ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

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

VI (31)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
Протокол № 9 від 24 жовтня 2011 р.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Київського міжнародного університету, протокол № 2 від 29 вересня 2011 р.

Видання здійснено за сприяння проекту Європейського Союзу
"Національний Темпус-офіс в Україні"



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Луговий В.І.,
Мадзігон В.М., Хачатурян Х.В., Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Шумигора Л.І., Сидорчук Л.А.,
Савченко Л.А., Зажигаєв Б.В., Рудаківська С.В., Степко М.Ф., Невмержицький О.А., Ткаченко
В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І., Онкович Г.В., Корсак К.В., Чучковська О.М.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України - Додаток 2 до №3, том VI (31),– 2011 р. - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" – 534 с.

Збірник «Психологічні науки: проблеми і здобутки» – Додаток 1 до №2, том VI (31),– 2011 р. - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" – 534 с.

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 вищої 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.

https://doi.org/10.38014/osvita.2011.31.00

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2011 р.
© Київський Міжнародний Університет, 2011 р.
© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2011 р.
© Видавництво "Гнозис", 2011 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ No 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Додаток 2 до №3, том VI (31), 2011 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 2 до №3, том VI (31), 2011 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

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

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

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

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

БІЛОГУР В. Є.
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології,
пошукувач, Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА УСПІХ, КАР'ЄРНЕ ЗРОСТАННЯ ТА ДОБРОБУТ

У цій статті надано аналіз ціннісних орієнтацій сучасних студентів на успіх, кар'єрний ріст і добробут, розкриваються критерії і типи кар'єрних орієнтацій, шляхи їх формування в умовах сучасного вищого учбового закладу. Даний аналіз відношення сучасної молоді до вищої освіти.
Ключові слова: *студент, цінність, орієнтація, кар'єра.*

В настоящей статье дан анализ ценностных ориентаций современных студентов на успех, карьерный рост и благосостояние, раскрываются критерии и типы карьерных ориентаций, пути их формирования в условиях современного высшего учебного заведения. Дан анализ отношения современной молодежи к высшему образованию.
Ключевые слова: *студент, ценность, ориентация, карьера.*

In the present article the analysis of valuable orientations of modern students on success, career growth and well-being is given, criteria and types of career orientations, ways of their formation in the conditions of a modern higher educational institution reveal. The analysis of the relation of modern youth to higher education is given.
Keywords: the *student, value, orientation, career.*

Актуальність дослідження світоглядних парадигм молоді, сучасного студентства та перспектив самореалізації особистості, її професійного формування є розвиток кар'єрних нахилів. Особливо це важливо для старшокласників та студентської молоді. Кар'єрні орієнтації постають як

© БІЛОГУР В. Є., 2011.
УДК 37.011; 371.212

більш конкретизована стратегія самореалізації молодої людини. Одним з важливих аспектів професійного розвитку є свідоме планування кар'єри. У вітчизняній психології до недавнього часу поняття «кар'єра» практично не використовувалося. Більш уживаними були такі терміни, як «професійний життєвий шлях», «професійна діяльність», «професійне самовизначення». Професійна кар'єра спеціаліста об'єднує його успіхи на роботі з етапами особистісного розвитку, включаючи всі сфери життя.

Кар'єра (італ. carriera – дія, життєвий шлях, поприще від лат. car-rus – віз, візок) – швидке й успішне просування у службовій, суспільній, науковій та іншій діяльності, досягнення популярності, вигоди; рід діяльності. Також кар'єра (від франц. carriete) – це професійний шлях до успіху службовими східцями, до престижного соціального статусу і становища у суспільстві. У соціальній психології та психології професійної діяльності поняття «кар'єра» розглядається як соціальна динаміка розвитку особистості та її поведінкових проявів, що пов'язані з досвідом та активністю у сфері праці протягом людського життя [1, с. 14].

Як критерії вдалої кар'єри виокремлюють задоволення життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і соціальний успіх (об'єктивний критерій). Об'єктивна сторона кар'єри – це послідовність професійних позицій, які займає індивідуум, а суб'єктивна – це те, як людина сприймає власну кар'єру, який спосіб її професійного життя і власної ролі у соціумі. Найважливішою детермінантою професійної кар'єри людини виступають її уявлення про свою особистість – так звана професійна Я-концепція, яку кожна людина втілює у багатоаспектних кар'єрних рішеннях. Професійні переваги і тип кар'єри є досить значущими в дослідженні професійної конкурентоздатності спеціаліста. У науковій психологічній літературі поняття «кар'єра» трактується, як:

1) вид професійної діяльності на окремих етапах трудового шляху людини;

2) професійний ріст і накопичення майстерності, професійних знань і активної життєвої позиції протягом робочого життя людини;

3) види діяльності, поєднані зі способом життя, які реалізують життєві цілі;

4) як професійний досвід конкретної людини, що стосується не тільки професії;

5) робота, служба, посада, професія-покликання з включенням як службової, так і неслужбової діяльності, яка свідомо підкоряється досягненню певної мети [8, с. 118].

Поряд із цими, властивими кар'єрі якостями, виділяються такі її види:

- прогресивний (розвиток по висхідній);
- регресивний (розвиток зі спадами і низхідним рухом);

. лінійний (безперервний, послідовний процес розвитку кар'єри);
. нелінійний (наявність стрибків, перерв та проривів);
. спіралеподібний (схожі процеси кар'єрних ротацій здійснюються на різних ієрархічних рівнях);
. стагнаційний (застій, коли протягом тривалого періоду немає змін ні в посаді, ні в зарплаті) [12, с. 19].

Слід зауважити, що кар'єра – це не завжди влада, багатство чи просування по службі, але це завжди успіх, завжди ріст – творчий, професійний, службовий чи економічний. Розрізняють індивідуальну і професійну кар'єри. Індивідуальна кар'єра – це етапи трудового життя людини та її ділової активності, метод її самоврядування, послідовність розвитку поглядів, стилю поведінки і досвіду роботи. Професійна кар'єра – це свідомо обраний шлях просування без зміни своєї професії, шлях до професійної вершини кар'єри, професійної самодостатності й утвердження себе в суспільстві. Виділяють чотири види типових кар'єр, а саме:

а) «роздоріжжя» – характерні для юнацтва, тобто молодих спеціалістів, яким необхідно зробити вибір між гарантією місця роботи і особистою свободою. Це вибір смислу роботи, життєвого кредо, напрямку дій;

б) «змія» – поєднання кар'єри спеціаліста у своїй справі і лінійного керівника, причому потенційно висококваліфіковані професіонали не затримуються на одній посаді більше 2-3 років;

в) «драбина» – кожну посаду на шляху просування працівник займає приблизно однаковий час;

г) «трамплін» – стрибок у пенсійний стан і консультаційну діяльність; послідовне проходження сходин необов'язкове [13, с. 46].

Дослідження в галузі кар'єри дозволяють диференціювати кар'єру на три основні стадії: ранню, середню і зрілу. Рання стадія кар'єри виявляється у тому, що основні завдання працівника полягають у з'ясуванні рівня своїх професійних здібностей, вимог організації та перспектив. Для людини важливо проявити у роботі свій професіоналізм, майстерність, рівень кар'єрного росту і стати фахівцем. На середній стадії людина прагне працювати самостійно, стати більш помітною, трудитися ефективно, самоактуалізуватися максимально в інтересах організації. Зріла стадія проявляється у креативній самоактуалізації, особистісно-творчій зрілості: спостерігається прагнення досягти максимального результату і вдосконалити свій досвід та майстерність. Виникає необхідність працювати більш ефективно, йти на ризик, розвиваючи свій творчий потенціал, для збереження свого запиту на ринку праці і професійної конкурентоспроможності. Найважливішою детермінантою професійного шляху людини є її уявлення про себе, про свою особистість, тобто професійна «Я-концепція», яку кожна людина втілює в

серію кар'єрних рішень.

Однією з ознак розвитку особистості у плані професійної діяльності, якою ці сподівання і потреби визначаються, є так звана кар'єрна орієнтація. Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації у результаті накопичення досвіду розвитку кар'єри, вони стійкі і можуть залишатися стабільними протягом тривалого часу.

Ці орієнтації визначаються особистісною концепцією, талантами, спонуканнями, мотивами і цінностями. Ними керується людина, обираючи кар'єру. Кар'єрні орієнтації особистості – це вимоги індивіда, які він висуває до себе як до професіонала і до обраної ним професійної діяльності. Критерії кар'єрних орієнтацій багато в чому визначаються інтересами і нахилами особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. Урахування цих факторів значно збільшує ймовірність вибору індивідуумом тієї кар'єри, яка буде приносити йому найбільше моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати свій особистісний потенціал. Виділяють декілька типів кар'єрних орієнтацій.

1. Професійна компетентність – орієнтація, яка пов'язана з наявністю талантів і здібностей у певній сфері діяльності. Вона визначає прагнення людини стати майстром своєї справи, домогтися успішності у професійній сфері, здобути визнання своїх талантів.

2. Менеджмент – орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, на управління різними сторонами діяльності виробництва.

3. Автономія (незалежність) – орієнтація з яскраво вираженою потребою все робити по-своєму, звільнитися від організаційних правил, приписів, обмежень.

4. Стабільність – орієнтація, обумовлена потребою в безпеці, стабільності, передбачуваності майбутніх подій. Розрізняють два типи стабільності – стабільність місця роботи (гарантований термін служби, гарантована зарплата, гідна пенсія), стабільність місця проживання (відмова від підвищення, пов'язаного з ризиком і тимчасовими незручностями).

5. Служіння – орієнтація, спрямована на реалізацію головних цінностей життя, таких як, наприклад, робота з людьми, служіння людству, допомога людям, бажання зробити світ кращим.

6. Виклик – орієнтація, пов'язана з такими цінностями, як конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань.

7. Інтеграція стилів життя – орієнтація на інтеграцію різних сторін способу життя. Прагнення до того, щоб все було збалансовано – і сім'я, і кар'єра, і саморозвиток.

