення можливих труднощів соціального становлення та адаптації до умов навчання; на підставі отриманих даних розробка програми заходів соціально-педагогічного супроводу в період навчання.

Другий етап супроводу здійснюється безпосередньо в навчально-реабілітаційному процесі і включає два основних види соціально-педагогічної діяльності: безпосередньо робота зі студентами в період навчання та інформаційно-консультативна робота з професорсько-викладацьким складом ВНЗ.

Найважливішим для студентської молоді з числа інвалідів є придбання нового статусу, освоєння нових соціальних ролей. Тому важливо не стільки зміст процесу виховання скільки створення певних соціально-педагогічних умов, а саме: організація дозвілля студентів; вироблення у студентів-інвалідів навичок співпраці, колективної взаємодії у позанавчальній діяльності; організація методичної допомоги при виконанні контрольних, курсових робіт,

завдань для самостійного вивчення; організація діяльності інституту тьютерства, завдання якого полягає у проведенні виховних заходів, спрямованих на виховання духовно-моральних цінностей у студентів з фізичними обмеженнями, розвиток їх комунікативних та організаційно-діяльнісних здібностей, організація і підтримка в проведенні груп самодопомоги студентів з особливими освітніми потребами з проблемних питань, які виникають у період навчання; організація відвідувань студентами з інвалідністю, установ відповідних їх профілю професійної підготовки, з метою закріплення на практиці спеціальних навичок, необхідних у подальшій трудовій діяльності.

Інформаційно-консультативна робота з викладацьким складом в рамках соціально-педагогічного супроводу включає наступні напрямки: організація методичної роботи з викладачами з підготовки до навчання студентів з особливими освітніми потребами; контроль за дотриманням викладачами правил і норм навчально-реабілітаційного процесу, з метою профілактики надмірних навчальних навантажень; вибір методів і способів навчання студентів з особливими освітніми потребами повинен відповідати сучасним стандартам успішного засвоєння вченого матеріалу: впровадження достріжених комп'ютерних технологій у навчальний процес, підготовка аудіо- і відеозаписів лекційно-навчаючих матеріалів, включаючи конспекти лекцій, використання фонду електронної бібліотеки, розміщення інформації з дисципліни у відповідному розділі сайту вченого закладу, з метою отримання студентами-інвалідами додаткових відомостей з предмета.

Соціально-педагогічний супровід не підміняє освітній процес, він сприяє адаптації студента до освітнього процесу, його інтеграції в соціокультурне середовище освітньої установи, успішному оволодінню професією. Таким чином, для отримання позитивного результату необхідна розробка і впровадження цілісного взаємодії освітнього процесу та соціально-педагогічної роботи протягом усього навчання. Тільки за таких умов процес соціального становлення здійснюватиметься найбільш планомірно і ефективно.

Висновки. Становлення студентів з інвалідністю має свої соціально-психологічні особливості, тому ефективність цього процесу залежить від організації певних умов соціально-педагогічної діяльності внз, зокрема, комплексного супроводу.

Соціально-педагогічний супровід студента з особливими освітніми потребами, є важливою складовою в комплексній навчально-реабілітаційній моделі навчання студентів з інвалідністю і являє собою процес, що містить систему цілеспрямованих послідовних соціально-педагогічних дій.

Соціально-педагогічний супровід студентів з інвалідністю складається з певних етапів і відповідних їм напрямків, які охоплюють роботу зі студентами-інвалідами не тільки в період навчання, але і в момент вступу до вузу і після

закінчення - при працевлаштуванні.

При організації та здійсненні соціально-педагогічного супроводу необхідний облік психологічного та медично-реабілітаційного аспекту, так як тільки за умови взаємодії всіх фахівців можливе ефективне формування напрямів роботи зі студентами-інвалідами.

Однією з важливих складових соціального становлення студентів з особливими потребами є процес засвоєння певних соціальних ролей, усвідомлення себе суб'єктами соціальних відносин. Виходячи з цього, спрямованість, цілі, характер процесу соціально-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю повинні мати соціалізуючий початок і здійснюватися з урахуванням особливостей розвитку особистості людини з обмеженими можливостями.

Список використаних джерел:

1. Богинская Ю.В., Кравцова А.В. Сопровождение и поддержка инвалидов в системе высшего образования за рубежом и в Украине / Ю.В. Богинская, А.В. Кравцова. – Ялта: РИО КГУ, 2008. – 122 с.
2. Богинская Ю.В. Сопровождение студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности в высших учебных заведениях: виды и направления / Ю. В. Богинская / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов.ред.) та ін.. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 4 (57). – С. 45-52
3. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: методичний посібник / Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, С.А. Бондаренко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2008. – 114 с.
4. Михайлова Т.А. Теоретические аспекты реализации социально-педагогического сопровождения с ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении / Т.А. Михайлова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 7. – С. 23.
5. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегровану середовищі / Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.

РУДЕНКО Н.М.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра психології,
Рівненський інститут слов'янознавства
Київського славистичного
університету,
м. Рівне

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ УКРАЇНИ ТА МОЛДОВИ

Надається визначення понять «толерантність», «інтолерантність», розглядаються їх види і рівні. Розкривається зміст етнічної толерантності. За результатами емпіричних досліджень встановлено достатньо високий рівень етнічної толерантності українських та молдавських підлітків.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, етнічна толерантність.

Предлагается определение понятий “толерантность”, “інтолерантність”, рассматриваются их виды и уровни. Раскрывается содержание этнической толерантности. По результатам эмпирических исследований установлен достаточно высокий уровень этнической толерантности украинских и молдавских подростков.

Ключевые слова: толерантность, інтолерантність, этническая толерантность.

Determination of concepts “tolerance” is given, “intolerance”, their kinds and levels are examined. Maintenance of ethnic tolerance opens up. On results empiric researches the high enough level of ethnic tolerance of the Ukrainian and Moldavian teenagers is set.

Key words: tolerance, intolerance, ethnic tolerance.

Однією із стратегічних ліній соціальної політики є розробка ідеології демократичного суспільства, головним принципом якого виступає конструювання установок толерантної свідомості і профілактика екстремізму [7].

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) розуміється як відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий чинник

в результаті зниження чутливості до його дії [4]. Поняття толерантності формувалося упродовж багатьох століть. Ідея толерантності виникла ще в глибокій античності і спочатку існувала як рішення проблеми відношення до релігійних меншин [5]. Принципи толерантності, духовного розкріпачення особи поряд з її економічною та політичною свободою відстоювали мислителі минулого, спираючись на вчення про природне право. Про толерантність у своїх працях «Нариси про терпимість», «Листи про віротерпимість» писав Дж. Локк. У «Трактаті про віротерпимість» до розгляду цієї категорії звертався Вольтер. І. Гьоте розглядав толерантність як проміжний елемент на шляху до визнання.

У багатьох державах на юридичному рівні вироблялися принципи гуманних взаємовідносин з іновірцями і інакодумцями, які включали в себе такі компоненти, як терпимість, лояльність, повага до вірувань і поглядів інших людей, народів. Характерним для процесу формування поняття толерантності є те, що воно продовжується до цього часу. Тепер цей термін використовується для позначення широкого кола терпимого ставлення до способу життя та існування соціальних груп, політичних партій або ідей, які багато хто вважає неприйнятними. Серед інших найчастіше йдеться про релігійну, національну, расову, політичну толерантність, толерантність до конкретної статі (чоловічої або жіночої), до сексуальних меншин та ін. Зазвичай принцип толерантності не визнають релігійні фундаменталісти, расисти, сексуальні шовіністи, радикальні націоналісти, ксенофоби, етноцентристи. Тоталітарні та авторитарні суспільства також великою мірою не толерантні до тих чи інших соціальних груп або поглядів [7].

На індивідуальному рівні толерантність є доброчинністю, тобто нормою поведінки відповідальної особистості. Толерантність стосовно людей, які відрізняються від нас своїми поглядами і звичками, вимагає розуміння того, що істина не може бути простою, що вона багатогранна і що існують інші погляди, здатні пролити світло на ту чи іншу її сторону. Саме цей рівень існування толерантної свідомості виступає фундаментом будь-якої терпимості у суспільстві. Своє практичне втілення вона знаходить у витримці, здатності тривалий час терпіти несприятливі впливи [11].

Інтолерантність несе в собі зміст антагоністичної дії і, як правило, піддає середовище стосунків цензурі етнічного, релігійного, гендерного, політичного характеру, тим самим стаючи генератором ворожнечі, нестабільності, тиску, конфліктів, ненависті. В процесі спілкування постійно присутнє співвідношення толерантність – інтолерантність, що є виявом індивідуальності і багатогранності кожної особистості.

В. Мижа виділяє *показники* інтолерантності: наявність негативних стереотипів, дискримінація, остракізм, переслідування, приниження, сегрегація,

репресії, розправа [13]. В. Лекторський розглядає такі *типи* толерантності:

1. Байдужість до існування різних поглядів та практик. Цей тип характеризує ситуацію, коли різні системи поглядів допускаються при умові, що вони не суперечать загальнолюдським нормам.

2. Повага до іншого, якого я не розумію і з яким я не взаємодію. Цей тип відокремлюють в силу рівноправності культур і відсутності привілейованої системи поглядів і переконань.

3. Терпимість до слабкості інших. Цей тип носить деякий зневажливий контекст. Це збігається з плюралізмом і пов'язане з виділенням привілеїв у системах поглядів та цінностей.

4. Розширення власного досвіду та критичний діалог, що спирається на діалогічність природи розуму [5].

Спираючись на класифікацію, запропоновану В. Лекторським, О. Грива пропонує такі узагальнені погляди на толерантність:

- як на рису пасивного характеру, не спрямовану на дію, що виражається в ліберальному сприйнятті відмінностей навіть тоді, коли вони, здається, не можуть бути сприйнятими;
- як на активну позицію, що підтримує іншу реальність, яка збагачує досвід людини [2, с. 49].

Можна виділити також *рівні* існування толерантності: цивілізаційний, міжнародний (міждержавний), етнічний, соціальний, індивідуальний, а також надати типологізацію толерантності за соціальними сферами її буття:

- 1) гендерна толерантність;
- 2) вікова толерантність;
- 3) освітня толерантність;
- 4) міжнаціональна толерантність;
- 5) расова толерантність ;
- 6) релігійна толерантність ;
- 7) географічна толерантність;
- 8) між класова толерантність ;
- 9) фізіологічна толерантність ;
- 10) політична толерантність;
- 11) сексуально орієнтована толерантність ;
- 12) маргінальна толерантність [11, с. 79].

Предметом нашого дослідження була етнічна толерантність.

У соціокультурному плані етнічна або національна толерантність є специфічною рисою національного характеру, духу народів, яка є невід'ємним елементом структури менталітету, орієнтованим на терпимість [14].

Дослідження Г. У. Солдатової, Л.А. Шайгерової, О. Д. Шаркової пока-

зують, що в дитячому і підлітковому середовищі поширена образлива лексика, що принижує людей іншої національності, культури або релігії, негативні упередження. В основі такої інтолерантної поведінки лежить кризова трансформація за типом гіперідентичності (етноегоїзм, національний фанатизм), коли дуже позитивне ставлення до своєї групи породжує переконання в переважанні над «чужими». У міжетнічній взаємодії гіперідентичність проявляється в різних формах етнічної нетерпимості: від роздратування по відношенню до членів інших етнічних груп до політики обмеження їх прав і можливостей. З іншого боку, є вірогідність, що формування етнічної ідентичності підлітка буде йти за типом гіпоідентичності, в першу чергу, етнологізму, який характеризується відчуженням від своєї культури, небажанням підтримувати власні етнокультурні цінності, негативізмом і нетерпимістю по відношенню до свого народу [7].

Основою толерантного відношення до людства є позитивна етнічна ідентичність, в структурі якої позитивний образ своєї власної етнічної групи співіснує з позитивним ціннісним ставленням до інших етнічних груп [6]. Приналежність до етнічної групи – це також спосіб звернути на себе увагу, через етнічність підвищити свою цінність. Силу потреби в етнічній приналежності можна визначити через індикатори групової згуртованості (одного з синонімів групової солідарності): бажання залишатися членом групи, рівень внутрішньої групової прихильності і міра задоволення від участі в групі [1, 3].

На думку Г.У. Солдатової, в контексті міжетнічних стосунків ці індикатори можуть розглядатися як етноаффіліативні мотиви. Найважливіше значення має їх емоційний аспект. Характер почуттів щодо своєї групи відображають динаміку образу групи з точки зору її привабливості або непривабливості, а також впливають на взаємини з іншими групами [12]. Д. Беррі та М. Плизента в ході досліджень з етнічної толерантності встановили, що тільки упевненість у своїй власній позитивній груповій ідентичності може дати основу для поваги інших груп і вираження готовності обміну ідеями, установками або участі в спільній діяльності.

Н.М. Лебедева, ґрунтуючись на положеннях концепції Д. Беррі та М. Плизента про психологічну природу етнічної толерантності і її роль в регуляції життєдіяльності соціальної групи і на основі власних досліджень, приходять до висновку, що позитивна етнічна ідентичність є основою етнічної толерантності [6]. У нашому дослідженні етнічна толерантність розуміється як відсутність негативного ставлення до іншої етнічної культури, а точніше – наявність позитивного ставлення до іншої культури при

збереженні позитивного сприйняття своєї власної.

Це означає, що етнічна толерантність є не наслідком асиміляції як відмови від власної культури, а характеристикою міжетнічної інтеграції, для якої характерне позитивне ставлення разом зі своєю етнічною культурою і до етнічних культур інших груп [6]. Укорінення в освіту духу толерантності – це значущий внесок навчально-виховних установ у розвиток світової культури [7].

У дослідженні була поставлена ціль виявити рівень розвитку етнічної толерантності у підлітків, що проживають в придністровському полікультурному регіоні Молдови і українському монокультурному середовищі. Підлітковий вік був обраний для дослідження не випадково. Це важливий період в психосоціальному розвитку людини. Підліток активно включається в доросле життя, формує свою ідентичність, засвоює соціальні ролі. Його життєва глобальна орієнтація залежить від того, як він буде ставитися до світу в цілому, до себе і до інших у цьому світі. Дослідженням було охоплено 119 учнів 5-8 класів російських, молдавських, українських шкіл м. Тирасполь (Молдова) і 60 підлітків 5-8 класів НВК «Колегіум» м. Рівного (Україна). Основні методи дослідження спрямовані на актуалізацію соціально-перцептивних образів у міжкультурній взаємодії [6]. Респондентам пропонувалася анкета, що містить ряд тверджень, які оцінюються за 7-бальною шкалою від 1 (повністю згоден) до 7 (абсолютно не згоден). Питання анкет були подані в наступному порядку:

Вважаю, що потрібно підтримувати звичаї, традиції та образ життя свого народу.

У своїх вчинках потрібно керуватися швидше особистими інтересами, ніж якими-небудь іншими, у тому числі й національними.

Вважаю, що народам, що сповідують одну і ту ж саму релігію, легше зрозуміти один одного.

Вважаю, що сучасній людині його національність має бути байдужа.

Зазвичай я жертвую своїми інтересами заради інтересів колективу.

Вважаю, що якщо в сім'ї з'явиться людина іншої національності, то це швидше за все ускладнить взаємини.

Вважаю, що інтереси народу мають бути важливіше, ніж проблеми і інтереси окремої особи.

Національна приналежність – це те, що завжди роз'єднуватиме людей.

Вважаю, що люди мають право жити на будь-якій території незалежно від своєї національності.

Ніколи не можна сказати, що окрема людина несе в собі характерні риси свого народу.

Думаю, що органічно розвивати і зберігати національну культуру можуть тільки люди – носії певної (цієї) національності.

Вважаю, що народні звичаї застаріли і не потрібні сучасній людині.

13. Гадаю, що представники корінної національності повинні мати певні переваги, оскільки вони живуть на своїй території.

14. Вважаю, що залучення мого народу до світової цивілізації важливіше відродження національних традицій.

Додатково до тверджень анкети підліткам пропонувалося відповісти на питання: «Які почуття викликає у вас приналежність до своєї нації?». Необхідно було вибрати з 5 варіантів: а) гордість; б) спокійну впевненість; в) ніяких почуттів; г) образу; д) приниженість.

Додатково підліткам були поставлені запитання:

1. Чи потрібні національно-культурні об'єднання в Тирасполі (Рівному)? Пропонувалися наступні варіанти відповідей : а) так; б) не знаю; в) ні.

2. Чому, на ваш погляд, служать національно-культурні об'єднання Тирасполя (Рівного)? Пропонувалися наступні варіанти відповідей: а) національно-культурному відродженню; б) залученню підростаючого покоління до своєї культури; в) захисту людей своєї національності; г) особистим інтересам їх керівників; д) свій варіант відповіді.

Результати дослідження показали, що тираспольські і рівненські підлітки знайомі з культурою, традиціями і звичаями свого народу. У своїх вчинках керуються особистісними, а не національними інтересами. На думку підлітків, сучасна людина повинна культивувати в собі ті якості, які визначають його національну приналежність, при цьому люди мають право, на їх погляд, жити на будь-якій території незалежно від своєї національності. Поява в сім'ї представника іншої національності не спричинить загострення або конфлікту. Підлітки не стануть жертвувати своїми інтересами заради інтересів колективу і будуть у своїх вчинках орієнтуватися швидше на особисті інтереси, а не на національні інтереси, при цьому інтереси особи висуваються на перший план. Віросповідання сприймається як чинник, що перешкоджає встановленню довірливих і теплих взаємин між людьми, що належать до різних релігійних конфесій.

З м. Тирасполь відчувають гордість за приналежність до своєї нації 34,5% підлітків; у 45% приналежність до своєї нації викликає спокійну впевненість; 9,37% підлітків не відчувають ніяких почуттів, пов'язаних зі

своєю національністю; 8,25% підлітків відчувають образу; 2,87% – , при-
ниженість. Майже такі ж саме результати ми отримали у дослідженні
рівненських підлітків. З віком збільшується кількість підлітків, у яких при-
належність до своєї нації викликає гордість: якщо в 5 класі було виявлено
17%, а в 6 – 9% респондентів позитивно відповіли на це питання, то вже
до 7 класу – 48%, а в 8 класі – 64% опитуваних відчувають гордість за
приналежність до своєї нації. Тенденція до зниження простежується по
відношенню до таких почуттів, як «спокійна впевненість», «відсутність
почуттів», «приниженість». Слід зазначити, що підлітки, що відчувають
приниженість у зв'язку з приналежністю до своєї національності, були
виявлені тільки в молодшому підлітковому віці (11,5%). В цілому, динамі-
ка полягає в наступному: з віком збільшується кількість підлітків, що від-
чувають як гордість, так і образу за чинником «приналежність до своєї
нації», зменшується кількість підлітків, що відчувають спокійну впевне-
ність, а також приниженість.

55% підлітків з Тирасполя і 50 % з Рівного вважають необхідним
існування національно-культурних об'єднань в Тирасполі і Рівному відпо-
відно; 30% опитаних не змогли відповісти на запитання; 15% підлітків з
Тирасполю і 20 % з Рівного відповіли негативно.

29,25% підлітки вважають, що національно-культурні об'єднання
потрібні для відродження культурних традицій; 28% – для залучення
молодого покоління до своєї культури; 30% – захисту людей своєї націо-
нальності; 1,25% – особистим інтересам їх керівників. Можливістю висло-
вити свою думку з цього питання ніхто з підлітків не скористався.

Отже, можна стверджувати, що і тираспольським, і рівненським під-
літкам притаманний високий рівень етнічної толерантності. Це підтвер-
джує дослідження, в яких встановлено, що антитезою стереотипному,
інтолерантному мисленню є планетарна свідомість, коли людина відчуває
себе частиною людства і одночасно носієм певної національної культури;
коли вона розуміє цінність різноманіття і з повагою відноситься до різних
«картин світу» і різних форм «світосприйняття». Такий інтерес як до своєї,
так і до чужої історії, повага до інших культур при ідентифікації зі своєю
власною і почуття відповідальності за її розвиток можливі тільки при
формуванні планетарної свідомості, відповідальності за все, що відбува-
ється у світі. Це можливо тільки при широкій гуманітарній освіті, що готує
людину бути громадянином своєї країни і усього людства. Цей непростий
шлях вимагає як ресурсів, так і цілеспрямованої політики держави і сус-
пільства по відношенню до освіти і культури [8].

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: АспектПресс, 1997.
2. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : Автореф. дис. ... д-ра філос. наук. – К., 2008.
3. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. – М., 1979.
4. Краткий психологический словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
5. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии, № 11, 1997.
6. Малхазова Ф.М. Социально-психологические особенности этнической толерантности в поликультурном регионе. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1999.
7. На пути к толерантному сознанию /Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2000. – 225 с.
8. Петренко В.Ф., Митина О.В., Бердников К.В. и др. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости. – М.: Смысл, 2000.
9. Політологічний енциклопедичний словник / За ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. –2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Генеза, 2004. –736 с.
10. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
11. Соколов М. Ю. Проблема толерантності в інформаційному просторі : Автореф. дис. ... канд. політ. наук. – К., 2007. –38 с.
12. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. 2-е изд. – М., 2001.
13. Ставицький О.О. Психологія гандикапізму: [монографія]. / О.О. Ставицький. – Рівне: «Принт Хаус», 2011. – 376 с.
14. Тавадов Г.Т. Этнология // Словарь-справочник. – М., 1998.

РЯБОВА Ю.М.,
аспірантка,
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено проблемі формування морально-етичних якостей майбутніх соціальних працівників у процесі підготовки до професійної діяльності з клієнтами різних національностей. Аналізуються питання професійної підготовки, спрямовані на формування морально-етичних якостей майбутніх фахівців соціальної роботи.

Ключові слова: морально-етичні якості, багатонаціональне середовище, професійна діяльність, соціальний працівник, професійна підготовка.

Статья посвящается проблеме формирования морально-этических качеств будущих социальных работников в процессе подготовки к профессиональной деятельности с клиентами разных национальностей. Анализируются вопросы профессиональной подготовки, направленные на формирование морально-этических качеств будущих специалистов социальной работы.

Ключевые слова: морально-этические качества, многонациональное общество, профессиональная деятельность, социальный работник, профессиональная подготовка.

Summary. The article is devoted to the formation of moral-ethic qualities of future social workers in the process of training to the professional activity with the clients of different nationality. The issues of training, aimed at forming of moral-ethical qualities of the future social workers are analyzed.

Key words: moral-ethic qualities, multicultural society, professional activity, social worker, training.

Постановка проблеми. Україна це багатонаціональна держава в якій проживає більше ста різних національностей. Національні меншини відображають соціальну структуру всього суспільства, включаючи в себе всі соціальні прошарки і соціально-демографічні групи (жінок, літніх людей, молодь, дітей), а також такі соціальні явища, як (наркоманія, алкоголізм, насильство, екстремізм, тероризм). Головна умова роботи з людьми різних національностей це наявність знань про те, хто вони такі, як виникають і які особливості національних меншин в Україні. Фахівці які безпосередньо співпрацюють з людьми інших національностей це соціальні працівники, але фахівець соціальної служби має бути професійно підготовленим до діяльності у багатонаціональному середовищі.

У соціальній роботі поряд з професійними знаннями особливо велику роль мають відігравати морально-етичні якості фахівця, які є визначальним фактором успішності та ефективності його професійної діяльності. Стиль поведінки соціального працівника, обумовлений сукупністю його морально-етичних якостей, його ціннісними орієнтаціями та інтересами, що впливає на систему міжособистісних відносин соціального працівника з клієнтом. Тому формування морально-етичних якостей має займати важливе місце в процесі підготовки соціальних працівників. Тільки оптимальне поєднання професійних знань і навичок з морально-етичними якостями фахівця є необхідною умовою його успішної співпраці з людиною якій необхідна допомога.

Професія соціального працівника спрямована на соціальну сферу, тому необхідною умовою для вибору цієї професії є соціальна спрямованість особистості, наявність відповідних якостей: гуманізму, доброзичливості, справедливості, відповідальності, терпеливості, врівноваженості, готовності стати на захист клієнта, прийти на допомогу, підтримати. Основою професійної діяльності соціального працівника є компетентність і професіоналізм [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Питанню професійної підготовки соціальних працівників приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні вчені А. Капська, І. Зверева, М. Галагузова, О. Мудрик, В. Бочарова. Формуванню професійної етики соціального працівника присвячені праці І.Белякова, В.Бочарової, С. Гусарева, Т.Демидової, І.Зязюна, Г.Медведєва, О.Соловйова, О.Тихомирова, Г.Филиппової, Є.Ярської-Смирнової та інших. Метою даної статті є дослідження особливостей формування морально-етичних якостей майбутніх соціальних працівників у процесі підготовки до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Особливості розвитку соціальної сфери суспільства, ускладнення суспільного життя громадян внаслідок соціальної, економічної і політичної кризи держави потребують прогресивних підходів у підготовці фахівців.

Професійна підготовка фахівця із соціальної роботи основана на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо [5].

Становлення соціального працівника як високоморальної особистості має супроводжуватися створенням відповідної атмосфери в соціальних службах, освітніх установах соціального профілю та в суспільстві в цілому. Одна з найважливіших функцій соціального працівника це нести в суспільство високі моральні ідеали, поширювати серед клієнтів, їх близьких та інших членів громади де працює представник соціальної служби, основні принципи взаємодопомоги, почуття єднання з оточуючими, співчуття і доброти.

Фахівець із соціальної роботи — це особа, яка має необхідні інтелектуальні, моральні, етичні та особистісні якості для виконання особливого, інтегрованого, універсального виду діяльності у соціальній сфері [5].

Професійна робота будь-якого працівника пов'язана з дотриманням норм, правил поведінки і взаємовідносин зі своїм зовнішнім оточенням (колегами, підлеглими, клієнтами і партнерами). Дотримання етики ділових відносин є одним із основних критеріїв оцінки професіоналізму як окремого працівника, так і організації в цілому.

Діяльність соціального працівника пов'язана з його впливом на особистість чи групу людей. Важливим у діяльності соціального працівника з надання допомоги є: дотримання правил конфіденційності, тобто збереження таємниці клієнта. У процесі навчання і самоосвіти у соціальних працівників повинна сформуватися система науково-практичних знань, навичок і морально-етичних якостей, що впливають на якість вирішення професійних завдань, та формування високоморальних особистісних якостей. У діяльності соціального працівника велике значення має етичний кодекс, який є для нього керівництвом у щоденній поведінці; соціальний працівник має усвідомлювати та добровільно приймати на себе відповідальність у наданні допомоги людям, та усвідомлювати, що він також має відповідальність перед клієнтом і суспільством.

Соціальні працівники співпрацюють з молоддю, людьми похилого віку, інвалідами, а також із представниками різних національностей (національні меншини, мігранти тощо), надають їм соціальну допомогу, створюючи умови для соціальної адаптації в новому багатонаціональному середовищі та попереджаючи виникнення етнокультурних й міжнаціональних конфліктів. Для того, щоб успішно співпрацювати з людьми інших національностей соціальний працівник має володіти такими морально-етичними якостями, як чесність, безкорисливість, прагнення допомогти, схильність проявляти участь, порядність, відповідальність, та високу моральність. Ці морально-етичні якості потрібно формувати під час підготовки майбутніх соціальних працівни-

ків до професійної діяльності.

На думку В. Яблонського, О. Пономарьова та ін., виховання у молодих фахівців моральних якостей, підготовка розвиненої, активної особистості та зміцнення моральних засад суспільства це головна мета вищої школи.

Характер та зміст соціальної діяльності залежать від багатьох факторів.

Але в будь-якому випадку соціальна робота в багатонаціональному середовищі полягає в тому, щоб адаптувати представників іншої національності чи етнічної спільності до місцевих умов, облаштувати їх у новій обстановці, надати їм можливість для роботи і навчання. Інший напрямок цієї роботи це надання їм допомоги у збереженні національної ідентичності, своїх звичаїв, традицій, психології та культури [7].

Тому професійна діяльність фахівців соціальної роботи у багатонаціональному середовищі є в соціальному і психологічному відношенні досить складним процесом. Успіх, її рішення залежить від ступеня оптимальності поєднання багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Серед всієї сукупності соціальних умов, що визначають успішність співпраці з людьми інших національностей є створення відповідної обстановки для плідних взаємин.

Як було зазначено раніше, соціальні представники працюють з представниками різних національностей які проживають на території України. Важливою умовою цієї допомоги є надання конкретної допомоги людині, що можливо за умов професійної компетентності та відповідної морально-етичної поведінки соціального працівника.

Сьогодні соціальні працівники проводять різнобічну роботу з представниками інших національностей. Соціальні працівники допомагають кожній людині у вирішенні її особистих соціальних, економічних, правових та інших проблем, сприяють у встановленні або відновленні необхідних соціальних відносин.

Для успішної професійної діяльності у багатонаціональному середовищі, майбутні соціальні працівники мають бути професійно підготовленими та мати морально-етичні якості, які допоможуть виконувати свою роботу на найвищому рівні.

Соціальні працівники опановують основи знань з області моралі та етики ділових відносин у вищих навчальних закладах, а також на курсах і факультетах підвищення кваліфікації. У процесі навчання майбутні фахівці знайомляться з історією етичних навчань, пізнають суть і структуру моралі. Отримані знання мають допомагати їм краще зрозуміти моральні проблеми в сучасному, багатонаціональному суспільстві, сформулювати моральні принципи і моральну позицію, виробити навички моральної поведінки у професійній діяльності.

Соціальні працівники, які не отримали необхідну морально-етичну під-

готовку в навчальних закладах, на курсах і факультетах підвищення кваліфікації та займаються тільки практичною діяльністю, надходять відповідно до свого розуміння добра і зла, соціальної справедливості, заснованому на суспільних цінностях і особистому життєвому досвіді. У цьому випадку зростає можливість розбіжності особистих і професійних моральних установок[2].

Основу особистості соціального працівника повинна становити моральність як внутрішня, духовна якість особистості, потреба поступати відповідно до вимог етики і моралі, творити добро, приносити людям благо.

Моральна поведінка соціального працівника визначається такими якостями його особистості, як чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, терпимість, витримка, доброта, любов до людей, самокритичність, адекватність самооцінки, терпіння, комунікабельність, оптимізм, сила волі, творче мислення і звичайно ж прагнення до самовдосконалення.

Високий рівень розвитку моральної, етичної свідомості та морально-етичних якостей соціального працівника дають йому моральне право займати провідне становище соціального працівника у стосунках із клієнтом.

Рівень моральності соціального працівника повинен бути вище середнього, оскільки тільки це дає йому право спілкуватися з людиною, що потрапила у біду. Високий рівень моральності людини передбачає здатність розуміти іншу людину та допомагати їй[2].

На думку Крушельницької О.В. індивідуальна мораль у професійній сфері передбачає усвідомлення професійного обов'язку, а досягнення успіху в будь-якій професії пов'язано з визначенням самообмеження, без чого неможлива професійна реалізація особистості, що виражається в бажанні сформувати в собі такі якості, як дисциплінованість, організованість, діловитість, охайність[3].

Іщук С.В. вважає, що моральна потреба є найвищим рівнем моральної свідомості соціального працівника. Для неї характерна наявність моральної потреби в дотриманні вимог професійної етики. Лише у цьому випадку, на його думку, проходження нормам і вимогам професійної моралі перетворюється у внутрішню потребу фахівця, який організовує свою поведінку і діяльність відповідно до вимог моральності. І як наслідок, постійне дотримання норм та вимог професійної моралі та етики стає якістю особистості, що впливає на особистість соціального працівника. Поведінка і діяльність соціального працівника, які зазвичай обумовлені його моральною потребою, як правило, не залежать від ситуативних випадковостей і відрізняються моральною спрямованістю, прагненням до добра і соціальної справедливості[2].

Моральність соціального працівника має формуватися під впливом норм моральної поведінки і впливом моральних відносин, які панують у соці-

умі. При цьому Ішук С.В. зазначає, що у визначенні моральної позиції соціального працівника особливо важливу роль відіграє професійна мораль, що служить орієнтиром при оцінці та реалізації тих чи інших дій в суспільстві. Зв'язок моральних знань, переконань і потреб з практичною діяльністю проявляється в різному ступені і моральні потреби в найбільшій мірі забезпечують її стійкість.

При підготовці фахівців з соціальної роботи дуже актуальним є процес професійного відбору. Соціальну роботу можна віднести до тих видів професійної діяльності, де часто не професійні знання та навички, а морально-етичні якості фахівця багато в чому визначають її успішність і ефективність. Виділяють ряд професійно важливих якостей, без яких не можливо уявити соціального працівника, і які необхідно формувати під час професійної підготовки майбутніх фахівців з соціальної сфери.

Відповідно до вище сказаного, потрібно зазначити, що у роботі в багатонаціональному суспільстві соціальний працівник повинен керуватися принципами морально-етичних якостей, а саме фахівець соціальної роботи повинен дотримуватись інтересів клієнта; дбати про принесення блага для свого клієнта і суспільства; поважати права клієнта на прийняття самостійного рішення; приймати клієнта таким, яким він є та враховувати індивідуальні психологічні особливості та можливості плідної співпраці з клієнтом; дотримуватись конфіденційності, що є основним принципом соціальної роботи та професійної етики соціального працівника; дотримуватись принципів доброзичливості та моральної культури соціального працівника; бути чесним та відкритим у взаємовідносинах соціального працівника та клієнта є основою для довіри та поваги у стосунках.

Висновки. Проблеми етнічних груп, народів, національних меншин це значуща частина сучасного життя суспільства, яка безпосередньо пов'язана з соціальною сферою. Етнічні взаємини, і виникаючи з них проблеми і способи їх вирішення це завдання соціальних працівників. Морально-етичні норми і правила соціальної роботи повинні регламентувати професійну діяльність кожного соціального працівника і взаємодію різних соціальних служб і органів соціального захисту населення.

Основою морально-етичної свідомості та особистості соціального працівника виступає моральність, яка розглядає поведінку та діяльність з точки зору їх моральної цінності. У формуванні морально-етичної свідомості соціального працівника значну роль відіграє професійна свідомість.

Отже можна зазначити, що високий рівень розвитку моральної, етичної свідомості та морально-етичних якостей соціального працівника дають йому моральне право займати провідне становище у стосунках із клієнтами різних національностей.

Для того щоб успішно співпрацювати з людьми інших національностей, рівень моральності соціального працівника повинен бути вище середнього, оскільки це дає йому право спілкуватися з людиною, що потрапила у біду і в результаті такого спілкування надати належну допомогу. А також високий рівень моральності людини передбачає здатність добре розуміти іншу людину та допомагати цій людині.