8. Підприємництво – орієнтація пов'язана з прагненням людини створювати нове, долати перешкоди, з готовністю до ризику [14, 48].

Існує низка факторів, що впливають на розвиток того чи іншого типу кар'єрної орієнтації. Це психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, нахили, професійна спрямованість, професійна мотивація. Кожна людина має набір особистісних характеристик, концепцію, мотиви, цінності, які визначають вибір кар'єри. Кар'єрна орієнтація допомагає людині реалізувати себе чи досягти самоактуа-лізації у професійній сфері. Це стає можливим, якщо професія обирається відповідно до власних інтересів і здібностей. У протилежному випадку, коли професійний вибір визначається випадковим фактором чи умовами ситуації (близькість роботи до місця проживання, мода на дану професію, можливість отримати місце по знайомству тощо), людині важко реалізувати власний професійний потенціал. Професійне самовизначення і професійна самоактуалізація індиві- да – це тривалий процес розвитку його ставлення до своєї майбутньої професії та до самого себе як професіонала. Успіх тут визначається активністю самого суб'єкта професійної діяльності на шляху його особистісного розвитку. Він сам обирає професію, сам проходить період професійного навчання, сам активно будує власну професійну кар'єру і реалізує власний особистісний та інтелектуальний потенціал. Обидва плани розвитку здійснюються впродовж усього професійного і життєвого шляху людини.

Дослідження вітчизняних соціологів свідчать про суттєве підвищення життєвих домагань молоді, насамперед студентської. Ці домагання стосуються практично всіх сфер життєдіяльності людини: економічної, політичної, сімейно-побутової тощо. У контексті нашого дослідницького інтересу на особливу увагу заслуговують професійні домагання молоді. Перш за все, зазначимо, що актуалізація цих домагань може бути спрямована як на професійну реалізацію, так і на професійну кар'єру. При цьому під професійною реалізацією ми розуміємо професійний шлях особистості, який включає в себе праце-влаштування і власне роботу за отриманою спеціальністю. Професійна реалізація може супроводжуватись як професійним зростанням (підвищенням професійно-кваліфікаційного рівня, тобто кар'єрними досягненнями), так і професійною декваліфікацією (це можливо за умов виконання людиною не стільки суто професійних, скільки інших функцій, наприклад, організаційних, передбачених її посадою, скажімо, керівника тієї чи іншої структурної ланки) [13, с. 127].

Щодо професійної кар'єри, то ми її визначаємо як амбіційно наповнену діяльність, що спрямована на підвищення професійного і, як наслідок, службового та соціального статусу особистості. Проте і професіональна реалізація, і професійна кар'єра не можуть бути актуалізованими, якщо не буде вирішена надзвичайно серйозна за сучасних умов проблема – працевлаштування. Вивчаючи цю проблему, зокрема питання

працевлаштування випускників українських вищих навчальних закладів, дослідники все частіше надають особливого значення суб'єктивним факторам у структуруванні ринку праці, зокрема, підкреслюється важлива роль індивідуальних цінностей, цін-нісних орієнтацій, оцінок, сподівань потенційних робітників. Молоді спеціалісти, які закінчують вищі навчальні заклади, є дуже вразливими на ринку праці. Ситуація ускладнюється тим, що більшість із них розчаровані, бо їхні сподівання на те, що вища освіта дасть можливість забезпечити високий матеріальний статок та підвищити свій соціальний статус, не справджуються, адже отримання диплома для цього недостатньо. Це негативно впливає на ставлення молодого спеціаліста до своєї професійної кар'єри, до подальшого включення в трудову діяльність [7, с. 36]. Чим може допомогти вищий навчальний заклад в індивідуальному кар'єрному рості молодого фахівця? Хто може допомогти у вирішенні питання працевлаштування молоді з вищою освітою?

Ці питання, звичайно, не залишилися поза увагою спеціалістів. Проблема власне професійної кар'єри і можливостей розвитку кар'єрних ліній в умовах сучасного ринку праці розглядаються в пуб-лікаціях багатьох дослідників. Важливим є знайти відповіді на питання, які головні чинники сприяють підготовці випускників українських вищих навчальних закладів до реалій сучасного ринку праці, чим може ВНЗ допомогти у вирішенні питання працевлаштування – першого кроку на шляху професійної реалізації особистості.

Перш ніж відповісти на ці питання, проаналізуємо ставлення сучасної молоді до вищої освіти. Почнемо з того, що, за даними зазначених вище досліджень, формальне ставлення до отримання вищої освіти стає менш поширеним. Молодь початку XXI століття сприймає освіту, в першу чергу, як інструментальну цінність, як чинник підвищення соціального статусу, матеріального статку, отримання високої кваліфікації. Водночас ті ж дослідження фіксують достатньо високий рівень орієнтації молоді на освіту як термінальну цінність. Так, за даними дослідження, здійсненого соціологами у 2008–2009рр., більше половини опитаних студентів в Україні (53%) вважають освіту і знання особисто для себе дуже цінними. З огляду на ті можливості, які дає людині якісна освіта в сучасному суспільстві, відкритим є питання: «Чи можна вважати такий рівень значущості освіти достатнім?»

Опитані студенти вважають, що освіта сприяє не тільки підвищенню соціального статусу, але й життєвому успіху в цілому. Поряд із тим, серед найважливіших чинників життєвого успіху респонденти назвали вдале працевлаштування за отриманою спеціальністю. Аналізуючи результати зазначеного дослідження, ми прагнули з'ясувати, які чинники найбільш суттєво сприяють працевлаштуванню молодих фахівців після закінчення

вищих навчальних закладів. Серед них ми виокремили такі, як активна позиція самих випускників, соціальний капітал батьків, сприяння з боку держави та вищих навчальних закладів тощо. Як свідчать отримані дані, респонденти, перш за все, розраховують на самих себе, що свідчить про суб'єктність такої групи, як студенти.

Студенти, які навчаються у комерційних вищих навчальних закладах, менше розраховують на допомогу у вирішенні питання праце-влаштування, майже 50% з них збираються самостійно шукати роботу після закінчення навчання [3, с. 15].

Розуміючи можливі труднощі, з якими їм доведеться зіткнутися на ринку праці, випускники демонструють досить активну позицію у сфері реалізації професійних домагань. Вже у студентські роки вони працюють у напрямку побудови мережі соціальних зв'язків, накопичення культурного капіталу, таким чином підвищуючи свою конкурентоспроможність на ринку праці. Сприяє накопиченню культурного капіталу така діяльність студентів, як отримання додаткової мовної освіти: отримана нами інформація свідчить, що кожен п'ятий вивчає іноземну мову самостійно. Крім того, починаючи з третього курсу, 3% студентів отримують другу вищу освіту, однак кількість бажаючих отримувати другу вищу освіту значно більша, головним фактором, що заважає нашим респондентам здійснити свій намір, є вартість навчання (адже друга вища освіта в Україні за законом є платною). Активність студентів у сфері професійної самореалізації відображається й у відповідях на питання, що стосується поїздки на навчання за кордон. 30% з опитаних нами українських студентів планують поїхати за кордон для того, щоб отримати інформацію щодо можливостей майбутнього працевлаштування. Орієнтовані на професійну самореалізацію й ті студенти, які вказали серед причин поїздки бажання послухати окремі навчальні курси, набути досвіду навчання за кордоном або отримати там диплом.

За даними соціальних досліджень центру «Соціальний моніторинг» та Українського інституту соціальних досліджень, серед сучасного студентства спостерігається зміщення системи цінностей із колективістських на індивідуалістичні, де розвиток Батьківщини, суспільно-корисна праця, патріотичні почуття перетворюються на гасла, які начебто ззовні і підтримуються, але не є рушійною силою у реальних діях. Відбуваються певні зміни в системі цінностей відносно роботи. Для 92% молоді важливою є «висока оплата праці», для 79% – «цікава робота» і лише для 28% – «суспільна значущість праці», тобто для більшості молоді сенс життя полягає у матеріальному достатку. Також дослідники підкреслюють, що відбувається відчуження молоді від національної культури, незнання і небажання знати українську історію, мистецтво, літературу [5, с. 179].

З метою з'ясування оцінки студентською молоддю економічної і політичної ситуації в Україні та можливих намірів самореалізації за кордоном було проведено анкетування. Студентам було також запропоновано визначитися – позитивним чи негативним явищем для країни в цілому є міжнародна трудова еміграція. Опитування спрямоване на з'ясування життєвих планів, орієнтирів, цінностей, можливостей професійної та особистісної самореалізації, виявлення можливих перешкод на наміченому шляху. Завданням дослідження було з'ясувати, які цінності визначають вектор життя майбутнього фахівця з вищою освітою, що очікує студент у своїй країні, на що він може розраховувати, до чого прагне.

У анкетуванні взяли участь 469 осіб. Для опитування було обрано студентів денної форми навчання 3–5-х курсів, тобто майбутніх фахівців, яким незабаром доведеться приймати рішення стосовно свого подальшого життєвого шляху і які становлять високоосвічену еліту сучасної молоді України. Враховуючи специфіку соціально-політичної ситуації в Україні, визнано за необхідне взяти до уваги думки молоді із вищих навчальних закладів різних регіонів країни.Ставлення студентів до сучасної соціально – політичної та економічної ситуації в Україні, як значущої об'єктивної умови для власної самореалізації в країні, є досить критичним. Значна кількість студентів вважає, що імідж України як держави з погляду інших країн за останні 10 років погіршився (52,3% по вибірці), відповідь «на жаль, зараз я не відчуваю гордості за свою країну» надали 49,9%, «найближчим часом перспективи України як держави досить сумнівні» вважають 76,8% опитаних студентів.