Список використаних джерел:

1. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно- ориентированный подход. – М., 1999.
2. Етика соціальної роботи : Курс лекцій / Іщук С.В. - Тернопіль, ТДПУ, 2008.- 59 с.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : Монографія / О. Г.Карпенко ; [за ред. С.Я. Харченко]. –Дрогобич :Коло, 2007. – 374 с.
4. Крушельницька О.В., Мельничук Д.П. Управління персоналом. Навчальний посібник. Видання друге, перероблене й доповнене. – К., «Кондор». — 2005. – 308 с.
5. Медведева Г.П. Этика социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 1999.
6. Соціальна робота : Навчальний посібник / Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. - К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. - 590 с.
7. Технологии социальной работы / Е. И. Холостова, П. Д. Павленок, В. Ц. Худовердян, Т. В. Шеляг. – М.: Издательский дом, 2003. – 399с.
8. Ярская-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы. М., 1998.

САВЧЕНКО В.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра філософії і культури
здоров'я,
Дніпропетровський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Дніпропетровськ

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті доведено необхідність застосування здоров'язбережувальних технологій навчання в системі післядипломної педагогічної освіти та експериментально перевірена ефективність впровадження здоров'язбережувальних технологій навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру. Автором розкриваються особливості використання навчання на засадах розвитку життєвих навичок.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, система післядипломної педагогічної освіти.

В статье доказана необходимость применения здоровьесохраняющих технологий обучения в системе последиplomного педагогического образования и экспериментально проверена эффективность внедрения здоровьесохраняющих технологий обучения на курсах повышения квалификации учителей физической культуры и учителей начальных классов, которые преподают физическую культуру. Автором раскрываются особенности использования обучения на основе развития жизненных навыков.

Ключевые слова: здоровьесохраняющие технологии, система последиplomного педагогического образования.

In this paper the need for zdorovesohranyayuschih learning technologies in the Postgraduate Education and experimentally verified the effectiveness of the implementation zdorovesohranyayuschih technology education training courses physical education teachers and elementary school teachers who teach physical education. The author reveals features of application study based on life skills.

Key words: zdorovyasohranyayuschie technology, the system of postgraduate education.

Постановка проблеми. Система освіти, яка дісталась Україні у спадок від радянських часів, базувалася на принципах авторитаризму. В таких умовах навчання педагог не повинен був перейматися, наскільки учню цікаво, а мусив його заставляти. Відповідно, методична наука мало турбувалася про озброєння вчителів методами створення стійкої мотивації до вивчення предмету. В умовах розбудови національної системи загальної середньої освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій (нововведень) в освітньому процесі.

Система післядипломної педагогічної освіти враховує весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освіти і тому потребує пошуку науково-обґрунтованих підходів до організації навчального процесу.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно зі Зведеним планом науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2011-2015 роки «Науково-теоретичні основи інноваційних технологій у фізичному вихованні різних груп населення». Роль автора в виконанні даної теми полягає у науковому обґрунтуванні здоров'язбережувальних підходів в системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В сучасних умовах розвитку непервної освіти та реалізації ідей Болонського процесу основну увагу потрібно приділити теоретичному та експериментальному обґрунтуванню організації навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. У розробці цього питання необхідно враховувати специфіку трансформації професійних функцій учителя фізичної культури в умовах інформаційного суспільства.

Актуальними проблемами сучасних інститутів післядипломної педагогічної освіти є створення відповідних педагогічних умов для професійного зростання вчителів-практиків з фізичного виховання, сприяння всебічному усвідомленню вчителем необхідності підтримувати фаховий професійний розвиток упродовж педагогічного становлення, допомога в розумінні важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і здоров'язбережувальними технологіями. З цією метою, педагогів, які навчаються в системі післядипломної педагогічної освіти, необхідно заохочувати до впровадження у практичну діяльність ефективних методів, сучасних інновацій і результатів наукових досліджень [2, с.1].

У наш час потрібно вдосконалювати навчальний процес, посилювати його привабливість та результативність, вводити нові форми і технології навчання, зокрема інтерактивні технології. Оволодіння слухачами багато в

чому нетрадиційними і складними технологіями вимагає певного перегляду системи професійної підготовки вчительських кадрів [3].

Основні ознаки інноваційних педагогічних технологій виділені у роботах О.А. Голубкова, І.М. Дичківської, О.М. Пехоти, О.І. Пометун, інноваційні технології виховання і навчання розглядаються в дисертаційних дослідженнях С.С. Еримбетової, О. О. Кіяшко, О. А. Комар, Н.Є. Пангелової, Р.А. Самохіна, А.Г. Чорноштана.

Зазначаємо, що у дослідженнях В.М.Буренко [1, с.180] розроблено і теоретично обґрунтовано модель професійної перепідготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах андрагогічного підходу. Її компонентами дослідник вважає вимоги до діяльності, методи і принципи навчання дорослої людини. Запропонована модель включає таке:

- методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-пошукові);
- мотивацію навчання (досвід учителя, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки вчителя);
- принципи навчання дорослих (самостійне навчання, спільна діяльність, урахування досвіду, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, еkleктичність, самосвідомість);
- принципи педагогічної творчості викладача (суб'єктивність, діагностика, оптимальність, взаємозалежність).

Тотожні погляди має І.В. Гушлевська [2, с.66], якою встановлено теоретичні основи та визначено сучасні підходи до розвитку професійної діяльності вчителів фізичної культури на основі аналізу досвіду з цього питання таких країн, як США і Канади. Розглядаючи різноманітні моделі професії вчителя, запропоновані Американською асоціацією коледжів педагогічної освіти та „ідеальну модель” професії вчителя Е.Хойлі, модель професії у контексті ринкових стратегій П. Вілсона, А. Карр-Саундерса, Д. Майерса і здійснюючи їх порівняльний аналіз на основі досліджень питання професіоналізму вчителів (Дж. Гудлед, І. Гудсон, Е. Харгрівз та ін.),

Ефективність професійного розвитку вчителів фізичної культури у процесі підвищення кваліфікації значною мірою залежить від потенціалу науково-педагогічного складу інституту післядипломної педагогічної освіти, запровадження ефективної системи організації навчального процесу, систематичної діагностики результатів навчальної діяльності педагогів, індивідуалізації та диференціації процесу навчання. У розглянутому аспекті представляє інтерес модель навчання, заснована на принципах синергетики.

Використовуючи здоров'язбережувальні технології до навчання в інститутах післядипломної педагогічної освіти можна досягти психологічного клі-

мату в групах, який сприятиме засвоєнню навчального матеріалу, допомагатиме співробітництву між викладачем та групою, що в значній мірі покращить процес навчання, а в подальшому вчителі зможуть навчити основам фізичного виховання та безпечної поведінки.

Для підвищення ефективності навчально-виховного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти необхідно шукати нові шляхи удосконалення викладання предмету «Фізична культура» [4].

Створення нових здоров'язбережувальних технологій пов'язане зі змістом навчального процесу послідовністю засвоєння базових знань, вмінь і навичок, раціональними засобами засвоєння навчальної інформації, дидактичним спілкуванням викладача і слухача.

Формування цілей статті. Науково обґрунтувати нові підходи в системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури в початковій школі.

Результати дослідження. Сучасне навчання повинно створювати педагогічні умови для розвитку гнучкого мислення, а знання повинні стати умовою реалізації. Важливою вимогою суспільства до особистості є не енциклопедичність знань, а набуття вмінь та навичок, що сприяють розвитку та самореалізації особистості. Це завдання значною мірою вирішується через запровадження здоров'язбережувальних технологій, серед яких важливу роль відіграють інтерактивні методи навчання вчителів.

Навчання дорослих вимагає від працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти удосконалення всього навчального процесу як у курсовий, так і у між курсовий період, спонукає до самоосвітньої, творчої діяльності, переходу до новітніх інноваційних технологій.

Забезпечити якість проведення уроків фізичної культури в школі може вчитель, який впевнено володіє сучасною психолого-педагогічною теорією і технологією професійної діяльності.

Вчителі фізичної культури початкових класів будуючи свою освітню систему знань, умінь і навичок, повинні оволодіти інноваційними педагогічними технологіями і вміти впроваджувати їх у навчальний процес, орієнтуватися в широкому спектрі сучасних здоров'язбережувальних технологій навчання, а також вміти моделювати навчальний процес, його специфічні особливості.

Важливим напрямком нашої роботи є навчання вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру сучасним інтерактивним технологіям навчання та їх використання в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, а також у забезпеченні координації, організації підвищення кваліфікації та перепідготовки.

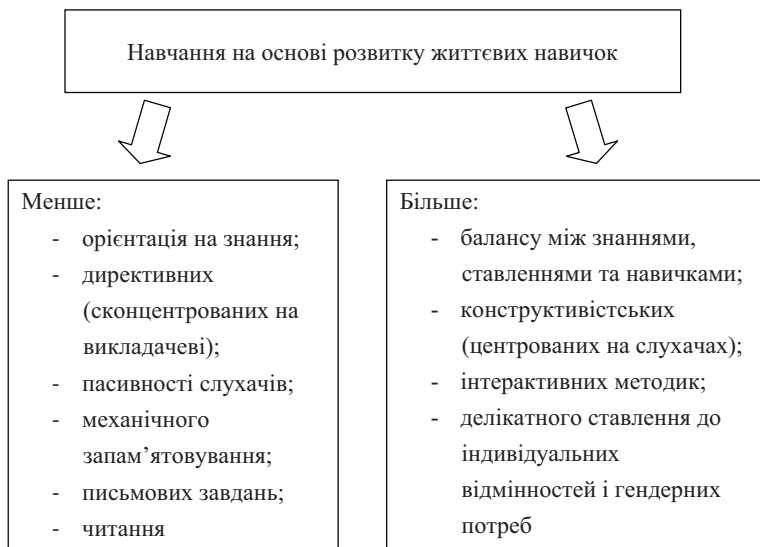
Методика розвитку життєвих навичок на сьогоднішній день є найбільш адекватною для вирішення поставлених перед нами завдань.

В основу ефективного викладання нами було покладено формування знань, ставлень і навичок необхідних, для засвоєння слухачами курсу «Методика викладання фізичної культури за інноваційними технологіями»:

- знання – інформація, яка необхідна для розуміння того, які внутрішні та зовнішні чинники впливають на здоров'я, поведінку і спосіб життя людини.
- ставлення – психологічні установки, які визначають те, що людям подобається чи не подобається, що є вартим чи не вартим їхньої уваги. Ставлення залежить від особистої системи цінностей та соціальних, культурних і моральних норм, які пропагуються у суспільстві.
- навички (спеціальні та соціально-психологічні) – спроможність само організувати своє життя у здоровий і продуктивний спосіб життя.

Навчання на засадах розвитку життєвих навичок реалізує концепцію особистісно-орієнтовного навчання і спрямовано на задоволення від навчання. Навчання здійснюється у ситуаціях близьких до реального життя, з урахуванням потреб і проблем. Перевага надається інтерактивним, а не інформативним формам навчання; останні досі переважають у викладанні курсів підвищення кваліфікації і є безумовно, корисними, але не здатні повністю забезпечити зміни у ставленнях і поведінці слухачів. Навчання на основі розвитку

Рис. 1. Характеристика навчання на основі розвитку життєвих навичок



життєвих навичок має переваги представлені на рисунку 1.

У процесі навчання життєвим навичкам завжди використовують інтерактивні технології, які передбачають відхід від директивних (центрованих на викладачеві) і перехід до конструктивістських (центрованих на слухачеві) освітніх підходів.

Інтерактивні технології не є синонімом життєвих навичок але вони необхідні елементи запоруки успішного навчання.

В процесі викладання курсу «Методика викладання фізичної культури в початкових класах з використанням інноваційних технологій навчання» через інноваційні технології навчання слухачі відпрацьовують основні життєві навички, які сприяють активному засвоєнню даного курсу.

Для підвищення ефективності навчального плану в системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури початкових класів нами запропоновані наступні інтерактивні методи навчання: інформаційне повідомлення, міні лекції, мозковий штурм, аналіз історій та ситуацій, інтерактивні презентації, рольові ігри, запитання та відповіді, дебати, рухливі ігри; основними формами роботи є групова робота, робота в парах, індивідуальна. Використання даних методів в навчальному процесі обумовлено специфікою запропонованої теми, метою, завданнями, специфікою основних засобів, які забезпечують високий рівень знань, необхідних навичок і вмінь вчителів фізичної культури.

Нами застосовувались методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії слухачів у групових формах занять та орієнтовані на власну активність слухачів під час динамічного навчального процесу.

За допомогою анкети ми змогли оперативно оцінити такі параметри, як рівень організації спецкурсу, інтерес, якість змісту, корисність для практичної діяльності набутих знань і навичок і т.п. Ця інформація також допоможе прийняти рішення про необхідність подальшого вдосконалення навчання методики викладання фізичної культури в початковій школі.

Проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів за навчальним планом з використанням здоров'язбережувальних технологій дало позитивні зміни.

Під час проведення курсів:

- застосовувалося поетапне здійснення перепідготовки слухачів на основі взаємозв'язку теорії і практики;
- відбувалося втілення інтерактивних методів і форм навчання слухачів;
- забезпечення різнорівневого змісту теоретичних і практичних завдань, відповідно до набутих знань та умінь слухачів;
- активізація самостійної роботи слухачів з використанням інтерактивних методів навчання;

- зосереджувалася увага на постійному налаштуванні слухачів на саморозвиток, творчу самореалізацію, самовдосконалення.

Використання здоров'язбережувальних технологій навчання на курсах підвищення кваліфікації дозволяє максимально стимулювати реалізацію особистості слухачів у проведенні занять з фізичної культури.

Застосування інтерактивних методів навчання на думку педагогів, є ефективною формою навчання. Аналіз даних показав, що обізнаність вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру за інтерактивними методами навчання складає у середньому 68,6%, що становить більше половини учасників експерименту. Вчителі вважають дуже важливим використання інтерактивних методів навчання при викладанні теоретичного матеріалу з фізичної культури. 86% вчителів планують засвоїти методику проведення тренінгів і використовувати її у навчально-виховному процесі навчальних закладів. Це надасть вчителю цілеспрямоване забезпечення емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань у процесі взаємодії з метою створення позитивного навчального середовища; гармонійне поєднання пізнавальної та фізичної активності учнів; мотивації й активізації рефлексії учнів у навчально-виховному процесі; системне навчання молодших школярів у різних формах і методах навчальної взаємодії; формування навичок соціальної взаємодії учнів.

Висновки. Звичайно, виконане дослідження не вирішує всіх проблем підготовки вчителів фізичної культури та початкових класів, які викладають фізичну культуру, до професійної діяльності. Відтак перспективними можуть бути дослідження, спрямовані на вдосконалення структури та змісту всього навчально-виховного процесу інститутів післядипломної педагогічної освіти і розробку особистісно-орієнтованих програм із застосуванням інноваційних технологій навчання.

Список використаних джерел:

1. Буренко В.М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих / В.М.Буренко // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : КНЛУ. – 2001. – № 17 – С. 179-181.
2. Гушлевська І.В. Зміна професійних функцій і ролі вчителя: вчитель як носій суспільних змін / Гушлевська І.В. // Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць / за ред. В.В.Олійник. – К. : Міленіум, 2006. – Вип.3. – С. 65-72.
3. Комар О.А. Авторська система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності / О.А. Комар// Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету Серія: Педагогіка. – 2009. - №5. – С.74-80.
4. Популях А. Формування здорового способу життя школярів засобами фізичного виховання в умовах ступеневої освіти / Популях А. // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 4. – С. 35-38.

СЕРГИЕНКО И.М.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра практической
психологии,
Черкасский национальный
университет
им. Богдана Хмельницкого,
г. Черкассы

ПОНЯТИЕ ФАНТОМНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОДРАМАТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается сущность нового термина – «фантомная реальность». Показана его связь с понятиями „виртуальная реальность”, „воображение”, сюрреальность”. Представлены этапы психопрофилактической работы психодраматическими методами в сфере психологических фантомных явлений.

Ключевые слова: психотерапия, психодрама, воображение, сюрреальность, фантомная реальность.

У презентованій статті розглядається новий термін – «фантомна реальність». Показано його зв'язок з поняттями „виртуальна реальність”, „уява”, сюрреальність”. Представлено етапи психопрофілактичної роботи психодраматичними методами у сфері психологічних фантомних явищ.

Ключові слова: психотерапія, психодрама, уява, сюрреальність, фантомна реальність.

A new term – «phantom reality» is examined in this article. His connection is related with concepts „virtual reality”, „imagination”, „superreality”. The stages of the psychopreventive working as psychodrama method are presented in the field of the psychological phantom phenomena.

Keywords: psychotherapy, psychodrama, imagination, superreality, phantom reality

Актуальность исследования. Практика оказания психологической помощи в современных условиях предполагает учет реалий психики человека XXI

века. Виртуальная среда сопровождает его в различных аспектах жизнедеятельности – на работе, дома, в общении с друзьями и близкими. Необходимость осмысления значимости данной среды для личности, её влияния на формирование новых функциональных систем в психике человека и разработки новых понятий, – всё это побуждает исследователей обращаться к поиску теоретико-методологических основ и принципов оказания психологической помощи человеку на данном этапе.

Одним из эффективных психокоррекционных и психотерапевтических методов двадцатого столетия явилась психодрама, созданная Я.Л. Морено [4]. Оказание психологической помощи методом психодрамы стало очень эффективным при работе с разными категориями клиентов (от групп самопознания до работы с соматическими и психически больными людьми) [7]. Психодраматический метод позволяет выражать психическую реальность и фантазии личности в виде внешней формы – театрализованной инсценировки, что позволяет осуществлять её терапевтическое преобразование.

В данной статье мы хотим обратить внимание учёных на новый потенциальный *предмет* исследований – психологическое понятие «фантомная реальность», который стоит в одном ряду с понятием «виртуальная реальность», однако отличается от него. Понятие фантомной реальности, предложенное нами, связано также с другими терминами, используемыми в психологии и психодраматической теории. В статье мы попытаемся продемонстрировать связь данного понятия с терминами «виртуальная реальность», «воображение» и «сюрреальность».

Целью исследования является анализ феномена фантомной реальности в контексте психодраматического метода.

Материал для представленной статьи был собран *методом включенного наблюдения* в процессе применения метода психодрамы в авторской практике по оказанию психологической помощи психически здоровым людям, обучения психодраме будущих психодрама-практиков по программе Европейского института психодрамы (PIfE), а также преподавания учебных дисциплин для будущих психологов «Супервизорская практика: психодрама», «Активное социально-психологическое обучение», «Социально-психологический театр» в Черкасском национальном университете имени Богдана Хмельницкого.

Учебная дисциплина «Супервизорская практика: психодрама» для будущих психологов преподаётся на основе интенсивной формы обучения в группах по 8 – 12 человек. Основная цель учебного курса – помочь будущим психологам овладеть знаниями, умениями и навыками профессионального управления процессом психодрамы для оказания психологической помощи субъекту саморазвития на основе понимания психологических причин

личностных и межличностных трудностей, а также их диалогического решения в моделируемой ситуации. Учебные занятия проходят в виде мастер-классов по 3 часа (сдвоенных пар практических занятий), что позволяет осуществлять погружение личности будущего психолога в метод психодрамы посредством «прочувствования» им субъективной реальности протагониста, вспомогательных «Я», зрителей, ведущего. Преподаватель проводит супервизию «ведения» студентом психодраматических упражнений на основе диалогического взаимодействия с ним, обращая внимание на личностные, деятельностные и коммуникативные особенности регулирования психокоррекционного процесса в психодраме Я. Л. Морено [4]. С психодраматическими техниками будущие психологи знакомятся также при прохождении учебных курсов «Активное социально-психологическое обучение», «Социально-психологический театр».

Я. Л. Морено писал: «Терапевтический театр – это сцена, обстановка которой позволяет людям сконструировать свою жизнь и прожить некоторые ее моменты. В экспериментальной ситуации их проблемы и сама жизнь воплощаются без участия стандартных поведенческих паттернов, которые руководят нами в повседневности, и вне сопротивления привычного опыта» [4, с.406].

В созданной во время психодраматической постановки среде (приближенной к действительности или фантазийной) личность может жить и действовать, общаться, спонтанно выражать себя реалистически или придумать себе желаемый образ, менять его по своему желанию, исследовать реакции других лиц на эти изменения и т. д. Если сравнить эти характеристики самовыражения личности в психодраматическом поле, то они удивительным образом оказываются очень близкими к самоощущению и проявлению себя современным человеком в таком „виртуальном” пространстве, как социальные сети. Социальные сети предоставляют новые возможности для проявления субъектом воображения и спонтанности в сфере самовыражения и взаимодействия с другими людьми. По нашему предположению, психодрама является одной из форм создания „виртуальной” реальности для личности, хотя она формируется без использования технических средств.

Исходя из идеи о том, что *психодраматическое пространство на время психодраматической игры становится вариантом „виртуальной реальности” для протагониста*, можно увидеть новые аспекты исследования психодрамы. На передний план выступают следующие связи психодрамы и психики субъекта саморазвития, обратившегося за помощью к психодрамотерапевту:

- психодрама и информация;
- психодрама и воображение;
- психодрама и самовыражение (самореализация, самопроявление);

- психодрама и самотрансформация.

В представленной работе, посвященной анализу феномена фантомной реальности в контексте психодраматического метода, центральным пунктом является связь между *психодрамой и воображением*.

Для рассмотрения этого вопроса обратимся к определению понятия „воображение”. *Воображение* – это психический процесс, функция которого заключается в создании образа явления или предмета в условиях отсутствия их непосредственного воздействия на соответствующие органы чувств. Другими словами, это некоторое манипулирование психики с имеющейся у неё информацией для получения нового информационного продукта в виде образа и / или другой информационной системы. Аналитико-синтетическая деятельность, которая являясь свойством мозга, осуществляется на уровне человеческой психики, приводя к созданию мечты, грез, творческих продуктов в сфере искусства, а также сновидений, галлюцинаций и многое другое.

Исследование сферы *воображаемой реальности*, существующей в психике человека, представляет новую область исследований для специалистов в разных областях знания.

В контексте психодрамы функция воображения субъекта самопознания и самопреобразования реализуется во многих аспектах, начиная от момента воссоздания сцены из прошлого, принятие ролей значимых людей (воспроизводящее, репродуктивное воображение) до момента создания в процессе психодраматического действия чего-то нового в своей личности, своих отношениях, своей жизни (творческое, креативное воображение).

В психодраматической практике обращение к воображению личности является, по мнению Ф. Келлермана [1] одним из центральных теоретических и философских моментов. Он так пишет об этом: „Потенциал воображения, хотя иногда и не достаточно развитый, все же универсален и приносит настоящую радость большинству людей. Всегда, когда это возможно, мы любим представлять себя в различных приятных ситуациях и начинаем мечтать, если внешняя реальность становится слишком сложной или пугающей. Воображение позволяет мечтам и надеждам вновь войти в нашу жизнь, хотя подчас лишь на миг.[...] Психодрама построена на представлении о том, что лишать человека его мечтаний или использовать их только как „материал” для психологических интерпретаций ошибочно“ [1, с. 135].

Ф. Келлерман использует понятие «Как будто» для того, чтобы объяснить многие эффекты, связанные с использованием воображения в психодраме. По его словам: „Как будто”, по определению, возникает всегда, когда начинает работать воображение, – в драме, мечтах, игре“ [1, с. 138]. Понятие „Как будто” аналогично в некоторых аспектах состоянию „Если бы”. Этот исследователь терапевтических механизмов психодрамы,

ссылаясь на Vaihinger, подчеркивает: „В состоянии „если бы...” нереальное, ненастоящее, выдуманное обретает плоть“, но в то же время сохраняется и способность ясно воспринимать реальность (Vaihinger, 1911). Без этого состояния мы были бы не способны рисовать, персонифицировать, запечатлеть, олицетворять и представлять внешнюю реальность в символической форме“ [1, с. 138].

В теории и методике психодрамы при работе с полуреальными и нереальными игровыми ситуациями психодраматистами часто используется понятие „сверхреальность“ или „метареальность“, „сюрплюс-реальность“.

Д. Киппер при анализе клинических ролевых игр обратил внимание на важный психотерапевтический момент — «...взаимоотношения двух универсальных величин реальности — ощущаемой и объективной» [2, с. 140]. При этом к первому понятию он отнёс «личные пристрастия, ложные суждения, неверные толкования», в том числе „адаптивное проявление сюрреалистического выражения, это сны“, а ко второму — некоторый внешний критерий, подразумевающий „реальные явления и их последствия“ [2, с. 140]. Мы согласны с исследователем, что эти два понятия должны изучаться для определения сущности психотерапевтического процесса и его целей. Д. Киппер пишет: „Значительные терапевтические усилия направляются на определение ощущаемого с тем чтобы вскрыть причины, обусловившие образование личностных пристрастий и искажений восприятия, оценить их воздействие на процессы принятия решений или на поведение, выработанное в результате этих процессов“ [2, с. 140].

А. А. Шутценбергер пишет: „Именно Морено изобрел технику сверхреальности, то есть символизации и выражения через телесное и символическое пережитой ситуации, которая не имела места в реальности, но которую можно исследовать и иногда завершить напряжения. В сверхреальности можно, например, дать хорошую и живую мать тому ребенку, чья мать умерла при родах и который от этого страдал, и т.д.“ [7, 223].

При разработке теории фантомной реальности мы применили метафорическое выражение «фантомы души», которое А. А. Шутценбергер использовала в заключении своей книги «Психодрама», чтобы описать сущностные моменты психодрамы как вида терапии. „Именно обучение и терапия — которые затрагивают сознательное и бессознательное, тело, душу и дух, высказанное и невысказанное, сны и кошмары и которые могут, играя со временем и пространством, «восстановить эмоционально-двигательную психо-телесную память» в «сверхреальности» и тем самым снять напряжения от незаконченных задач — позволяют каждому работать над семейными призраками и травмами прошлого, фантомами души (курсив А. А. Шутценбергер), навязчивыми мыслями...“ [7, 326].

На основе практики психологической помощи методом психодрамы нами предложено понятие «фантомная реальность», разработана теория фантомной реальности, описан ряд феноменов, относящихся к этой реальности [6].

В разработке теории фантомной реальности мы исходили из того, что фантомные явления давно известны в медицине, детской психологии. Такие психологические феномены, как «фантомный друг», «волшебный защитник», наблюдались исследователями и были описаны в детской психологии. Например, у инвалидов наблюдаются «фантомные боли» в «конечностях», которые ампутированы. Личная практическая работа автора в сфере психологического консультирования методом психодрамы дала основания для научного рассмотрения таких явлений, как «фантомная личность», «фантомный брак», «фантомная значимость», «фантомная беременность», «фантомные опоры» и многое другое [6].

При этом мы опирались на высказывание основателя психодрамы о том, что во время психодрамы «...многие непроявленные роли и невыраженные межличностные отношения могут стать продуктом реального опыта и открыться» [4, с.406]. Фантомная реальность – это психологический феномен, реализующийся в скрытом виде в психологическом пространстве взаимодействия людей. Психодрама создаёт условия для перевода латентных закономерностей реального общения людей в видимую форму, что даёт возможность для их изучения. Одним из таких явлений, требующих исследования, является фантомная реальность.

На сцене психодраматической практики открылась целая область для новых исследований – это фантомная реальность, то есть воображаемая психическая реальность, которая в подсознании человека существует как «реальная действительность». Нами предложено следующее определение фантомной реальности. Фантомная реальность - это продукция подсознательной психической активности человека, выполняющая защитную, адаптивную, компенсаторную функции в случае потери или отсутствия условий для удовлетворения эмоциональных потребностей личности.

Другими словами, фантомная реальность – это часть внутренней субъективной подсознательной реальности, созданная психикой человека с целью защиты от невыносимой душевной боли (например, при потере или угрозе потери кого-то или чего-то очень дорогого для души) или в случае невозможности удовлетворить эмоциональную потребность (например, у детей потребность в тёплой эмоциональной связи, эмоциональном дружеском контакте).

Исследовать фантомную реальность и фантомных личностей необходимо, по нашему мнению, для поиска способов сохранения психического и

психологического здоровья человека, обеспечения постоянного и поступательного личностного развития. Фантомная реальность вносит дезориентацию в саморегуляцию человека, так как психика человека оказывается перед дилеммой, в какой реальности ей следует действовать (в действительной или в воображаемой), на какую информацию (реально ощущаемую или придуманную) опираться в построении процесса жизнестворчества.

Одной из причин появления фантомных личностей в субъективной реальности человека, согласно нашему предположению, является застревание человека на стадии отрицания потери значимого человека (потери реальной в виде смерти, разлуки или потери эмоциональной связи с ним). Другой причиной может быть состояние эмоциональной депривации, которое угрожает целостности формирующейся личности ребёнка.

Фантомная личность – это динамический образ значимого человека, который существует в подсознании субъекта жизни. Фантомная личность является некоторой психоголограммой (авторский термин – И.С.), динамической моделью-отражением человека, с которым когда-то существовала жизненно значимая для субъекта эмоциональная связь или такая связь была бы важной для формирования психики индивидуума. Эта эмоциональная связь, реализуемая в реальных или воображаемых жизненных отношениях, выполняет важную функцию в обеспечении привычного способа ощущения личностью себя как некоторой целостности, а также удовлетворения той или иной значимой для личности потребности.

Человеческая психика в силу своей способности отделяться посредством высших психических функций от конкретной материальной сенсорно отражаемой реальности помогает личности пережить утрату реальной и/или эмоциональной связи, создавая динамическую психоголограмму значимого человека, связь с которым утрачена или отсутствует по разным причинам. В результате «потерянный» оказывается «вновь найденным», но уже в виртуальной субъективной психической реальности. Фантомный персонаж «является» в сновидениях, иллюзиях, ощущениях и т.д. В сновидении фантомная личность становится «видимой», потому что психика показывает динамическую голограмму «утраченного или отсутствующего объекта» и таким образом поддерживает ощущение «живой» связи с ним. Однако «вновь найденный» объект эмоционально важных отношений не является живым в реальной действительности.

Психоголограмма личности значимого человека является динамическим отражением или динамической аналитико-синтетической конструкцией психики, построенных на информации из прошлого опыта человека. По этой причине фантомный персонаж не способен (как фотография или кино) выходить за пределы того, что в нём отражено на момент «съёмки»-снятия

психологического слепка, копии, отпечатка. Фантомная личность не может предложить новое решение, сделать новый жизненный выбор, создать что-то принципиально новое, выйти за пределы имевшихся на момент снятия копии стереотипов и т. д.

В случае кризисов, которые периодически происходят в реальной жизненной ситуации каждой личности, психика человека, построенная с опорой на фантомную реальность, сталкивается с невозможностью получить желаемое подтверждение личностной ценности. Предсказать трудно, какой вариант изменений (прогрессивный или регрессивный) выберет психика на подсознательном уровне, поэтому лучшая психотерапевтическая помощь в таком случае – это психопрофилактика.

Психодрама является эффективным методом психотерапии при наличии фантомных феноменов. Одна из психодраматических техник – техника работы в «сюрреальности» обеспечивает возможность психодрамотерапевту ставить психодраматические игры, в которых присутствуют воображаемые фигуры, чувства, события. Это позволяет применять ее и при терапии клиентов-носителей фантомной реальности. При проведении психодрамы техника обмена ролями позволяет протагонисту заглянуть «мир чувств и мыслей» другого человека, ощутить субъективную реальность другого человека изнутри и затем вернуться в реальную действительность. Другие техники, которые можно применять при работе с фантомной реальностью (с учётом состояния протагониста), – это техники «Сновидение» и «Психодраматический шок», описанные Д. Киппером [2, с. 140-146].

С целью оказания психологической помощи психодраматическими методами нами разработаны следующие этапы психопрофилактической работы:

- анализ чувства личностной ценности;
- диагностика зон «фантомной» значимости и сферы их подтверждения;
- расширение сознания личности в сфере понимания психологических корней появления зон «фантомной» значимости, сфер их подтверждения;
- сопровождение субъекта в принятии решения о замене инфляционных фантомных защитных и компенсационных механизмов на реальные действия, дающие социально полезное и ценное личностное развитие;
- сопровождение субъекта в формировании реалистических способов взаимодействия с внешним миром и самим собой [6].

Живая, истинная реальность требует творчества и усилий для решения новых жизненных задач, а в фантомной реальности не требуется новых твор-

ческих действий. Она надёжна и предсказуема, потому что построена на программах, скопированных и моделируемых из прошлого. «Созидательная спонтанность – это наилучшая адаптация к реальности, которую мы обучаемся ощущать более полно, — говорит Морено» [7, 326].

Выводы:

1. Психотерапия эмоциональных травм методом психодрамы должна включать диагностику фантомов, возникших вследствие потерь или отсутствия значимых людей и связей с ними, а также работу по «прощанию» с ними.

2. Будущим психологам и психотерапевтам полезно осуществить самопознание и пройти профилактическую психотерапию, чтобы обнаружить защитные и компенсационные фантомные явления в своей психике, обработать душевные раны, связанные с ними, и приблизиться к реальности в тех сферах, которые были закрыты фантомной реальностью.

Список использованных источников:

1. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / Питер Феликс Келлерман [Пер. с англ. И.А. Лаврентьевой]. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 240 с. – (Библиотека психологии и психотерапии. Выпуск 38).
2. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Дэвид Киппер [Пер. с англ. М.Ю. Никуличева, Ю.Г. Григорьевой] – М.: Независимая фирма «Класс», 1993. – 222 с. – (Библиотека практической психологии и психотерапии).
3. Лейтц Г. Сыграть свою жизнь на сцене / Грете Лейтц [Пер. с фр. А.М. Боковиков, И.Д. Вдовин]. – М.: Академический Проект, 2008. – 132 с. – (Психологические технологии).
4. Морено Я. Психодрама / Якоб Морено [Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой] – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с. – (Серия „Психологическая коллекция“).
5. Сергиенко И.М. Диалогические психодраматические техники в процессе предоставления психологической помощи субъекту саморазвития. Ирина Маратовна Сергиенко // Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць Кіровоградського педагогічного університету ім. Володимира Винниченка / За ред. С.Д. Максименка, Г.В. Дьяконова. – Т. 3. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2013. – С. 208-219.
6. Сергиенко И.М. Фантомная реальность и психодраматическая практика: учебное пособие к дисциплине «Супервизорская практика: психодрама» / Ирина Маратовна Сергиенко. – Черкассы: Изд. от Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого, 2013. – 112 с.
7. Шутценбергер А.А. Психодрама / Анн Анселин Шутценбергер [Пер. с фр. Г. Бутенко и К. Бутенко]. – М.: Психотерапия, 2007. – 448 с. – (Серия „Золотой фонд психотерапии“).

СИЧ Т.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
державної служби, адміністрування та
управління, Інститут післядипломної
освіти й дистанційного навчання,
ДЗ „Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”,
м. Луганськ

ЯКІСТЬ НАУКОВОГО КЕРІВНИЦТВА МАГІСТЕРСЬКИМ ДОСЛІДЖЕННЯМ

У статті розглянуто значення наукового керівництва дослідницькою діяльністю слухачів магістратури як фактору якості освітньої послуги, що зумовлює якість магістерського дослідження. Обґрунтовано критерії оцінки якості наукового керівництва магістерським дослідженням.