Отримані дані свідчать про досить суттєві розбіжності в оцінці сучасного стану та перспектив країни з погляду респондентів різних регіонів. Тільки менше четвертої частини опитаних студентів Херсона, Харкова, Сум (від 21,8% до 23,4% відповідно) бачать підстави для того, щоб «пишатися своєю країною та позитивно оцінювати її перс-пективи», у той же час відсоток студентів, які надали таку відповідь в Івано-Франківську, наближається до 50% (точніше 44,5%). Близько чверті студентів як по вибірці у цілому, так і по окремих регіонах важко визначитися з цього приводу (21,3%). Відповідь «на жаль, зараз я не відчуваю гордості за свою країну» надали третина студентів Івано-Франківська (31,5%) і від половини до майже двох третин студентів інших вузів, які брали участь в анкетуванні (від 50,8% до 62,1%).

Розподіл відповідей за питанням щодо зміни іміджу України з погляду інших країн підтверджує таку ж тенденцію: студенти західного регіону України вважають, що імідж України покращився (51,9%) або принаймні «не змінився» (16,5%), студенти південного, північного, східного регіонів більш критичні щодо іміджу держави – думку про те, що імідж країни за останні 10 років з

погляду інших країн погіршився, висловили від 51,7% до 70,4% респондентів [14, с. 51]. Мабуть, це пов'язано з вибором критерію оцінювання та із суб'єктивною значущістю цього критерію для молоді різних регіонів – «покращився» чи «погіршився» стосовно яких аспектів, відносно яких вихідних позицій, за якими параметрами.

Таке припущення нам дозволяють зробити результати бесіди зі студентами після анкетування: студенти західного регіону втілюють свої надії на відродження саме української держави (наголошуючи на понятті «української»). З цього приводу, дійсно, з погляду студентів, є позитивні зрушення в розвитку країни у багатьох напрямках. Студенти інших регіонів роблять акцент на становленні та розбудові української держави (з наголосом на понятті «держава»), тому критеріями позитивного іміджу вважають, перш за все, економічні показники, матеріальний добробут громадян, можливості і подальші перспективи для себе. Слід звернути особливу увагу на розподіл відповідей за питанням: «Що, на Вашу думку, зараз є більш важливим для України: порядок або демократія?»:

- «порядок, навіть якщо для його досягнення необхідні деякі порушення демократичних принципів і обмеження особистих свобод» – 82,9% (розподіл по регіонах: Івано-Франківськ – 84,2%; Суми – 84,7%; Херсон – 81,7%; Харків – 79,6%);

- «демократія, навіть якщо послідовне дотримання демократичних принципів надає певну свободу руйнівним силам» – 17,1% (розподіл по регіонах – Івано-Франківськ – 15,8%; Суми – 15,3%; Херсон – 18,3%; Харків 20,4%) [14, с. 52].

Такі дані викликають занепокоєння, бо свідчать про зневіру, розчарування, відсутність бачення власних перспектив у країні, навіть для студентської молоді, що, безумовно, сприяє посиленню міграційних тенденцій.

Аналізуючи та підсумовуючи викладене вище, ми дійшли наступних висновків:

Студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти. Студентство включає людей, які систематично опановують знання і професійні уміння та займаються, як передбачається, старанною навчальною працею.

Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого відношення до майбутньої професії, і як наслідок – правильності професійного вибору, адекватності і повноти уявлень студента про обрану професію. Хоча за ступенем сформованості воно може бути досить різнобічним. Крім того, навіть у межах індивідуальної історії формування такого ставлення може спостерігатися помітна динаміка.

Студентство – центральний період становлення людини, особистості в

цілому, прояву найрізноманітніших інтересів. Під час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності. Засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної.

Література

1. Белецкий М. Менеджмент. Деловая карьера. – Мн.: Вища школа, 2001. – 14 с.
2. Васильєв І. Ідеологія професіоналізму: сучасна та на перспективу // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С.15-16.
3. Злобіна О., Тихонович В. Суспільна криза і життєві стратегії особистості. – К.: Стилос, 2001. – 179 с.
4. Корнієнко І. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій студента // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С. 35–38.
5. Овсяннікова В.В. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій особистості та її соціального статусу // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2009. – Вип.7. – С.117-123.
6. Садрицька С.В. Чинники реалізації професійних домагань сучасної студентської молоді // Рідна школа. – 2006. – № 8. – С. 18-24.
7. Самоукина Н. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. –С. 127.
8. Шепеленко І.П. Життєві стратегії студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства // Педагогіка і психологія.– 2008.– № 7. – С. 52.

БОНДАРЕНКО З.П.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАСАДАХ ІДЕЙ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядаються питання виховної роботи в умовах вищого навчального закладу.
Ключові слова: *виховання, вищий навчальний заклад, студенти, волонтерські групи, соціалізація.*

В статье рассматриваются вопросы воспитательной работы в условиях высшего учебного заведения.
Ключевые слова: *воспитание, высшее учебное заведение, студенты волонтёрские группы, социализация.*

The article deals with the problet of educational work in the conditions of a higher educational establishtent.
Key words: *upbringing, higher educational establishtent, students, volunteer groups, socialization.*

Українське студентство на етапі розвитку сучасної держави розглядається як резерв національної еліти, маючи реальні шанси на досягнення найвищого соціального статусу у майбутньому. Крім того, студентська молодь завжди була й залишається провідником нових поглядів, світогляду, індивідуального стилю життя й поведінки, дієвою силою соціальних змін у суспільстві. Зважуючи на це, одним із основних завдань сучасної молодіжної політики є вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, сприяння професійній і соціальній зрілості студентської молоді, створення умов для їх успішного функціонування з урахуванням ідей позитивної психології, включаючи усі можливі ресурси організаційно-виховної роботи зі студентами.

Метою статті є теоретико-практичне дослідження особливостей виховної роботи зі студентською молоддю в умовах вищого навчального закладу на засадах ідей позитивної психології. З огляду на наукові дослідження з проблеми виховної роботи зі студентською молоддю у світлі ідей позитивної психології в останні роки можна зазначити, що практики використання

 © БОНДАРЕНКО З.П., 2011. УДК 37.013.42: 378

результатів досліджень позитивної психології у цій галузі ще недостатньо. Зрозуміло, що стратегія виховної діяльності щодо розвитку та самореалізації особистості студента має вибудовуватися згідно основних завдань вищої школи, серед яких питання їх професійної та соціальної підготовки, використання потенціалу гуманістичної педагогіки й психології. Для багатьох науковців та практиків це є важливою позицією, єдино правильною. Наші нинішні негаразди, що проявляються у бездуховності, агресивності, жорстокості, невихованості молоді, лихослів'ї, зневаги до представників старшого покоління, аморальності та конфліктності із законом тощо, – ось результат нехтування моральними чеснотами та загальнолюдськими правилами поведінки у колективі. Отже, всі зусилля мають бути спрямованими на те, щоб організація життєдіяльності студентів була розумно спланованою та зорієнтованою на створення моделі власної позитивної поведінки в соціумі.

Зважимо на те, що молодь функціонує у надзвичайно складному й динамічному соціумі, який є не просто середовищем її існування. Він постає перед людиною у формі різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних завдань, які мають бути більш чи менш успішно розв'язані кожним членом суспільства. Тому зараз чітко треба з'ясувати, які з цих завдань ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а й перед кожною окремою молодою людиною, зокрема, з метою допомогти їй виробити єдино правильну індивідуальну життєву програму. У цьому слід вбачати сплановані, чіткі дії тих, хто має безпосереднє відношення до організаційно-виховної роботи в умовах ВНЗ: проректорів з гуманітарної освіти та виховання заступників деканів з виховної роботи, кураторів та викладачів. При цьому ВНЗ як соціальний інститут виступає важливим фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації й відіграє у ньому пріоритетну роль [1, с. 12].

Соціальне виховання студентів – це процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх фахівців освітньої сфери розглядається як один із головних напрямів діяльності сучасної вищої школи в умовах інтеграції до європейського освітнього простору. Соціалізація як педагогічна мета передбачає освіту, виховання, розвиток особистості, на думку багатьох дослідників теорії і практики процесу соціального виховання студентів: О.В. Безпалько, І.Д. Бех, Н.В. Заверико, І.Д. Звєрєва, А.Й. Капська, Н.М. Лавриченко, С.А. Литвиненко, Л.І. Міщик, В.С. Петрович, О.П. Песоцька, В.А. Поліщук, Ю.Й. Поліщук, В.В. Радул, С.В. Савченко, В.М. Тименко, С.Я. Харченко, В.П. Шевченко.

У сучасній науці проблема соціалізації особистості студента розглядається у кількох напрямах: а) формування особистості студента, який здатний успішно виконувати функції громадянина держави; б) формування особистості студента, який повинен оволодіти нормами моралі свого народу, його націо-

нальними традиціями, і вчитися використовувати їх у своїй практичній діяльності; в) формування особистості студента, відкритого новому досвіду, толерантного до ситуації неоднозначності, здатного вирішувати складні життєві колізії, позитивно функціонувати у соціумі; г) формування соціально активної особистості студента, який готується до виконання у суспільстві активної життєвої позиції на засадах позитивної психології [1; 2; 3; 4; 5].

Результати спеціально-педагогічних досліджень різних аспектів впливу соціального середовища (сім'ї, навчального закладу, громад, молодіжних рухів, засобів масової інформації тощо) на формування особистості молодої людини відображено у працях Т.Ф. Алєксєєнко, І.Ф. Аршави, О.В. Безпалько, Т.Г. Веретенко, Б.З. Вульфова, Л.Г. Коваль, Л.В. Костюк, О.М. Лукач, Т.Л. Лях, Е.Л. Носенко, С.Я. Шашенко та ін.

Загальновідомо, що на кожному етапі розвитку суспільства формується специфічний набір і структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. Дослідник О.М. Лукач вважає, що це відбувається через трансформацію особистістю власної системи поглядів на життя та моральні цінності, засвоєння культури людських відносин, формування життєвого ідеалу, власної моделі моральної поведінки [3, с. 402].