Ключові слова: *якість освіти, наукове дослідження, наукове керівництво, якість магістерського дослідження, критерії якості.*

В статье рассмотрено значение научного руководства исследовательской деятельностью слушателей магистратуры как фактора качества образовательной услуги, которая обуславливает качество магистерского исследования. Обоснованы критерии оценки качества научного руководства магистерским исследованием.

Ключевые слова: *качество образования, научное исследование, научное руководство, качество магистерского исследования, критерии качества.*

The article considers the importance of scientific management of Master's stage education students' researches as a factor of educational service quality which provides Master's research quality. The assessment criteria of quality of scientific management of Master's research are founded.

Key words: *quality of education, research, scientific management, quality of Master's research, criteria of quality.*

Інноваційний розвиток країни залежить від розвитку вітчизняної науки, актуальності та якості наукових досліджень. Останніми роками підвищення якості наукових досліджень різних ступенів стало важливою проблемою для вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, у яких здійснюється підготовка до наукової діяльності у магістратурі та аспірантурі.

Першим серйозний кроком до науково-дослідницької та науково-педагогічної діяльності є магістерська підготовка. Кваліфікаційна магістерська робота характеризується всіма ознаками наукової праці, принципово споріднена з дисертаціями на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора наук й за своєю сутністю являє собою наукове дослідження [3]. На якість цього наукового дослідження впливають різні чинники: якість освітньої послуги, яку отримує магістрант під час навчання у магістратурі, якість управління цим процесом, якість діяльності наукового керівника, якість діяльності безпосередньо магістранта та ін..

Останніми роками досить широко висвітлювалася у науковій літературі проблема якості освіти. Різні аспекти управління якістю освіти в сучасних ринкових умовах розглянуто у працях вітчизняних та російських учених: Л. Калініної, В. Качалова, М. Кісіля, В. Лазарева, Т. Лукіної, О. Ляшенка, В. Маслова, Д. Маслова, О. Моїсєєва, В. Нуждіна, В. Панасюка, В. Пікельної, М. Поташника, Т. Сорочан, О. Субетто, П. Третьякова, Є. Хрикова та ін. Автори так чи інакше, у тому або іншому ступені намагалися встановити перелік чинників, що впливають на якість освіти, визначити складові якості освіти та шляхи її покращення.

У значній кількості наукових робіт приділено увагу дослідженню особливостей діяльності викладача вищого навчального закладу (А. Алексюк, С. Вітвицька, А. Глузман, С. Смірнов, Ю. Фокін та ін.), підготовці викладача вищої школи (О. Гура), визначенню професійної компетентності наукового керівника (О. Горчакова), аналізу якості наукових текстів та визначенню методологічних засад педагогічного дослідження (А. Адаменко, В. Берков, Л. Ваховський, В. Курило, М. Кушнарєнко, В. Майборода, С. Майборода, С. Савченко, Ю. Сурмін, Є. Хриков, В. Шейко та ін.). Але на сьогоднішній час існує низка невирішених питань, а саме: як та за якими об'єктивними критеріями оцінити якість керівництва магістерським дослідженням, як розмежувати ступень відповідальності за якість магістерського дослідження між магістрантом та науковим керівником, чи взагалі потрібно це робити?

Мета статті: обґрунтувати критерії оцінки якості наукового керівництва магістерським дослідженням.

Наукове керівництво дослідницькою діяльністю магістрантів здійснюється в межах освітнього процесу й є напрямом науково-педагогічної діяльнос-

ті, сутність якої полягає у передачі наукових знань, методів наукового дослідження, дослідницької культури. Ця діяльність є складовою освітньої послуги й забезпечує певний рівень якості освіти, який отримують слухачі магістратури під час навчання у вищому навчальному закладі.

Якість освіти – складна категорія, яка має такі властивості, а саме: знаходить своє відображення в бажаному кінцевому результаті відповідно до вимог і очікувань замовників освітньої послуги та залежить від якості системи процесів і ефективності управління ними. У сучасній науковій літературі якість освіти розглядається у двох аспектах:

- як якість результату освітнього процесу, а саме: відповідність рівня знань студентів і випускників вимогам стандартів;
- як характеристика системи забезпечення цієї якості: змісту освіти, рівня підготовки абітурієнтів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичного забезпечення, матеріально-технічного забезпечення, якості підготовки викладачів, освітніх технологій, наукової діяльності.

Діяльність наукового керівника є складовим елементом системи забезпечення якості результату освітнього процесу.

Окремі вчені заперечують можливість визначення результатів освіти, бо для освітніх процесів характерна ситуація невизначеності, що приводить до появи несподіваних результатів (позитивного або негативного характеру) стосовно до поставленої мети або результатів, одержаних у супереч меті. К. Річардс головну причину випадковості й непередбачуваності освітніх результатів бачить у тому, що педагоги мають нагоду вибору, але їхній вибір приречений законами часу й ресурсними обмеженнями.

Проте інша група дослідників (В. Беспалько, В. Загвязінський, В. Лазарев, Д. Матрос, О. Моїсєєв, М. Поташник, О. Хомерики, І. Щербо та ін.) висловлюються критично стосовно тих, хто заперечує можливість визначення і чіткого позначення результатів цілеспрямованої освітньої діяльності. Бо нестача прагнення до визначення результату та відсутність певної методики його визначення призводить до зниження рівня роботи та маніпулювання її показниками; втрати відповідальності за свою діяльність; пасивності у виконанні всіх зовнішніх вимог з боку адміністративних органів влади, засновників та ін.; використання формальних способів оцінки, атестації, перевірки.

У доповіді ЮНЕСКО [1, с. 27] у ході розгляду питання якості освіти було визначено такі аспекти вищої освіти в цьому контексті: якість навчання, підготовки викладачів і наукових досліджень, що відображається на якісному складі викладачів, якості навчальних програм і ресурсів, якості отриманих знань як результат викладання і наукових досліджень, що одночасно при-

пускає якісний склад студентів, якість міжвузівського адміністративного управління і вузівського керівництва, що надає визначальний вплив на умови й атмосферу викладання, на отримання знань і науково-дослідну роботу.

Можна відзначити, що чинники, від яких залежить якість освіти, стосуються кожної підсистеми навчального закладу, а саме: керуючої підсистеми (сформованих органів управління, змісту та функцій управління) та керованої підсистеми (магістрантів, викладачів, цілей вищого навчального закладу, змісту освіти, педагогічних технологій, фінансово-матеріальної бази та ін.).

В рамках статті неможливо розглянути вплив кожного чиннику. Нами сконцентровано увагу на проблемі взаємодії викладача та магістранта, які розглядаються нами як постачальник та замовник освітньої послуги.

За формулюванням міжнародних стандартів ISO 9001, „освітня діяльність” належить до категорії „послуги”, що є „результатом щонайменше одного виду діяльності, обов’язково здійсненого у взаємодії між постачальником і замовником, і як правило, нематеріального”. Освітня діяльність надходить під такий розряд послуг, як „...надання нематеріальної продукції (інформації в контексті передання знань)” [4, с. 16].

Освітньо-кваліфікаційний рівень „магістр” передбачає володіння випускниками магістратури поглибленими знаннями з обраної спеціальності, серед яких мають бути навички науково-дослідницької діяльності та вміння створювати елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності.

Написання магістерської роботи є обов’язковим етапом підготовки фахівця. Під час написання та подальшого захисту магістерської роботи магістрант демонструє рівень своєї наукової кваліфікації, уміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання. Таким чином магістерська робота виступає як кінцевий результат навчання у магістратурі, концентроване відображення здобутих магістрантом у процесі навчання знань, умінь, навичок.

Кваліфікаційну магістерську роботу магістрант виконує самостійно під керівництвом наукового керівника. Тобто це результат взаємодії наукового керівника як постачальника освітньої послуги та магістранта як замовника освітньої послуги. Але на практиці досить складно розмежувати наскільки якість магістерської роботи залежить від діяльності магістранта, а наскільки від професіоналізму та якості діяльності наукового керівника.

Без сумніву, що від рівня підготовки, особистих здібностей магістранта залежить якість магістерського дослідження. Але таку ж значну роль відіграє й якість діяльності викладача з керівництва магістерським досліджен-

ням.

І якщо окремі питання цієї діяльності регламентовані, а саме: нормована кількість годин з керування магістерським дослідженням, визначено коло загальних обов'язків викладача як наукового керівника. Поза увагою залишається питання якості консультацій наукового керівника з написання магістерського дослідження, якості й доцільності завдань для магістрантів, наявність конструктивних зауважень та вимог та ін..Наукові керівники – початківці не досить ураховують специфіку роботи з магістрантами, рівень знань яких щодо методологічних засад наукового дослідження не завжди дозволяє якісно опрацювати науковий апарат дослідження визначити структуру роботи. З іншого боку, інколи самі наукові керівники зазнають певних труднощів при здійсненні експертизи магістерського дослідження та оцінки ефективності власної діяльності, не завжди усвідомлюють, які саме аспекти у магістерській роботі потребують їхньої пильної уваги.

У результаті розгляду наукових робіт, присвячених аналізу якості наукових досліджень (А. Адаменко, В. Беркова, М. Кушнарченко, В. Майбороди, С. Майбороди, Ю. Сурміна, Є. Хрикова, В. Шейко та ін.), аналізу магістерських робіт на відповідність чинним нормативним вимогам до підготовки, написання та захисту магістерських робіт, можливо зробити наступні висновки: більшість недоліків у магістерських дослідженнях стосуються формулювання теми дослідження, наукового апарату, висновків, а також структурування роботи, опрацювання основних понять дослідження, доцільності вибору наукового інструментарію, якості емпіричного матеріалу, оформлення магістерського дослідження.

Для встановлення ефективності керування викладача процесом магістерського дослідження пропонуються наступні критерії та показники оцінки якості діяльності викладача як наукового керівника. При визначенні критеріїв використовувалися науково-методичні опрацювання Хрикова Є.М. , аналізувалися недоліки магістерських досліджень.

Критерії оцінки якості наукового керівництва магістерськими дослідженнями

1. Чіткість визначення теми магістерського дослідження:
 - тема сформульована логічно;
 - відповідає усім мовним нормам (лексичним, орфографічним, синтаксичним);
 - містить проблему;
 - відповідає спеціалізації магістратури;
 - має зв'язок із управлінською практикою та стажуванням;
 - відповідає колу наукових інтересів магістранта та напряму його кар'єрних просуваль.

2. Відповідність структури роботи темі та меті дослідження:
 - логіка структури роботи повністю відповідає темі дослідження, розкриває її цілком;
 - структура роботи забезпечує досягнення мети дослідження;
 - зміст роботи відбиває всі необхідні функціональні елементи структури магістерського дослідження;
 - сформульовані розділи (підрозділи) відображають наукову проблему, стан об'єкта дослідження;
 - зміст відповідає завданням дослідження, назви розділів та підрозділів відображають завдання дослідження;
 - складові основної частини роботи (розділи) пропорційні за обсягом;
 - матеріал структурних частин роботи відповідає їхньому функціональному призначенню.
3. Якість наукового апарату:
 - обґрунтовано актуальність й доцільність наукового дослідження;
 - розкрито сутність проблеми дослідження, сформульовано суперечність;
 - мета дослідження пов'язана з науковою проблемою дослідження;
 - мета сформульована конкретно як кінцевий результат магістерського дослідження;
 - мета відповідає специфіці об'єкта та предмета дослідження;
 - завдання дослідження є декомпозицією мети дослідження, забезпечують її досяжність;
 - чітке співвідношення мети, об'єкта та предмета дослідження;
 - об'єкт дослідження відповідає спеціальності магістратури;
 - предмет дослідження знаходяться в межах спеціалізації магістранта;
 - у роботі наявна наукова новизна, розкрито її сутність;
 - наявність взаємозв'язку між метою, завданнями та науковою новизною.
4. Розкриття основних понять за темою дослідження:
 - наявність в тексті роботи аналізу основних понять за темою дослідження;
 - точність визначення та коректність формулювання термінів;
 - обґрунтовано використання методів аналізу основних понять дослідження (традиційного аналізу, понятійно-термінологічного аналізу);
 - наявність у роботі обґрунтованого формулювання основних понять відповідно до теми дослідження.

5. Розробленість інструментарію дослідження, зв'язок зі стажуванням:

- методи дослідження відповідають меті магістерського дослідження;
- у роботі обґрунтовано використання методів для вирішення конкретних завдань магістерського дослідження;
- у додатках наведено методики застосування методів збору інформації;
- методики відповідають спеціалізації навчання у магістратурі;
- відповідність запропонованих у роботі методик завданням дослідження.

6. Якість емпіричного матеріалу магістерського дослідження:

- робота містить емпіричний матеріал автора;
- у роботі розкрито зміст і методику отримання емпіричних даних;
- емпіричний матеріал отримано в ході проходження управлінської практики, стажування;
- зміст емпіричного матеріалу відповідає меті та завданням дослідження;
- емпіричні результати дослідження якісно оброблено, систематизовано та проаналізовано;
- здійснено порівняння емпіричного матеріалу автора магістерської роботи з емпіричними результатами інших досліджень науковців за проблематикою магістерського дослідження;
- використано наочні форми подання емпіричних результатів дослідження (табличні, графічні);
- емпіричні результати обґрунтовують висновки дослідження.

7. Відповідність оформлення роботи до чинних вимог:

- обсяг роботи відповідає чинним вимогам до магістерських робіт;
- загальне оформлення роботи відповідає чинним вимогам (титул, шрифт, відступи та інтервали);
- ілюстративний матеріал (таблиці, діаграми, малюнки, схеми) оформлено відповідно до чинних вимог;
- бібліографічний опис джерел у списку використаної літератури складено з дотриманням вимог державного стандарту;
- у тексті роботи присутні посилання на першоджерела, які оформлено відповідно до чинних вимог.

8. Загальна якість висновків:

- у висновках відображено результати магістерського дослідження, а не процес його здійснення (дотримання стилістики написання висновків);
- висновки є змістовними та лаконічними;

- висновки до розділів підсумовують та узагальнюють основні ідеї та результати дослідження відповідних розділів роботи;
- загальні висновки розкривають ступінь досягнення мети магістерського дослідження;
- у загальних висновках відображено виконання кожного із завдань дослідження;
- загальні висновки не містять копіювання тексту висновків до розділів, а на новому аналітичному рівні узагальнюють основні результати дослідження.

Запропоновані критерії відбивають основні вимоги до якості магістерського дослідження, тому вони можуть бути використані при здійсненні експертизи якості магістерських робіт, так і рекомендовані для самоаналізу викладачам щодо якості їхньої діяльності з наукового керівництва магістерськими дослідженнями.

Список використаних джерел:

1. Качалов В. А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах / В. А. Качалов. – М. :ИздАТ, 2001. – 127 с.
2. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є.М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін. ; за заг. ред. В.С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганск : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
3. Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація : навч. - метод. Посіб. – К. : НАДУ, 2008. – 184 с.
4. Шаповал М. І. Менеджмент якості : підручник / М. І. Шаповал. – 3-тє вид., випр. і доп. – К. : „Знання” : КОО, 2007. – 471 с.

СТЕПАШКО В.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано результати констатувального експерименту з формування творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів економічного профілю на засадах програмно-цільового підходу до управління науково-дослідницькою діяльністю. З'ясовано, що потреби студентів не співвідносяться з рівнем сформованості їх творчого потенціалу, зокрема творчим та реконструктивно-творчим. Визначено умови реалізації творчого потенціалу студентів: створення у вищих навчальних закладах організаційно-педагогічних умов (ефективна система планування науково-дослідницької діяльності студентів, консультування, відбору студентів, умотивованих до науково-дослідницької діяльності, стимулювання, нормативно-правового, методичного, інформаційного, психологічного супроводу управління науково-дослідницькою діяльністю студентів; впровадження програми розвитку творчих здібностей студентів, високий рівень управлінської компетентності керівників вищих навчальних закладів та їх заступників, професійної компетентності науково-педагогічних працівників). Організаційною умовою формування творчого потенціалу є програма розвитку творчих здібностей студентів. Програма містить концепцію, мету, задачі, напрями діяльності, модель системи творчого потенціалу студентів, шляхи розвитку творчих здібностей студентів, проект «Творчий студент», напрями роботи для переведення студентів на творчий рівень діяльності а системи НДДС на вищий рівень розвитку, напрями роботи керівників вищих навчальних закладів та їх заступників для переведення системи управління НДДС на вищий рівень розвитку.

Ключові слова: розвиток, творчі здібності, творчий потенціал, організаційно-педагогічні умови, відбір студентів, програма розвитку.

В статье проанализированы результаты констатирующего эксперимента по формированию творческого потенциала студентов высших учебных заведений экономического профиля на основе программно-целевого подхода к управлению научно-исследовательской деятельностью. Установлено, что потребности студентов не соотносятся с уровнем сформированности их творческого потенциала, в частности творческим и реконструктивно-творческим. Определены условия реализации творческого потенциала студентов: создание в ВУЗе организационно-педагогических условий (эффективная система планирования НИДС, консультирования, отбора студентов, вмотивированных к научно-исследовательской деятельности, стимулирования, нормативно-правового, методического, информационного, психологического сопровождения управления НИДС, внедрения программы развития творческих способностей студентов, высокий уровень управленческой компетентности руководителей ВУЗа и их заместителей, профессиональной компетентности научно-педагогических работников). Организационным условием формирования творческого потенциала является программа развития творческих способностей студентов. Программа содержит концепцию, цель, задачи, направления деятельности, модель системы творческого потенциала студентов, пути развития творческих способностей студентов, проект «Творческий студент», направления работы для перевода студентов на творческий уровень деятельности а системы НИДС на высший уровень развития, направления работы руководителей ВУЗа и их заместителей для перевода системы управления НИДС на высший уровень развития.

Ключевые слова: развитие, творческие способности, творческий потенциал, организационно-педагогические условия, отбор студентов, программа развития

The results of ascertaining experiment from formation of creative potential of students the higher educational establishments of economical profile on the basis of program and target approach to control of scientific and researcher activities of students are analyzed in the article. The programme includes the concept, directions of activities,

model of creative potential, ways of development the creative abilities of students, project «Creative student», directions of work for transfer of students on a creative level of activities, and the system of scientific and researcher activities of students on a higher level of development.

Key words: *development, creative abilities, creative potential, organizational and pedagogical conditions, choice of students, programme of development.*

Постановка проблеми. Система відбору студентів передбачає визначення рівня готовності студентів до науково-дослідницької діяльності, рівня сформованості творчого потенціалу; розвиток творчих здібностей студентів у науково-дослідницькій діяльності. Впровадження програми розвитку творчих здібностей дає змогу підвищити якісні показники рівнів сформованості творчого потенціалу студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування творчих здібностей студентів вивчали В. Буряк, С. Гончаренко, М. Євтух, Г. Кловак, М. Князян, М. Микитюк. Проте дослідники недостатню увагу зосередили на питаннях розробки програми розвитку творчих здібностей студентів, програмно-цільового підходу до управління науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Мета: *визначити шляхи формування творчого потенціалу студентів, напрями роботи для переведення студентів на творчий рівень діяльності, а системи науково-дослідницької діяльності студентів на вищий рівень розвитку.*

Задачі дослідження:

1. Визначити умови реалізації творчого потенціалу студентів.
2. Розробити програму розвитку творчих здібностей студентів.

Виклад основного матеріалу.

Предметом дослідження на констатувальному етапі експерименту були: *умови реалізації творчого потенціалу студентів у межах навчального процесу та поза його межами; рівень готовності студентів до науково-дослідницької діяльності (рівень актуалізованих потреб студентів, зокрема розвитку творчих здібностей, критичного мислення, набуття загальних і спеціальних компетенцій; підвищення академічної мобільності, рівня інтелекту, професіоналізму та рівень сформованості творчого потенціалу студентів-виконання індивідуального плану, новизна вирішення проблемних задач, ініціативність, самостійність у виборі теми, вирішення дослідницьких задач, публікаційна активність, перемоги у конкурсах, відзнаки, винагоро-*

ди); *шляхи удосконалення організації* науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю.

Аналіз результатів опитування студентів дав змогу виявити поверхневе розуміння сутності, значення науково-дослідницької діяльності у професійному становленні майбутнього фахівця, а з іншого боку, вони переконані у необхідності підготовки до даного виду діяльності.

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатність теоретичного вивчення дисциплін економічного циклу для формування готовності до науково-дослідницької діяльності, а й спеціальна, теоретична підготовка (вивчення загальної та спеціальної методології, методики організації економічних досліджень, впровадження в навчальний процес проблемного, дослідницького методів навчання, інноваційних технологій, створення оптимальних умов для науково-дослідницької діяльності. Сьогодні не в усіх вищих навчальних закладах економічного профілю створені оптимальні умови, які б сприяли реалізації творчого потенціалу студентів.

З'ясовано, що потреби не співвідносяться з рівнем сформованості творчого потенціалу студентів, зокрема творчим та реконструктивно-творчим. Отже, не всі студенти готові до науково-дослідницької діяльності.

Визначено такі **умови реалізації творчого потенціалу студентів**: створення у ВНЗ організаційно-педагогічних умов (ефективна система планування НДДС, консультування, відбору студентів, умотивованих до науково-дослідницької діяльності, стимулювання, нормативно-правового, методичного, інформаційного, психологічного супроводу управління НДДС; впровадження програми розвитку творчих здібностей студентів, високий рівень управлінської компетентності керівників ВНЗ та їх заступників, професійної компетентності науково-педагогічних працівників).

Діагностична підсистема відбору студентів передбачала з'ясування рівня **готовності** студентів до науково-дослідницької діяльності (йдеться про визначення рівнів актуалізованих потреб та рівнів сформованості творчого потенціалу) для залучення студентів до науково-дослідницької діяльності.

Анкетування студентів засвідчує, що вони обирають тему дослідження з ініціативи наукового керівника або звертаються за допомогою до колег. Переважна більшість студентів відповіли, що не беруть участь в роботі предметних гуртків, студентського наукового товариства, наукових шкіл. У результаті анкетування виявлено, що переважна більшість студентів має низький рівень публікаційної активності; вони намагаються вирішити дослідницькі задачі з допомогою наукового керівника, а не самостійно.

Аналіз показників «участь в науково-організаційних заходах», «публікаційна активність», «самостійне розв'язання дослідницьких задач» дає змогу зробити висновок про необхідність планування різних видів науково-дослідницьких робіт студентів, науково-організаційних заходів; впровадження системи консультативної роботи серед студентів, авторських курсів; вивчення студентами спеціальних курсів; активізації науково-дослідницької діяльності; впровадження системи відбору студентів, умотивованих до науково-дослідницької діяльності; розвитку критичного мислення; підвищення академічної мобільності студентів; формування навичок самостійної науково-дослідницької діяльності.

Звернемо увагу на такі показники: «відзнаки» та «матеріальні винагороди». За цими показниками студенти всіх ОКР мають незначні досягнення. Це можна пояснити недостатнім рівнем сформованості якостей, творчої активності, матеріального та морального стимулювання студентів. Аналіз цих показників дає змогу зробити висновок про необхідність посилення дослідницької складової навчальних, зокрема магістерських програм, підвищення рівнів професійної компетентності науково-педагогічних працівників, морального та матеріального стимулювання студентів, залучення їх на початкових етапах навчання у ВНЗ до науково-дослідницької діяльності, впровадження системи методичної, організаційної роботи на всіх рівнях управління науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Програма розвитку творчих здібностей передбачає залучення студентів до роботи міжвузівських конференцій, аналітичних центрів оцінювання результатів науково-дослідницької діяльності, студентського наукового товариства, наукових секцій, творчих гуртків, громадських наукових товариств, науково-дослідних лабораторій, участь в Усеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт, розробці проекту програми інформаційного супроводу наукових досліджень, навчально-науковій діяльності в лабораторіях закладу, включеному навчанні для опанування змісту навчальних програм нормативних та вибіркових дисциплін; участь у ярмарках навчально-тренувальних фірм, проблемне вивчення іноземної мови на спеціальних курсах.

Програма розвитку творчих здібностей студентів

Концепція. Високий рівень розвитку творчих здібностей студентів забезпечується за умови застосування інноваційного підходу до організації навчально-наукового процесу, науково-дослідницької діяльності студентів через оновлення організаційних форм, функцій управління, використання новітніх *технологій управління* (адаптивного управління, моніторингу, формування творчого потенціалу студентів), системи управління якістю надання

освітніх послуг, стандартів якості, нововведення в правове забезпечення (набуття університетами статусу дослідницьких, впровадження дослідницького навчання, запровадження звання «студент-дослідник»); програмування саморозвитку. Концепція розвитку творчих здібностей студентів реалізується через *рівневу підготовку* в процесі безперервної освіти на етапах: перший етап-навчально-наукова діяльність на молодших курсах у межах базового рівня підготовки фахівців; другий етап-науково-дослідницька та інноваційна діяльність на старших курсах у межах професійного рівня підготовки фахівців та на післядипломному рівні.

Мета програми: спрямувати компоненти програми на підвищення рівнів розвитку творчих здібностей студентів у науково-дослідницькій діяльності.

Задачі програми:

1. Визначити напрями творчої діяльності студентів, шляхи розвитку творчих здібностей студентів.

2. Розробити систему організаційних заходів, спрямованих на забезпечення формування творчого потенціалу студентів.

Спрямованість:

-прогнозування змін в структурі системи управління внаслідок використання інноваційної технології;

-оновлення діяльності через модернізовані функції управління-контролінгу, моніторингу;

-вироблення стратегії розвитку творчих здібностей студентів відповідно до напрямів їх розвитку;

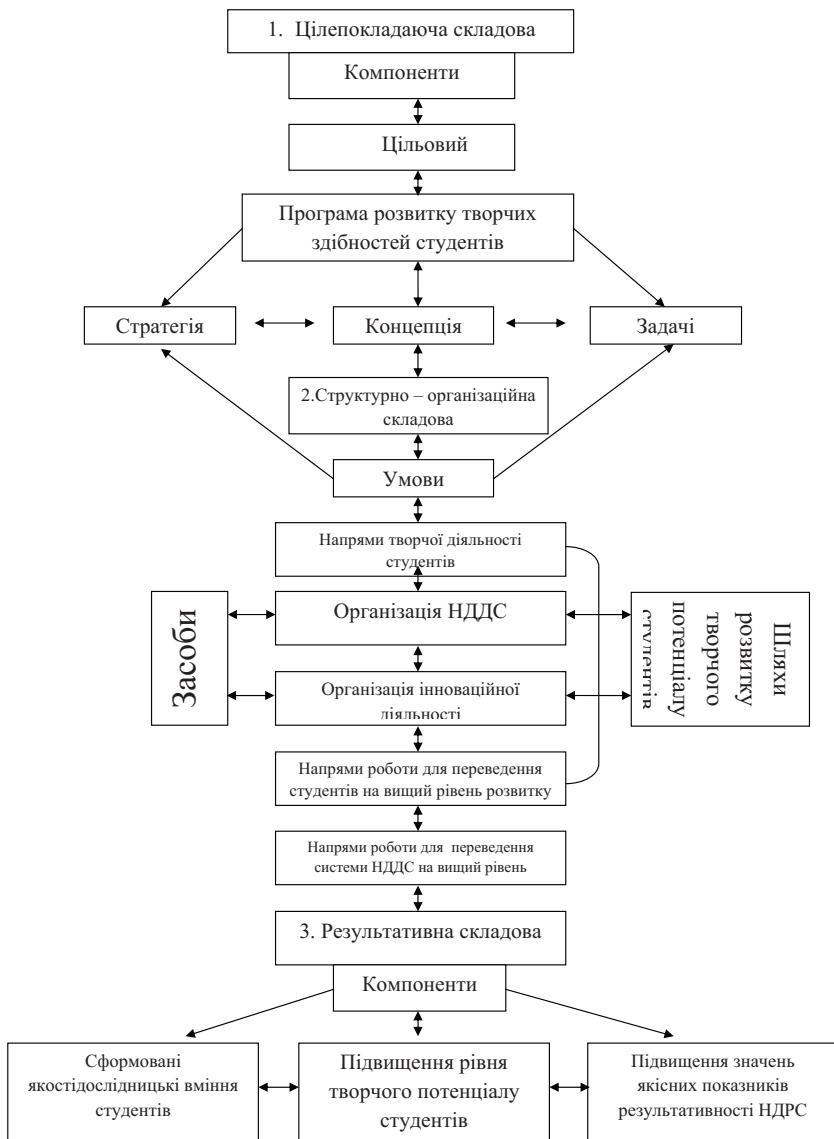
Нововведення в правове забезпечення: введення таких понять: «дослідницький університет», «дослідницьке навчання», «студент-дослідник».

Прогнозовані результати: підвищення якісних показників, які характеризують рівні сформованості творчого потенціалу студентів у результаті впровадження та реалізації програми розвитку творчих здібностей у вищих навчальних закладах економічного профілю.

Напрями діяльності: 1. Організація науково-дослідницької діяльності студентів. Залучення студентів 3-5 курсів до роботи міжвузівських, міжнародних конференцій, симпозіумів, науково-практичних семінарів, Всеукраїнського конкурсу НДРС, студентського наукового товариства, наукових секцій, творчих гуртків, громадських наукових товариств, публікація тез доповідей у студентському збірнику. Організація конкурсу «Кращий студент року» в номінації «Науково-дослідницька робота».

2. Організація інноваційної діяльності студентів. Залучення студентів до

Субмодель формування творчого потенціалу студентів



виконання спільних проєктів.

Критерії оцінювання: *«результативність науково-дослідницьких робіт студентів»*

якісні показники: наукова новизна, практична значущість, апробація результатів дослідження;

«результативність програми розвитку творчих здібностей студентів»

якісні показники: позитивна динаміка показників розвитку творчих здібностей студентів.

Ресурси: *матеріальні*- наукові лабораторії, дослідницькі центри;

Кадрові – якісний склад науково-педагогічних працівників (кандидати, доктори наук; доценти, професори).

Шляхи формування творчого потенціалу студентів: *тренінг творчості:* розробка завдань, спрямованих на пошук аналогів з використанням тестів дивергентного (тест «незвичайних застосувань») та конвергентного (тест «віддалених асоціацій») мислення; на комбінаторні перетворення, реконструювання (пошук антипода); створення творчої ситуації; розв'язування проблемних, тупикових економічних ситуацій, спрямованих на генерування нових ідей; використання інноваційних методик розвитку творчих здібностей студентів.

Перспективний цільовий проєкт «Творчий студент»

Теоретичне обґрунтування

Науково-дослідницька діяльність (НДДС) складається з:

- *НДДС, що включена в навчальний план:* наукові студентські семінари (йдеться про форму організації НДДС у межах навчального процесу). *Види* виконуваних студентами робіт у межах навчального процесу: курсові роботи або дослідницькі розділи в курсових проєктах; кваліфікаційні наукові роботи (бакалаврська, дипломна, магістерська);
- *НДДС поза межами навчального процесу:* наукові студентські гуртки та робота у проблемних групах; наукові студентські об'єднання (студентське наукове товариство). *Види* виконуваних студентами робіт поза межами навчального процесу-тези доповідей, наукова стаття, конкурсна робота, науковий проєкт;
- *науково-організаційні заходи* (наукові студентські конференції, студентські олімпіади, Всеукраїнські конкурси студентських наукових робіт) (йдеться про форми організації НДДС);
- *НДДС у період виконання лабораторних практикумів, проходження виробничих педагогічних практик.*

Напрями роботи для переведення студентів на творчий рівень діяльності:

1. Організувати відбір студентів, умотивованих до НДДС для подальшого залучення їх до науково-дослідницької діяльності.

2. Залучати студентів, умотивованих до НДДС до роботи дослідницьких груп, студентського наукового товариства, секцій, наукових шкіл, конференцій, днів науки, виконання конкурсних науково-дослідницьких робіт.

3. Впроваджувати в навчальний процес сучасні методики викладання, спрямовані на розвиток у студентів критичного мислення та навичок самостійного ухвалення рішень.

4. Спільно з ученими НАН України розробити актуальні та авторські курси для магістерських програм.

5. Включити в навчальні плани напряму підготовки «Економіка і підприємництво» елементи логістики, бізнес-планування, стохастичного моделювання, стратегічного та системного аналізу.

6. Організувати проблемне, дослідницьке навчання в наукових лабораторіях ВНЗ.

7. Організувати на прогностичному рівні розвитку творчих здібностей дослідження економічних об'єктів і процесів, що передбачають розробку студентами прогностичних моделей розвитку економічних систем. Орієнтувати студентів на пошук міждисциплінарних зв'язків, розвиток критичного мислення, нестандартні способи вирішення дослідницьких задач.

8. Надавати консультативну допомогу студентам, умотивованим до НДДС відповідно до тематичного плану консультативної роботи.

9. Організувати оцінювання, відбір практично значущих науково-дослідницьких робіт студентів на засадах моніторингових технологій, створити банк креативних ідей.

10. Використовувати у навчальному процесі результати наукових досліджень викладачів і науково-дослідницьких робіт студентів.

11. Визначити розділи, теми економічних дисциплін, які забезпечують набуття студентами дослідницьких умінь і навичок.

12. Розробити методичне забезпечення, спрямоване на розробку та вдосконалення текстів проблемних лекцій, методичних рекомендацій для проведення практичних, розрахунково-графічних робіт із елементами наукових досліджень, написання різних видів НДРС, завдань для проведення наукових досліджень у процесі виробничих практик.

13. Впроваджувати дієві механізми мотивування та стимулювання студентів до науково-дослідницької діяльності, спрямовані на розвиток мотивів успішної професійної діяльності (запровадження звання «студент-

дослідник», рекомендація в аспірантуру, дострокове складання кандидатського мінімуму).

14. Розробити і впроваджувати комбіновану систему індивідуально-зорієнтованого навчання (за індивідуальними графіками) здібних студентів, які досягли високих результатів у НДДС.

Напрями роботи для переведення системи НДДС на вищий рівень розвитку.

1. Створити у ВНЗ організаційно-педагогічні умови для забезпечення результативної науково-дослідницької діяльності студентів.

2. Інтегрувати в магістерські програми основні напрями досліджень випускових кафедр, регіональні інноваційні програми та проекти для посилення їх дослідницької складової.

3. Впроваджувати новітні форми організації НДДС, зокрема створювати інноваційні студії, салони при дослідницько-конструкторських студентських бюро.

4. Забезпечити участь студентів у регіональних наукових інформаційних, консалтингових та інфраструктурних проектах, конкурсах грантів.

5. Розробити і впроваджувати систему стажування студентів у провідних університетах за міжнародними науковими програмами, наукових установах НАН України.

6. Залучати установи НАН України до створення при університетах науково-дослідних установ інноваційного типу, зокрема науково-навчальних комплексів(консалтингово-дослідницьких центрів, інноваційних технопарків).

7. У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» передбачити створення університетів дослідницького типу для забезпечення ВНЗ науково-педагогічними працівниками, впровадити дослідницьке навчання та звання «студент-дослідник».

8. Надавати правову, інформаційну, фінансову підтримку студентам, аспірантам, які беруть участь у виконанні проектів за грантами українських і міжнародних фондів.

9. Розробити положення про організацію, планування науково-дослідницької діяльності студентів, науковий гурток, студентське наукове товариство, матеріальне і моральне заохочення студентів.

Напрями роботи керівників ВНЗ та їх заступників для переведення системи управління НДДС на вищий рівень розвитку

1. Розробити та використовувати нормативно-правове (на рівні ВНЗ), методичне, інформаційне, психологічне забезпечення управління науково-дослідницькою діяльністю студентів.

2. Розробити та впроваджувати систему комплексного планування видів НДРС та науково-організаційних заходів.

3. Організовувати оцінювання показників творчого потенціалу студентів та професійної діяльності науково-педагогічних працівників на засадах моніторингових технологій.

4. У нормативних документах розробити мотиваційні механізми для залучення студентів до науково-дослідницької діяльності та їх стимулювання.

5. Включити до педагогічного навантаження науково-педагогічних працівників керівництво основними видами НДРС (підготовка НДРС на Всеукраїнський конкурс) та організаційними формами (керівництво науковим гуртком, проблемною групою) позанавчальної науково-дослідницької діяльності студентів.

6. Розробити і впроваджувати програму розвитку професійної діяльності науково-педагогічних працівників, яка передбачає атестацію, підвищення кваліфікації на курсах, стажування, у тому числі й за кордоном, поглиблене вивчення іноземної мови, спеціальну комп'ютерну підготовку, тренінги творчості, участь у конкурсах грантів, роботі наукових шкіл, зарубіжних наукових програмах та програмах обміну, проектах.

7. Регулювати цільові функції управління через низхідні та висхідні потоки інформації; сполучати цільові функції (сполучення цільових функцій зумовлює зміну змісту управління в горизонтальних шарах), управління та самоуправління для розвитку творчого потенціалу студентів.

8. Посилювати організаційний вплив-взаємодію між підсистемами (керівною та керованою) та в горизонтальних шарах управління НДРС через інтенсивні комунікативні зворотні зв'язки.

Висновки.

1. Визначено умови реалізації творчого потенціалу студентів: забезпечення організаційно-педагогічних умов, високого рівня управлінської компетентності керівників ВНЗ та їх заступників, професійної компетентності науково-педагогічних працівників; впровадження системи відбору студентів для подальшого залучення їх до науково-дослідницької діяльності.

2. Для підвищення якісних показників рівнів сформованості творчого потенціалу розроблено програму розвитку творчих здібностей студентів. Програма містить стратегію, мету, концепцію, задачі, засоби, шляхи розвитку творчого потенціалу, напрями роботи для переведення студентів на вищий рівень розвитку.

Список використаних джерел:

1. Буряк В.К. Формування у студентів критичного стилю мислення / В.К. Буряк // Вища школа. – 2007. – № 3. – С. 21-30.
2. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень /С.У. Гончаренко // Шляхосвіти. – 2004. – № 1-4. – С. 2-6.
3. Євтух М. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) / Микола Євтух, Олександр Сердюк // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 71-81.
4. Кловак Г. Науково-дослідна лабораторія педагогічного університету як школа професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника /Г. Кловак //Вища освіта України. – 2004. - № 1. – С. 85-91.
5. Князян М.О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл, 1998. – 219 с.
6. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.М. Микитюк. – К., 2004. – 42 с.

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

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

В статті схарактеризовано внесок провідних зарубіжних вітчизняних науковців ХХ століття у розробку теоретичних засад феномену «ціннісні орієнтації особистості», а також акцентовано увагу на багатокомпонентності структури цього поняття; розглянута проблематика класифікації видів ціннісних орієнтацій, яка усе ще потребує детального вивчення і може бути предметом подальших наукових досліджень у царині ціннісно-смысловой сфери особистості.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, особистість, класифікація, функція, педагогічна взаємодія, поведінка.

В статье дана характеристика вклада ведущих зарубежных и отечественных ученых XX века в разработку теоретических принципов феномена «ценностные ориентации» личности, акцентировано внимание на многокомпонентности структуры этого понятия; рассмотрена проблематика классификации видов ценностных ориентаций, которая все еще нуждается в детальном изучении и может быть предметом дальнейших научных исследований в области ценностно - смысловой сферы личности.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, личность, классификация, функция, педагогическое взаимодействие, поведение.

Today pedagogical community together with scientists of other fields, as well as through the media, are actively discussing an urgent need to develop a new value platform of high school, that is

caused by the changes in student value orientations occurring against the backdrop of the reform both of socio-economic relations and the education system in Ukraine.

It is clear that the formation of value orientations of the future specialists is the leading cause of educationally purposeful reformation of value orientations creation system at the university education. This task should be included in the content of the humanities.

The paper contains the description of the contribution of the leading foreign and home scientists of the XXth century into development of the theoretical principles of the phenomenon "value orientations" of a personality. a multicomponent structure of this phenomenon is characterized, the range of problems of classification of value orientation types is exposed, this question still requires the detailed study and can be the subject of the further scientific research in the area of value - semantic sphere of a personality. In reviewing the scientific sources over past twenty years there has been a dramatic increasing interest in the phenomenon "value orientations" in the psycho-pedagogical science of our country. The paper highlights the general description of the readiness of the problem of forming of the value orientations of the students presented on the today's stage of advancement of science. In the context of joining Ukrainian higher education to Bologna process the content of axiologization of the education has become a leading university education development trend in the modern world.

The presented analysis of the domestic and foreign investigations proves that there is a large volume of published studies describing the importance of student's value orientations formation. But in spite of the range of serious discussions and analyses of this problem, theoretical and practical studies during the investigated period, in contemporary psychological and pedagogical science there has not been produced a common understanding of the concept of "value orientations" yet.

"Value orientations" are the elements of the internal structure of a personality that are both formed by and fixed in an individual's life experiences of in the process of social adaptation and socialization.

Value orientations define the goals and means of their achievement. The value orientations of each society subjectified through individual activity are reflected in the psychological structure of a man in the

form of personal values.

More broadly, the research is also needed to determine the principles for classification of value orientations which still require detailed study and may be subject to further research in the field of value - semantic sphere of the individual. It is recommended that further experimental investigations be taken in the practical areas.

Thus, the historical review presented in this research has thrown up many questions in need of further investigation.

Keywords: *value, value orientations, personality, classification, function, pedagogical mutual relations, behaviour.*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта України на тлі суперечливого соціально-економічного розвитку держави та загальносвітових перетворень відчуває гостру потребу в модернізації системи освіти, її ціннісно-світоглядної концепції та змісту. Сьогодні педагогічна громада разом з науковцями інших галузей, а також за допомогою засобів масової інформації активно обговорюють гостру необхідність розробки нової ціннісної платформи вищої школи, що зумовлено змінами ціннісних орієнтацій студентства, що відбуваються на тлі реформування соціально-економічних відносин й системи освіти в Україні. Зараз суспільство зіткнулося з тим, що особистість студента, його ціннісні орієнтації вже не є основним орієнтиром в формуванні особистості студента як майбутнього громадянина, так і майбутнього фахівця.

Уже зрозуміло, що формування ціннісних орієнтацій майбутніх спеціалістів не є одноразовою бесідою, що проводиться час від часу. Це завдання повинно бути закладено в самий зміст дисциплін гуманітарного циклу. Слід констатувати також й неготовність самих викладачів вищих навчальних закладів до безперервного педагогічно цілеспрямованого формуванню ціннісних орієнтацій особистості у вишах, що спричиняє подальший розвиток негативних процесів. Цим зумовлюється зростаюча актуальність перебудови системи формування ціннісних орієнтацій майбутніх спеціалістів в процесі проходження курсу навчання в вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що категорія «ціннісні орієнтації» у останні два десятиліття завойовує усе більш ґрунтовні позиції у вітчизняній психолого-педагогічній теорії. У XX столітті до цієї проблеми зверталось багато як вітчизняних, так й зарубіжних дослідників, які розглядали «ціннісні орієнтації» в різних аспектах (Б. Ананьєв, А. Бітуєва, А. І. Донцов, Н.Глушкова, А. Г. Здравомислов, О. І. Зотова, Н.Ю. Зикова, А. Маслоу, В.Мясищев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, В. Франкл та ін.).

Проблема становлення індивіда як особистості надзвичайно багатовимірною й складною, одною з важливіших аспектів якої є формування ціннісних орієнтацій особистості, оскільки, як слушно зазначає Н.І. Глушкова, цінності, пізнання, що організується ними, та поведінка, яка ними мотивується, обумовлюють сенси людського життя.

Мета статті – схарактеризувати внесок провідних зарубіжних вітчизняних науковців ХХ століття у розробку теоретичних засад феномену «ціннісній орієнтації особистості» й розкрити багатокомпонентну структуру цього поняття.

Основні результати даного дослідження. У сучасній науці проблема формування ціннісних орієнтацій особистості є предметом міждисциплінарного дослідження. У культурі цінності традиційно асоціюються з такими поняттями як досконалість, гармонійність, закінченість якогось процесу. Іншими словами, смислове навантаження поняття цінність відбиває характеристику зовнішніх властивостей предметів і явищ, які є об'єктом ціннісного ставлення з боку людини.

В широкому обігу, поняття цінність часто пов'язують із психологічними характеристиками особистості, що є суб'єктом ціннісних стосунків і реалізують духовно-етичні ідеали. Крім того, поняттям цінність нерідко характеризують взаємини між людьми, людське спілкування і взаємодію, завдяки якій цінності набувають значущості, духовного і загальнолюдського статусу.

Ціннісна проблематика в психології широко представлена в працях таких вчених як Б. Анан'єва, А. Маслоу, В. Мясіщева, С. Рубінштейна, В. Франкла та інших.

Так, у підручнику «Психологія вищої школи» Л. Подоляк поняття «ціннісній орієнтації» розглядається як «інтегративні утворення, пов'язані як з потрібно-мотиваційною, так і смисловою сферою особистості. Вони усвідомлюються, їхні функції – регулювання поведінки і діяльності особистості в найбільш значущих життєвих ситуаціях» [6, с. 349].

Наприклад, І. Кон визначає поняття «орієнтації» як «цілу систему установок, у світі якої індивід (група) сприймає ситуацію й обирає відповідний спосіб дії. Орієнтації, спрямовані на певні соціальні цінності, називаються ціннісними орієнтаціями» [5, с. 27]. Іншими словами, вчений доводить, що, хоча цінності й ціннісні орієнтації не одне й те саме, але це взаємопов'язані явища, ціннісна орієнтацію особистості можна вважати результатом певної проєкції цінності.

Історично поняття «ціннісній орієнтації» розвивалося як таке, що розкриває зв'язок індивідуального і суспільного у свідомості людини в єдності когнітивних та афективних процесів.

У радянській психології і на сучасному пострадянському просторі цінніс-

ні орієнтації розглядались та розглядаються переважно через поняття ставлення й установки (А. Бітуєва, А. Донцов, А. Здравомислов, О. Зотова, Д. Узнадзе та ін.). З психологічної точки зору ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості, з огляду на яку особистістю приймаються рішення щодо важливих життєвих питань. Зокрема, А. Донцов визначає ціннісні орієнтації як смислові установки суб'єкта, усвідомлені ним у процесі соціалізації (входження у суспільство) і сформульовані у запропонованих суспільством термінах [3]. У ціннісних орієнтаціях виявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів.

У психологічному словнику (за ред. В. Зинченко, Б. Мещерякова) поняття «(value orientations) ціннісні орієнтації» знаходить таке тлумачення: «важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що презентує преференції та прагнення особистості (або групи) у відношенні до тих чи інших узагальнених людських цінностей (добробуту, здоров'я, комфорт, навчання, громадянський обов'язок, творчість, праця та ін.)». Тут як синонім подається «система цінностей» [7, с.449]. На думку авторів словника, слід не плутати ціннісні орієнтації в психологічному аспекті із його тлумаченнями в соціологічних концепціях, де це поняття подається як «таке, що вкладається в особистість в процесі її соціалізації та є головним фактором, що регулює детермінує її мотивацію і поведінку» [7, с.449]. Однак, у словниковій статті відмічається той факт, що саме таке «формування ціннісних орієнтацій нерідко розглядається як основна мета та сутність виховання на відміну від навчання».

Так, в психологічному словнику електронного психологічного портала «Психотест» поняття «ціннісні орієнтації» інтерпретується як: «компонент спрямованості особи. Це матеріальні і духовні цінності, що розділяються і внутрішньо приймаються особистістю, її схильність до сприйняття умов життя і діяльності в їх суб'єктивній значущості. Ціннісні орієнтації служать опорними установками для ухвалення рішень і регуляції поведінки. Суб'єктивна перевага тих або інших цінностей – це початок визначення ієрархії ціннісних орієнтацій : сім'я, багатство, творчість, кар'єра, честь, совість, здоров'я, інтимні стосунки, турботи про інших та ін. Несуперечність ціннісних орієнтацій - показник стійкості особи. У системі ціннісних орієнтацій кожної людини відбуваються зміни, є своя динаміка і розвиток. Детермінантами ціннісних орієнтацій особи виступають умови життя, діяльність, а також схильності, здібності, інтереси, потреби людини [8].

В. О. Ядов виокремлює ціннісні орієнтації в окремий рівень установок – вищі установки. Уся градація при цьому виглядає таким чином: від фіксова-

них установок (вітальних та групових) через базові соціальні установки до ціннісних орієнтацій. Під фіксованістю установки при цьому розуміється ступінь її наближення до норми (коли установка тією чи іншою мірою нав'язується індивідові, а не приймається їм вільно і відповідально).

Отже, ціннісні орієнтації, за В. Ядовим, становлять собою інтегративні, вільно та відповідально обрані особистістю установки, що є ширшими і більш включеними, ніж будь-які фіксовані або ж навіть базові соціальні установки, орієнтири й ідеали. Виходячи з цієї логіки, ціннісні орієнтації, на відміну від фіксованих установок, виробляються не в кожного індивіда, а лише в такого, який дійшов до необхідного ступеню розвитку. Перехід від нижчих установок до вищих (ціннісних орієнтацій) відбувається шляхом поступового їх закріплення у відповідних ситуаціях, що відповідають тому чи іншому рівню потреб. Так, рівень нижчих (вітальних) потреб виробляє у простих предметних ситуаціях установки та поведінкові акти, які за своєю суттю ще не є соціальними. Більш високий рівень потреб (наприклад, у спілкуванні з іншими) змушує індивіда керуватися груповими, отже, хоча й примітивними, але за суттю вже соціальними установками. Наступний рівень потреб пов'язано з участю у певній соціальній сфері діяльності. На цьому рівні відбувається виробка базових соціальних установок. І лише вищий рівень потреб, пов'язаних у людини з усвідомленням власної приналежності не до певної діяльнісної сфери, а в цілому до суспільства, культури, людства, формує у людини вершину ієрархії установок, а саме, ціннісні орієнтації, та відповідну їм ціннісну поведінку [11].

Ціннісні орієнтації особистості є складним утворенням, яке має багатокомпонентну структуру. Дослідники виокремлюють різні компоненти у структурі ціннісних орієнтацій, зокрема: емоційний, когнітивний, поведінковий (Л. Антілогова, В. Драченко) інтелектуальний, поведінковий, мотиваційний, оцінно-емоційний (А. Іващенко і Н. Фролова). Так, В. Драченко характеризує виокремлені ним компоненти ціннісних орієнтацій таким чином: когнітивний компонент містить систему засвоєння особистістю «соціальних знань»: понять, правил, оцінок, норм, переконань, поглядів, вірувань, цінностей); емоційно-мотиваційний компонент містить мотивацію, особистісний сенс цінності, який викликає та закріплює в учнів позитивні емоції, інтерес, бажання і, як наслідок, формує стійке прагнення дотримуватися певних норм і правил; діяльнісний компонент фіксує готовність практично діяти у напрямку того ставлення до об'єктів, що пов'язане з когнітивним та емоційним компонентами і сукупністю відповідних прийомів діяльності, уміннями та навичками [4].

Дійсно, ціннісні орієнтації – це важлива складова структури особистості, яка має у своїй основі мотиваційний, когнітивний, емоційний та оціночний

компоненти. За своєю природою вони гнучкі, вільно обираються, а тому, відповідно, всесторонньо враховують індивідуальні інтереси та потреби людини, зв'язок між особистістю та суспільством, інститутами соціалізації, культурою, цінностями. Ціннісні орієнтації - це елементи внутрішньої структури особистості, які формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда і виконують різні функції.

Л. Антілогова наголошує на послідовній ролі виокремлених нею компонентів у формуванні змістовного наповнення ціннісних орієнтацій. У процесі розвитку ціннісних орієнтацій відбувається, перш за все, емоційне оцінювання, емоційне переживання зовнішньої ситуації, явища-цінності. Це перший безпосередній та інтуїтивний зв'язок особистості з новим явищем дійсності. У процесі встановлення цього зв'язку актуалізуються установки, потреби, мотиви особистості. Наступна стадія полягає у раціональному оцінюванні, яке пов'язане з усвідомленням мотивів, вчинків, що і становить когнітивну основу ціннісних орієнтацій. Поведінковий компонент становить собою практичне втілення ціннісних орієнтацій з урахуванням реальних можливостей особистості у певній діяльності [1].

Л. Антілогова, слідом за Е. Соколовим, виокремлює такі функції ціннісних орієнтацій: 1) експресивна, яка сприяє самоствердженню та самовираженню індивіда через прагнення досягти успіху і визнання, а також передати власні цінності іншим; 2) адаптивна, що полягає у здатності індивіда задовольняти власні потреби через ті засоби та з урахуванням тих цінностей, які притаманні певному суспільству; 3) функція захисту особистості (ціннісні орієнтації є ніби фільтрами, що пропускають лише ту інформацію, яка узгоджується із засвоєними цінностями); 4) пізнавальна (спрямована на пошук інформації, необхідної для підтримки цілісності особистості); 5) координативна (полягає у гармонізації психічних процесів) [1].

Серед функцій, які виконують ціннісні орієнтації, А. Бітуєва виокремлює сенсоутворюючу та регуляційну. Успішна реалізація регуляційної функції передбачає формування повноцінної мотиваційної структури, що містить актуальне переживання на відносно високому рівні значущості:

- 1) бажаного рівня життєдіяльності і відповідних позитивних уявлень;
- 2) небажаного рівня життєдіяльності та відповідних негативних уявлень;
- 3) діяльнісної готовності, включаючи мобілізацію функціонального потенціалу і готовність до необхідних витрат (часових, функціональних, матеріальних) [2].

У зарубіжній психології ціннісні орієнтації також переважно розглядаються як єдина ланка між суспільними цінностями й особистою світоглядною позицією індивіда. У сучасній зарубіжній крос-культурній психології ключовою для багатьох теоретичних та емпіричних досліджень цінностей є

теорія Ф. Клакхона та Ф. Стробека, розроблена з метою опису культурних моделей у людських динамічних системах. Згідно з їхнім визначенням, ціннісні орієнтації – це складні, певним чином згруповані принципи, що узгоджують різноманітні мотиви людської діяльності у процесі вирішення загальнолюдських проблем (зокрема, у таких сферах, як відносини між людиною і природою, ставлення до часу, стосунків, дії та розуміння людського єства) [12].

Ф. Клакхон та Ф. Стробек аналізують культурні ціннісні орієнтації. Вони виокремлюють такі кластери культурних ціннісних орієнтацій:

1) орієнтації, пов'язані з уявленнями про людську природу (йдеться про уявлення про те, чи є людина за природою доброю або злою); 2) орієнтації, пов'язані з уявленнями про характер стосунків між людиною і природою (хто посідає зверхню позицію); 3) орієнтації, пов'язані зі стосунками між людьми (індивідуальні, групові, родові); 4) орієнтації, пов'язані з уявленнями про особистість (йдеться про розуміння існування в термінах «робити», «бути», «зростати»); 5) часові орієнтації (на минуле, теперішнє або майбутнє) [12].

Дещо іншу класифікацію культурних ціннісних орієнтацій пропонує Дж. Хофстеде. Він виокремлює такі кластери культурних ціннісних орієнтацій:

1) орієнтації, що визначають стосунки між людьми (індивідуалістична або колективістична орієнтація); 2) орієнтації, які пов'язані зі ставленням до життя, часу та бажаних осіб (орієнтація на короткотривалу і довготривалу перспективу); 3) фемінна чи маскулінна орієнтація; 4) орієнтації, зумовлені ставленням до ситуації невизначеності; 5) орієнтації, що пов'язані зі ставленням до влади [13].

Теоретичні уявлення Дж. Хофстеде було експериментально перевірено у глобальному порівняльно-культурному дослідженні, яке проводилось під його керівництвом у 70-х роках ХХ ст. та поклало початок іншим дослідженням індивідуалізму-колективізму як основних вимірів культури закордоном.

З того часу було накопичено велику кількість теоретичного й експериментального матеріалу, присвяченого дослідженню індивідуалістської і колективістської ціннісних орієнтацій (М. Вугт, Дж. Каджицибасі, У. Кім, Г. Тріандіс, Дж. Хофстеде, С. Хьюї, С. Шварц, Т. Шуйт та ін.).

Зокрема, аналізуючи соціальні ціннісні орієнтації під час досягнення певної мети у діяльності, американські дослідники Т. Шуйт і М. Вугт виокремлюють такі їх різновиди: просоціальна, індивідуалістична та конкурентна. Просоціальна ціннісна орієнтація визначається ними як така, що ґрунтується на прагненні особистості до досягнення найкращих власних і спільних результатів діяльності (максималізації спільного результату), а також на прагненні максимально прирівняти свій результат з результатом іншого (мінімалізація різниці). Індивідуалістична ціннісна орієнтація полягає у прагненні досягнення найкращого результату діяльності лише для себе, що супроводжується

повною байдужістю до результатів іншої людини (максимум для себе). Конкурентна орієнтація характеризується прагненням максимально збільшити різницю між власним результатом та результатом іншої людини на свою користь (максималізація відносного результату) [Цит. за 10].

Таким чином, ціннісні орієнтації – це динамічна, ієрархічна система цінностей, яка постійно розвивається і віддзеркалює ті, які склалися в результаті взаємодії особистості і суспільства. А поняття ціннісної орієнтації є більш широким за поняття цінності, оскільки в його основі – «структурний зв'язок між самою цінністю і ціннісно орієнтованим суб'єктом» [9, с 3].

Висновки. Здійснений нами аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень ціннісних орієнтацій засвідчив, що у сучасній психологічній і педагогічній науці, незважаючи на великий обсяг теоретичних та практичних досліджень, усе ще не вироблено єдиного розуміння поняття «ціннісна орієнтація». Ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, які формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда у процесах соціальної адаптації та соціалізації. Ціннісні орієнтації визначають цілі діяльності і засоби їх досягнення. Цінності суспільства, суб'єктивовані через індивідуальну життєдіяльність, відбиваються в психологічній структурі людини у формі особистих цінностей. Через вищевикладене очевидно, що проблематика класифікації видів ціннісних орієнтацій усе ще потребує детального вивчення і може бути предметом подальших досліджень у царині ціннісно – смислової сфери особистості.

Список використаних джерел:

1. Антилогова Л. Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности [Электронный ресурс] / Л. Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. трудов. – Кемерово.
2. Битуева А. В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций [Электронный ресурс] / А. В. Битуева // Credo New. – 2000. – № 3. – Режим доступа : <http://credonew.ru/content/view/-184/25/>.
3. Донцов А. И. К проблеме ценностей субъекта коллективной деятельности / А. И. Донцов // Вопр. психол. – 1979. – № 3. – С. 29].
4. Драченко В. В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / В. В. Драченко. – К., 2008. – 24 с.
5. Кон І.С. Соціологія особистості / І.С. Кон – М., 1967. – 315 с.
6. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – [2-е вид.] – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
7. Психологический словарь / [под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова.] – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
8. Психологический электронный портал: «Психотест». Словарь психологических терминов. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psihotesti.ru/gloss/tag/>

tsennostnie orientatsii/.

9. Сурина И. А. Ценностные ориентации как предмет социологического исследования / И. А. Сурина. – М., 1996. – С.

10. Федух І. С. Визначення змісту поняття “ціннісна орієнтація” у сучасній психолого-педагогічній науці [Електронний ресурс] / І. С. Федух // Психологічні науки 2011 Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України – Режим доступу: 3/2011- archive.nbuv.gov.ua/e-journals/.../11fisppl.pdf .

11. Яницкий М. С. Особенности массово-коммуникационных предпочтений в зависимости от типа индивидуальной ценностной системы / М. С. Яницкий // Вестн. Кемеровского гос. ун-та. – Кемерово: ЮНИТИ, 2005. – № 2 (22). – С. 15–18.

12. Kluckhohn F. R. Variations in value orientations / F. R. Kluckhohn, F. L. Strodtbeck. – Evanston, IL : Row, Peterson, .1961. – P. 5–4815.

13. Van Lange P. From games to giving: social value orientation predicts donations to noble causes / P. Van Lange , R. Bekkers , T. Schuyt // Basic and applied social psychology. – 2007. – № 29 (4). – P. 375–384.

ТАРАСОВА В.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра корекційної освіти,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради,
м. Харків

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядається процес формування риторичної культури майбутніх фахівців корекційної освіти засобами навчання у вищому навчальному закладі. Подаються основні складові технології навчання риторики.

Ключові слова: педагогічні технології, риторична культура, навчальний курс.

В статье рассматривается процесс формирования риторической культуры будущих специалистов коррекционного образования средствами обучения в высшем учебном заведении. Формулируются основные составные технологии обучения риторики.

Ключевые слова: педагогические технологии, риторическая культура, учебный курс.

The article deals with the process of formation of the rhetorical culture of the future specialists of the corrective education means learning in higher education. Here the principal components of technology of education-rhetoric.

Key words: educational technology, rhetorical culture, training course.

Риторична культура корекційного педагога – це складне особистісне утворення, що передбачає зразкову трансляцію через публічне мовлення вербальних та невербальних засобів.

Розв'язання проблеми формування риторичної культури майбутніх фахівців корекційної освіти вимагає розробки і обґрунтування технології, яка забезпечить ефективний цього процесу.

Термін «технологія» стосовно навчання було вжито американськими вченими ще наприкінці XIX століття, проте широко використовуватися він почав значно пізніше. У вітчизняній педагогіці спроби технологізувати навчальний процес робилися в 60-х роках XX століття у зв'язку з дослідженням програмованого навчання.

Педагогічна технологія трактується вченими (К.І.Каханов, Ю.К.Васьков, М.В.Паюл, О.Я.Савченко та ін.) як конструювання навчального процесу за визначеною схемою, як засіб певного керування розв'язанням дидактичних проблем, що передбачає чітку постановку викладачем навчальних цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення запланованих результатів; організацію навчання за допомогою спеціально визначеного добору форм, методів і прийомів; оцінку поточних результатів; корекцію навчання; підсумкову оцінку результатів. Основними ознаками педагогічної технології є алгоритмізованість, тобто додержання точних вказівок щодо виконання дій і операцій у певній послідовності; можливість відтворення її або окремих елементів; цілісність і керованість; коригованість, яка передбачає постійний зворотний зв'язок між учителем і учнями, економність – за рахунок прискорення процесу навчання створюються певний резерв часу. [4, 41].

Відомі вчені І.Ф.Прокопенко та В.І.Євдокимов під педагогічною технологією розуміють «вивчення, розробку й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу» [5, 6].

Характерними особливостями педагогічної технології, вважають вони, є «системний підхід, врахування досягнень не тільки педагогічної науки, а й суміжних з нею наук – психології, теорії управління і менеджменту, інформатики, соціології та ін.» [5, 6].

Зазначимо, що риторика – це такий навчальний курс, який може гармонійно поєднувати елементи кількох технологій, наприклад: діалогу культур (В.С. Біблер); оптимізації навчання (Ю.К. Бабанський); технології творчості (Ю.П. Азаров) та ін.

Мета статті – обґрунтувати цілі, завдання і структуру курсу формування риторичної культури у майбутніх корекційних педагогів у процесі дослідження проблеми перспективи розвитку інноваційних технологій в структурі педагогічної діяльності.

Визначальною для курсу риторики, на нашу думку, є гуманістично-орієнтована технологія освіти, яка базується на таких дидактичних категоріях: навчальне дослідження, вирішення проблем, збір даних, моделювання, аргументація, співвіднесення моделі і реальності, рефлексивне, критичне, творче

мислення, рольова гра, релевантність, пошук особистісних смислів тощо. Розв'язання проблеми формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів вимагає розробки і обґрунтування технології, яка забезпечить ефективний цього процесу.

Підкреслимо, що розвитком сучасних освітніх процесів доведена доцільність використання технологічного підходу, який відкриває можливості для концептуального й проектувального освоєння різних галузей і аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності і дає можливість:

з більшою визначеністю прогнозувати результати й управляти освітньо-виховним процесом;

аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання;

комплексно вирішувати освітні й виховні завдання;

зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину;

забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;

оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси;

обирати найбільш ефективні й розробляти нові технології й моделі для вирішення соціально-педагогічних завдань.

Стратегічною (кінцевою) метою нашої технології є сформованість риторичної культури в майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів. Тактичні (проміжні) цілі визначаються на кожному етапі технології.

Розроблена нами технологія ґрунтується на таких сучасних концептуальних підходах:

особистісному-діяльнісному (який дозволяє, з одного боку, врахувати індивідуальні особливості кожного студента в процесі їхньої професійної підготовки, з іншого – передбачає залучення студентів у різні види професійної підготовки згідно з положенням щодо вирішальної ролі діяльності в розвитку особистості);

компетентісному (що передбачає сформованість сукупності професійних знань, умінь, якостей, досвіду в майбутніх фахівців).

Особистісний підхід дає можливість розглядати навчально-виховний процес, спрямований на формування й розвиток особистості майбутнього вчителя, як єдність його структурних і функціональних компонентів у взаємозалежності та взаємозв'язку.

Визначаючи етапи нашої технології ми враховували, по-перше, те, що вона має забезпечити всі виділені структурні компоненти риторичної культури майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу мотиваційно-ціннісний, теоретичний, практичний, особистісний, а по-друге, логіку процесу підготовки майбутнього педагога. З огляду на це, *розроблена нами технологія передбачає такі етапи:* організаційно-підготовчий, змістово-діяльнісний, реф-

лексивно-коригувальний.

Обґрунтуємо доцільність, мету, завдання і зміст деяких з виділених етапів.

Визначаючи етапи нашої технології ми враховували, по-перше, те, що вона має забезпечити всі виділені структурні компоненти риторичної культури майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу мотиваційно-ціннісний, теоретичний, практичний, особистісний (див. П.1.2), а по-друге, логіку процесу підготовки майбутнього педагога. З огляду на це, *розроблена нами технологія передбачає такі етапи*: організаційний -підготовчо, змістово-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний.

Обґрунтуємо доцільність, мету, завдання і зміст деяких з виділених етапів.

Метою організаційно-підготовчого етапу є створення організаційно-педагогічних умов для забезпечення формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти.

Це вимагає вирішення таких завдань:

підготувати викладачів до здійснення процесу формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти (оволодіння викладачами методикою відповідної підготовки студентів; інструктування і консультування педагогів щодо мети, змісту, термінів, форми звіту, перевірки; створення сприятливих умов для роботи);

забезпечити психологічну готовність студентів до оволодіння риторичною культурою;

розробити науково-методичне забезпечення процесу формування риторичної культури студентів.

Необхідність постановки і вирішення першого завдання зумовлена тим, що особистість викладача вищого навчального закладу (його наукова і педагогічна кваліфікація, висока професійна компетентність, моральність, відповідальність, шанобливе ставлення до студентів, зацікавленість у їхніх успіхах, розуміння їхніх проблем і прагнень тощо) є важливим чинником успішності професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі формування їхньої риторичної культури.

Серед головних функціональних завдань викладача, пов'язаних з формуванням риторичної культури студентів виділяємо такі: проектування тактичних цілей і завдань у роботі з майбутніми фахівцями; науковий підхід до планування всіх видів навчальної і поза аудиторної діяльності студентів; консультації та поради щодо оволодіння риторичними вміннями, досвідом риторичної діяльності; індивідуалізація роботи з урахуванням особливостей студента (його нахилів, інтересів, рівня професійної спрямованості, характерологічних особливостей тощо); координація педагогічних вимог викладачів,

виховання професійної спрямованості кожного студента через усі види колективної діяльності. З огляду на це ми виокремлюємо сукупність професійно-педагогічних знань і вмінь, необхідних викладачу для успішного формування риторичної культури студентів.

Психологічну готовність розглядаємо як такий стан людини, яка пройшла стадію мотивації, усвідомлена спрямованість людини до задоволення нагальних для неї потреб, у нашому випадку — спрямованість студента на формування риторичної культури як важливої складової професіоналізму.

Забезпечення психологічної готовності майбутніх фахівців до формування в них риторичної культури передбачає:

- сформованість професійно-педагогічної спрямованості;
- усвідомлення майбутніми фахівцями значущості риторичної культури як професійно-педагогічної якості;
- сформованість професійно-ціннісного ставлення до формування риторичної культури в процесі професійної підготовки.

Слід зазначити, що розвиток мотиваційної сфери особистості знаходить своє вираження не лише у збагаченні мотивів і цінностей, але й в установленні певної їх ієрархії — у визначенні головних життєвих і професійних мотивів особистості. Ці мотиви надають сенс різним проявам людської активності, вони визначають спрямованість професійної діяльності фахівця в різних умовах.

Характерна особливість професійної мотивації полягає в її динамічності, котра зумовлюється динамікою потреб, які складають основу інтересу і знаходяться в постійному розвитку.

Виходячи з цього, можна припустити, що в міру навчання й опанування професійною діяльністю уявлення майбутніх фахівців про різні її сторони змінюються і, як наслідок, адекватність образу майбутньої професії (тобто образу-мети) повинна відбутися і на ціннісному до неї ставленні, на рівні сформованості мотиваційної сфери студентів.

Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, з його особистісними пріоритетами. У нашому випадку він відбиває визнання оволодіння риторичною культурою як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих педагогів як орієнтирів у житті та професії.

Ефективність професійної підготовки педагогічного ВНЗ, її якість значною мірою залежить від правильно побудованих на основі індивідуального підходу ефективної діагностики, планування, продуманого вибору форм і методів реалізації виховного процесу. Це вимагає на підготовчо-організаційному етапі розробки відповідних рекомендацій для суб'єктів педагогічного процесу (керівників навчальних підрозділів, викладачів, студентів) відповід-

них рекомендацій, навчально-методичних матеріалів. Водночас для успішності процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, у тому числі формування його риторичної культури, необхідно забезпечити сприятливі психолого-педагогічні умови для вільного самовизначення та самоутвердження кожного студента, реалізації ним своїх потреб, нахилів, здібностей і можливостей.