У сучасній психологічній науці з'явився новий напрям досліджень особистості, пов'язаний із визначенням особистісних факторів позитивного функціонування людини, що забезпечують її суб'єктивне, психологічне та соціальне благополуччя. Вітчизняні вчені Е.Л. Носенко і І.Ф. Аршава [4] розглядають такі основні аспекти, які цікавлять дослідників у галузі позитивної психології, зокрема, роль позитивних емоцій у життєдіяльності людини (Фредріксон), „позитивні риси характеру" (character strengths), психологічні ознаки істинного щастя (autentic happyness) – суб'єктивне благополуччя, соціальне благополуччя тощо, а також новітні досягнення у галузі позитивної психології, які дають уявлення про перспективність цього напряму [4, с. 212]. На їх думку, під впливом позитивних емоцій завдяки ефекту розширення мисленнєвої і поведінкової активності людини, позитивні емоції можна розглядати як важливий фактор, що формує нові ресурси поведінки людини. Провідна сучасна дослідниця у галузі позитивної психології Фредріксон та її колега Томас Джойнер у 2002 році продемонстрували феномен формування нових ресурсів під впливом позитивних емоцій у процесі проведення оригінального емпіричного дослідження. Вони провели п'ятитижневе спостереження за поведінкою досліджуваних, під час якого останнім пропонувалось креативно виконувати серію завдань, пов'язаних з подоланням певних ускладнень. Дослідники встановили, що початкові рівні позитивних емоцій виявились гарним фундаментом для прогнозування загального

розширення і збагачення можливостей креативного вирішення проблем. Ці зміни у поведінці, у свою чергу, зумовили появу подальших позитивних емоційних переживань. Контролювання початкових рівнів позитивних емоцій і рівня впорання з певними проблемами виявило таку закономірність: позитивні емоції розширюють можливість позитивного впорання з ситуацією. Ці результати зберігались тільки для позитивних емоцій, для негативних їх не було встановлено. Таким чином, позитивні емоції можуть допомагати породжувати нові ресурси, підтримувати почуття вітальної енергії і відкривати перспективи для використання більших ресурсів [4, с. 217-218].

Е.Л. Носенко вказує на те, що, розширюючи модель позитивних емоцій, зарубіжними вченими Фредріксон та її колегами було досліджено потенціал позитивних емоцій у вирішенні людиною окремих складних проблем, що виникають у її житті. Вони висунули гіпотезу, що з урахуванням виявленого ними ефекту впливу позитивних емоцій на розширення репертуару можливостей вирішення життєвих проблем, емоції „радість" і „задоволення" (contentment) можуть розглядатись як антиподи негативних емоцій. Щоб перевірити цю гіпотезу, дослідники створили умови, за яких усі учасники досліджень отримували змогу перебувати протягом певного часу в ситуаціях, які стимулювали появу в них негативних емоцій і безпосередньо після цього – появу емоцій у діапазоні від легкої радості до суму. Автори встановили, що під впливом емоцій радості і задоволення люди спроможні позбавитись ефекту впливу на них попередніх негативних емоцій швидше, ніж за відсутності можливості відчути позитивні емоції безпосередньо після негативних. Результати дали підставу висловити припущення, що існує несумісність позитивних і негативних емоцій, і що можна позбутися потенційного ефекту негативного емоційного досвіду шляхом створення умов для переживання безпосередньо після нього радості чи задоволення.

Враховуючи отримані емпіричні дані відносно того, що позитивні емоції допомагають швидше знаходити ресурси для вирішення проблем і позбавлятись негативних переживань, Фредріксон і Лоад (2005) висловили також припущення, що позитивні емоції можуть асоціюватися з оптимальним рівнем психічного здоров'я людини і суб'єктивного благополуччя [4, с. 218-219]. Розглянуті вище аспекти позитивної психології доцільно враховувати у виховній діяльності педагогам ВНЗ.

У сучасній психолого-педагогічній науці спостерігається значний інтерес до категорії „цінності". Для педагогів важливо звернути увагу на поняття „особистісна цінність" з огляду на виховну практику навчального закладу. На думку, І.Д. Беха, поняття „цінності", що склалися в цей час, досить широке: усе що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. При визначенні цього поняття, зрозуміло, враховується його соціальна і психоло-

гічна природа. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються на внутрішні мотиви поведінки особистості. Вони виступають унормованими утвореннями, певними внутрішніми приписами. Ці останні, у свою чергу, завдають необхідну чи бажану поведінку. Але ж її можливо задати й інакше: у вигляді ідеалу, взірця для наслідування. При цьому, якщо ідеалом слугує людина, яка обрана такою тому, що виконує відповідні норми, то ми маємо можливість лише у формі завдання однієї й тієї самої норми чи її сукупності [1, с. 326].

У теорії Е.Л. Носенко про позитивні риси характеру значне місце посідають шість відібраних основних чеснот, які співпадають у різних культурах, як загальнолюдські цінності, якими керується оптимально функціонуюча особистість. Це такі: мудрість, що дає уявлення про когнітивні можливості людини, які виявляються у її активному прогнозуванні до здобування знань і їх застосуванні у житті; сміливість, що передбачає виявлення стійкості і життєвої енергії, необхідної для забезпечення активних зусиль людини, спрямованих на досягнення мети при виникненні труднощів і перешкод; гуманність, яка забезпечує спроможність формувати і підтримувати доброзичливі соціальні зв'язки; справедливість, що виявляється у громадянськості та сприянні суспільному благополуччю; помірність – у стриманості, саморегуляції; трансцендентність – у наявності уявлень про зміст життя і відчуття власного зв'язку із навколишнім світом [4, с. 221]. Дослідниця зазначає, що відібрані авторами класифікації рис характеризують усі найважливіші ознаки особистості як суб'єкта життєдіяльності, а саме: вони відбивають функціонування особистості як суб'єкта пізнання (риси, що згуртовані навколо чесноти „мудрість"); як суб'єкта активності (риси, об'єднані навколо чесноти „сміливість", що характеризують такі властивості особистості, як наполегливість і здатність до впорання із життєвими проблемами та можливими „викликами" життя); як суб'єкта спілкування і взаємодії (риси, об'єднані навколо чесноти „гуманність", та „помірність" – любов, доброта, соціальний інтелект); спроможність, вибачливість та інші.

Використовуючи у виховній роботі залучення студентів до волонтерської діяльності, можна отримати модель соціального благополуччя людини (оцінка успішності підтримування зв'язків із членами соціального оточення, друзями, батьками або особами, які їх замінюють), в основі якої – соціальні навички та вміння, самомотивація та соціальна свідомість особистості. На думку Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршави, людина охарактеризована як суб'єкт активності на психологічному рівні (такими рисами, як життєстійкість та життєздатність); на соціально-психологічному рівні (як гуманна і чесна, відповідальна перед суспільством); на трансцендентному рівні (як здатна до прояву духовності і виходу за межі адаптивної активності). Фактично у даній

класифікації відбито всі риси, які входять у новітню шестифакторну модель особистості (Ештон і Лі), психологічна реальність якої перевірена на представниках різних культур світу, наявністю риси, що характеризує соціальну відповідальність людини (honesty–humility) [4, с. 223]. Високий рівень соціального благополуччя передбачає відчуття комфортності в оточенні інших людей, впевненості у власних можливостях самоактуалізації у цьому оточенні; сприйняття соціального оточення, в якому людина перебуває, відчуття себе частиною соціального оточення, яке дає можливість зробити певний соціальний внесок [4, с. 224].

Сьогодні переважна кількість студентів займається волонтерською роботою, сформовано її оптимальну модель в умовах ВНЗ, й включає ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, супервізії та заохочення, які є основними етапами діяльності волонтерів. Нагромаджено позитивний досвід волонтерської роботи з дітьми-сиротами та дітьми з особливими потребами у Дніпропетровському національному університеті ім. О. Гончара завдяки створенню громадського об'єднання в структурі вищого навчального закладу – Центру соціальних ініціатив і волонтерства [2, с. 50–59]. Громадське об'єднання сприяє формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, формуванню їх моральних чеснот, допомагає їм краще адаптуватися до нових умов соціального оточення, робити свідомий вибір стосовно цілей і засобів поведінки в конкретних життєвих ситуаціях, набувати позитивного соціального досвіду, оптимально прогнозувати свої життєві перспективи та робити певний соціальний внесок як людина, яка прагне до соціального благополуччя. Отже, відпрацьована модель організації волонтерської роботи в умовах ВНЗ, надання соціальних послуг дітям-сиротам та дітям, які залишилися без батьківської опіки, завдяки використанню інтерактивних форм роботи, дає можливість оптимізувати виховну роботу у дитячому колективі та підвищити ефективність волонтерства серед студентів як одного з основних напрямів виховання студентської молоді.

Відомо, що у вітчизняних ВНЗ сформована концепція та відповідна система виховної роботи, але ще недостатньою є забезпеченість науково обґрунтованими рекомендаціями, методичними розробками практичної виховної роботи зі студентами у соціумі. Гостро стоїть проблема підготовки педагогічних кадрів до результативної виховної роботи, метою якої є активна участь молоді у розбудові суспільства, її професійна компетентність і громадянська позиція. Вивчення досвіду таких зарубіжних країн, як США, Німеччина, Велика Британія, де протягом тривалого часу накопичувався досвід, існують певні традиції, досягнення в соціальній сфері, і його творче застосування сприятиме вирішенню важливих завдань з реформування системи вищої освіти, сприяння розвитку молоді, втіленню у життя концептуаль-

них положень законів України „Про вищу освіту", „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", „Про охорону дитинства", „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" тощо [5, с. 3]. Слушною є думка щодо врахування на практиці важливого завдання у галузі позитивної психології – створення у навчальних і трудових колективах умов для забезпечення позитивного функціонування людини, підтримання позитивних емоцій, забезпечення таких організаційних умов і взаємовідносин між вихователями і дітьми, підлеглими і керівниками, які сприяли б збереженню психологічного здоров'я [4, с. 227]. Наразі це дуже актуально.