Головною метою **змістово-діяльнісного етапу** формування в майбутніх фахівців професійних знань і вмінь, що характеризують їхню риторичну культуру.

Слід підкреслити, що формування риторичної культури потребує не лише отримання майбутніми вихователями відповідної інформації та знань щодо здійснення професійно-риторичної діяльності, а й інтелектуального розвитку студентів, формування в них *креативного мислення*. Отже, на другому етапі передбачається не тільки опанування студентами певною сукупністю спеціальних знань, а й розвиток у майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу креативного педагогічного мислення, яке характеризується гнучкістю, мобільністю, точністю.

В останні десятиліття здійснено чимало досліджень, пов'язаних з проблемою формування педагогічного мислення. Зокрема, зроблені досить вдалі спроби розвитку в майбутніх педагогів творчого мислення (В. Загвязинський, Л. Петриченко, О. Попова, В. Сластьонін та інші). Для формування професійного мислення у студентів педагогічного ВНЗ необхідно, передусім, озброїти їх системою понять і знань, необхідних для виконання завдань майбутньої діяльності. Однак цей процес має бути особливим: простого запам'ятовування понять і знань замало, адже професійно-педагогічне мислення передбачає цілеспрямоване співвідношення наявних знань і сприйнятих на даний момент нових відомостей.

Тож формування професійно-педагогічного креативного мислення означає вдосконалення розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до завдань та умов професійної діяльності на основі певних знань, наукових фактів за допомогою відповідної системи їх засвоєння та використання, що забезпечує високий рівень розумової активності у студентів. Розумова активність характеризує індивіда через здійснення ним процесів сприймання інформації, уваги, уяви, пам'яті тощо.

Чуттєвою основою мислення є сприймання. Чим багатше сприйняття, чим воно більш розвинене, тим — за всіх інших рівних умов — більш багате і розвинене мислення, більш сильний вплив його на інтереси. Розвинені уявлення фахівця щодо його професії забезпечують краще орієнтування в завданнях діяльності, прийняття нестандартних рішень, спрямованих на досягнення мети. На основі уявлень і різноманітних знань функціонує уява, що є важливою якіс-

тю для риторичної діяльності вихователя. Уява, представляючи педагогу в конкретно-образній формі той стан, якого вона прагне, стимулює розвиток відповідних інтересів, підтримує й посилює їх, сприяє закріпленню, стійкості.

З огляду на вищевказані положення реалізація мети змістово-коригувального етапу технології формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти вимагають вирішення таких *завдань*:

- збагачення змісту навчальних дисциплін теоретичними питаннями про сутність, зміст, місце та значення для діяльності сучасного фахівця дошкільної галузі освіти володіння риторичною культурою;
- використання на заняттях різноманітних форм, методів, засобів навчання, спрямованих на забезпечення складників риторичної культури;
- залучення студентів у різні види діяльності (навчально-пізнавальну, позааудиторну виховну, науково-дослідну, волонтерську тощо);
- формування власного професійно-педагогічного досвіду риторичної діяльності під час педагогічних практик;
- розвиток педагогічного мислення, професійних особистісних якостей; стимулювання студентів до професійного самовдосконалення.

Виділення в технології формування риторичної культури майбутнього фахівця колекційної освіти рефлексивно-коригувального етапу обґрунтовуємо тим, що вельми важливим аспектом підготовки студентів до будь-якого виду майбутньої професійної діяльності є постійні аналіз, осмислення, експертиза власних дій та станів, тобто рефлексія діяльності.

Рефлексивно-коригувальний етап розробленої технології передбачає виявлення змін у рівнях сформованості риторичної культури майбутніх фахівців й забезпечення при необхідності внесення відповідних коректив у процес їхньої професійної підготовки.

На цьому етапі вирішуються такі *завдання*:

- розвиток умінь риторичної рефлексії;
- корекція змісту, форм і методів формування у студентів риторичної культури на основі оцінки й самооцінки результативності запровадженої технології;
- розвиток культури мовлення, поглиблення теоретичних знань і вдосконалення вмінь, вироблених на попередніх етапах;
- діагностика й самодіагностика рівнів підготовки майбутніх фахівців до професійно-риторичної діяльності з дошкільниками ;
- пошук ефективних шляхів їх індивідуальної корекції.

У процесі теоретичного пошуку дійшли висновку, що для реалізації розробленої нами технології слід обирати такі методи, форми і засоби навчання,

які б забезпечували свідоме, активне, самостійне і міцне засвоєння риторичних знань, сприяли розвитку мовлення і мислення майбутніх вихователів. До таких форм і методів відносимо, передусім, інтерактивні й проблемні методи, оскільки формування риторичної культури вимагає від студентів активної мисленнєвої діяльності, викладу власних думок, застосування риторичних умінь, прояву визначених особистісних якостей, тому саме ці методи переважали в організації занять, зокрема риторичних тренінгів, круглих столів, конференцій з актуальних питань освіти, дискусійних клубів тощо.

Отже, науково обґрунтовано поетапну технологію формування риторичної культури майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу, яка спрямована забезпечення всіх структурних компонентів цього виду професійно-педагогічної культури.

Заняття з риторики організовуються і проводяться в руслі педагогіки співробітництва і співтворчості, яка передбачає два суб'єкти навчальної діяльності — викладача й студентів, що взаємодіють на паритетних засадах і взаємозакінчені в наслідках цієї діяльності. Прикладом реалізації названих принципів може слугувати така форма роботи, як дискусійний клуб, що активно працює протягом усього процесу навчання риторики. До того ж, теми для дискусій відбираються самими студентами, а викладач бере активну участь у діалозі-дискусії.

Виходячи із вимог, які ставляться до рівневої організації навчальної діяльності студентів і до педагогічних технологій, визначимо основні складові запропонованої нами технології навчання риторики.

1. Визначення чіткої системи навчання риторики.
2. Розробка програми курсу «Риторика» для факультету дошкільної та колекційної освіти.
3. Встановлення вихідного стану риторичної компетенції студентів 1-4 курсів вказаного факультету.
4. Конструювання навчального циклу з урахуванням особливостей підготовки майбутніх педагогів корекційної освіти.
5. Організація запланованих завдань, реалізація навчальної діяльності за розробленою програмою.
6. Одержання інформації про хід реалізації програми. Оцінка поточних результатів.
7. Внесення необхідних коректив у програму.

Формування риторичної культури майбутніх фахівців корекційної освіти стає ефективним за умови розробки відповідної педагогічної технології, яка створена з урахуванням основних дидактичних принципів, включає методи та форми роботи адекватні поставленій меті. Розроблена технологія включає в себе підготовку викладачів до формування в студентів риторичної культури,

розробку наукового і навчально-методичного забезпечення процесу формування риторичної культури в майбутніх фахівців; оволодіння студентами знаннями, уміннями, що характеризують риторичну культуру, набуття досвіду професійно-риторичної діяльності; корекцію змісту, форм і методів формування риторичної культури на основі оцінки й самооцінки результативності запровадженої технології.

Розроблена технологія спрямована на реалізацію поставлених завдань, враховуючи особливості підготовки фахівців корекційної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С., Мальований Ю. Педагогічна сутність гуманізації // Рідна школа. – 1994. - №10. – С. 30-34.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Вища школа, 1997. – 302 с.
3. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
4. Корсакова О. Технологія диференційованого навчання // Рідні джерела, 2001. - №3. – С. 41.
5. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія. – Харків, 1995. – 105 с.

ТИЩЕНКО О.М.,

аспірант,

Інститут міжнародних відносин,

Національний авіаційний університет,

м. Київ

ФАКТОРИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА АДАПТАЦІЮ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

В статті розглянуто основні аспекти адаптації іноземних студентів, визначено найважливіші фактори, які впливають на процес їхньої інтеграції у новий соціум та проаналізовано труднощі, з якими вони стикаються, розпочинаючи навчання в університеті.

Ключові слова: адаптація, фактори адаптації, аспекти адаптації, студенти-іноземці, дезадаптація.

В статье рассмотрены основные аспекты адаптации иностранных студентов, определены наиболее важные факторы, влияющие на процесс их интеграции в новый социум и проанализированы трудности, с которыми они сталкиваются, начиная обучение в университете.

Ключевые слова: адаптация, факторы адаптации, аспекты адаптации, студенты-иностранцы, дезадаптация.

The paper considers the main aspects of adaptation of foreign students, identifies the most important factors that influence the process of their integration into a new community and analyzes the difficulties they face, when starting university studies.

Key words: adaptation, adaptation factors, aspects of adaptation, foreign students, deadaptation.

Постановка проблеми. Процес адаптації має місце тоді, коли звична поведінка перестає бути ефективною і необхідне подолання труднощів, пов'язаних з новизною умов. Його пусковим механізмом може стати зміна навколишнього середовища. Саме з цим стикається абітурієнт, який вступає до ВНЗ іншої країни. Його очікують складнощі, пов'язані як з новими умовами проживання, так і з набуттям соціального статусу студента. Вивчення чинників, які впливають на цей процес, важливе для розробки навчально-виховних заходів, тренінгів та програм, що сприятимуть адаптації студентів.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню факторів адаптації студентів приділяли увагу психологи, педагоги і соціологи. Взаємозв'язок чинників, які впливають на адаптацію, розглядали В. Асєєв, А. Георгієвський, А. Сахно, В. Медведєв, Г. Зараковський, В. Петленко, Г. Царегородцев. Різним аспектам адаптації присвячені роботи Т. Афоніна, Ф. Березіна, В. Уварової, В. Шумєтова, М. Яницького. Труднощі, з якими стикаються абітурієнти, досліджені у роботах Ю. Бохонкової, А. Мамедова, М. Вієвської. Питання інтеграції в новий соціум знаходять науково-теоретичне обґрунтування в роботах Т. Стефаненко, Н. Фрейнкман-Хрустальної.

Метою нашої статті є розгляд основних аспектів адаптації іноземних студентів та аналіз найважливіших факторів, які впливають на цей процес.

Виклад основного матеріалу. Адаптація включає в себе не тільки оптимізацію функціонування організму, але і підтримку збалансованості в цій системі. Процес адаптації реалізується кожного разу, коли в цій системі виникають важливі зміни, і забезпечує формування нового гомеостатичного стану, що дозволяє досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій.

Порушення гомеостазу та стану рівноваги в системі «людина-середовище» можуть бути спровоковані різними чинниками. Залежно від аспекту, в якому розглядається процес адаптації, учені досліджують вплив біологічних і соціальних чинників, які взаємодіють між собою. Діалектична єдність факторів адаптації підкреслюється в колективній роботі А. Георгіївського і А. Сахно «Філософські проблеми теорії адаптації». Автори вважають, що соціальні фактори (виробничі та міжособистісні відносини, соціальні зв'язки, спілкування і т.д.) є такими ж об'єктивними формами впливу на людину, як і фактори біологічні, причому соціальним факторам відведена вирішальна роль в адаптаційних механізмах [2, 78].

В. Медведєв описує три групи факторів (детермінаторів) адаптаційного процесу, які тісно взаємопов'язані між собою. На його думку, на людину комплексно впливають: природні адаптогенні фактори, соціальні (обумовлені типом виконуваної діяльності і соціальними завданнями, які стоять перед нею), та стан процесів, що забезпечують адаптацію (внутрішні умови виконання діяльності) [6, 6-7]. Процеси, що забезпечують адаптацію, поділяються на три групи: операціональні, процеси забезпечення, регуляторні процеси. Операціональні процеси складають безпосередній зміст тих дій, які виконує людина для досягнення мети діяльності. Процеси забезпечення (енергетичні, пластичні та ін.) створюють умови виконання діяльності, регуляторні процеси організують, направляють діяльність в цілому і керують функціонуванням перших двох груп [3, 420].

В.І. Медведєв зазначає, що «адаптація як відповідь на вплив якогось

одного фактора спостерігається вкрай рідко і, зазвичай, лише в модельних умовах лабораторного експерименту» [6, 5].

В. Березін говорить про те, що, особливо виражена, така, що виходить за межі повсякденних коливань, дестабілізація сформованої системи відносин людина-середовище, яка викликає істотне напруження адаптаційних механізмів, виникає за наявності, принаймні, одного з трьох факторів:

- при різкій зміні умов середовища, в результаті якого адаптаційні механізми можуть виявитися недостатніми навіть у тому випадку, якщо раніше вони забезпечували ефективну психічну адаптацію;
- при істотній зміні потреб і цілей індивідуума (навіть у відносно стабільному середовищі);
- при значному зменшенні фізичних або психічних ресурсів, що обумовлює різницю між значущими потребами суб'єкта і можливостями їх задоволення [1, 56].

Перший з факторів найбільш чітко виявляється при переміщенні індивідуума в нове для нього середовище. Саме з цим стикаються іноземні студенти, адже в іншій країні їх очікують незвичні кліматичні і побутові умови, нове соціальне оточення. Змін зазнає і процес навчальної діяльності. Також на них чинить вплив і другий фактор, оскільки саме в цей період відбувається перехід від статусу дитини до статусу дорослого. Модифікація соціального статусу, кардинальне розширення діапазону соціальних ролей, прав і обов'язків супроводжуються в цьому віці формуванням цілого комплексу нових, зазвичай вельми актуальних потреб і пов'язаних з ними цілей.

Така ситуація зумовлює наявність багатьох чинників, які впливають на процес адаптації студентів. Серед дослідників немає одностайної думки щодо їх виділення.

В. Уварова, В. Шумстов, Т. Афоніна, Т. Іваненко виокремлюють такі три головні аспекти адаптації першокурсника:

- дидактичний, пов'язаний з пристосуванням до нової навчальної ситуації, яка відрізняється від попередньої формами і методами організації. Ця новизна і пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який необхідно подолати. Характеристиками цього аспекту є зростання обсягу і складності навчального матеріалу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, а також невміння працювати самостійно, планувати і розподіляти свій час;
- професійний, який передбачає формування любові до обраної спеціальності, поступове формування професійних умінь і навичок;
- соціально-психологічний, пов'язаний з труднощами у засвоєнні нових соціальних норм, встановленні та підтримці студентом певного

соціального статусу в новому колективі тощо. Соціально-психологічна адаптація, як правило, ускладнює дидактичну, оскільки вимагає переключення уваги з навчання на спілкування. Всі ці частини одного процесу тісно пов'язані між собою. Кожна з них має свої характерні риси й особливості та відіграє важливу роль у житті першокурсника [12, 96].

Більшість студентів, які навчаються на підготовчому факультеті, прибувають на навчання одразу після закінчення школи у себе на батьківщині. Набуваючи статусу дорослих людей, вони залишаються у своїй більшості за світоглядом і життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи.

Навчання передбачає збільшення обсягу самостійної роботи, відхід від звичної шкільної системи навчання. Це стає причиною виникнення багатьох труднощів, пов'язаних з недостатньою психологічною і практичною підготовленістю абітурієнтів до вишівських форм і методів навчання. Також ситуацію ускладнюють проблеми у спілкуванні, пов'язані з недостатнім рівнем володіння мовою. Це призводить не лише до їх неуспішності у навчанні, але й до виникнення відчуття розгубленості, незадоволеності та негативного ставлення до ВНЗ в цілому. Повільна і болісна адаптація до нового оточення і вимог створює умови для згасання звички відповідального ставлення до навчання, яка виробилася в школі. Крім того, труднощі, пов'язані з пристосуванням до нових форм навчання, значно знижують розумову працездатність студентів. [1, 89]. Психологічна невідповідність до вишівських форм навчання може призвести до поступового накопичення розумової, психологічної втоми, яка негативно відбивається на загальному самопочутті студента, послаблює його пам'ять, мислення, увагу, волю, без оптимального стану яких неможлива успішна навчальна діяльність.

Труднощі, які відчувають студенти у зв'язку з переходом на нові форми і методи навчання, закономірні, їх наукове пояснення ґрунтується на фізіологічному вченні про вищу нервову діяльність і, зокрема, на ідеях про динамічний стереотип.

Стиль навчальної діяльності, що склався в учнів за роки навчання в середній загальноосвітній школі у своїй країні, можна розглядати як певний динамічний стереотип. Цей стереотип має вкрай важливе значення для успішності навчальної діяльності. Викликаючи автоматизацію здобутих навчальних умінь і навичок, він сприяє кращому пристосуванню організму до виконуваної роботи, значно полегшує її та робить продуктивнішою. Особливості вироблення динамічного стереотипу такі, що сформувати необхідну систему умінь і навичок набагато легше, ніж перебудовувати те, що вже склалося. У цих умовах встановлення нового динамічного стереотипу вимагає величезної

нервової напруги. Вступ студента-іноземця до ВНЗ і подальше його пристосування до нових форм і методів навчання є значною мірою процесом не стільки вироблення нових, скільки перебудови вже існуючих стереотипів навчальної діяльності. Студентові необхідно докорінно ламати звички пізнавальної діяльності, що склалися за роки навчання в школі у своїй країні, і формувати нові. Різка зміна багаторічного, звичного робочого стереотипу інколи призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, пов'язаний зі зміною попередніх стереотипів, може на початку зумовити і порівняно низьку успішність. Саме тому при викладанні нового матеріалу, необхідно враховувати сформовані у школі і специфічні для певної країни прийоми і методи навчальної роботи. Раніше засвоєні навчальні уміння і навички сприяють успішнішому опануванню нових стереотипів діяльності лише за умови, якщо між ними є певна схожість. Якщо ж викладач застосовує методи, які не збігаються зі шкільними стереотипами навчальної діяльності, може виникнути явище інтерференції. У цьому випадку сформовані вміння і навички не тільки не сприяють, але й перешкоджають успішному здійсненню подальшої діяльності та вимагають певної перебудови [14, 173].

П.Є. Риженков проводить порівняння між школою і ВНЗ. На його думку, при навчанні у ВНЗ мають місце такі якісні відмінності:

- у змісті навчального процесу (підручників, повністю відповідних програмі ВНЗ немає і доводиться користуватися кількома джерелами, заснованими на різних підходах);
- у формах контролю та оцінки навчальної діяльності (повсякденний контроль і систематична оцінка практично відсутні);
- у характері взаємин викладача і учня (викладач бачить у студентові самостійну людину);
- у побутових умовах та умовах для занять (проживання в гуртожитку) [9, 162].

Вчені (Ю. Бохонова, А. Мамедов, М. Вієвська, та ін.) говорять про такі найпоширеніші труднощі, з якими стикаються абітурієнти: переживання, пов'язані з перехідним періодом від шкільного до дорослого життя; невизначеність мотивації вибору професії; неготовність до самостійного життя, налагодження побуту (особливо для нерезидентів); психологічна неготовність до відповідальності за себе, свої вчинки, прийняття рішень; відсутні або недостатньо розвинені навички самостійної роботи; навчальне навантаження, що є значним і нерівномірним; невміння регулювати час, відведений на навчання і відпочинок; відсутність навичок самоконтролю, саморегуляції поведінки та діяльності; нерозвинені вольові якості студентів, що, як правило, поєднуються із залежністю від близької мотивації; несформованість мотивації навчання в обраній професії [7].

Виникнення цих труднощів можна пояснити низкою особливостей: входженням у новий колектив зі зміною соціальної ролі; збільшенням фізичних і моральних навантажень; зміною ритму життя, звичок, деяких цінностей; посиленням відповідальності за свої дії.

На думку В.В. Лагерева, зміст процесу адаптації до навчання у ВНЗ включає низку основних складових: соціально-психологічну, психологічну і діяльнісну [5].

Соціально-психологічна складова процесу адаптації включає зміну соціальної ролі учня, кола і змісту його спілкування, коригування потреб і системи цінностей, необхідність більш гнучкої регуляції своєї поведінки, виникнення потреби в самоствердженні в ситуації, що виникає в колективі навчальної групи, засвоєння норм і традицій, сформованих у ВНЗ, а також відповідність характеру обраної професії. Психологічна складова відображає перебудову мислення й мови студента відповідно до умов професійного навчання, різке зростання ролі функцій уваги, пам'яті, зорового сприйняття, збільшення емоційної напруги, випробування і тренування волі, реалізацію задатків і здібностей. Діяльнісна складова - пристосування студентів до нових психофізіологічних навантажень, ритму життя, методів і форм роботи, залучення до напруженої навчальної праці, подолання своєрідного індивідуального «інформаційного вибуху», суперечність для частини студентів між особистими інтересами і необхідністю, пов'язана з недостатньою чіткістю їх соціальної установки на оволодіння професією.

Труднощі, які іноземний студент особливо гостро відчуває в перший рік перебування в новій країні, можуть бути згруповані таким чином:

- психофізіологічні труднощі, пов'язані з перебудовою особистості, «входженням» у нове середовище, психоемоційною напругою, зміною клімату і т.д.;
- навчально-пізнавальні труднощі, причинами яких є: недостатня мовна підготовка, подолання відмінностей у системах освіти; адаптація до нових вимог в системі контролю знань; організація навчального процесу, який повинен будуватися на принципах саморозвитку особистості, прищеплення навичок самостійної роботи;
- соціокультурні труднощі, пов'язані з освоєнням нового соціального і культурного простору. Культурні традиції та регіональні особливості відіграють важливу роль у формуванні адаптаційних навичок у іноземних студентів, знання особливостей українського менталітету і норм етикету часто сприяє уникненню непорозумінь з місцевим населенням [4].

На процес адаптації до нової культури впливає готовність особистості до

змін, з якими вона буде стикатися, сформованість мотивації до адаптації. Психологічно краще переживають зміни люди, які свідомо, добровільно прагнуть бути включеними в чужу групу. Індивіди, які готові до змін, опинившись в мультикультурному суспільстві, як правило, частіше контактують з місцевим населенням, що зменшує рівень їхнього культурного шоку. Важливими є характеристики самих культур, проаналізувати їх схожі риси і відмінності. Учені говорять про кореляційний зв'язок між ступенем вираженості культурного шоку і культурною дистанцією. Індекс культурної дистанції включає в себе мову, релігію, структуру сім'ї, рівень освіченості, матеріальний комфорт, клімат, одяг тощо. Дослідження всіх цих показників дає підставу стверджувати, що процес адаптації до нової культури може бути менш болісним, якщо нова культура має багато спільного з рідною.

Важливим чинником, який впливає на процес адаптації іноземних студентів, є особливості рідної їм культури. Менш успішно адаптуються представники культур, в яких традиції й поведінка значно ритуалізовані, наприклад, студенти Африки, Азії, Індії. Дослідження показують, що досить важко адаптуються представники так званих «великих держав»: їм заважає їхня пихатість та зарозумілість. Також слід враховувати культурні особливості нової для іноземних громадян країни. Значно легше адаптуватися в країнах, де на державному рівні дотримується політика культурного плюралізму, принципи рівності, свободи вибору і партнерства представників різних народів. Моноетнічні суспільства є менш толерантними по відношенню до представників інших культур. Безумовно, вагомий вплив на процес адаптації здійснюють і ситуаційні фактори – рівень політичної та економічної стабільності в країні, рівень злочинності, соціальна політика держави тощо [11].

Тривалість міжкультурної адаптації визначається багатьма факторами індивідуального і групового типу. До факторів першого типу відносяться демографічні та особистісні індивідуальні характеристики (найуспішніше адаптуються молоді високоосвічені люди), 2) мотивація, очікування і життєвий досвід індивіда (позитивно впливає знайомство з історією, культурою і життям в певній країні. Груповими факторами є: 1) ступінь подібності/відмінності між культурами (культурна дистанція, наявність або відсутність конфліктів між двома народами, ступінь знайомства з особливостями культури країни, рівність/нерівність статусів, наявність/ відсутність спільних цілей при міжкультурних контактах), 2) особливості культури, до якої належать іноземні студенти; 3) особливості країни перебування [10, 162].

Дослідники Т. Стефаненко та Н. Фрейнкман-Хрустальова, А.Й. Новіков стверджують, що міжкультурна адаптація не розглядається як повна асиміляція з чужою культурою. Це процес входження в нову культуру,

поступове засвоєння її норм, цінностей, традицій. При цьому особистість, яка соціально і психологічно інтегрувалась з чужою культурою, повинна пам'ятати про особливості рідної культури, традиції та звичаї свого народу. Тільки в такому випадку, підкреслюють вчені, можна говорити про адекватну міжкультурну адаптацію [10, 156; 13, 87].

Ми погоджуємось з М. Яницьким, який зазначає, що для завдань практичного дослідження можна умовно поділити весь комплекс факторів, які впливають на студента в процесі навчальної діяльності, на внутрішні (психофізіологічні особливості студента, властивості пізнавальних процесів, характерологічні риси) і зовнішні (соціально-побутові та психогенні, стійкі властивості, риси особистості або характеру) [15, 20].

Висновки. Питання визначення факторів, які впливають на адаптацію іноземних студентів досліджувалося багатьма науковцями, які пропонували різні класифікації та розглядали найважливіші аспекти цього процесу. У контексті нашого дослідження ми виокремлюємо такі основні аспекти адаптації іноземних студентів: соціокультурний; соціально-побутовий; соціально-психологічний; дидактичний; професійний; психофізіологічний; соціально-економічний. Усі зазначені аспекти адаптації взаємопов'язані, зумовлюють один одного, відбуваються практично в одному інтервалі часу.

Серед факторів адаптації найбільш значущими є ті, які пов'язані зі зміною умов середовища і оточення, та ті, які викликані новим соціальним статусом та змінами цілей.

Значущість певних аспектів та факторів адаптації може бути різною і залежить від національності студента та регіону походження, його віку, статі, соціального статусу, індивідуально-психологічних особливостей.

Подальші перспективи дослідження. Подальші перспективи дослідження ми бачимо у вивченні факторів, які призводять до дезадаптації студентів-іноземців, та виокремленні етапів адаптації.

Список використаних джерел:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф.Б. - Л.: Наука, 1988. - 270 с.
2. Георгиевский А.Б. Философские проблемы теории адаптации / Георгиевский А.Б., Петленко В.П., Сахно А.В. Под ред. Царегородцева Г.И. -М.: Мысль. - 1975. - 280 с.
3. Зараковский Г.М. Функциональное состояние как проявление внутренних условий выполнения деятельности / Г.М. Зараковский // Тр. 14-го Всесоюз. физиол. о-ва им И.П. Павлова. - Л., 1983. - Т.1. - С. 420-422.
4. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) [Электронный ресурс] / Кривцова И.О // Фундаментальные исследования. - 2011. - № 8 - стр.284-288. Режим доступа: URL: www.rae.ru/

fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798351

5. Лагереv В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенностях организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / Лагереv В.В. – М., 1991. – 48 с.
6. Медведев В.И. О проблеме адаптации / В.И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. – Л., 1984. – С. 3-16.
7. Першина А. Адаптація студентів до навчання у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Першина А. // Український науковий журнал: Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – с. 380. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>
8. Прусов В.П. Социальные и психологические проблемы целевой интенсивности подготовки специалистов / Прусов В.П. – Л., 1989. – 76 с.
9. Рыженков П.Е. Из жизни первокурсника / П.Е. Рыженков // Самоорганизация студентов первого курса: учеб.пособие. – Новосибирск, 1990. – С. 5-19.
10. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Стефаненко Т. Г. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
11. Тоба М. Психологічні особливості міжкультурної адаптації [Електронний ресурс] / Тоба М. // Соціальна психологія. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=15&c=93>
12. Уварова В. И. Социально-психологическая и профессиональная адаптация студентов вузов Центрального региона России: (По материалам социол. исслед.) / В. И. Уварова, В. Г Шуметов, Т. Н. Афонина, Т. А. Иваненко. – Орел: Изд-во Орел ГАУ, 2001. – 197 с.
13. Фрейнкман–Хрусталева Н. С. Эмиграция и эмигранты: История и психология / Н. С. Фрейнкман–Хрусталева, А. И. Новиков. – СПб.: Государственная академия культуры, 1995 – 260 с.
14. Фруктова Я. С. Психолого-педагогічні основи адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ / Я. С. Фруктова // Педагогический альманах. – 2011. – С. 173-179.
15. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / Яницкий М.С. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

ХОМ'ЯКОВА О.В.,

викладач,
Національна академія міського
господарства,
м. Харків

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ МОВНОГО ВІДЧУЖЕННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ У СВІТЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті на основі положень культурної складової Болонського процесу досліджені культурологічні аспекти відчуження, що виникають в процесі мовного спілкування при реалізації призначення вищих навчальних технічних закладів. В процесі використання матеріалів здійсненого автором соціологічного дослідження виявлена система явищ і закономірностей, спираючись на які вищі навчальні технічні заклади можуть нейтралізувати культурологічні аспекти мовного відчуження.

Ключові слова: Болонський процес, європейськість культури, відчуження, мовне спілкування, культурне покликання вищого навчального технічного закладу, культура мовного спілкування.

В статье на основе положений культурной составляющей Болонского процесса исследованы культурологические аспекты отчуждения, возникающие в процессе языкового общения при реализации предназначения высших учебных технических заведений. В процессе использования материалов осуществленного автором социологического исследования определена система явлений и закономерностей, опираясь на которые высшие учебные технические заведения могут нейтрализовать культурологические аспекты языкового отчуждения.

Ключевые слова: Болонский процесс, европейскость культуры, отчуждение, языковое общение, культурное призвание высшего технического учебного заведения, культура языкового общения

The article is based on provisions of the the cultural component of the Bologna Process and investigates cultural aspects of alienation

that arise in the process of linguistic communication in the implementation of mission of higher technical education institutions. During the use materials of sociological research made by the author defines the system of phenomena and laws based on which higher technical education institutions can neutralize the cultural aspects of language alienation.

Key words: *Bologna Process, European culture, alienation, linguistic communication, cultural vocation of higher technical education institutions, culture of linguistic communication.*

Відчуження є постійним об'єктом дослідницьких зусиль стосовно всіх сфер, що пов'язані з соціальним і культурним буттям людини. Особливість цього об'єкта полягає в тому, що під впливом змін соціокультурного простору, в якому живе і діє людина, питання відчуження набувають нових рис і аспектів і стають все більш жагучими. *Актуальність* запропонованого в статті підходу до проблеми відчуження визначається декількома обставинами. По-перше, вищі навчальні технічні заклади є відтворювальною ланкою фахівців тієї сфери, яка в умовах науково-технічної революції виступає детермінантою всього соціокультурного розвитку суспільства і стану в ньому людини. По-друге, реалізація покликання вищих навчальних технічних закладів як різновидів університетів, включає в себе створення такої атмосфери і системи спілкування, визначальним засобом якого є мова, що формує не лише фахові, але й суспільно необхідні культурні якості майбутнього фахівця. По-третє, культурна складова Болонського процесу є виразом тієї спрямованості в діяльності університетів, в тому числі технічних, вимоги якої обумовлюють найбільш ефективне вирішення культурологічних проблем відчуження мовного спілкування.

Мета статті полягає в тому, щоб під кутом зору культурологічної концепції Болонського процесу дослідити ті аспекти мовного відчуження у вищих навчальних технічних закладах, вирішення яких є атрибутивною складовою реалізації культурного покликання цих закладів.

Дослідницькі і практичні аспекти підходу до культурологічних проблем мовного відчуження у вищих навчальних технічних закладах неминуче спираються на ті культурноосвітні стратегії, що визначені Болонським процесом. З метою фундаменталізації підходу до цих стратегій автор спиралася на класичні і загально визнані розробки Гегеля, Гусерля, Келлі, Г. Кременя, В. Шейка, О. Шпенглера. Джерелом наукового підходу до сучасних проблем, що пов'язані з темою статті, були наукові розвідки, оприлюднені в наукових вісниках національних технічних університетів «Київський політехнічний інститут» і «Львівський політехнічний інститут», а також в 37 збірниках наукових праць «Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-

технічної еліти», що за участю Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» узагальнювали досвід вищих навчальних технічних закладів України по формуванню гуманітарно-технічної еліти. Наукові ідеї і розробки, що мають в зазначених джерелах, лягли в основу програми проведення авторського соціологічного дослідження «Культурологічні проблеми мовного спілкування у вищому навчальному технічному закладі», спостереження і висновки з якого використані в статті.

Велика Хартія університетів, що започаткувала Болонський процес, у підході до проблем цілі університетського життя виходить з того, що «майбутнє людства значною мірою залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, зосередженого в центрах культури, знання і досліджень, якими є справжні університети» [1, с.12]. В трьохвекторній характеристиці університету, таким чином, культурна складова поставлена на перше місце, оскільки з точки зору активності суб'єкта культура є діяльністю стосовно організації того простору, в якому живе і діє людина як духовна істота [9, с. 303].

Відповідно з цим культурну спрямованість має у Великій Хартії перший принцип реалізації покликання університету: «Він створює, вивчає, оцінює і передає культуру за допомогою дослідження і навчання» [1, с.12]. Одночасно з цим слід особливо наголосити, що мова йде не про абстрактну культуру, а культуру європейську. Згідно четвертого принципу реалізації покликання університету Хартія наголошує, що університет є хоронителем традицій європейського гуманізму у взаємодії різних культур [1, с.13].

Таким чином, культурною засадою того освітнього простору, який відповідно Великої Хартії створює університет, є європейськість. Європейськість, згідно Е. Гуссерля, має декілька фундаментальних ознак [3, с. 297-311]:

- це цілеспрямована життєдіяльність, що створює структури духовного порядку, тобто життя, що творить культуру;
- це включеність конкретного прояву життя в універсальний духовний і культурний простір;
- це опора в процесі пошуку істини на всезагальні начала і закони духовності і культури;
- це орієнтація на новий тип установки, яка базується на внутрішній спорідненості духу і культурних проявів, які здатні подолати національні розбіжності ;
- це здатність нести абсолютну відповідальність перед самим собою, виходячи із абсолютного пріоритету духовності і культури.

Як ключова ланка системи вищої освіти університет є «організмом» в широкому розумінні цього слова і являє собою єдине ціле, що складається із

студентів, викладачів, адміністрації тощо. Кожен із них залежить від усіх останніх, оскільки вносить свій вклад в загальну справу. Саме індивідуальність і відмінність від інших надають йому особливої значущості [6, с. 33]. Але ця значущість може реалізуватися лише в процесі спілкування. Без спілкування і організованої взаємодії особистість в університеті, з культурної і соціальної точки зору, виявляється безкорисною.

Спілкування як гносеологічне і культурне явище визначається специфікою свого буття. Ця специфіка включає в себе існування відповідного порядку взаємодій, певну зацікавленість в спілкуванні, перспективність і спрямованість в майбутнє, оскільки спілкування передувє вибору майбутнього та його реалізації, взаємодію реального і можливого [12, с. 42-43]. Спілкуванню притаманна суперечливість як вираз нетотожності його учасників.

Синтезуючи погляди на соціальну і культурну значущість спілкування, Ч. Кулі зробив висновок, що воно виявляє себе в декількох напрямках. По-перше, завдяки спілкуванню, яке органічно поєднує людей, суспільство виступає більш значущим і впливовим феноменом, ніж сума індивідів та їх спроможностей. По-друге, невід'ємність індивіда від суспільства реалізує себе в тому, що особистість зберігає себе як людина лише в процесі спілкування, втрата здатності до спілкування веде до деградації свідомості і навіть здатна породити недолугість. По-третє, свобода як вища цінність виявляє себе і реалізується лише в системі спілкування. Свобода як можливість дії за власним розумінням завжди передбачає, що це розуміння орієнтується і враховує загальне суспільне ціле, в якому живе і діє людина. По-четверте, з позиції спілкування, положення про те, що людина є продуктом суспільства, означає: всі форми спілкування, а особливо мова, безпосередньо породжуються суспільством [6, с. 42-44].

При оцінці фахового аспекту спілкування у вищих навчальних технічних закладах доцільно виходити з того, що стратегією розвитку освіти в новітніх умовах є гармонізація підтримуючої і випереджаючої освіти. Ця гармонізація полягає в узгодженні знань традиційних, прагматичних, і знань, що спрямовані на розвиток творчих здібностей. Така гармонізація необхідна, щоб вчасно підготувати фахівця до майбутнього [13, с.300-301]. Але з позицій соціальної реальності підготовка до майбутнього це не абстракція, вона означає в першу чергу підготовку до майбутнього реального фахового і культурного спілкування.

Спілкування як шлях становлення особистості, в тому числі і особистості фахівця технічної спрямованості, першим і найфундаментальнішим наслідком має формування адекватного рівня самосвідомості, яка має системний характер і включає в себе три стани. *Перший* стан являє собою одиничну самосвідомість. Ця самосвідомість є знанням про себе, інші явища виступа-

ють для неї як щось вторинне. Це самосвідомість бажуюча. *Другий* стан самосвідомості виражає себе через інше «я». Для неї характерним є виникнення процесу визнання іншого, а значить і здійснення об'єднання одиницьностей. *Третій* стан самосвідомості характеризується тим, що при самостійності індивідуальних самосвідомостей вони виступають стосовно певних явищ як тотожні одна одній за певними суттєвими ознаками. Це самосвідомість всезагальна. За визнанням Гегеля, цим станам свідомості притаманна така суперечливість стосовно одне одного, що це може перерости і за певних обставин переростає у відчуження. Відчуження полягає в знесиленості і залежності від такого впливу, який особистістю або спільнотою визнається чужим, а індивідуальне і самостійне відокремлюється від загального і тим самим втрачає творчу наснагу [2, с.164, 233].

Відчуження стосовно мети спілкування неминуче породжує відчуження і стосовно його засобу. Якщо виходити з того, що засіб одного суб'єкта впливає на мету його партнера, то між метою і засобом спілкування існує прямий і зворотний зв'язок. Це означає, що мовне відчуження як перекинутий мостик форма виразу самосвідомості може призвести до перекинутого мостика спілкування.

Перш за все це стосується діяльності, що здійснюється багатьма людьми і яку Шпенглер називав починанням, оскільки «мова і починання передбачають одне одного подібно тому, як рука і знаряддя». Це випливає з того, що мова завжди означає спілкування в думках з іншими людьми, тобто вона є діянням, але в такій духовній формі, яка передує діянням реальним. Відповідно з цим мова як продукт і засада починання в людській діяльності є фундаментальною передумовою становлення і фахового існування людини [14, с. 471, 473].

Проілюструвати прямий і зворотний зв'язок мови і починання можна тим, що фундаментальні зміни в діяльнісних науково-технічних засадах суспільства неминуче ведуть до змін в мові як способу моделювання суспільної дійсності і що «межі ринків і кордони держав як політичних одиниць чітко тяжіють до меж розповсюдження певних мов» [7, с.624].

Мовно-педагогічним засобом такого відображення навколишньої дійсності, що відбиває справжній стан речей, є система конструктів. Конструкти виступають як спосіб тлумачення світу. Їх значення полягає не лише в систематизації певних знань, а і в тому, що вони вибудовують певну лінію поведінки. Реально конструкти як спрямовуюче дії явище виникають в процесі спілкування [5, с.18]. Але формування в процесі освітнього спілкування конструктів та інших об'єктивізованих форм знання не вичерпує сучасних освітніх проблем. Екзистенціальне призначення мови виявляє себе в тому, що знищення або деградація спільноти полягає не в загибелі небагатьох або

багатьох її представників, а в згасанні її організації, основоположним інструментом якої виступає мова [14, с. 478].

Щоб дослідити культурологічні аспекти мовного спілкування у вищих навчальних технічних закладах автором проведено дослідження на базі Харківської національної академії міського господарства та її філій в містах Житомирі, Полтаві, Херсоні, Умані. Це дослідження виявило існування тенденції відчуження культурної складової мовного спілкування, а одночасно з цим прагнення і можливості подолання цієї тенденції.

Кінцевим джерелом культурологічного аспекту відчуження мовного спілкування у вищих навчальних технічних закладах є стан самосвідомості учасників спілкування. Кожен із аспектів самосвідомості, маючи специфічні риси, робить свій внесок в процес відчуження.

Одинична самосвідомість як самосвідомість бажання більше характеризується випадковими, а не креативними інтенціями. Ця форма суб'єктивного, таким чином, не має стійкості і виступає як щось одиничне і плінне [2, с.239]. Як виявило соціологічне дослідження, можливість на засадах одиничної самосвідомості виникнення культурологічної складової відчуження мовного спілкування має латентний і, так би мовити, «молекулярний» характер, тобто воно замасковане і має суто індивідуальний характер. Але в цьому є певна небезпека, оскільки подібне відчуження може вийти на поверхню в самих несподіваних формах. В соціологічному дослідженні таке відчуження виявляє себе у значній питомій вазі відповідей опитуваних «не задумувався». Так, подібну відповідь на запитання про необхідність розвитку культури мовного спілкування на технічних факультетах, в залежності від спеціальності дали від 22% до 30% студентів.

Всезагальна самосвідомість характеризується тим, що вона або не визнає субстанціональні ознаки певного існуючого виду духовності чи доброчинності (любові, дружби, честі, слави тощо). Її суперечливість полягає в тому, що прояв субстанціонального може вважатися за саму субстанціональну ознаку, а це веде до виникнення уявної духовності або доброчинності [2, с.247-248]. Подібна загроза існує стосовно оцінки студентами значення культури мовного спілкування для технічного спеціаліста. В залежності від фахової спеціалізації його не визнали повністю або визнали ситуативно від 32 до 38% студентів, і в той же час від 86 до 97% визнають необхідність такої культури у спілкуванні з викладачами. Це означає, що від 54 до 59% студентів з точки зору всезагальної самосвідомості відчужені від культури мовного спілкування, але зовнішньо приховують це. Подібна ситуація несе в собі загрозу мовнокультурної деградації, і є небезпечною і з фахової, і з суспільної точки зору.

Найбільш гучні і дошкульні форми культурологічних проблем мовного спілкування пов'язані з визначаючою самосвідомістю. Визначаюча самосвідо-

мість є суперечливою і існує як боротьба, оскільки інше «я» характеризується неспівпадаючим буттям, в зв'язку з чим виникає прагнення долати цю відмінність. Шляхом подолання такої суперечності є взаємне визнання і себе і інших свободними істотами, тобто такими, в яких є суттєве, визначаюче саме їх природу. Але таке визнання – найважча проблема, невирішеність якої породжує культурологічно різні форми мовного відчуження.

Складність цієї проблеми обумовлена зв'язком з питаннями розуміння. Е. Морен в доповіді ЮНЕСКО зазначив: «Вирішальною проблемою для людей є проблема розуміння. А тому навчання взаєморозумінню виступає в якості однієї із цілей освіти в майбутньому. ... В цьому полягає, власне, духовна місія освіти: навчати розумінню між людьми як умові і гарантії інтелектуальної та моральної солідарності людського розуму» [8, с.78]. Ця місія реалізується в процесі культурно значущого мовного спілкування, ключове місце в якому посідає спілкування викладачів і студентів. Серед недоліків мовного спілкування, що найбільшою мірою можуть породити взаємне культурне відчуження, на першому місці стоїть найбільш деструктивний не лише з психологічної, але й з культурологічної точки зору недолік викладачів – «не цікавляться студентською думкою». Це стрижень мовного відчуження викладачів і студентів. Що стосується інших недоліків, то тут існують значні розбіжності в залежності від фаху студентів. Студенти будівельної спеціальності акцентують увагу на культурно-етичних аспектах спілкування. Найбільшу кількість голосів щодо недоліків зібрали різкість і підвищення голосу. Студенти електротехнічної спеціальності також відмічають ці недоліки, але вони займають відносно невелику питому вагу, найбільшу ж питому вагу зібрав недолік «нестача професійних і загальних знань, неінформованість», його відмітили 22 відсотки тих, хто давав відповіді. Виходячи із цих порівнянь, можна сформулювати закономірність щодо мовного спілкування студентів та викладачів вищого навчального технічного закладу: чим технологічно складніша спеціальність, тим більшу вимогливість виявляють студенти не до зовнішніх правил культури, а до професійно і культурно змістовного аспектів мовного спілкування.

Зважаючи на кризові явища у взаємній мотивації спілкування між студентами та їх можливі наслідки, що виявилися в процесі соціологічного дослідження, виникла потреба дослідити взаємну сприйнятливість культури мови студентами. Дослідження проводилося за методикою, запропонованою Л. Почебут і визнаною дослідниками культури. Реальна міжособистісна сприйнятливість в студентських спільнотах розраховувалася за формулою: коефіцієнт соціальної сприйнятливості є сумою відповідей зі знаком «+» і зі знаком «-», що поділена на $3(n-1)$, де n – загальна кількість відповідей [10, с.153]. Щоб скористатись цією формулою, відповіді студентів щодо стилю спілкування із співкурсниками отримали оцінку в балах. Користуючись схо-

жими дослідженнями, були обрані такі оціночні бали: відповідь «намагаюсь корисне запозичувати для себе» оцінювалась в 9+30 бали, «приятне спілкування» – в (+2) бали і «спілкування з позицій доцільності» в (+1) бал. Негативні оцінки в балах визначалися таким чином: «болісна реакція на прояви культурної неграмотності» (-3) бали, «не звертаю уваги» – (-2) бали, «лише у деяких випадках професійної потреби» – (-1) бал; відповідь «не замислювався» оцінювалась як нульова.

Оцінка коефіцієнтів сприйнятливості базується на таких засадах [10, с.153-154]: якщо сприйнятливість позитивна і має показник 0,5 і більше, то це свідчить про велику взаємосприйнятливості суб'єктів спілкування; позитивна, але менше 0,5 сприйнятливість свідчить про відсутність активного прагнення до спілкування; якщо сприйнятливість від'ємна, але менша 0,5, то це означає напруженість, а від'ємна сприйнятливість з показником понад 0,5 свідчить про інтолерантність. Внаслідок проведених розрахунків коефіцієнти сприйнятливості, в залежності від напрямку підготовки студентів, мали такий вигляд: будівництво – 0,29; електротехніка та електротехнології – 0,37; друга вища технічна освіта – 0,31. Значення коефіцієнтів свідчать, що рівень сприйнятливості не загрожує безпосередньо відчуженням, а кризові явища не зачіпають глибинних культурологічних засад мовного спілкування. В суспільних умовах, коли відбувається «втрата особистістю контролю над власною долею; посилення відчуття безсилля під впливом зовнішніх сил; порушення соціальних норм та відповідальності людей одним перед одним, суспільством та собою; втрата системи цінностей; поширення самотності людей; втрата соціальних зв'язків» [4, с. 64], ситуацію щодо взаємного культурно обумовленого сприйняття мовного спілкування студентів можна оцінити позитивно.

Висновки. Болонський процес означає докорінні зміни у підході до культурологічної складової щодо призначення університетів. Ці зміни полягають в тому, що стратегічна орієнтація цієї складової переключається з трансляції культурних надбань до їх творення як фактору становлення того освітнього простору, в якому формується майбутній фахівець. Однією з передумов такого творення є подолання культурологічних витоків відчуження у мовному спілкуванні.

Сферою формування культурологічних передумов мовного відчуження є система самосвідомості, яка включає в себе три ланки, самосвідомість особисту, визнання і всезагальну. Не дивлячись на специфіку культурологічних аспектів мовного відчуження, які виникають в цих ланках у вищих навчальних технічних закладах, загальним принципом підходу до подолання мовного відчуження має бути положення Великої Хартії університетів про те, що кожен університет повинен гарантувати своїм студентам дотримання свобод і умов, при яких вони могли б досягти своїх цілей у культурі і освіті.

Список використаних джерел:

1. Велика Хартія університетів// Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів: Наукове видання.–Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009.– С. 12-15
2. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук // Г. В. Ф. Гегель; . отв. ред. Е. П. Ситковский.– М.: Мысль, 1977. – Т. 3: «Философия духа».– 471 с.
3. Гуссерль, Эдмунд. Кризис европейского человечества и философия/ Эдмунд Гуссерль// пер. с нем. Н. А. Колаковой и Т. Н. Панченко// Культурология. XX век: Антология.– М.: Юрист, 1995 – (Лики культуры). С. 297-331
4. Іщенко А.М. Творчість як подолання відчуження/ А.М. Іщенко// Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011.– Випуск 2.– С. 63-67
5. Келли А. Дж. Теория личности/ А. Дж. Келли.– СПб: Речь 2000.– 249 с. (Мастерская психологии)
6. Кули, Чарльз Хортон. Человеческая природа и социальный порядок/ Чарльз Хортон Кули /пер. с англ.– М.: Идея Пресс, Доминтеллектуальной книги, 2000.– 320 с. [9, с..].
7. Лотман Ю. М. Технический прогресс как культурологическая проблема/ Ю. М. Лотман// Ю.М. Лотман. Семиосфера.– С. Петербург: «Искусство– СПб», 200.– с.622-639
8. Морен, Эдгар. Образование в будущем: Семь неотложных задач (Документ ЮНЕСКО)/ Эдгар Морен// Синергетическая парадигма. Синергетика образования/ Российская Академия Наук. Институт философии. – М.: Прогресс-Традиция, 2007.– С. 24-97
9. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г.Почепцов .– М.–Киев: Рефл-бук; ВАКЛЕР, 2001.– 651 С.
10. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии/ Л. Г. Почебут.-СПб: изд. СПбГУ , 2008.- 281 с.
11. Рейнгольд, Говард. Технологии сотрудничества/ Говард Рейнгольд// Умная топа: новая социальная революция / Говард Рейнгольд пер с англ А. Гарькавого.– М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006.– с. 59-101
12. Філософія спілкування: монографія/ В.Г. Кремень та ін.- Харків:ХНТУСГ ім.. П. Василенка, 2011.-440с.
13. Шейко В.М. Контури системи освіти ХХІ ст. /В.М. Шейко // В.М. Шейко. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ-початок ХХІ ст.) Моногр: в 2 т.– Т.2 .- Харків:Основа, 2001. – С.300-316
14. Шпенглер, Освальд. Человек и техника/ Освальд Шпенглер/пер с нем. А. Н. Руткевича// Культурология. XX век: Антология.– М.: Юрист, 1995 – (Лики культуры). С. 454-497

ШВАЙ Р.І.,

доктор педагогічних наук,
доцент, кафедра психології,
педагогіки і соціального управління,
Національний університет
“Львівська політехніка”,
м. Львів

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті запропоновано методичну систему розвитку креативності студентів у процесі навчання та модель навчання із застосуванням тренінгів творчості як педагогічної технології на прикладі фізики.

Ключові слова: методична система розвитку креативності, модель навчання, тренінг творчості, навчально - діагностичний комплекс.

В статье предложена методическая система развития креативности студентов в процессе обучения и модель обучения с применением тренингов творчества как педагогической технологии на примере физики.

Ключевые слова: методическая система развития креативности, модель обучения, тренинг творчества, учебно-диагностический комплекс.

The methodological system for development the creativity during study and model of study using creativity trainings as pedagogical technology for physics teaching have been proposed.

Key words: methodic system for creativity development, model of teaching, creativity training, teaching-diagnostic complex.

Соціально-економічний розвиток суспільства залежить від розвитку освіти та її якості, які характеризують конкурентноздатність держави, її вплив на глобалізаційні процеси у світовому співтоваристві. Перед освітньою галуззю постає завдання не лише підготувати освічених громадян, а й створити генерацію суспільно активних, творчих особистостей, які спроможні впливати на суспільний прогрес. Потреба в таких особистостях з дослідницько-іннова-

ційним типом мислення, який визначає ключові компетентності сучасної людини, зумовлює стратегічні напрями розвитку освіти в Україні. Формування творчої особистості, яка володіє методами самостійного пошуку та вирішення проблем, трактування її як рівноправного суб'єкта навчального процесу відповідає сучасній концепції навчання.

Дослідженню проблем творчості, креативності, інноваційності присвячені наукові праці багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів. Фундаментальні закономірності творчості досліджували Д. Б. Богоявленська, О. В. Брушлинський, В. М. Дружинін, В. П. Ефроїмсон, Є. П. Ільїн, В. В. Клименко, В. О. Моляко, О. Л. Музика, Л. П. Міщиха, Г. В. Ожиганова, Я. О. Пономарьов, О. О. Потєбня, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. С. Юркевич та багато інших. Різні аспекти креативності, інноваційності розглядали Г. Гарднер, С. О. Грузенберг, Г. С. Костюк, С. Меднік, М. Ранко, Е. Рібо, Р. Стернберг, К. Тейлор, Ю. Л. Трофімов, М. Чікентміхай.

У статті запропонована методична система та модель навчання для розвитку креативності студентів.

Сучасні освітні парадигми та теоретичні концепції творчості пов'язані з різними поглядами на предмет творчого процесу, його джерел та поняття творчого продукту. Методологічне спрямування дослідження творчості вимагає врахування різних аспектів цього явища: атрибутивного, психічного, особистісного та зовнішніх умов. Атрибутивний аспект пов'язаний з критеріями оцінювання продукту творчої діяльності. Процесуальне розуміння творчості залежить від психічних процесів, які необхідні для генерування творчих ідей та є підґрунтям творчої поведінки. Підхід до творчості в особистісному аспекті полягає у дослідженні характеристик творців або творчих особистостей, які є умовою творчих досягнень, зв'язку творчості з індивідуальними особливостями. Підхід до творчості в аспекті зовнішніх чинників, які впливають на процес творчості, найбільш характерний для педагогіки, оскільки пов'язаний з умовами, які необхідні для творчої активності особистості не лише під час навчання, але у процесі будь-якої діяльності. Зовнішні умови належать до соціального контексту, в якому відбувається творчий процес, і впливають на зміст, інтенсивність, перебіг і результати творчої діяльності.

У сучасних підходах до творчості підкреслюється важливість як конвергентного, так і дивергентного мислення. Теорія творчого розв'язування проблем (механізми творення як специфічні операції перетворення інформації, конвергентні і дивергентні, які процесуально відбуваються у певних фазах розв'язування пізнавальних і практичних завдань); інтерактивна теорія (пояснення явища творення та застосування евристичних стратегій, мисленнєвих операцій) належать до найбільш поширених когнітивних концепцій творчості. З позицій системних теорій творчість не можна розглядати за межами сус-

пільно-культурних, політичних та економічних контекстів, вона є частиною більш повної системи, яка бере участь у творенні. Творчість є атрибутом соціальної системи, яка оцінює творчість, а не особистості. Класичні та гуманістичні теорії творчості є результатом дослідження різних аспектів творчості, зокрема, механізмів та умов виникнення творчої активності і розвитку творчого потенціалу особистості. Важливість розвитку дивергентних та конвергентних здібностей, мотивації як стимулу дії механізму творчості, творчих пізнавальних операцій (абстрагування, асоціації, дедукції, індукції, метафоричного мислення, здійснення трансформації об'єктів тощо) є дієвими не лише для розвитку креативності особистості, а й для засвоєння спеціальних знань. У гуманістичній педагогіці творчість розглядається у категоріях аксіологічних – як цінність, що надає сенс людському життю та спосіб самореалізації особистості. Класичні теорії пояснюють складні механізми процесу творення: віддалені асоціації або нетипове поєднання предметів і явищ (асоціативні теорії); несвідому роботу свідомості (психоаналітичні теорії); раптове розуміння суті проблеми і появу ідеї її розв'язування (гештальт теорії); вивчення нових форм поведінки (біхевіористичні теорії). Класичні теорії роблять спробу пояснити складне явище людської креативності, а це є підставою для формулювання наукових гіпотез та створення методичних систем та моделей навчання.

З позицій егалітарного підходу кожна людина є творчою, хоча не однаковою мірою, а творчість – характеристика людини поряд з такими, як інтелект, пам'ять тощо. Творчість є перманентною характеристикою, яка змінюється від найнижчого (нульового) до найвищого (характерного для найбільш талановитих і геніальних людей) рівня і притаманна усім, а тому її можна стимулювати, розвивати, застосовуючи різноманітні методи та технології навчання. “Творчу діяльність правомірно розглядати як процес розв'язування нових задач, які постають перед людиною протягом життя” [2, с. 5]. Процес вирішення життєвих проблем як і розв'язування навчальних завдань – це пошук виходу із складної ситуації або долання перешкод, процес досягнення мети, яка спочатку здається недосяжною. Здатність відмовитися від стереотипності мислення та умінням подолати психологічний бар'єр стандартного підходу до явищ є першим кроком до творчості. Організація процесу навчання з метою розвитку творчості передбачає створення відповідних психолого-педагогічних умов, які пов'язані з цілями навчання (стимулювання і підтримка творчої діяльності, формування уміння вирішувати нові завдання та здійснювати пошук інформації, формування знань, зокрема про процес творення), позицією суб'єктів навчального процесу (критичність мислення, правильне оцінювання ідей на предмет їх новизни і корисності, застосування конвергентних та дивергентних завдань, уміння сприймати позицію інших, зміна функції

оцінювання, відмова від копіювання зразків і наслідування творчості інших), методами навчання та матеріально-технічною базою ВНЗ. Серед чинників, які негативно впливають на творче розв'язування завдань можна виділити інертність мислення (стереотипи у сприйманні та обробці інформації) та страх (перед ризиком та критикою).

Діяльність або спосіб пошуку розв'язків проблем без попереднього планування, усі дії на шляху спроб і помилок названо у роботі В.О.Моляко [4, с. 52] стратегією “випадкових підстановок”. Евристичні методи у роботі [1, с. 23] характеризуються за допомогою “простору методів розв'язування задач”, в якому можна виділити континуум методів, який має два полюси, а саме: алгоритм, або ефективний метод розв'язування деякого чітко визначеного класу завдань, та “конатус” – метод спроб і помилок. Поміж ними знаходиться клас евристичних методів, які не є повністю ефективними та характеризуються спеціалізацією, узагальненням і стосуються, здебільшого, творчої діяльності (рис. 1).

Рис. 1. Структурна схема простору методів розв'язування задач



Алгоритмічні дії, заздалегідь набутий досвід допомагає в майбутньому зосередитися на головній меті – творчому розв'язуванні завдань. Застосування у навчанні вказівок алгоритмічного типу, система яких не регламентує жорстким способом усіх дій та які “визначають загальні напрями пошуків плану розв'язування задачі і залишають великі можливості для самостійного розв'язування” [3, с. 6] готує студентів до розв'язування творчих задач. Це формує уміння і мисленнєві дії, які “з автоматизмом навички” буде виконувати студент, переходячи “від розв'язування типових задач до творчих” [3, с. 6]. Множина евристичних та частина множини алгоритмічних методів (вказівки алгоритмічного типу) утворюють множину методів, які стосуються творчого процесу. Це – методи творчого підходу до розв'язування завдань, які є підґрунтям педагогіки творчості. Якщо класифікувати методи педагогіки творчості за критерієм досягнення мети, то їх можна поділити на дві групи, а саме: метою яких є розв'язування конкретного завдання та метою яких є розвиток креативності окремої особистості або групи завдяки стимулюванню відповідних процесів та подолання наявних перешкод творчості. До другої групи

належать тренінги творчості.

Для розвитку креативності студентів запропонована методична система навчання із застосуванням тренінгів творчості як педагогічної технології. Тренінг творчості можна і варто трактувати не лише як стимул для розвитку певних інтелектуальних операцій, пізнавальних здібностей, але, насамперед, для формування творчої поведінки, індивідуального досвіду та розуміння себе і світу, уміння вербалізувати свої думки, спостереження і рефлексії, активного експериментування. Таке розуміння тренінгу творчості охоплює майже всі сфери життєвої активності людини, починаючи від міжособистісної комунікації, пізнавальних здібностей, формування знань, умінь та становлення себе як сформованої особистості. Відтак тренінг творчості у навчально-виховному процесі – це система психолого-педагогічних та методичних групових занять, які проводяться з метою реалізації творчого потенціалу, розвитку креативності, допомоги у самореалізації та формування творчої особистості [5, с. 199].

Тренінг творчості у процесі навчання фізики – це система дидактичних групових занять, які є структурними складовими навчально-виховного процесу з фізики та проводяться з метою розвитку творчого потенціалу та креативності студентів, формування їх мотивації та життєвого досвіду, творчих підходів до розв'язування задач, забезпечення балансу між когнітивним і афективним розвитком особистості [5, с. 199].

Теоретичним підґрунтям для побудови методичної системи стали положення сучасних теорій творчості, які концентруються на суб'єктивних умовах творчості та створенні творчого навчального середовища; егалітарний підхід до творчості, відсутність відмінностей між творчим мисленням та іншими формами пізнання і розумовими операціями у творчих та нетворчих процесах; рівноцінність процесів розвитку особистісних характеристик та навчання. Метою методичної системи є створення умов для розвитку креативності засобами навчального предмета не лише обдарованих особистостей. Серед головних завдань створеної системи є: формування у суб'єктів навчального процесу системи знань про перебіг творчих процесів для розуміння власної творчості; забезпечення викладача методами та технологіями стимулювання, підтримки, прогнозування, діагностики та розвитку креативності; створення умов для індивідуального розвитку у процесі навчання, формування мотивації до творчості та умінь творчого розв'язування завдань. Системоорганізуючим чинником розробленої методичної системи є функціональний зв'язок “викладач – студент” з дотриманням ідей аксіоцентризму щодо навчання та виховання у творчому навчальному середовищі, а саме: надання пріоритету процесам мислення, самостійній діяльності та умінню адаптуватися до зовнішнього середовища, визнання авторитету викладача, значні вимоги до студентів.

Системорозвивальним чинником – суперечності між наявним рівнем розвитку студентів та вимогами щодо навчальних досягнень. Системотвірним чинником є мета творчого навчання – формування умінь творчої діяльності та розвиток креативності у процесі навчання. Важлива інтегративна функція методичної системи – стимулювання і розвиток емоційно - вольової, інтелектуальної та творчої сфер студентів. Динамічність системи забезпечується можливістю корегування змістового (система дидактичних завдань), операційно - процесуального (методи розвитку креативності), мотиваційного (формування внутрішньої мотивації) та організаційного (форми організації творчої діяльності) аспектів процесу навчання. В основу побудованої системи покладено принципи індивідуалізації і соціалізації навчального процесу, активності і рівноправності суб'єктів педагогічної взаємодії “викладач – студент” із збереженням управлінських функцій викладача, збагачення процесу навчання тренінгами творчості. Засобом реалізації методичної системи є навчально - діагностичний комплекс – інтегроване програмне середовище, що складається з таких модулів: діагностичної системи, системи планування процесу навчання (за результатами діагностики), дидактичного матеріалу для навчальних тренінгів творчості; інформаційно - методичного матеріалу для викладачів. Діагностична система комплексу призначена для оцінювання рівнів креативності, мотивації, пізнавальної та характерологічної сфер студентів. Для цього застосовується система психометричних тестів та опитувальників. Це дає змогу за розробленим критерієм виділити п'ять груп творчості, а саме: виявленої, пригніченої, припиненої, нерозвиненої та невиявленої. Для роботи з студентами визначених груп творчості викладачу надаються рекомендації щодо доцільності застосування певного виду тренінгів творчості. Пропонується застосування трьох видів навчальних тренінгів творчості: академічного, когнітивного та мотиваційно - емоційного. Академічний тренінг творчості спрямований на формування спеціальних знань та творчих підходів до розв'язування завдань, вивчення евристичних прийомів, методів і стратегій розв'язування завдань. Когнітивний – на розвиток пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, мислення (дивергентного, логічного аналітичного й синтетичного, дедуктивного), чутливості до проблем тощо. Мотиваційно-емоційний тренінг творчості спрямований на розвиток мотиваційної та емоційно - вольової сфер особистості (відкритість до спостережень, прагнення до дослідницько - експериментальної роботи, витривалість, готовність до ризику, неконформізм, воля, вміння долати перешкоди творчості). Академічний та когнітивний тренінги творчості, в основному, розвивають інформаційну складову творчого потенціалу, до якої належать спеціальні знання та вміння, дивергентне, логічне аналітичне і синтетичне мислення. Академічний та мотиваційно - емоційний тренінги творчості забезпечують розвиток інструментальної складової твор-

чого потенціалу, а саме: відкритість до досліджень, методи, стратегії та творчі підходи до розв'язування задач.

Модель для розвитку креативності у процесі навчання побудована з метою формування стратегій та творчих підходів до розв'язування фізичних задач, розвитку когнітивних та міжособистісних здібностей, мотиваційної та емоційно - вольової сфер студентів, формування мотивації до творчої діяльності. У ній передбачено зміни не стільки у змісті або структурі занять, а у способі подання навчального матеріалу, підходах до розв'язування завдань, перебігу мисленнєвих процесів та рефлексії отриманої інформації.

Організаційними вимогами щодо проведення тренінгів творчості є відносна рівновага у застосуванні логічного та інтуїтивного мислення у процесі розв'язування фізичних завдань, рівноцінне трактування виявів творчості у пізнавальній, емоційно - мотиваційній і діяльній сферах, надання пріоритету діяльності, яка створює клімат довіри у групі, можливість критики лише стосовно форм поведінки і отриманих продуктів діяльності, а не особистості.

Творчості властиві такі ж розумові операції, як і для функціонування інтелекту, тому тренінги розвивають особистість в цілому: пам'ять, увагу, емоції, уяву, інтелект, спеціальні та творчі здібності.

Таким чином, розроблена методична системи розвитку креативності та модель навчання із застосуванням тренінгів творчості як педагогічної технології, спрямовані на підвищення рівня креативності, формування іманентної мотивації та творчої орієнтації студентів.

Список використаних джерел:

1. Горальський А. Теорія творчості / А. Горальський. – Львів.: Каменярь; Warszawa: Universitas rediviva, 2002. – 144 с.
2. Гулько Ю. А. Стратегії розуміння учнями творчих задач у звичайних та ускладнених умовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології”/ Ю. Л. Гулько. – К., 2006. – 18 с.
3. Гутман В.И. Алгоритмы решения задач по механике в средней школе: кн. для учителя / В. И. Гутман, В. Н. Мощанский. – М.: Просвещение, 1988. – 95 с.
4. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості [монографія / наук. кер. Моляко В. О.]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 208 с.
5. Швай Р.І Використання тренінгу творчості у процесі навчання фізики / Р. І. Швай // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – 2011. – Вип. 89. – С. 199 – 202.

ШЕВЧУК І.В.,

старший викладач, кафедра
педагогіки та психології,
Інститут педагогічної освіти та
менеджменту, РВНЗ «Кримський
гуманітарний університет»,
м. Ялта

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто педагогічний потенціал дозвіллевої діяльності студентської молоді. Автор характеризує дозвілля як поліфункціональну систему, як простір усебічного розвитку особистості.

Ключові слова: педагогічний потенціал, дозвіллева діяльність, функції дозвіллевої діяльності, усебічний розвиток особистості, студентська молодь.

В статье рассматривается педагогический потенциал досуговой деятельности студенческой молодежи. Автор характеризует досуг как полифункциональную систему, как пространство разностороннего развития личности.

Ключевые слова: педагогический потенциал, досуговая деятельность, функции досуговой деятельности, разностороннее развитие личности, студенческая молодежь.

The article considers the pedagogical potential of the leisure activities of students. The author characterizes the activities polyfunctional system, as a space for the comprehensive development of personality.

Key words: pedagogical potential, leisure activities, functions leisure activity, full development of the individual, student youth.

Постановка проблеми. Глибинні соціальні зміни, притаманні нашому суспільству в сучасності, – глобальні економічні перетворення, науково-технічний прогрес, висока інформативна насиченість суспільного середовища, визначальне значення наукової думки в житті людства, відродження національних традицій, формування почуття громадянства та патріотизму – вису-

вають як пріоритетну проблему формування громадянина нової генерації, творчого, інтелектуального, що володіє низкою життєвих компетенцій, здатного до плідної праці в різних сферах суспільного життя.

Реформування освіти в Україні передбачає підвищення вимог до виховної роботи зі студентською молоддю, що знайшло відображення в Законі «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції виховної роботи з молоддю і визначає стратегію формування творчої особистості, орієнтує освіту на створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

Вищий навчальний заклад – це ланка в переліку соціальних інститутів, де формують культуру майбутнього фахівця, виховують громадянина, професіонала, фізично і духовно розвинену людину, здатну до самореалізації.

Важливе місце у житті сучасної молодої людини займає сфера дозвілля, яка є одним із важливих засобів формування особистості молодої людини, оскільки в її умовах найбільш сприятливо проходять рекреаційно-відтворюючі процеси, які знімають інтенсивні фізичні, інтелектуальні, психічні навантаження. Дозвілля приваблює студентів нерегламентованістю, самостійним вибором різних видів занять, можливістю поєднувати різні види діяльності. Однак організація дозвілля студентської молоді складна і суперечлива. З одного боку, маючи можливість вибирати заняття на дозвіллі за власним бажанням, молоді люди часто не готові до свідомого вибору видів дозвіллевої діяльності, які сприяли б повноцінному формуванню особистості. З іншого боку, студенти сприймають дозвілля тільки як час розваг. Така ситуація пояснюється тим, що організація дозвілля студентів часто зводиться до окремих розважальних заходів, або до перенесення в сферу дозвілля методів і форм навчальної діяльності. Викликає тривогу і відсутність у частини студентської молоді стимулу до навчання, самоосвіти, творчості, розвитку своїх здібностей тощо. Розширення платних освітніх послуг, комерціалізація дозвіллевої сфери, витіснення безкоштовних культурних послуг із центрів дозвілля розмежувала молодіжне середовище. Формування творчої особистості студента в сфері дозвілля також гальмується низьким рівнем підготовки організаторів до означеного виду діяльності. Для цього необхідно створити умови, які б спонукали кожного студента творчо самореалізовуватися, розвивати свої потреби, інтереси, схильності.