Аналіз цих ідей дає підстави для висновку щодо використання накопиченого в зарубіжній та вітчизняній теорії і практиці соціально-педагогічної роботи оригінального і досить ефективного теоретичного і практичного досвіду соціальної, психологічної, професійної та економічної підтримки студентів, їхньої успішної адаптації до умов університетського середовища, до соціального оточення з огляду на впровадження позитивної психології у навчальний та позанавчальний час. Осмислення і належна оцінка цього досвіду, впровадження окремих його елементів у вищих навчальних закладах України, і зокрема, у класичному університеті, сприятиме розвитку нових педагогічних підходів до вирішення проблем професійного, соціального й особистісного становлення студентської молоді. Подальшого наукового дослідження потребують питання супроводу організаційно-виховної діяльності кураторів академічних студентських груп в умовах навчання за Болонською системою освіти.

Література:

1. Бех, І. Д. Виховання особистості [Текст]: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

2. Бондаренко, З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу [Текст] / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.

3. Лукач, О. М. Ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді [Текст] / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Вип. 13. книга 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – С. 402–410.

4. Носенко, Е.Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. – Д.: Вид-во ДНУ. – 2010. – 264 с.

5. Тименко, В. М. Педагогічні засади соціальної роботи із студентською молоддю у вищих навчальних закладах США [Текст]: автореф.... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка" / В. М. Тименко. – К., 2005. – 23 с.

БРОДОВА О. В.
аспірант, Державна льотна академія України, м. Кіровоград

КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ

У статті розглядається місце комунікативних умінь у структурі професійної готовності майбутніх пілотів. Автором надані власні визначення таким поняттям, як «уміння» та «комунікативні уміння», які є необхідними для майбутніх пілотів та розкрив їх сутність. У статті акцентується увага на необхідності включення до системи професійної підготовки майбутніх пілотів формування комунікативних умінь. Ключові слова: уміння, комунікативні уміння, професійна готовність.

В статье рассматривается место коммуникативных умений в структуре профессиональной готовности будущих пилотов. Автор представил собственные определения таких понятий как «умения» и «коммуникативные умения». Также были выделены коммуникативные умения, которые необходимы именно будущим пилотам и раскрыта их суть. В статье акцентируется внимание на необходимости включения в систему профессиональной подготовки будущих пилотов формирование коммуникативных умений. Ключевые слова: умение, коммуникативные умения, профессиональная готовность.

This article is devoted to the place of communicative skills in the future pilots professional readiness structure. The author has introduced his own definitions of such concepts as «skills» and «communicative skills», which are necessary for future pilots and were disclosed their essence. In the article is pointed up the necessity to include into the future pilots professional training system, the communicative skills formation. Keywords: skills, communicative skills, professional readiness.

Сучасні соціально-економічні умови, розвиток ринкових відносин, науково-технічний прогрес, інтеграція України у європейський та світовий простір ставлять нові вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців авіаційних закладів освіти. Авіація потребує компетентних фахівців, що відповідають

© БРОДОВА О. В., 2011.

соціальному замовленню, тобто володіють не лише глибокими спеціальними професійно орієнтованими знаннями, а також і комунікативними уміннями, необхідними для забезпечення безпеки польотів. Якісна підготовка такого фахівця можлива, якщо в існуючу систему професійної підготовки спеціалістів у вищому авіаційному навчальному закладі освіти органічно впровадити формування комунікативних умінь.

Аналіз досліджень і публікацій з проблем спілкування та формування комунікативних умінь, а саме наукових праць А. М. Алексюка, А. А. Боброва, С. І. Висоцької, В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, О. О. Леонтьєва, В. О. Кан-Калика, А. В. Мудрик, В. А. Кручек та багатьох інших свідчить, що найбільш вивченою є проблема комунікативної підготовки студентів педагогічних вузів.

Що стосується авіаційної психології та педагогіки, то проблему комунікативних умінь окремо жоден з вчених не розглядав, але комунікативні уміння згадувалися при розгляданні інших питань такими вченими, як Р. М. Макаров, С. Д. Лейченко, О. В. Малишевський, К. К. Платонов та ін.

Проведений аналіз свідчить, що комунікативні уміння майбутніх пілотів не розглядались як обов'язковий компонент професійної підготовки та як предмет спеціального вивчення.

Метою статті є аналіз стану досліджуваної проблеми для уточнення сутності понять «уміння», «комунікативні уміння», визначення їх значення для успішності професійної діяльності майбутніх пілотів та виокремлення складових комунікативних умінь, які необхідні саме для майбутніх пілотів.

Професія пілота, за Є. А. Клімовим, належить до схеми «людина- техніка». За предметом праці професія пілота входить до технічної групи професій. Але не зважаючи на технічність професії, пілот працює в екіпажі, групі авіаційних спеціалістів, які сумісно виконують професійну діяльність [3].

Надійність та ефективність діяльності екіпажа залежать не тільки від індивідуальних якостей та професійного досвіду спеціаліста, але й від злагодженої участі всіх в загальній справі та від особистих відносин в екіпажі.

Саме тут відбувається безпосередній взаємовплив на особистість, саме тут вирішуються прямі питання взаємодопомоги та колективних взаємовідносин. Тому правильна організація комунікативної взаємодії серед членів екіпажу впливає на їх професійну діяльність, звідси і на безпеку польотів. Успішна організація комунікативної взаємодії серед членів екіпажу залежить насамперед від їх комунікативних умінь.

Звертання до довідкової психолого-педагогічної літератури дозволяє говорити про розмаїття трактувань поняття «уміння». Зокрема, педагогічний словник характеризує уміння як «підготовленість до практичних і теоретичних дій, котрі виконуються швидко, точно і свідомо, на основі засвоєних знань і життєвого досвіду» [6].

У психологічній науці використання поняття «уміння» зустрічається у двох аспектах – операційному та діяльнісному. Перше пов'язується з умінням виконувати дії та операції. Але більш поширеним є діяльнісний підхід до визначення уміння, що зв'язується з виконанням якоїсь діяльності.

Найбільш доцільною з позиції діяльнісного підходу нам бачиться формулювання аналізованого поняття, що склалося у другій половини 80-х років XX ст., котре визначає уміння як спроможність «виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду». У цьому визначенні уміння у своїй основі розглядаються як творчі дії. Вони не можуть автоматизуватися, оскільки являють собою готовність людини до прийняття рішень і їх реалізації в мінливих (нестандартних) життєвих умовах. Уміння містять у собі комплекс знань, прийомів, навичок та різних елементів досвіду – почуттєвого і практичного та передбачають екстеріоризацію – утілення знань у фізичну або розумову дію [1].

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що психологи розглядають переважно проблему включення в процес навчання способів діяльності, трактуючи ці способи діяльності, тобто уміння, здебільшого в суб'єктивній формі як елементи розумової діяльності. Тоді як у педагогічній літературі найчастіше висвітлюються питання, пов'язані з формуванням різних умінь у процесі навчання, їх впливом на розвиток окремих сторін і якостей особистості.

Беручи за основу опрацьований матеріал стосовно поняття уміння, ми сформулювали його визначення, яке найбільш підходить для нашого дослідження.

Уміння – це неавтоматизована складна комплексна дія, яка виконується на основі засвоєних знань, навичок та практичного досвіду в мінливих життєвих умовах.

Наразі перейдемо до поняття «комунікативні уміння».

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що комунікативні уміння пов'язують з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до його мотивації, мети, завдань та соціальних норм мовленнєвої поведінки.

Фахівець у галузі вивчення психології спілкування, О. О. Леонтьєв визначає комунікативні уміння здатністю диференційовано використовувати для різних комунікативних цілей відмінні мовленнєві навички або їх послідовності.

Н. М. Косова у своєму дослідженні визначила комунікативні уміння як структурний елемент комунікативної активності, де активність – це специфічний вид діяльності зі встановлення зв'язків з іншою людиною як об'єктом спілкування.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна виділити різні під-

ходи до класифікації комунікативних умінь. Серед них: уміння швидко й правильно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватну змісту акту спілкування комунікативні засоби, які відповідають одночасно й творчій індивідуальності, і ситуації мовлення, а також індивідуальним особливостям об'єкта впливу (співрозмовника); постійно відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні; уміння чітко виражати свої думки й почуття [2].

Т. О. Ладиженська виділяє уміння інтелектуально-мовного плану, до яких відносить уміння складати план, тези, уміння конспектувати, докладно або стисло викладати зміст вихідного тексту, готуватися до усного висловлення, виступати з повідомленнями, доповідями.

Подібне твердження для нашого дослідження має особливу значущість, оскільки комунікативні уміння курсантів також повинні бути по суті інтелектуальними, не автоматизованими. Адже пілот програмує, контролює та керує літаком. І тому він несе кінцеву відповідальність за безпеку авіаційної системи [4].

Комунікативна діяльність пілота мусить складатися з комунікабельності, активності, ввічливості, тактовності, етики мовлення, організаторських умінь, здатності чітко, послідовно та зрозуміло висловлювати свої думки.

Мова і мовлення, тобто комунікативний бік діяльності, – складові діяльності екіпажу, що є системою взаємодій командира і членів екіпажу та є невід'ємним фактором в забезпеченні безпеки польоту. В процесі льотної діяльності нерідко виникають складні або навіть екстремальні ситуації. У подібних випадках пілоту допомагають професійні та спеціальні знання в галузі педагогіки і психології, його майстерність та досвід.

Нажаль комунікативним умінням майбутніх пілотів майже не приділялась увага авіаційними психологами та педагогами. Визначення комунікативних умінь майбутнього пілота дотепер не одержало теоретичного обґрунтування в науковій літературі.

Але ж комунікативні уміння є складовою професійної готовності майбутніх пілотів. Так, за Р. М. Макаровим професійна готовність включає 13 блоків складових. [5] До них входять параметри, які пов'язані з професійним здоров'ям, системою поглядів та професійний аспект. Ці блоки відображають параметри професійно важливих якостей, знань, умінь, навичок, станів та ін. (Рис. 1).

Нас цікавить саме професійний аспект. До професійного аспекту входять соціально-психологічний, індивідуально-психологічний профілі, моральний та етично-правовий портрети, евристичні компоненти льотної діяльності, професійні знання, уміння, навички та ін.

Соціально-психологічний профіль включає такі комунікативні якості як комунікабельність, відвертість, ввічливість, щирість, етика мови, тактовність, уміння чітко виражати свої думки, обґрунтовувати власну точку зору та ін.

Очевидно, що комунікативні уміння є одними з важливіших професійних якостей, які характеризують професійну готовність пілотів.

Адже діяльність екіпажу в значній мірі обумовлюється комунікацією його членів під час вироблення та реалізації рішень.

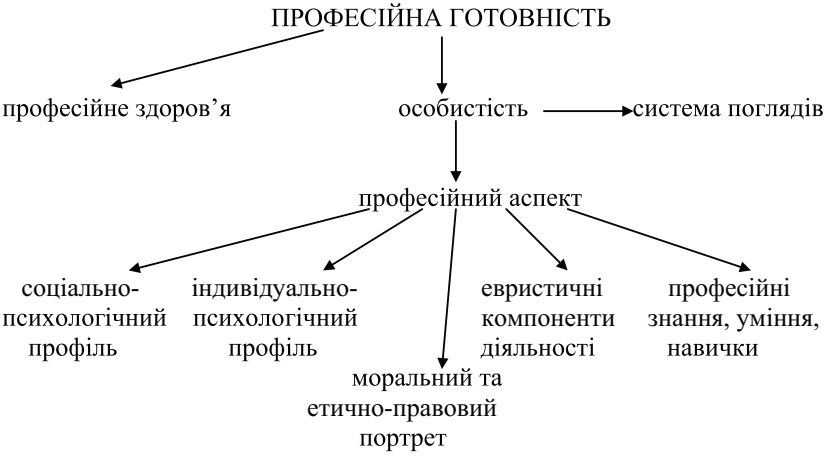


Рис.1. Структура професійної готовності пілота

Ми вважаємо, що проблемі комунікативних умінь необхідно приділити набагато більше уваги, адже від неї теж залежить безпека польотів.

На основі розглянутих теоретичних підходів до структури та змісту комунікативних умінь, ми сформулюємо визначення комунікативних умінь майбутніх пілотів.

Комунікативні уміння майбутніх пілотів – це уміння здійснювати обмін інформацією на основі засвоєних знань, навичок та практичного досвіду з метою взаєморозуміння між членами екіпажу та виконання професійної діяльності в звичайних та екстремальних умовах польоту.

Керуючись вивченим теоретичним матеріалом, а також класифікацією комунікативних умінь З.О. Романець, ми визначили комунікативні уміння, які необхідні саме для майбутніх пілотів (Рис. 2.).

До комунікативних умінь майбутніх пілотів ми включили такі складові: уміння розуміти поведінку, уміння висловлюватися, уміння слухати, уміння гнучко мислити, організаційні уміння, уміння керувати власною поведінкою та уміння вирішувати конфліктні ситуації.

Комунікативні уміння майбутніх пілотів

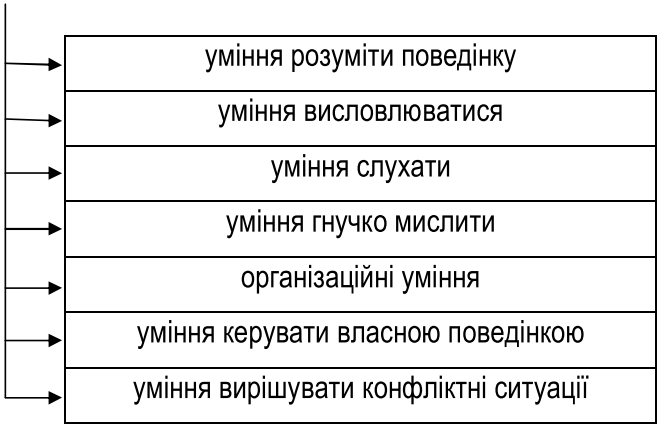


Рис. 2. Структура комунікативних умінь майбутніх пілотів

Розглянемо складові детальніше.

Уміння розуміти поведінку – означає знати роботу та професійні обов'язки інших членів екіпажу.

Уміння компетентно висловлюватися забезпечує позитивну взаємодію серед членів екіпажу. Здатність розуміти поведінку допомагають при відпрацюванні технології взаємодії екіпажу.

Наприклад, під час польоту кожен член екіпажу повинен знати особливості роботи інших членів екіпажу і вміти її зрозуміти. В такому випадку правильно та без помилок виконується інструкція по взаємодії членів екіпажу.

Уміння висловлюватися – уміння ясно, чітко та зрозуміло виражати власні думки, свою власну точку зору, здатність оптимально будувати мовлення. Ці уміння надзвичайно потрібні майбутнім пілотам, адже під час польоту екіпаж спілкується між собою. Уміння висловлюватися є слушним при виконанні професійних обов'язків під час польотів. Тому дуже важливу роль у процесі спілкування в екіпажі грає грамотне висловлювання. Майбутні пілоти повинні навчитися передавати суть своїх думок таким чином, щоб їх правильно розуміли інші члени екіпажу.

Уміння слухати – виконує функцію зворотного зв'язку, дає інформацію про сприйняття співрозмовника. Уміння слухати також є доцільними у таких професійних моментах, як вирішення проблемних ситуацій, що виникають під час польоту а також ці уміння знадобляться під час прийняття спільного грамотного рішення. Слухання повинно бути активним. Це передбачає зворотний зв'язок з метою контролювання точності сприймання інформації, допомагає

з'ясувати розуміння почутого. Також майбутні пілоти можуть використовувати активне слухання за потреби з'ясувати зміст інформаційного повідомлення.

Уміння гнучко мислити – виявляється в умінні пілота швидко змінювати свої дії при зміні ситуації спілкування, звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань спілкування. Уміти гнучко мислити є надзвичайно цінною якістю для майбутнього пілота, тому, що в польоті завжди існує ліміт часу. Гнучкість мислення полягає у готовності швидко переключатися з одного способу розв'язання завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язання, знаходити нові, нестандартні способи дій за змінених умов. Перш за все гнучкість мислення необхідна майбутнім пілотам у критичних ситуаціях під час прийняття вірного рішення.

Організаційні уміння – здатність планувати, організовувати, приводити в дію та контролювати процес спілкування в екіпажі з метою досягнення координації міжособистісної професійної комунікації, необхідної для ефективного виконання польотних завдань. Організаторські уміння переважно потрібні командиру екіпажу для організації роботи екіпажу згідно регламентуючих документів та льотних норм. Але кожен пілот має в перспективі можливість стати командиром, тому майбутнім пілотам варто опанувати і такі уміння.

Уміння керувати власною поведінкою – уміння, які потрібні майбутнім пілотам в будь-якій ситуації, особливо тоді, коли виникають нестандартні ситуації. В таких випадках важливо контролювати свої висловлювання і власну комунікативну активність.

Уміння вирішувати конфліктну ситуацію – досягнення згоди між членами екіпажу за допомогою різних способів вирішення конфлікту а також його попередження. Але краще за все не допустити виникнення конфлікту, адже від цього залежить безпека польоту.

Ми вважаємо, що вище наведені комунікативні уміння дозволять майбутнім пілотам досягнути професійної майстерності.

Отже, комунікативні уміння у сфері професійної діяльності є дуже важливими для майбутніх пілотів. Уміння спілкуватися допомагає краще виконувати свої професійні обов'язки. Це, у свою чергу, підвищує ефективність праці та сприяє кар'єрному росту. Звідси випливає необхідність вивчати та вирішувати проблему формування комунікативних умінь майбутніх пілотів у вищих льотних навчальних закладах.

Література:

1. Дидактика современной школы. Пособие для учители / Под ред. В. А. Онищука. –К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Климов Е. А. Как выбрать профессию. – М., 1990. – 150 с.
4. Ладыженская Т.А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников // Советская педагогика. – 1981. – №8. – С. 85 – 91.
5. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации: Уч-е пособ. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
6. Педагогический словарь в 2-х томах. Т. 2. – М.: Изд-во АПН 1960. – С. 511.

ВЕРЕІТІНА І.А.,
старший викладач,
Одеська державна академія холоду

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Розглянуто основні психологічні етапи засвоєння іншомовних професійних знань і запропоновано методи, що сприяють підвищенню якості навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах.
Ключові слова: *знання, особливості, сприйняття, осмислення, закріплення, застосування, процес.*

Рассмотрены основные психологические этапы усвоения иноязычных профессиональных знаний и предложены методы, способствующие повышению качества обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях.
Ключевые слова: *знания, особенности, восприятие, осмысление, закрепление, применение, процесс.*

The main psychological stages of foreign language professional knowledge acquiring were examined and techniques that improve the quality of foreign languages training in higher educational establishments were proposed.
Keywords: knowledge, *features, perception, comprehension, consolidation, application, process.*

Питання якості засвоєння знань мабуть виникло разом із появою школи та необхідності вивчення певних масивів інформації. У найзагальнішому вигляді мисленнєвий процес засвоєння знань визначається як прийом, смислова переробка, збереження отриманих знань і застосування їх у нових ситуаціях для вирішення практичних та теоретичних завдань, тобто використання цих знань у формі вміння й на їх підставі вирішення нових завдань. «Процес міцного засвоєння знань – центральна частина процесу навчання. Це психологічно дуже складний процес. Він ніяк не зводиться до пам'яті або до міцності запам'ятовування» [1, С. 22]. Відтак, якщо засвоїти матеріал якісно ще

© ВЕРЕІТІНА І. А., 2011.
УДК – 378.147

не означає запам'ятати певні слова або факти, слід визначити психологічні особливості процесу засвоєння знань, у нашому випадку – професійно зорієнтованого матеріалу іноземною мовою.