Вихід на нові стандарти загальнокультурної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів полягає у вихованні творчого підходу до всього, що становить процес їх життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми молоді та молодіжного дозвілля в Україні активно досліджують Ю. Афанасьєв, І. Бекешкіна,

Л. Виговський, А. Вишняк, М. Головатий, Є. Головаха, І. Зязюн, М. Каган, Н. Крилова, В. Кудін, В. Перебенесюк, С. Пішу та ін. О. Винославська, О. Дубасенюк, О. Киричук, О. Якуба у своїх наукових розвідках обґрунтували умови удосконалення різних напрямів позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти. С. Цюлюпа розглядає педагогічні умови формування культури використання вільного часу студентами. У своїх працях науковці обґрунтовано показали, що дозвіллева діяльність має значний педагогічний потенціал розвитку творчих здібностей людини.

Метою статті є визначення педагогічного потенціалу дозвіллевої діяльності студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дозвіллева діяльність є сферою вільного розвитку особистості, одним із провідних чинників виховного впливу на особистість студента вищого педагогічного навчального закладу.

У тлумачному словнику української мови дано визначення дозвіллевої діяльності як такому «способу буття людини у вільний час, який не суперечить загальноприйнятим соціальним нормам, сприяє самопізнанню, самовизначенню, самореалізації, самоосвіті, самовихованню та всебічному розвитку особистості» [3, с. 234].

Наукове обґрунтування дозвіллевої діяльності як одного з базових видів діяльності поряд з ігровою, навчальною і трудовою, зроблено В. Воловиком, який виділяє наступні специфічні особливості дозвіллевої діяльності: 1) основним структурним елементом будь-якої діяльності є її дійсний мотив – потреба особистості в процесі цієї діяльності, а наслідком – її здійснення; 2) вона може бути різноманітна по своїй суті; 3) на відміну від інших видів діяльності, мета і зміст яких знаходяться всередині цієї діяльності, мета і зміст дозвіллевої діяльності вибираються людиною залежно від його морального розвитку і культурного рівня; 4) дозвіллева діяльність може носити соціально корисний характер, характер соціально нейтральний, бути замкнутою в системі вузько згрупованих цінностей і набувати характер соціально заперечуючий, асоціальний.

Критерієм визначення рівнів дозвіллевої діяльності, за В. Воловиком, виступає ставлення суб'єкта цієї діяльності до її процесу, активне або пасивне. На цій підставі їм виділяється рівні дозвіллевої діяльності: споживання, творчість, екстеріоризація (соціальна активність). Дані рівні взаємозалежні й взаємообумовлені, що дозволяє здійснювати виховний і освітній процес шляхом цілеспрямованої планомірної та систематичної організації дозвіллевої діяльності шляхом піднесення її на вищий рівень розвитку [4, с. 8].

Дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів життєдіяльності людини тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда, з метою отримання задоволення, розваги, відпочинку, урізноманітнення життя. Так, В. Піча

під дозвіллевою діяльністю розуміє «сукупність занять, за допомогою яких відбувається відновлення фізичних, розумових і психічних сил людини. Але час дозвілля – це і час розвитку особистості. До нього можна віднести: 1) індивідуальне споживання культури (читання книг, журналів, газет, прослуховування радіо, перегляд телепередач тощо); 2) публічно-видовищне споживання культури (відвідування театрів, кіно, концертів, музеїв, спортивних видовищ та ін.); 3) спілкування (із членами родини, родичами, сусідами, друзями тощо); 4) фізичні заняття (ранкова та вечірня гімнастика, водні процедури тощо); 5) розваги та ігри, які сприяють зняттю розумового й фізичного напруження, створення доброго настрою; 6) пасивний відпочинок (прогулянки без певної мети, спокій, зміна напруженості врівноваженістю та ін.); 7) заняття, які можна вважати явищами анти культури (зловживання алкоголем, хуліганство, злочинність, наркоманія, азартні ігри, безцільне «вбивання» часу – як розбещений спосіб відпочинку)» [9, с. 17].

Вибір певного виду дозвіллевої діяльності зумовлюється його індивідуальною та соціальною цінністю в очах особистості, а змістовне наповнення дозвіллевих занять відбиває мету та завдання людини, які вона ставить перед собою: набуття знань та навичок, вироблення норм поведінки, засвоєння культурних цінностей, опанування різними сферами суспільної діяльності. Вчені в галузі педагогіки дозвілля (А. Жарков, Ю. Стрельцов, В. Суртаєв, В. Чижиков та ін.) дозвіллеву діяльність визначають, як спеціалізовану підсистему духовно-культурного життя суспільства, яка функціонально об'єднує соціальні інститути, які забезпечують відтворення, споживання, збереження і поширення культурних цінностей; як колективний та індивідуальний спосіб життєдіяльності людей, в основі якого лежить багатогранна діяльність; як сфера життєдіяльності, яка відкриває унікальні умови формування внутрішнього світу, підвищення культури всебічного розвитку особистості.

Час життєдіяльності студентської молоді суттєво відрізняється від інших вікових груп через її специфічні і духовні та фізичні потреби і властивих їй соціально-психологічних особливостей. До таких особливостей можна віднести підвищену емоційну, фізичну рухливість, динамічну зміну настроїв, інтелектуальну сприйнятливість. На думку І. Мельникова, дозвіллевий час студентства – це час, який «може бути використаний для додаткової професійної підготовки і активної громадської діяльності, духовного розвитку і відпочинку [7, с. 15].

Дозвілля є сприятливим ґрунтом для випробовування юнацтвом своїх творчих потреб і можливостей. В процесі дозвілля набагато простіше формувати поважне ставлення до себе, навіть особисті недоліки краще долаються завдяки дозвіллевій активності. На думку Б. Ананьєва, студентські роки – це «період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, ста-

новлення і оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини» [1, с. 234]. Як зазначає С. Цюлюпа, що «саме в цей період студенти знайомляться з досягненнями науковців, зустрічаються з найбільш компетентними фахівцями своєї майбутньої професії: у них активно формується соціальний та професійний досвід, загальна культура особистості. Цьому сприяє своєрідність студентського життя, особливий характер вузівської праці, пізнання, спілкування, організація життєдіяльності студентів» [13, с. 33].

Дозвіллева діяльність виступає консолідуючим фактором, який обумовлює нормальний баланс процесів соціалізації та індивідуалізації особистості. Засвоєння індивідом культурних цінностей створює передумови його адаптації до соціуму та залишає простір для розвитку, самореалізації та інтеграції особистості.

Розвиток особистості студентів здійснюється у двох сферах його життєдіяльності: навчальній та дозвілєвій. Однак функція розвитку реалізується при цьому по-різному. Дозвілля студентської молоді є необхідний і невід'ємний елемент їх способу життя та простором для задоволення потреб в творчому самовираженні, духовно-культурному рості, інтелектуальному і фізичному самовдосконаленні, виконанні широкого кола соціальних ролей. Але при цьому вони надають перевагу навчанню, не заперечуючи важливості дозвілля. Про це свідчить опитування студентів стосовно важливості навчання і дозвілля. Нами було запропоновано студентам відповісти на питання «Чи вважаєте Ви, що і навчання, і дозвілля для Вас однаково важливі?». Опрацювавши відповіді, ми отримали результати, які вказують на те, що для 46% респондентів однаково важливі і навчання і дозвілля.

Вивчення педагогічного потенціалу дозвілля студентів, його сутності та педагогічних функцій необхідне для розкриття механізмів його впливу на усебічний розвиток молоді людини.

У довідниковій літературі термін «потенціал» розглядається у двох значеннях: відповідно до соціального об'єкту – це притаманна йому сукупність можливостей, які за певних умов можуть бути реалізованими. Стосовно особистості «потенціал» означає певну її здатність, можливості, які можуть бути актуалізовані за відповідних умов. Процес забезпечення цих умов розглядається як реалізація потенціалу.

Методологічною основою визначення педагогічного потенціалу часу дозвілля студентів слугувала думка соціологів про те, що – це відчуття свободи, необов'язковості, можливості вільного вибору, не узвичаєної діяльності. Саме ця спрямованість дозвіллевої діяльності на всебічний розвиток особистості обумовлює його сутність і педагогічний потенціал, в якому зконцентровані наступні можливості: 1) можливість мати вільний час, позбавлений

необхідної навчальної діяльності; 2) вибір занять за власним бажанням; 3) зміна видів діяльності, що забезпечує пошук різних форм самореалізації.

Актуалізація потенційних можливостей часу дозволяє здійснюється через його багаточисленні функції. Дозволяє студентів можна охарактеризувати як поліфункціональну систему. Дослідник Ж. Дюмазедьє виділяє три функції дозволя: відпочинок, розваги, розвиток особистості. Людина обирає конкретний вид дозволевої діяльності з різних причин: прагне набутти нового досвіду, поспілкуватися з друзями, відпочити від роботи, поглибити знання, принести користь суспільству, зміцнити здоров'я, розвинути вміння та здібності. Та в будь-якому випадку вона бажає отримати задоволення від обраного виду дозволя [11, с. 30].

На думку французького вченого Роже Сю, найголовнішою функцією дозволя є функція особистісного розвитку. Вона передбачає орієнтованість людини на інтелектуальний, творчий та фізичний розвиток після щоденних професійних справ. Для цього необхідно «створити відповідні умови для розкриття різноманітних форм індивідуального й колективного вираження власного «Я» [5, с. 5].

Ю. Кротова як пріоритетні визначає такі функції дозволя: рекреаційну, розважальну, фізичного і духовного розвитку особистості. Водночас, вона вказує на важливість таких функцій, як психологічна (зняття напруги, стресових ситуацій, надання відчуття свободи, задоволення); пізнавальна (задоволення інформаційної потреби, потреби в неперервній освіті; естетична (зв'язок людини з природою, мистецтвом); комунікативна (задоволення потреб особистості у спілкуванні) та компенсаційно-творча (самоствердження в різних видах самодіяльності) [6, с. 213].

Н. Цимбалюк підкреслює функції соціалізації, інформаційно-просвітницьку, творчо-розвиваючу, функцію неформального спілкування, рекреаційно-гедоністичну. Причому автор зазначає, що всі перелічені функції дозволя по-різному пов'язані з соціальними потребами суспільства і суспільними обов'язками людини [12, с. 97].

З. Петрова виділяє окремо ще соціальну функцію дозволя, яка сприяє тому, щоб кожна особистість мала власну гідність, могла знайти зміст свого існування, сприяла інтеграції людини в суспільство, задовольняла можливість самоідентифікації, дозволяла б відчувати свою приналежність до певної спільноти [8, с. 24].

У дослідженнях М. Бушканця розроблена система педагогічних функцій часу дозволя, яка об'єднує розвиваючу, підготовки до трудової діяльності, комунікативну, відтворення сил та енергії [2, с. 18].

Активно сприяє реалізації педагогічного потенціалу дозволя студентів його ігрова функція. Саме в ігровому виді дозволевої діяльності людина най-

частіше позбавляється природної залежності і здатна виступати як утворюючий суб'єкт поза будь-якого примусу, бо в грі відбувається найбільш суттєвий прояв людської сутності. Для студентів ігрова діяльність має важливе значення: вона поєднує принцип розважальності, змагання, використання великої кількості ролей [13, с. 40].

С. Цюлюпа виділяє художньо-соціалізуючу функцію на підставі значного впливу художньої інформації та художньо-творчої діяльності на розвиток особистості, її художнього світу. Постійне збільшення обсягу художньої інформації обумовлює формування культурного потенціалу студентів за рахунок спілкування їх з мистецтвом, завдяки участі у творчих художніх колективах, самостійних аматорських заняттях.

Разом з тим треба підкреслити, що одні і ті ж функції дозвілля в одній і тій же діяльності існують не завжди як рівноцінні. Одні з них є домінуючими в тому або іншому виді діяльності, а інші – вторинні, лише попутно обслуговують певні потреби й інтереси людини. Так, Ю. Стрельцов вважає, що будь-який вид вільної діяльності несе в собі як функцію відновлення сил, так і функцію розвитку знань і здібностей людини. Однак одна з цих функцій домінуюча: як вид діяльності має властивість розвивати людину або переважно відновлювати її сили [10]. Це залежить від загальної спрямованості особистості, її мотиваційної сфери, стану соціально-культурного середовища, від рівня педагогічної регуляції і саморегуляції діяльності студентів.

Дозвілєва діяльність у вищому навчальному закладі заявлена: студентським самоуправлінням, самодіяльною творчістю, художньо-видовищними заходами; фізкультурно-оздоровчою діяльністю; додатковою освітою; волонтерською роботою; просвітництвом. Участь студентів у дозвілєвій діяльності сприяє підвищенню культурного рівня студентів, розумінню своєрідності світу, формуванню самостійності, мобільності, впевненості в собі, реалізує потребу особистості в самовираженні, груповій підтримці.

Висновки. Таким чином, завдання вищої школи полягає у підготовці майбутнього спеціаліста, здатного до різноманітних видів творчої діяльності: професійної, соціально-політичної, громадської, соціально-культурної.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Бушканец М. Г. Свободное время школьника как педагогическая проблема: метод. пособие / М. Г. Бушканец. – Казань, 1971. – 120 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000. / [Автор і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», [2004]. – 1425 с.
4. Воловик А. Педагогіка дозвілля [Текст]: підручник / А. Воловик, В. Воловик. – Харків : ХДАК, 1999. – 332 с.

5. Кіпень В. Студенти: Деякі риси до портрету // Програма підтримки виробленої стратегії реформування освіти. – 2001. – № 2. – С. 11–13.
6. Кротова Ю. Н. Становление и развитие педагогики досуга в США и Великобритании : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.05. / Ю. Н. Кротова. – СПб., 1994. – 295 с.
7. Мельников И. Г. Свободное время студентов: сущность и функции / И. Г. Мельников // Современные проблемы формирования культуры молодежи. – М., 1989. – С. 12-18.
8. Петрова З. А. Свободное время и нравственное развитие личности / З. А. Петрова. – М. : Знание, 1978. – 63 с.
9. Піча В. М. Культура вільного часу / В. М. Піча. – Львів : Світ, 1990. – 152 с.
10. Стрельцов Ю. А. Работа клуба по организации отдыха и развлечений / Ю. А. Стрельцов. – М. : Профиздат, 1978. – 76 с.
11. Флегонтова Н. М. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: навч. метод. посібник / Н. М. Флегонтова. – К. : Освіта України, 2007. – 224 с.
12. Цимбалюк Н. М. Соціологія дозвілля / Н. М. Цимбалюк. – К. : ДАККиМ, 2001. – 180 с.
13. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. – К., 2004. – 209 с.

ШЕХАВЦОВА С.О.,

докторант, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра англійської філології, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Луганськ

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТІ

В статті на основі психолого-педагогічної літератури визначено особливості специфіки підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті, а також розкрито структуру готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: специфіка підготовки студентів, професійно-педагогічна діяльність, аксіологічні засади, структура готовності студентів.

В статье на основе психолого-педагогической литературы определены особенности специфики подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в университете, а также раскрыта структура готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: специфика подготовки студентов, профессионально-педагогическая деятельность, аксиологические основы, структура готовности студентов.

The article deals with the specifics of the students' preparation to the professional and pedagogical activity in the University. The students' structure of readiness to the professional and pedagogical activity is determined.

Key words: the specifics of students' preparation, professional and pedagogical activity, axiological essentials, the students' structure of readiness.

Постановка проблеми. Об'єктивна необхідність пошуку оптимального шляху побудови процесу професійно-педагогічної підготовки студентів

зумовлена особливостями функціонування вищої освіти. Очевидно, однією із головних особливостей системи професійної освіти є комплекс професійно-педагогічних завдань, що пов'язані з використанням нових освітніх стандартів; удосконаленням змісту вищої педагогічної освіти, з метою найбільш повного відображення в ній новітніх досягнень педагогічної науки, а також з актуалізацією завдань професійної підготовки майбутніх учителів.

Слід відзначити, що проблемі підготовці майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності в університеті приділяється значна увага не лише теоретиками і педагогами-практиками, але й на державному рівні. Це дозволило в останні роки вирішити низку важливих питань з організації навчально-виховного процесу, прийняття стандартів, науково-методичного та навчально-методичного забезпечення навчального процесу в університеті. Проте, залишається значна кількість проблем, що потребують вирішення з позицій розвитку сучасної педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень. Питанням оптимізації педагогічної діяльності студентів в університеті присвячені роботи вітчизняних науковців І. Беха, В. Жигір, Б. Коротяєва, О. Малихіна, О. Пальчевського, С. Савченка та російських науковців Ф. Аліпханової, Г. Атанова, Л. Бережнкової, Н. Боритка, Є. Зеєра, І. Зимньої, І. Ісаєва, Н. Кузьміної та ін.

Різні аспекти підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності розроблялися в працях багатьох науковців-педагогів, зокрема, в роботах Ф. Аліпханової, О. Дубасенюк, В. Леднєва, В. Погрібної, В. Сластьоніна, В. Чернобровкіна та ін.

Мета статті. На основі психолого-педагогічної літератури визначити особливості специфіки підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті, а також розкрити структуру готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальна ідея специфіки педагогічної діяльності студентів в університеті полягає в багатоплановій ієрархічній системі професійної підготовки майбутніх фахівців, в існуванні великої кількості можливих варіантів побудови, організації та виростання різних технологій в педагогічній діяльності для досягнення певних педагогічних цілей. Однак, тільки один із всіх можливих варіантів буде найбільш оптимальним в певних умовах, і знайти його – головне завдання оптимізації. Рішення цієї проблеми можливе завдяки порівнянню ймовірних варіантів та здійсненні оцінки вже існуючих альтернатив діяльності в умовах університету [1, с. 146]. Це передбачає розвиток студентів як суб'єктів творчої педагогічної діяльності, що відображає точку зору багатьох педагогів і психологів. Практично будь-яка діяльність вміщує в себе елементи імітування, а з отриманням досвіду студенти і майбутні педагоги отримують індивідуальні риси

професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, специфіка педагогічної діяльності студентів університету передбачає вибір оптимального варіанту із всіх можливих варіантів з точки зору побудови та організації навчально-виховної діяльності, що передбачає раціональну структуру, оперативне регулювання та коригування процесу ефективної професійної підготовки.

На думку вітчизняного науковця О. Дубасенюк, у сучасній педагогічній науці існує ряд суттєвих протиріч, зокрема, між вимогами до професійних якостей педагога і реальними умовами його роботи та статусом педагогічної професії у суспільстві; ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти і активним інноваційним характером професійної діяльності; інтенсивним використанням загальнонаукових сучасних ідей та методів у більшості наук і недостатнім теоретичним їх обґрунтуванням у педагогіці; потребою у розробці комплексних моделей професійної діяльності та підготовки вчителя і домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії та практиці. Ці суперечності ставлять проблему теоретичного і методичного обґрунтування моделювання професійної діяльності педагога та підготовки майбутнього вчителя [2, с. 11].

Педагогічна професія багатофункціональна і вміщує різні посадові обов'язки. Відомо, що посадові функції мінливі (рухомі) у часі і залежать від специфіки педагогічної діяльності. Тому професійна підготовка має здійснюватися із змістовим упередженням на можливі зміни у характері праці залежно від сучасних потреб та вимог. При підготовці студентів до професійно-педагогічної діяльності викладачі університетів мають враховувати ці особливості.

Суттєвий вплив на структуру теоретичної частини професійної освіти мають такі чинники: по-перше, цілі професійної освіти, які виступають основним детермінуючим чинником; по-друге, загальна структура професійної діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна); по-третє, структура об'єкта вивчення, галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки; по-четверте, основні способи інтеграції конкретно-посадової професійної діяльності.

Виникає необхідність поетапного засвоєння професії відповідно до кваліфікаційних рівнів [3, с. 174].

Підготовка до професійної педагогічної діяльності складається із множини складних процесів, більшість з яких підлягає моделюванню і сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращенню якості педагогічної освіти.

Активізація уваги науковців до суб'єктів професійної діяльності змушує в межах нашого дослідження розглянути моделі розвитку суб'єктів професійної діяльності. Так, Д. Завалішіна розглядає професійну модель, яка склада-

ється з трьох стадій. Для специфіки інтегральної якості суб'єкта пропонується чотири показники на різних стадіях оволодіння педагогічною професією: 1) конкретизація системи „студент і професія”; 2) визначення основної мети, яку вирішує суб'єкт; 3) визначення основного протиріччя, що аналізується суб'єктом; 4) рівень професіоналізму суб'єкту. В результаті на кожній з стадій суб'єкт отримує такі визначення [5, с. 25 – 26].

На першій стадії, тобто стадії адаптації, інтегральна якість суб'єкта може бути визначена як 1) система, в якій відбувається різні трансформації студента в професійній діяльності, тобто первинна конкретизація системи „студент і професія”; 2) головна мета – пізнання та діяльнісне оволодіння суб'єктом новими для нього умовами, засобами реальної професійно-педагогічної діяльності; 3) основне протиріччя – нормативні вимоги діяльності або додіяльнісні (потенційні можливості студента); 4) ступінь професіоналізму „початковець”, „початковий фахівець”.

Інтегральна якість суб'єкта на другій стадії – це ідентифікація, яка окреслюється у таких визначеннях: 1) система „студент і професійний світ”; 2) головна мета суб'єкту – засвоєння та прийняття (повне або часткове) педагогічних цінностей, в результаті чого студент більш-менш повно ціннісно й емоційно ототожнює себе із професійним оточенням; 3) основне протиріччя на цій стадії вирішується як індивідуально-типичне опосередкування суб'єктом цінностей, досвіду професійного світу; 4) ступінь професійної стадії „досвідчений спеціаліст”.

На третій стадії – стадія вибору суб'єктом способу існування в професії – його інтегральну якість можна визначити наступним чином: 1) система „людина і світ”, що дозволяє перейти від суб'єкту як специфічної якості до поняття онтологічного суб'єкту; 2) людина виступає справжнім суб'єктом своєї професійної долі, тобто сама людина вирішує коли і як використовувати свої життєві потенційні можливості (обрати творчий засіб виконання своєї професійно-педагогічної діяльності чи обмежитися соціально-прийнятним виконанням професійних функцій); 3) основне протиріччя – „спеціалізація – універсалізація”, тобто ступінь відкритості суб'єкта професійному та культурному універсалізації; 4) ступінь професіоналізму – „професіонал”, „зрілий спеціаліст” [5, с. 25 – 26].

Слід відзначити, що професійно-педагогічна підготовка студентів є складною, цілісною та динамічною системою, яка функціонує відповідно до цілей, завдань та принципам підготовки фахівців. Ця система складається з кількох елементів, які у свою чергу можна розглядати як самостійні системи, що мають свою структуру. При цьому взаємозв'язок цих підсистем передбачає не просте складання цих систем, а досягнення загальної мети на основі їх інтеграції, тобто мети – формування суб'єктності студентів до професійно-

педагогічної діяльності.

Отже, визначення в науковій літературі різних компонентів системи професійно-педагогічної підготовки студентів ґрунтується на різних критеріях. За структурно-цільовою ознакою в системі професійної підготовки майбутніх учителів виокремлюються компоненти, що відповідають структурним елементам готовності студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

В структурі готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності як цілісного новоутворення виокремлюються три взаємопов'язаних компонента: особистісний, когнітивний і праксиологічний, що характеризують ціннісні орієнтації майбутнього педагога, його теоретичну і практичну готовність до професійно-педагогічної діяльності [6, с. 313].

Перший компонент відображає рівень внутрішньої готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності. Другий і третій компоненти – рівень зовнішньої процесуальної форми прояву відповідних характеристик в комплексі. Орієнтація на професійно-педагогічну діяльність майбутніх педагогів, основу якої складає професійна підготовка студентів, зумовлює аналіз її структурних компонентів з врахуванням окремих різних аспектів професійного розвитку майбутніх учителів, зокрема, особистісного.

Особистісний аспект професійно-педагогічної підготовки студентів розглядається нами як система заходів в освітньому процесі університету, що забезпечує формування морально-психологічної готовності студентів до самостійної професійно-педагогічної діяльності. При цьому особистісний аспект професійно-педагогічної підготовки студентів є відносно самостійною системою, яка розглядається як підсистема в загальній системі професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів.

Узагальнивши особливості професійно-педагогічної підготовки студентів в університеті, нам необхідно уточнити і визначити поняття „професійно-педагогічна діяльність”, яке є поєднанням двох взаємозалежних понять „професійна діяльність” і „педагогічна діяльність”. Розглянемо ці поняття детальніше.

Зазначимо, що загальносоціальний зміст поняття професійна діяльність нерозривно пов'язане із поняттям професія. Головне призначення феномену професії – це трудова діяльність, яка неможлива без відповідної теоретичної (знання) і практичної (уміння) підготовки.

З позицій соціальної педагогіки поняття професійна діяльність визначається як система взаємозалежних дій (операцій) працівників, виконуючи які, вони отримують навмисні результати – необхідні для життя людей, предмети споживання або інші корисні продукти, а також стимулюють становлення умов, що викликають вимушений розвиток ненавмисних і, часто, небажаних

для людини і суспільства соціально-економічних наслідків.

Особистість як суб'єкт праці прагне до індивідуально-професійного розвитку і прагне досягнути професіоналізму за умови, коли в нього „потужні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації” [7, с. 71]. Саме тому мотивація, досягнення – один із різновидів професійної мотивації педагога, пов'язане із його потребою домагатися успіху. Очевидно, формування мотивації досягнення успіху тісно пов'язана із соціалізацією особистості і може виявлятися як прагнення до покращення рівня власних особистісних потенційних можливостей.

Так, педагоги з високим рівнем мотивації досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності відрізняються такими рисами: 1) постійним пошуком нових цілей щодо вдосконалення навчально-виховного процесу; 2) наполегливістю в досягненні поставлених педагогічних цілей; 3) незадоволеністю досягнутим і пошук нових шляхів до отримання кращих результатів; 4) постійним прагненням покращити свою власну професійно-педагогічну діяльність; 5) схильністю захоплюватися роботою, при цьому робити все бездоганно; 6) відчуттям радості від досягнутих успіхів і відсутністю нездорової конкуренції; 7) готовністю надати допомогу іншим в будь-який час і за будь-яких умов.

Сказане дозволяє резюмувати, що такі характеристики є ключовими орієнтирами для створення адекватної мотивації досягнення успіху педагогами, що необхідні для становлення професіоналу в педагогічній сфері. Безперечно сукупність умов і чинників впливають на мотиваційну сферу педагога і утворюють мотиваційну основу розвитку професіонала.

Значний внесок у дослідженні проблем соціології професіоналізму зробила українській науковець В. Погрібна, яка вказує на тісний зв'язок між результативністю діяльності, зокрема, професійно-педагогічної, і мотивами досягнень, які проявляються у: по-перше, формуванні великомасштабних цілей, які конкретизуються професійним педагогічним середовищем; по-друге, підвищенні рівня жорсткості особистісних стандартів та еталонів (зокрема, оцінці суб'єктивної ймовірності успіху, суб'єктивних труднощів та ін.); по-третє, привабливості самооцінки (емоційна привабливість успіху, негативне ставлення до невдач та ін.); по-четверте, приписуванні відповідальності за успіх або невдачу собі, тобто педагогу, який відповідає за контроль та результат; по-п'яте, адекватності мотивації досягнення особистісним можливостям [7, с. 72].

В. Чернобровкін, аналізуючи феномен суб'єктної активності в прийнятті педагогічних рішень, акцентує увагу на відмінності між поняттями „педагогічна діяльність” й „поведінка вчителя”, які полягають в основі процесу суб'єктності. Науковець вважає, що педагогічна діяльність – це активність учителя, спрямована на досягнення педагогічних цілей (цілей навчання, вихо-

вання, розвитку особистості й інтелектуальних здібностей учнів) [8, с. 38]. Очевидно, здійснення педагогічної діяльності залежить від того, які цілі вчитель утримує в свідомості, на досягнення яких ці дії спрямовує, в нашому випадку педагогічні цілі. Поведінкові та діяльнісні акти відрізняються діяльнісним цілепокладанням, тобто такі акти здійснюються немов би від різних суб'єктів.

Формування моральних механізмів поведінки і стосунків майбутнього педагога є однією з найважливіших сучасних завдань розвитку професіоналізму педагога. На сьогодні, вирішення проблеми моральної регуляції поведінки і формування правильних ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів є пріоритетним завданням українського суспільства.

Доречне зауваження зробив В. Кремень, він зазначає, що поряд з вибором тієї чи іншої системи цінностей існує і проблема їх ієрархічності. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються у досягненнях національної культури. Звернення до національних цінностей сприятиме більш глибокому розумінню своєрідності, розвитку аксіологічних орієнтирів освіти, характерних для різних націй, і, разом з тим, більш чіткого визначення їх співвідношення з педагогічними цінностями світового загальнолюдського значення.

Результати аналізу й експериментального виявлення аксіологічних пріоритетів національної освіти визначають вирішальний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя за умови, коли: цілі професійної підготовки вчителя підвладні аксіологічному орієнтуру; зміст професійно-педагогічної підготовки відображає історичні й сучасні цінності педагогічної дії; процес професійної підготовки вчителя базується на аксіологічних складових і підпорядковується логіці ціннісної сфери особистості; технології професійно-педагогічної підготовки є стимулами опанування аксіологічного потенціалу змісту освіти; аксіологічні цінності характеризують життєву позицію вчителя і реалізуються у педагогічній дії [9, с. 146 – 147].

Важливим завданням викладача у цьому контексті є спрямувати дії студента таким чином, щоб студент став безпосередньо суб'єктом педагогічної діяльності. У професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя вчені-педагоги (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А.Щербаков) виділяють такі основні функції:

- конструктивну (відбір і визначення структури навчального матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, дидактичних принципів, вимог навчальних програм, а також розробка плану навчального процесу, відбір навчального обладнання, створення дидактичних засобів та ін.);
- організаторську (залучення учнів до різних видів навчальної роботи);

- комунікативну (встановлення ефективних взаємовідносин з учнями, їх батьками, педагогічним колективом);
- гностичну (забезпечення наукового підходу до вивчення педагогічних явищ, дослідження учня і учнівського колективу, навчального процесу і результатів педагогічної діяльності: пошук потрібної інформації, експерименти, аналіз власної практики і досвіду інших вчителів).

Висновки. Проведений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити особливості специфіки підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті, що передбачає підготовку вчителя на аксіологічних засадах, при цьому зміст професійно-педагогічної підготовки має відображати історичні й сучасні цінності педагогічної дії. В структурі готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності як цілісного новоутворення виокремлюються три взаємопов'язаних компонента: особистісний, когнітивний і прaksiологічний, що характеризують ціннісні орієнтації майбутнього педагога, теоретичну і практичну готовність до професійно-педагогічної діяльності.

Щодо специфіки підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті, то особливістю підготовки є розвиток професійної мотивації, яка формується на основі соціалізації особистості студента і може виявлятися як прагнення до покращення рівня власних особистісних потенційних можливостей; постійного пошуку нових цілей щодо вдосконалення навчально-виховного процесу; наполегливості в досягненні поставлених педагогічних цілей; незадоволеності досягнутим і пошук нових шляхів до отримання кращих результатів; постійного прагнення покращити свою власну професійно-педагогічну діяльність.

Перспективи подальших пошуків у вирішенні зазначеної проблеми ми вважаємо у дослідженні концептуальних положень суб'єктності студентів в структурі професійно-педагогічної підготовки в університеті.

Список використаних джерел:

1. Алипханова Ф. Н. Оптимизация педагогической деятельности как фактор эффективной профессиональной готовности будущего учителя / Ф. Н. Алипханова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – № 1 (49). – С. 145 – 149.
2. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки / О. А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 8 – 30.

3. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы: учеб. пособ. 2-е изд. / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
4. Завалишина Д. Н. Модель развития субъекта профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психология человека в современном мире. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна). – Т. 4. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 24 – 26.
5. Ипполитова Н. В. Методологические подходы к исследованию личностного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // «Педагогическое образование: вызовы XXI века», Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2011. – С. 313 – 316.
6. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : Алерта : КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.
7. Чернобровкін В. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – вид. друге, перероб. і доповн. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка” 2010. – 448 с.
8. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.

ЯРАЯ Т.А.,

аспірантка, кафедра психології,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет»,
м. Ялта

ПРОЦЕДУРА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Автором проведений аналіз проблеми особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Висвітлено результати пошукового експерименту з дослідження рівнів сформованості особистісної готовності, її компонентів. Оприлюднено процедуру формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: особистісна готовність, компоненти особистісної готовності, майбутні психологи, професійна діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Автором проведен анализ проблемы личностной готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Представлены результаты констатирующего эксперимента по исследованию уровней сформированности личностной готовности, ее компонентов. Раскрыта процедура формирования личностной готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: личностная готовность, компоненты личностной готовности, будущие психологи, профессиональная деятельность в условиях инклюзивного образования.

The author analyzes the problem of personal readiness of future psychologists for professional work in inclusive education. The results of an experiment to study ascertaining the level of formation of personal readiness and its components. Discloses a process of forming personal readiness of future psychologists for professional work in inclusive education.

Key words: personal readiness, the components of personal readiness, future psychologists, occupational activities in inclusive education.

Постановка проблеми. Робота практичного психолога належить до видів діяльностей, в яких професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенціальне») стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного. Тому одним із завдань підготовки психологів має бути формування особистісної готовності, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи. Саме наголос на особистісному розвитку студентів лежить в основі сучасного підходу до проблеми формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що виступає одним із критеріїв професійної придатності фахівця, своєрідною «перепусткою» до здійснення фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема вивчення особистісного аспекту готовності майбутнього психолога розглядається дослідниками як складова частина професійної підготовки (О.Ф. Бондаренко, О.О. Бодальов, О.М. Ігнатович, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, Л.М. Собчик, Н.В. Чепелева, С.К. Шандрук).

Аналіз досліджень з питання підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслюють значущість у діяльності психолога рівня його особистісного розвитку, самореалізації його особистості. Шляхи активізації цього процесу різноманітні: самопізнання як важливий елемент освіти майбутніх психологів у вузі (Н.Ф. Шевченко, Т.В. Скрипченко); формування спрямованості студентів на оволодіння теоретичними та практичними знаннями й уміннями (А.Г. Самойлова, О.П. Саннікова); використання активних методів і засобів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій та ін. (С.В. Васильківська, П.П. Горностай, В.І. Карікаш, Л.І. Уманець, Т.С. Яценко та ін.); формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н.І. Пов'якель).

Мета статті полягає в розкритті процедури формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає широке, цілісне вивчення професійних та особистісних якостей, що входять до складу її структурних компонентів. Структура особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти складається із когнітивного, мотиваційно-почуттєвого та поведінкового компонентів.

Пошуковий експеримент, метою якого було дослідження особливостей сформованості складників структури особистісної готовності майбутніх

психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, дає змогу стверджувати, що більшість студентів не володіють необхідними знаннями, практичними вміннями, не мають досвіду розв'язання подібних проблем, має місце не достатня психологічна налаштованість на здійснення психологічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами, 85 %, 78 %, 63 % респондентів 3, 4 та 5 курсу відповідно визнають себе не готовими до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Жоден із структурних компонентів особистісної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти не сягнув високого рівня сформованості. Лише когнітивний компонент сягнув середнього рівня сформованості у студентів 4 та 5 курсів. Мотиваційно-почуттєвий та поведінковий компоненти у майбутніх психологів перебувають на низькому рівні сформованості.