З цією метою будемо розрізняти лінгво-професійний (перший), професійно-мовленнєвий (другий) і професійно-діяльнісний (третій) етапи, які відповідають виокремленим С. Л. Рубінштейном ланкам процесу засвоєння знань «...первинне ознайомлення з матеріалом, або його сприйняття в широкому сенсі слова, його осмислення, спеціальна робота щодо його закріплення і, нарешті, оволодіння матеріалом – у сенсі можливості оперувати ним у різних умовах, застосовуючи його на практиці» [2, С. 85].

Розглянемо реалізацію цих ланок, а саме: сприйняття, осмислення, закріплення та застосування на кожному з трьох етапів процесу навчання і встановимо ступінь їх удосконалення по мірі переключення уваги з форми здійснення на зміст обумовленої ними діяльності.

1. Сприйняття. У процесі сприйняття матеріалу, на підставі якого будується система наукових знань і який у подальшому становитиме основу для майбутньої професійної діяльності, виникають «чуттєві дані і наочний образ, який формується при цьому, негайно ж набуває предметного значення, тобто належить до певного предмета. Зіставлення, звірка образу, що виникає в індивідуальній свідомості з предметом..., ознаки якого зафіксовані у значенні слова, яке його означає, є істотною ланкою сприйняття як пізнавальної діяльності» [2, С. 227].

Стосовно сприйняття понять предмета професійної діяльності засобами іноземної мови у свідомості людини відбувається формування нового засобу номінації відносно вже наявного, якщо ці ж явища раніше вивчалися рідною мовою.

Психологічні особливості сприйняття у процесі навчання професійного іншомовного спілкування полягають у тому, що воно передбачає: на першому етапі – віднесення предметів і явищ, що вивчаються, до певних груп, відомих студентам за попереднім досвідом, через вивчення термінологічного апарату і клішованих мовленнєвих одиниць дисципліни на рівні ізольованих слів, словосполучень та речень рідною й іноземною мовами; виконання низки перцептивних дій, які включають впізнання, ідентифікацію і т. ін, а також репродуктивних – виконавських, відтворювальних дій, які здійснюються за заданими критеріями; на другому етапі – сприйняття інформації у вигляді навчальних та автентичних текстів у процесі діяльності, а саме їх читання / прослуховування, складання деталізуючих та ключових запитань; виконання репродуктивних дій перетворення, відтворення за заданими викладачем програмами, параметрами або заданими способами; на третьому етапі – аперцепція, тобто свідоме і активне сприйняття матеріалу, сприйняття предмета в

цілому, в сукупності його властивостей шляхом індивідуального пошуку інформації за критеріями, що формуються самостійно, власними програмами або новим способом, новим поєднанням засобів; виконання низки продуктивних дій – перетворення, відтворення, а також контролю, оцінки, здійснюваних за самостійно сформованими критеріями.

Натомість, зважаючи на те, що в основі сприйняття лежить встановлення зв'язків між новим матеріалом і раніше вивченим, сприйняття не забезпечує повного засвоєння досліджуваного поняття чи явища засобами іноземної мови. Воно є лише фундаментом для подальшого, більш глибокого і різнобічного осмислення нової інформації.

2. Осмислення будь-якої технічної або мовної інформації характеризується вже більш глибоким проходженням процесів порівняння, аналізу зв'язків між досліджуваними явищами, розкриттям різнобічних причинно-наслідкових залежностей і ґрунтується на зіставленні нових предметних знань з уже наявними, так само як і нових мовних явищ з раніше вивченими. І. Я. Лернер у зв'язку з цим говорить, що «осмислення... це замикання нового зв'язку, утворення нової асоціації» [3, С. 28–29].

На думку Л. С. Виготського, в основі синтезу процесів осмислення предметної та іншомовної інформації лежить процес «словесного мислення». Його суть полягає у промовлянні в зовнішньому мовленні кожної дії для вирішення будь-якого завдання. А швидкість і якість процесу породження зовнішнього висловлювання буде залежати від того, наскільки добре студенти знайомі з предметом і володіють іншомовними засобами його вираження, тобто від професійних та лінгвістичних знань [4].

Так само, вважають Л. С. Виготський і Б. В. Бєляєв, виглядає внутрішня мова людини, що починає говорити іноземною мовою. Під внутрішньою мовою психологія розуміє істотний перехідний етап між задумом (або думкою) і розгорнутим зовнішнім мовленням. Механізм, який дозволяє перекодувати загальний зміст у мовленнєве висловлювання, надає цьому задуму мовленнєвої форми. У цьому сенсі внутрішнє мовлення породжує (інтегрує) розгорнуте мовленнєве висловлювання, що включає вихідний задум у систему граматичних кодів мови [5].

Перехідне місце, що займає внутрішнє мовлення на шляху від думки до розгорнутого висловлювання, визначає його психологічну структуру. Внутрішнє мовлення є насамперед не розгорнутим мовленнєвим висловлюванням, а лише підготовчою стадією, що передує йому; воно спрямоване не на слухача, а на самого себе, на переклад у мовленнєвий план тієї схеми, яка була до цього лише загальним змістом задуму. Цей зміст уже відомий тому, хто говорить, у загальних рисах, оскільки він уже знає, що саме хоче сказати, але не визначив, в якій формі і в яких мовленнєвих структурах зможе його

втілити [6, С. 220].

Так, наприклад, відомо, що внутрішнє мовлення у людини, що володіє інформацією, яка готується для зовнішнього викладу, являє собою нерозгорнуті предметно-образні схеми, які людина, на думку М. І. Жинкіна, перекодує на знаки «нормальної» мови [6, С. 6]. З іншого боку, внутрішнє мовлення може гальмуватись у тому разі, коли обсяг лінгвістичних та професійних знань є недостатнім.

Тому якість і темп усного або писемного внутрішнього й зовнішнього спілкування залежить від якості володіння як професійно орієнтованим, так і іншомовним мовним та мовленнєвим матеріалом, який студенти змогли запам'ятати.

Відтак, синтез процесів осмислення предметної та іншомовної інформації полягає у зіставленні нових професійних знань, засвоєних у вигляді термінів і понять із раніше вивченими засобами іноземної мови, при чому нові слова, які означають нові поняття, з'єднуються з раніше засвоєними на підставі їх граматичних трансформацій з метою пояснення значення нового предметного змісту.

Психологічні особливості осмислення у процесі навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування полягають у тому, що воно передбачає: на першому етапі – зіставлення термінів і клішованих мовленнєвих одиниць, що входять у термінологічний апарат дисципліни й означають предмети та явища, що вивчаються, з числа тих, які були сприйняті на рівні ізольованих слів, словосполучень і речень іноземною мовою із засвоєними раніше рідною мовою шляхом трансформації та пояснення значення нового предметного змісту; виконання низки перцептивних дій, які включають письмо-фіксування, запис з використанням зорової опори (наприклад, двомовних текстів) під диктовку, дослівне конспектування зі слуху тощо; на другому етапі – порівняння, зіставлення, розрізнення, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення і конкретизація, розкриття предметного змісту знання у процесі усної або письмової трансформації. Оволодіння усним та писемним спілкуванням рецептивно-репродуктивного характеру на цьому етапі передбачає вилучення професійної та лінгвістичної інформації з навчальних текстів для її осмислення та подальшого використання у процесі усного спілкування або письма як основи для створення власних мовленнєвих творів; на третьому етапі – осмислення через вільну самостійну реконструкцію, систематизацію, класифікацію матеріалу, нове сприйняття у зв'язку з тією чи іншою професійною метою.

Осмислення навчального матеріалу супроводжується розумінням його практичного значення та професійної значущості. Осмислення безпосередньо переростає у процес запам'ятовування знань. Тому не можна не відзначити,

що у процесі взаємопов'язаного навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності, студенти відчувають подвійне навантаження завдяки необхідності запам'ятовування як предметної, так і іншомовної інформації. Для вирішення проблеми подолання зазначених труднощів, розглянемо цей психологічний процес більш детально.

3. Запам'ятовування технічної і лінгвістичної інформації на першому етапі повинно здійснюватися за допомогою її багаторазового різноаспектного повторення через прослуховування, читання, відтворення в усному та писемному мовленні, що сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу.

Триває повторення матеріалу на етапі його осмислення при залученні сприйнятих раніше професійних та іншомовних знань у процес їх аналізу, систематизації, порівняння, зіставлення і вживання з раніше вивченим матеріалом в усній та письмовій формі, а також під час їх відтворення.

Будь-яке відтворення сприяє більш міцному запам'ятовуванню повторюваного матеріалу. Але відтворення, що спеціально застосовується при запам'ятовуванні предметної та іншомовної інформації, має свої особливості, які роблять його ще більш активним.

На запам'ятовування предметної інформації іноземною мовою у процесі засвоєння знань впливають багато факторів, а саме: цільова настанова на запам'ятовування; характер і якість викладу матеріалу; вид діяльності в ході запам'ятовування; осмислення / переосмислення інформації в процесі буквального і «вільного» відтворення; включення власного писемного відтворення; тип запам'ятовування (довільне / мимовільне).

Психологічні особливості запам'ятовування у процесі навчання професійного іншомовного спілкування полягають у тому, що воно передбачає: на першому етапі – повторне опрацювання: спеціально організовану діяльність із запам'ятовування через заучування із застосуванням спеціальних засобів і прийомів (багаторазове повторення, смислове групування матеріалу, виокремлення опорних пунктів у матеріалі, складання плану, чергування читання з усним або письмовим відтворенням). На цьому етапі переважає довільне запам'ятовування і повторювальні відтворення; на другому етапі – використання засобів закріплення асоціативних зв'язків, перехід від конкретного, одиничного до загального, відверненого, від віртуального до наочного шляхом усного / письмового переказу, обговорення, аналізу та інтерпретації автентичного текстового матеріалу. Виконуються також дії, спрямовані на створення текстів, в основі яких лежить компресія текстового змісту – резюме на прочитаний / прослуханий текст, тези, анотація, реферат; мовленнєві дії, пов'язані з реконструкцією заданого тексту за умови збереження його смислового змісту. Рівень вправ – рецептивно-репродуктивний (через наявність стандартних бланків, шаблонів і зразків). Переважає мимовільне

запам'ятовування і вільне відтворення; на третьому етапі – переосмислення, а саме: свідома, навмисна, вільна реконструкція і уточнення матеріалу в ході його відтворення, самоперевірки, самоконтроля.