Загальний коефіцієнт сформованості особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти відповідає низькому рівню готовності. Загальний рівень особистісної готовності студентів є низьким. Сучасний випускник психологічного факультету особистісно не готовий до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу.

Ідентичність характеристик рівня сформованості особистісної готовності у студентів різних університетів є свідченням того, що рівень особистісної готовності до даного аспекту професійно-психологічної діяльності не залежить від університету, а головна причина низького рівня особистісної готовності полягає у відсутності системи формування особистісної готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Результати експериментального дослідження дають нам підстави говорити про необхідність організації спеціальної роботи з формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. В якості інструменту формування особистісної готовності ми будемо використовувати розроблену нами програму «Формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти».

В основу програми формування особистісної готовності було покладено особистісно-орієнтований підхід. Аналіз досліджень Г.О. Балла, І.Д. Бега, І. С. Булах, Л.В. Долинської, З.С. Карпенко, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.В. Рибалки, В.О. Сухомлинського, В.М. Ямницького, І.С. Якиманської та інших з питань розвитку особистості в процесі навчання, особистісно-орієнтованого підходу до освіти дозволив визначити основні його положення, які ми будемо враховувати під час розробки та реалізації програми: індивідуалізація навчально-виховного процесу (врахування індивідуальних особли-

ностей кожного студента); забезпечення розвитку і саморозвитку особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; забезпечення студентам можливості реалізації себе в різних видах діяльності, спираючись на їхні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід; організація змісту освіти, її засобів й методів таким чином, щоб студент міг обирати предметний матеріал, його вид та форму; багатоваріативність методик і технологій навчання.

Реалізація положень особистісно-орієнтованого підходу можлива за умови використання методу активного соціально-психологічного навчання (О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, Ю.Н. Ємельянов, Л.А. Петровська, Л.Г. Терлецька, Л.І. Уманець, Н.Ф. Шевченко, Т.С. Яценко та ін.), що сприяє формуванню психологічної спрямованості, розвитку творчого потенціалу психолога, об'єктивації становлення позиції особистості, орієнтації людини на самовдосконалення [1, 3, 6].

Активне соціально-психологічне навчання майбутнього психолога відповідає задачі оптимізації його особистісних якостей, що сприятиме успішній діяльності в умовах інклюзивної освіти. В активному соціально-психологічному навчанні можна виділити три основні методичних блоки: дискусійні методи, ігрові метод,; соціально-психологічні тренінги.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) є одним із методів активного соціально-психологічного навчання, який здійснюється в процесі інтенсивної групової взаємодії і спрямований на підвищення компетентності у сфері спілкування. В соціально-психологічному тренінгу загальний принцип активності учасників доповнюється принципом рефлексії над особистісною поведінкою і поведінкою інших учасників групи. Ю.М. Ємельянов зазначає, що соціально-психологічний тренінг, як один із різновидів активної форми роботи, характеризується обов'язковою взаємодією учасників між собою. Втім, Л.А. Петровська [3] визначає його як засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь та досвіду в області міжособистісного спілкування.

Перевага активних методів навчання полягає в тому, що їх використання сприяє розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців за короткий проміжок часу.

В якості конкретних засобів і прийомів формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти нами було обрано *психотехнічні (психогімнастичні) вправи*, які дозволяють розвинути почуттєву сферу, емпатію; *групові дискусії*, що дозволяють в процесі обговорення будь-якого суперечного питання проявити (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи у процесі безпосереднього спілкування, тим самим впливаючи на розвиток всіх

компонентів особистісної готовності; *проблемні ситуації* (мозкова атака), що дозволяють вирішити проблеми шляхом пошуку великої кількості різноманітних рішень протягом малого проміжку часу для подальшого їх аналізу та оцінювання; *міні-лекції*, що дають змогу за короткий проміжок часу систематизувати знання студентів; *ігрові методи* (ситуаційно-рольові, творчі, організаційно-діяльнісні, ділові та імітаційні ігри), за допомогою яких закріплюються певні навички поведінки, ведеться пошук нових навичок, виникає розуміння того, як ведуть себе інші люди, як сприймають наші дії; *проективний малюнок*, за допомогою якого виявляються внутрішні проблеми та переживання учасників, розвивається почуттєва сфера, емпатія; *медитативні техніки*, що спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, усунення психологічного напруження, стресів тощо.

Дослідженнями О.Ф. Бондаренка, Ю.Г. Долінської, Т.І. Федотюк, Л.А. Петровської, О.С. Штепи, Т.С. Яценко та інших, доведено, що однією із провідних умов розвитку професійно важливих якостей психологів та формування особистісної готовності до професійної діяльності є організація цілеспрямованого впливу, спрямованого на особистісну корекцію та розвиток активними методами навчання [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Ці положення і стали теоретичним обґрунтуванням шляхів формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, одним з яких ми обрали активне соціально-психологічне навчання.

Експериментальна робота проводилася впродовж II навчального семестру Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). Для експерименту були відібрані контрольна та експериментальна група загальною кількістю 58 досліджуваних.

Мета формувального експерименту полягала в тому, щоб на основі розробленої програми «Формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» та організації психологічної практики підвищити рівень особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, сформувати концептуальні уявлення про сутність роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами, необхідні знання, вміння та навички здійснення психологічного супроводу, сприяти розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Кінцевий результат – високий рівень особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Програма розроблялася у відповідності до моделі особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка складається з трьох компонентів: когнітивного (знання), мотива-

ційно-почуттєвого (відношення, мотивація, емпатія, толерантність, емоційна стійкість, психологічна проникливість), поведінкового (комунікативна компетентність) та включала теоретичну та практичну частини.

Когнітивний компонент формувалася в теоретичній частині, метою якої було засвоєння майбутніми психологами знань з проблем психологічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами під час навчання, особливостей інклюзивної освіти. На реалізацію теоретичної частини відводилося 8 годин (по 2 години на кожну тему). Впродовж даного етапу студенти були ознайомлені з наступними темами:

Особливості інклюзивної освіти.

Психологічні особливості дітей та молоді з обмеженими можливостями.

Напрямки психологічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами.

Форми та методи надання психологічної допомоги особам з особливими потребами.

Ми передбачали, що поєднання теоретичної та практичної частини сприятиме позитивним особистісним змінам майбутніх психологів на різних рівнях: когнітивному, мотиваційно-почуттєвому, поведінковому.

Практична частина програми була розрахована на 10 занять по 2,5-3 години кожне. Змістовою стороною практичної частини програми стали заняття, спрямовані на удосконалення тих параметрів особистісної готовності, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно значущими для особистості майбутнього психолога, що здійснюватиме професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти. В програму ми включили заняття, спрямовані на розвиток мотивації майбутніх психологів до професійної діяльності в цілому та до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; розвиток емпатії, толерантного ставлення до інших людей; розвиток здатності до управління своїм емоційним станом (емоційної стійкості); розвиток навичок психологічної проникливості та комунікативної компетентності.

Практична частина програми складалася із п'яти розділів.

Розділ 1. Розвиток комунікативних навичок. Висвітлюються такі питання, як спілкування, види спілкування, сторони спілкування. Проведення вправ, спрямованих на розвиток навичок вербального та невербального спілкування, комунікативної толерантності, активного та емпатійного слухання.

Розділ 2. Формування толерантної культури особистості майбутнього фахівця. Висвітлюються такі питання, як толерантність, толерантна особистість, толерантна культура, гуманність. Проведення вправ, спрямованих на розвиток толерантності, здатності до самопізнання, самоаналізу, рефлексії,

навчання культурі толерантної поведінки, розвиток соціально-психологічної компетентності.

Розділ 3. Формування емпатійної культури. Висвітлюються питання щодо видів емпатії, її ролі в процесі взаємодії з іншими. Проведення вправ, спрямованих на підвищення рівня емоційної культури, розвиток соціальної сприйнятливості (здатності до емпатії та співчуття).

Розділ 4. Розвиток навичок саморегуляції. Висвітлюються такі питання, як поняття саморегуляції, емоційної стійкості, емоційного вигорання, ауто-тренінгу, релаксації. Проведення вправ, спрямованих на розвиток емоційної стійкості та гнучкості, формування навичок саморегуляції та самоконтролю, профілактику стресів та емоційного вигорання, розвиток стійкості в стресових ситуаціях.

Розділ 5. Розвиток психологічної проникливості. Висвітлюються питання щодо психологічної проникливості, як інтегральної якості особистості. Проведення вправ, спрямованих на формування здатності до адекватної інтерпретації, складання цілісної, стислої психологічної характеристики іншого, здатності помітити, зрозуміти та спрогнозувати наміри, дії, вчинки інших людей, неупередженого ставлення до інших.

В програмі розвитку особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачалося використання вправ комплексної дії, які водночас спрямовані на розвиток багатьох професійно важливих якостей, що входять до складу компонентів особистісної готовності, проте окрему якість розвивають в першу чергу.

Треба зазначити, що групова робота сприяла активному включенню поведінкових моделей, взаємообміну досвідом, розвитку комунікативних навичок студентів, тому що група виступає прототипом соціальних відносин. Під час групових тренінгових занять були задіяні когнітивна, мотиваційна, емоційна, поведінкова сфери студентів.

Висновки. Таким чином, питання формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є актуальним і потребує вирішення. Аналіз досліджень дозволяє побачити, що для формування готовності до фахової діяльності та просоціальної спрямованості майбутніх практичних психологів дослідники рекомендують в процесі підготовки використовувати різноманітні засоби, тренінги, активні методи навчання тощо.

Ми вважаємо, що розроблена та апробована програма сприятиме формуванню готовності психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Подальше дослідження передбачається провести у напрямку оцінки результативності програми.

Список використаних джерел:

1. Долинська Л.В. Проблеми професійної підготовки практичного психолога / Л.В. Долинська // Сучасний стан і перспективи розвитку соціально-гуманітарних наук та освіти: зб. наук. пр., присвячений 10-річчю соціально-гуманітарного фак.-ту / редкол.: Б.І.Андрусишин (відп.ред.) [та ін.]. – К.: НПУ, 2002. – С. 124 –132 .
2. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2000. – 19 с.
3. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
4. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога : дис. ... канд. психол. наук – К., 1997. – 178 с
5. Штепа О. С. Феномен особистісної зрілості // Соц. психологія. – 2005. – № 1. – С. 62–77.
6. Яценко Т.С. и др. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика. – Хмельницкий: НАПВУ, 2002. – 792 с.

ЯРОСЛАВЦЕВА М. І.,

старший викладач, кафедра теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК СУКУПНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ КОМПОНЕНТІВ

У статті представлені структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку під час проходження педагогічної практики: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний, творчий. Обґрунтовано змістовний аспект і функціональне призначення кожного з компонентів.

Ключові слова: професійна самореалізація, структурні компоненти, студенти, педагогічна практика, мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, рефлексивно-регулятивний компонент, творчий компонент.

В статье представлены структурные компоненты профессиональной самореализации будущих воспитателей детей дошкольного возраста во время прохождения педагогической практики: мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-регулятивный, творческий. Обоснованно смысловой аспект и функциональное назначение каждого из компонентов.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, структурные компоненты, студенты, педагогическая практика, мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, рефлексивно-регулятивный компонент, творческий компонент.

The article throws lights on structural components of professional self-realization of future educators of children of preschool age during the period of pedagogical practice: motivational-valued component, cognitive component, reflective and regulation component,

creative component. It is based content aspect and functional setting of each components.

Key words: *professional self-realization, structural components, students, pedagogical practice, motivational-valued component, cognitive component, creative component.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми професійної самореалізації студента зумовлюється концептуальними положеннями та державними вимогами оновлення освіти в Україні, спрямованими на становлення особистості майбутнього педагога, розвиток його здібностей і обдарувань. Переорієнтація на індивідуально-диференційовані та особистісно орієнтовані форми навчальної діяльності, на організацію самоосвіти закладає підґрунтя формування активної позиції студента, забезпечує можливість його професійної самореалізації. Питання підвищення практичної підготовки майбутнього вихователя, здатного вільно і активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї є досить важливим; оскільки, по-перше, професійно компетентний педагог має позитивний вплив на виховання та навчання дітей; по-друге, зможе досягти кращих результатів у своїй професійній діяльності та професійній самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розробки Г. Балла, О. Волошенко, І. Зязюна, М. Костенко, І. Краснощок, Л. Мільто, В. Моляко, О. Пехоти, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, Л. Левченко, І. Шемелюк, Т. Яценко присвячені розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати демократичне та цивілізоване суспільство України. Важливим надбанням вищезазначених психологів та педагогів є вивчення та дослідження особливостей становлення та розвитку особистості студента, особливо в аспекті його самореалізації.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про неослабну увагу вчених до становлення людини у професії, її успішне самоздійснення та самореалізацію. Тому поняття самореалізації досить часто пов'язується з професійною діяльністю (А. Маслоу, І. Кон), адже саме вона утворює основну форму активності людини, задає напрям розвитку її особистості і саме вона для більшості людей дає можливість задовольнити свої потреби, ствердити себе як особистість.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення структурних компонентів професійної самореалізації студента – майбутнього вихователя дітей дошкільного віку під час проходження педагогічної практики. Завдання даної статті виходить з мети і полягає у аналізі психолого-педагогічних досліджень компонентів самореалізації особистості; визначенні компонентів професійної самореалізації студентів та характеристики їх елементів та функцій.

Виклад основного матеріалу. Професійну самореалізацію студента в навчальному процесі ми розуміємо як процес і рівень свідомого, за власною ініціативою, прагнення до самовиявлення та реалізації своїх можливостей протягом теоретичної та практичної підготовки у ВНЗ. Для детальнішого вивчення та глибшого розуміння цього феномена необхідно з'ясувати основні його структурні компоненти.

Так, Н. Борисова, проводячи дослідження з позицій функціонально-структурного підходу, суть якого полягає у дослідженні будови і функціонування окремих компонентів явища, виокремлює структурні (самостійність, свобода, творчість) та функціональні компоненти функції самореалізації особистості (мотиваційно-оцінний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) [2, с. 47].

Т. Єфімова, розглядаючи професійну самореалізацію як етап професійного розвитку, зазначає, що сама самореалізація проходить певні стадії, кожна з яких характеризується новоутвореннями та результатом. Так, самореалізація розглядається дослідницею одночасно як етап розвитку, процес та результат цього розвитку [5, с. 40].

Тому, аналізуючи погляди вчених щодо структури самореалізації особистості й враховуючи специфіку професійної самореалізації студента в межах педагогічної практики, особливості практичної діяльності вихователів дітей дошкільного віку, структуру професійної самореалізації можна представити у взаємодії таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-регулятивного та творчого. У межах кожного компонента доцільно визначити його елементи та функції.

Одним із основних компонентів професійної самореалізації студентів є *мотиваційно-ціннісний*, в якому інтегровано мотиви, педагогічні цінності, що забезпечують прагнення студентів оволодіти знаннями, вміннями та навичками професійної діяльності.

Незважаючи на різницю поглядів різних дослідників з цієї проблеми, більшість з них сходяться на тому, що термін «мотив» - це складне інтегральне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою [6, с. 344].

Мотиви пов'язують між собою потребу в самореалізації та мету, адже саме мотивація відображає рівень усвідомленості та нагальності потреби, а мотив завдяки власній усвідомленості, перетворюється на мотив-ціль. Так, мотиви професійної самореалізації виходять із потреби у ній, набувають усвідомленого характеру та перетворюються на мотиви-цілі, які визначають напрям активності суб'єкта самореалізації, являють собою те майбутнє, яке особистості потрібно перетворити на реальність життєвого шляху засобами своєї активності [9, с.186].

Складовими мотиваційно-ціннісного компонента професійної самореалізації є педагогічні цінності, що відображають професійну орієнтацію майбутнього вихователя під час педагогічної практики.

Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, з його особистісними пріоритетами, інтересами та звичками. У нашому випадку він відбиває визнання професійної самореалізації як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих вихователів-майстрів як орієнтирів у житті та професії.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент професійної самореалізації виконує ціннісно-орієнтувальну функцію, сутність якої полягає у формуванні позитивної установки на педагогічну діяльність, спрямованості студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності. Отже, сформованість цього компонента забезпечує процес засвоєння професійних цінностей, розвиток мотивів майбутнього вихователя, які й будуть орієнтирами для його успішної самореалізації.

Важливу роль у структурі професійної самореалізації студентів відіграє *когнітивний компонент*, до змісту якого ми відносимо професійну компетентність та професійну надійність.

Базовою складовою цього компонента вважаємо професійну компетентність особистості, яка закладає ядро самореалізації, дозволяє людині здійснити задумане, творчо реалізувати свої знання на практиці і самореалізуватися у професійній сфері. Професійна компетентність, що стосується педагогічної діяльності, досліджується багатьма вченими в Україні та за її межами (В. Безпалько, Т. Браже, Ю. Гагін, Л. Захаров, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, Г. Ларіонова, А. Маркова та інші).

Під професійною компетентністю майбутнього фахівця з дошкільної освіти ми розуміємо якісну характеристику спеціаліста, що вміє користуватися своїми знаннями, уміннями і навичками та може діяти конструктивно в змінних соціальних умовах, тобто володіє оперативним та мобільним знанням.

До складу професійної компетентності ми відносимо психологічні якості, професійні здібності, знання, вміння та навички. Аналіз численних робіт з цього питання (А. Маркова, В. Сластьонін, Г. Сухобська та інші) дав змогу нам виокремити загальнолюдські та професійні психологічні якості особистості студента, які допоможуть йому професійно зростати під час проходження педагогічної практики. До загальнолюдських якостей, спираючись на наше дослідження, можна віднести людяність, доброту, терпимість, гуманність, порядність, відповідальність, справедливість, емоційну щирість, позитивну Я-концепцію, повагу до національних та релігійних почуттів дитини, повагу до права дитини на власну думку і вільне її висловлювання, самокритичність, наукову захопленість. Професійні якості несуть у собі любов до дітей, інтерес до педагогічної практи-

ки, потребу в самореалізації шляхом професійної діяльності, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, самостійність, активність.

Одним з важливих структурних елементів когнітивного компонента є педагогічні здібності. Визначаючи педагогічні здібності з позиції умов ефективності педагогічної діяльності, ми цілком погоджуємося з дослідником Н. Левітій, який запропонував наступну їх класифікацію: здатність до передачі дітям знань в короткій, цікавій формі; здатність розуміти дітей; самостійний творчий склад мислення; винахідливість або швидка і точна орієнтація; організаторські здібності.

У психолого-педагогічній літературі знання – це перевірений практикою та засвідчений логікою результат пізнання дійсності, що відображений в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, закономірностей [8, с. 178]. У складі професійної самореалізації ми розглядаємо загально-педагогічні та спеціальні знання. Загально-педагогічні знання включають в себе: філософські знання по відношенню до процесу навчання та виховання; знання передового педагогічного досвіду; мету і завдання педагогічної діяльності, технологію педагогічної праці, знання об'єкта та способів навчально-виховної діяльності, вимоги до здійснення педагогічного самоаналізу; завдання і способи педагогічного спілкування, прийоми взаємодії з дітьми; знання психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку. До спеціальних знань ми відносимо: знання змісту дисциплін професійно-педагогічного циклу, особливостей розвитку дітей дошкільного віку; особливостей організації позитивного соціально-психологічного клімату в групі дітей; системоутворювальні знання про основи взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності у вікових групах ДНЗ; знання методики планування та організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку.

Не викликає сумніву той факт, що знання є необхідними, але їх недостатньо для розвитку професійної компетентності вихователя. Тому наступними елементами вказаного компонента є вміння та навички.

До умінь формування і розвитку професійної компетентності ми відносимо уміння проектувати і втілювати педагогічні ідеї (досвід використання знань, оцінка результатів, організація, планування і здійснення діяльності). Уміння містять у собі компоненти, які виконуються автоматично та називаються навичками. Навичка – це автоматизована складова умінь, що реалізується на рівні безсвідомого контролю [7, с. 306]. Розвиток і вдосконалення діяльності відбувається через трансформацію окремих компонентів умінь (дій та операцій) у навички.

Елементом когнітивного блоку професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку вважаємо їхню професійну надійність. У психолого-педагогічній літературі поняття «професійна надійність» досить

часто ототожнюється з ефективністю діяльності людини, тобто зі «здатністю вирішувати покладені на неї задачі своєчасно і точно протягом визначеного часу (надійно) і з мінімальними витратами сил, засобів, енергії [1, с. 5]. Критеріями ефективності при цьому обираються: своєчасність – виконання поставленої перед людиною задачі у відведений для цього термін часу; точність (безпомилковість) – здатність вирішувати поставлену задачу без помилок, оптимально чи в межах встановлених відхилень; надійність – збереження здатності вирішувати поставлену задачу точно і своєчасно протягом визначеного часу (робочого циклу, робочого дня, в особливих ситуаціях та ін.); витрата сил – кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачається людиною в процесі трудової діяльності, а також швидкість поновлення його вихідного рівня працездатності.

Під професійною надійністю майбутнього вихователя ми розуміємо інтегративну характеристику спеціаліста з дошкільної освіти, якою він має володіти на виході з ВНЗ та яка забезпечить ефективне виконання ним професійних функцій та організації безпечної розвивально-виховної зайнятості дітей дошкільного віку в регламентованих і нерегламентованих умовах та нетипових педагогічних ситуаціях. Вона розглядається нами в особистісному, діяльнісному та функціональному аспектах.

Особистісна надійність характеризує студента-практиканта як соціальну особистість: характер і рівень вияву його потреб, установок і мотивів професійної діяльності, індивідуальні стратегії й способи розв'язку трудових завдань. В особистісній надійності виявляється відношення майбутнього вихователя до змісту і результатів професійної діяльності, індивідуальна своєрідність їх досягнення.

Діяльнісна надійність визначає педагога як суб'єкта професійної діяльності: його психічні процеси, точність, своєчасність, безпомилковість дій під час професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі. Діяльнісна надійність визначається особливостями змісту трудової діяльності, її цільовими орієнтирами, а також професійними характеристиками педагога: його підготовленістю, професійним досвідом, рівнем розвитку, пластичністю, гнучкістю, толерантністю, стійкістю спеціальних знань, умінь і навичок.

Функціональна надійність характеризує педагога як біологічного індивіда: відбиває функціональний стан його організму (стан здоров'я, наявність стомлення, нервово-психічної напруги, «важких» психічних станів і т.п.), обсяг енергетичних ресурсів, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності.

Когнітивний компонент виконує пізнавально-перетворювальну функцію, що передбачає розширення системи знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє формуванню професійно-педагогічного мислення майбут-

нього вихователя дошкільного навчального закладу.

Наступною складовою професійної самореалізації студентів під час проходження педагогічної практики вважаємо *рефлексивно-регулятивний* компонент, до якого відносимо саморегуляцію та професійну рефлексію. Велика кількість науковців пов'язують феномен самореалізації з такими категоріями як свобода (В. Муляр, Л. Коган), самодіяльність (Н. Михайлов), воля (Л. Кулик), саморегуляція та рефлексія. Ми погоджуємося, що професійна самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів.

Саморегуляція неможлива без рефлексії, яка визначається науковцями як вміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Узагальнюючи дані наукових розвідок, під рефлексію студента-практиканта ми розуміємо розгляд, міркування, осмислення, самоаналіз своєї професійної діяльності в системі відношень з дітьми, їх батьками, педагогами. Рефлексія допомагає студенту-практиканту сформулювати отримані на певному етапі результати, визначити цілі подальшої роботи з дітьми та скорегувати шлях свого професійного становлення та самореалізації.

Таким чином, рефлексивно-регулятивний компонент виконує регулятивну функцію в процесі професійної самореалізації студента.

Творчий компонент структури професійної самореалізації студентів містить педагогічну творчість та професійну мобільність. Відомо, що педагогічна діяльність майбутнього вихователя є однією з творчих галузей, оскільки, незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних та режимних процесів, охоплює велику кількість нестандартних, непередбачених та проблемних ситуацій, вирішення яких вимагає постійного прояву творчих можливостей та професійної мобільності.

Творчість, за визначенням А. Єрмола – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей [4, с. 71].

Творчий компонент професійної самореалізації містить професійну мобільність, актуальність якої обумовлюється низкою чинників: роботою з дітьми різного віку, здійснення навчально-виховного процесу в різновікових групах, створення умов для інклюзивного навчання та виховання, вирішення нестандартних професійних завдань, що зумовлено необхідністю врахування потреб і проблем дітей та їх батьків.

У науковій педагогічній літературі О. Дементьєва визначає поняття «професійна мобільність» як інтегративну якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоздатною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку і модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [3]. Ми розглядаємо професійну мобільність студента як здатність швидко адаптуватися у сферах педагогічної діяльності під час проходження різних видів

педагогічної практики, що ґрунтується на прагненні до самореалізації та самовдосконалення. При визначенні даного феномену враховуємо такі показники: гнучкість розуму, комунікабельність, емоційну стабільність, наполегливість, працездатність, креативність, професійну ініціативність, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічне цілепокладання, уміння контактувати з представниками різних вікових та соціальних груп, приймати рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно вирішувати професійні проблеми.

Творчий компонент професійної самореалізації виконує інтегративну функцію імпульсу, сутність якої полягає у розкритті та розвитку творчого потенціалу особистості студента в його професійно-творчій діяльності в період педагогічної практики.

Висновки і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Узагальнюючи, зазначимо, що всі структурні компоненти професійної самореалізації взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування особистості майбутнього професіонала.

До подальших напрямів досліджень зазначеної проблематики маємо віднести питання технологізації процесу професійної самореалізації студента під час проходження педагогічної практики.

Список використаних джерел:

1. Анализ и учет факторов, влияющих на эффективность деятельности человека-оператора / под ред. А.И. Прохорова, Р.Э. Эльбура. – Рига, 1974. – 105 с.
2. Борисова Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Борисова Наталья Вячеславовна. – Волгоград, 2001. – 248 с.
3. Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. ... дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Дементьева Оксана Мироновна. – М., 2009. – 22 с.
4. Єрмола А.М. Креативність в основі моніторингу / А.М. Єрмола // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. - №8. – С.71-72.
5. Ефимова Т.О. Игровые технологии как средство профессиональной самореализации студентов вузов в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ефимова Татьяна Олеговна. – Краснодар, 2009. – 186 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. Педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [авт.-уклад. Рапацевич Е. С.]. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
9. Садовая М.А. Категория цели как составляющая потенциала самореализации // Наукові праці Міжнародної Академії управління персоналом: зб. наук. праць. – Вип.3(22). – Київ, 2009. – С. 185-189.

ЗМІСТ

АНТОНЕНКО І.І. , Проблеми навчання англійського професійно-орієнтованого писемного мовлення	6
БАТАЛІЯ Л.О. , Історія та розвиток альтернативного шкільництва словацьчини та їх значення для системи освіти країни.	14
БЛОГУР В.Є., ВОРОНІН Д.Є. , Деякі аспекти формування соціально-професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.	21
БОНДАР А.О. , Теоретичний аналіз структурних компонентів психологічної готовності дітей до школи	29
БОНДАР О.С. , Психологічні особливості професійного самоствердження офіцерів	38
БОЦЮРА О.А. , Дослідження труднощів при формуванні готовності курсантів ВНЗ до самоосвітньої діяльності	46
БУГОСЛАВСЬКА О.В. , Формування професійної компетентності студента-психолога	53
БУШУЄВА Т.В. , Становлення особистості фахівця в системі професійної освіти у ВНЗ	60
ВОВК Н.В. , Критерії сформованості споживчої культури майбутніх вчителів технології	70
ВОЛГІНА С.А. , Дефінітивний аналіз поняття готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до самовдосконалення	76
ВОРОВКА М.І. , Гендерна культура молоді як умова запобігання гендерному насильству	83
ВОСКОБОЙНИКОВА Г.Л. , Санологічна освіта у формуванні професійної компетентності сучасного педагога	89
ГАРБУЗЕНКО Л.В. , Особистісно-розвивальний компонент художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва	96
ГІТУН Н.І. , Вплив волонтерської діяльності на самоактуалізацію особистості	104
ГНІЗДІЛОВА О.А. , Грані науково-педагогічної діяльності академіка А.М. Богуш.	112
ГОЛОВНЕВА І.В., ТВЕРДОХВАЛОВА Ю.Л. , Проблемы формирования успешной карьерной стратегии у студентов выпускных курсов ВУЗа.	122
ГОНЧАРОВА Н.Г., КІРСАНОВА О.В., СВЕТЛИЦЬКИЙ А.А., ЖЕРНОВА Н.П. , Сучасні підходи внутрішньої та зовнішньої мотивації в технології навчання вищої школи	133
ГОРВАТ М.В. , Інтерпретація категорії «Інтерактивне педагогічне спілкування»	140
ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю. , Формування готовності курсантів вищих навчальних закладів МВС України до професійної самореалізації на акмеологічних засадах	148

ГУКОВА А.М. , Полікультурна компетентність особистості як складова успішної психологічної адаптації до умов іноетнічного середовища	156
ДВОРНИК М.С. , Практики відтермінування й особистісне майбутнє: точки дотику	164
ДІДУК І.А. , Наратив історичного минулого та його місце у процесі соціально-політичної ідентифікації	173
ДОБРОВОЛЬСЬКА Л.П. , Антропологічні та андрагогічні принципи сучасного педагогічного менеджменту	181
ЖАДАН І.В., ЧАЛА К.О. , Соціалізувальний дискурс як чинник структурування ціннісної складової політичної картини світу студентства	190
ЖАРИКОВА С.Б. , Психологическое здоровье субъекта образовательной среды как ресурс повышения качества образования.	198
ЖУКЕВИЧ І.П. , Роль педагогічного персоналу у підготовці студентів до самоосвіти	205
ЗАЄЦЬ М.З. , Наукові підходи до аналізу проблеми підготовки майбутніх лікарів до діалогічної взаємодії	213
ЗАКОРДОНЕЦЬ О.О., САВИЧУК О.В., ЛЕХНІЦЬКА С.І. , Організація навчання іноземних громадян у ВМНЗ України	220
КІРЄЄВА У. В. , Показники формування професійної ідентичності студентів.	228
КОВАЛЕНКО В.Є., МОКРОБОРОДОВА В.В. , Емоційне ставлення батьків розумово відсталих молодших школярів до освітнього середовища навчального закладу	235
КОРВАТ Л.В. , Психологічна компетентність фахівця.	243
КОРНІЄНКО О.В. , Факторний аналіз психосоматичного здоров'я юнаків-студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка 2006-2009 навчальних років	251
КУЗНЕЦОВА І.О. , Дослідження соціально-психологічного клімату у колективі	257
КУЛІШ С.М. , Інститут приват-доцентури в університетах російської імперії другої половини XIX – початок XX ст. (На матеріалах Харківського університету)	264
КУТАШЕНКО Я.Г. , Особливості професійного становлення студентів під час навчання у ВНЗ	273
КУЧИНА К.О. , Розвиток ідей морального виховання у вітчизняній педагогіці кінця XX – початку XXI століття.	283
ЛИСЕВИЧ О.В. , Формування музичної культури майбутнього вчителя початкових класів як важливої умови його творчого розвитку.	292
ЛОБАНОВА С.І. , Вплив культурологічно-освітніх аспектів на формування соціального виховання римлян у Республіканський період	299
ЛОПУТЬКО О.А., РЕМБАЧ О.О. , Педагогічні умови удосконалення професійної	

майстерності викладача в системі методичної роботи вищого навчального закладу МВС України	306
МАРИЧЕВА А.В. , Холистический субъектный подход к характерологии субъекта: дискурсивная способность как фактор «целостного» характера	315
МАРТИНЮК В.М. , Особливості врахування професійних здібностей людини в процесі психологічної консультації	323
МАТВІЄНКО О.В. , Категорія «Педагогічна кваліфікація» та її місце в професійній освіті	331
МОСКАЛЕНКО О.І. , Сутність та специфіка екстремальних умов професійної діяльності	339
ПАРХОМЕНКО В.В. , Освітньо-професійне середовище підготовки економічних кадрів	347
ПАСТУХОВА С.Е. , Теоретические основы обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов неязыковых вузов	356
ПАХОМОВА О.В. , Дослідження вихідного стану сформованості творчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.	364
ПІВЕНЬ М.І. , Педагогічна модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців.	371
ПОЗНЯК С.І. , Когнітивний вимір соціальної взаємодії: дослідження репрезентацій студентської молоді	381
РІЗНИК Л.М. , Основні напрями професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з проблемними сім'ями	390
РОКОТЯНСЬКА Л.О. , Організація соціально-педагогічного супроводу як необхідної умови соціалізації студентів з особливими освітніми потребами	398
РУДЕНКО Н.М. , Порівняльний аналіз етнічної толерантності підлітків України та Молдови . .	405
РЯБОВА Ю.М. , Формування морально-етичних якостей майбутніх соціальних працівників у процесі підготовки до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі	413
САВЧЕНКО В.А. , Впровадження здоров'язбережувальних технологій в систему післядипломної педагогічної освіти	420
СЕРГИЕНКО И.М. , Понятие фантомной реальности в контексте психодраматической практики	427
СИЧ Т.В. , Якість наукового керівництва магістерським дослідженням	436
СТЕПАШКО В.О. , Розвиток творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів економічного профілю у науково-дослідницькій діяльності	444
ТАРАК Н.Г. , Роль ціннісних орієнтацій у розвитку особистості в психолого- педагогічній теорії	456
ТАРАСОВА В.В. , Технологія формування риторичної культури фахівців корекційної освіти .	466

ТИЩЕНКО О.М. , Фактори, які впливають на адаптацію іноземних студентів	475
ХОМ'ЯКОВА О.В. , Культурологічні проблеми мовного відчуження у вищих навчальних технічних закладах у світлі Болонського процесу	484
ШВАЙ Р.І. , Розвиток креативності студентів у процесі навчання	493
ШЕВЧУК І.В. , Педагогічний потенціал дозвілєвої діяльності студентської молоді	500
ШЕХАВЦОВА С.О. , Специфіка підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті	508
ЯРАЯ Т.А. , Процедура формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	517
ЯРОСЛАВЦЕВА М. І. , Професійна самореалізація студентів як сукупність професійних та особистісних компонентів	525

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 31

Додаток 1 до Вип. 31, том V (47), 2013 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-8840-94-4(5)

© Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди, 2013

Рекомендовано Вченою радою

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

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

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



Відповідальний редактор випуску:

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 V (47) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 540 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume V (47): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 540 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(5)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.47.00>

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

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