Крім того, професійно спрямований і лінгвістичний матеріал, що вивчається, запам'ятовується швидше і на більш тривалий час, бо є необхідним для вирішення виробничих завдань. Тому мотив для його запам'ятовування є надзвичайно високим. Саме він програмує прискорене в часі і вдосконалене за якістю запам'ятовування нових слів іноземною мовою і відповідним їм термінів[9].

Протягом усього процесу оволодіння знаннями необхідно прагнути до максимального усвідомлення навчального матеріалу, який визначено для засвоєння. На думку С. Л. Рубінштейна, – це «вміння оперувати засвоєним матеріалом відповідно до різних завдань, які можуть виникнути в ході використання набутих знань у теоретичних і практичних цілях» [2, С. 507].

4. Застосування. Питання про завершальний етап – застосування засвоєних у процесі навчання знань – це не тільки «питання про вправу як багаторазове виконання однієї і тієї самої діяльності з метою закріплення знань, це питання про специфічний спосіб навчання або оволодіння знаннями у процесі діяльності, спрямованої безпосередньо не на навчання, а на інші цілі» [2, С. 508].

Цілісність, міцність і дієвість знань перевіряється практикою. В основі застосування знань лежить процес зворотного сходження від абстрактного до конкретного, тобто конкретизація. Конкретизація як розумова операція виражається в умінні застосувати абстрактні знання до вирішення конкретних практичних завдань, до окремих випадків навчально-пізнавальної діяльності. У навчальній практиці конкретизація починається з уміння навести свій приклад. Надалі ця розумова здатність виявляється через уміння вирішити більш складне завдання без допомоги педагога, через використання знань у ситуаціях позанавчальної діяльності. Застосування знань може здійснюватись у різних формах і видах діяльності залежно від специфіки змісту матеріалу, що вивчається. Це можуть бути вправи в навчальних цілях, виконання лабораторних робіт, дослідних завдань, робота у виробничому цеху тощо.

Застосування предметної та іншомовної інформації у чинному процесі навчання полягає у закріпленні отриманих знань під час самостійного вирішення завдань, виконання вправ, що і називається процесом їх, знань, застосування. Але в ході засвоєння необхідно забезпечити не тільки міцність, глибину, усвідомленість, але і дієвість знань, придбання нових сторін чи якостей знань.

Така діяльність здійснюється шляхом проведення реальних досліджень із використанням вивчених професійних та іншомовних лінгвістичних матері-

алів для вирішення наявних проблем під час навчальної діяльності.

Крім того, студентам необхідно надати можливість самостійно вирішувати ряд завдань, що стосуються вибору адресата, теми усного / письмового повідомлення, а після прийняття рішення – довести матеріал до відома слухачів або викласти на папері, зіставляючи його при цьому з раніше вивченим.

Все це дозволяє застосувати у практиці спілкування проблемний підхід, унаслідок використання якого: 1) навчальна діяльність починає найбільш повно імітувати справжнє мовленнєве спілкування; 2) іноземна мова виступає у своїй основній функції – засобу отримання і передачі інформації [7].

Психологічні особливості застосування у процесі навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування полягають у тому, що воно передбачає: на першому етапі – використання методів, що сприяють багаторазовому повторенню термінологічного апарату спеціальності іноземною та рідною мовою в усній / письмовій формі (виконання дій за аналогією, прямий/зворотній переклад речень). На другому етапі – об'єднання елементарних знань в єдину дію, а саме в уміння дати визначення явищу, що вивчається, іноземною мовою, письмово або усно викласти зміст вивченого теоретичного матеріалу через: запитання до тексту, компресію прочитаного/прослуханого тексту, усну / письмову інтерпретацію прослуханого матеріалу з розширенням обсягу професійної інформації. На третьому етапі – вирішення науково-дослідних і виробничих завдань; свідома, навмисна реконструкція матеріалу після його сприйняття, осмислення й міцного запам'ятовування.

Отже, зроблене дослідження дозволяє виділити психологічні особливості процесу навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою, які виявляються крізь сприйняття, осмислення, запам'ятовування і свідоме застосування термінологічного апарату й клішованих фраз спеціальності іноземною і рідною мовою в усній та писемній формі, вільну самостійну реконструкцію, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, тобто мають діяльнісний характер, що повністю співвідноситься з теорією О. О. Леонтьєва іншомовної мовленнєвої діяльності, яка йде від операції до дії, а від них до діяльності [8].

Література

1. Шеншев Л. В. Общие моменты мышления в процессах усвоения математики и иностранного языка / Леонид Владимирович Шеншев // Вопросы психологии: – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960. – №4 июль-август. – С. 9 – 23.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии/ С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.
3. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности/ И. Я. Лернер. – М.: 1980. – 96 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – М.: АТС, 2008. – 672 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Под ред. В. В. Давыдова]. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
6 Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Николай Иванович Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26 – 38.
7. Ляховицкий М. В. Основные принципы построения учебников и учебных пособий по иностранному языку для школ УССР / Михаил Васильевич Ляховицкий // Методика преподавания иностранных языков. – К.: Рад. школа, 1972. – Вып. 7. – С. 73 – 79.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
9. Мартынова Р. Ю. Психолингвистические особенности интегрированного процесса обучения иностранным языкам / Раиса Юрьевна Мартынова // Виховання і культура. – вересень-грудень 2009. – Вип.4(20). –С. 49 – 53.

ВЕРНИГОРА Т. А.,
аспірант кафедри теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МОВ ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті розглядаються засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації у процесі навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. В дослідженні з'ясовано мотиваційні можливості навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, обґрунтовано критерії оцінки та рівні розвитку мотивації досягнення студентів, визначено перспективи подальших досліджень з розвитку мотивації навчання студентів при вивченні іноземної мови засобами ІКТ. Ключові слова: ІКТ, іноземна мова, мотиваційні можливості, критерії розвитку мотивації навчання.

В статье рассматриваются основы использования информационно-коммуникационных технологий для повышения мотивации в процессе обучения иностранному языку студентов вузов. В исследовании обозначены мотивационные возможности обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий, определены критерии оценивания и уровни развития мотивации достижений студентов, намечены перспективы дальнейших исследований по развитию мотивации студентов при изучении иностранного языка средствами ИКТ. Ключевые слова: ИКТ, иностранный язык, мотивационные возможности, критерии развития мотивации обучения.

The article deals with the basics of usage Informational and Communicational Technologies (ICT) to improve the motivation in the process of students' foreign language learning in colleges and universities. The motivational possibilities of learning with ICT means, the criteria of evaluation and levels of motivation, the per-

© ВЕРНИГОРА Т. А., 2011.

spectives of further researches on the problem of improving students' motivation in the process of foreign language learning are overviewed in the research. Key words: ICT, a foreign language, motivational possibilities, criteria of improving motivation.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти в Україні, оголошене пріоритетною задачею держави, передбачає якісну зміну освітніх технологій на базі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Особливістю вивчення іноземної мови є досягнення кінцевої мети – усне та письмове спілкування у відповідних сферах діяльності. Такий підхід забезпечує підвищення рівня загальної культури студентів, розширює їхній світогляд, надає можливість майбутнім спеціалістам успішно конкурувати на ринку працевлаштування, гідно представляти власну країну, беручи участь у здійсненні міжкультурних, наукових та ділових зв'язків [1, С.11-18].

Багато питань, пов'язаних з впровадженням ІКТ у навчальний процес вищої школи, залишається невирішеними, оскільки потребує ретельного вивчення з огляду на специфіку фахової підготовки різних спеціальностей. Потреба суспільства у великій кількості фахівців, що вільно володіють іноземною мовою, в теперішній час постійно зростає внаслідок широкого поширення міжнародних контактів України в різних галузях науки і виробництва.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні науковці все активніше досліджують вплив ІКТ на підвищення мотивації навчання. Так, К. Вера відмічає, що саме персональний ритм навчання, як вважає науковець, є основним чинником мотивації студентів, про це свідчить великий "асортимент" можливостей, які досягаються завдяки використанню мережі Інтернет та мультимедійних навчальних програм [2, С.108-110]. Б. В. Ількевич стверджує, що використання комп`ютерних навчальних програм з іноземної мови виступає як засіб мотивації та як об`єкт педагогічного впливу: упровадження комп'ютерів до вивчення фахових дисциплін спонукає до необхідності застосування знань з іноземної мови, підвищує таким чином мотивацію [6, С.76-78].

Дослідник В. Кільпатрик стверджує, що навчання іноземних мов сьогодні – це навчання міжкультурної комунікації. При цьому необхідно акцентувати увагу на підвищені культурної складової мотивації. Він вважає, що тільки поєднання мовленнєвого та соціокультурного компонентів дає можливість надання процесу оволодіння мовленням комунікативно-когнітивного характеру [7, С.9-12]. Науковець Г. Хемнот стверджує, що завдяки мультимедійним програмам студент може працювати у власному ритмі та згідно до своїх потреб. Досвід проведення експериментальних досліджень науковця свідчить про те, що найкращі результати були отримані тими студентами, які використовували мультимедійні навчальні програми: вони дали змогу найкраще зро-

зуміти аналіз навчального матеріалу, підвищили мотивацію навчання [10, С.26-29]. Однак ще недостатньо вирішеним щодо систематизації залишається питання, пов'язане із формуванням позитивної мотивації навчання студентів іноземних мов засобами ІКТ.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні засад застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації у процесі навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. З'ясувати мотиваційні можливості навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Обґрунтувати критерії оцінки та рівнів розвитку мотивації досягнення студентів.

3. Визначити перспективи подальших досліджень з розвитку мотивації навчання студентів при вивченні іноземної мови засобами ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Оскільки сучасний студент має орієнтуватися на професійне спілкування іноземною мовою, у своєму дослідженні ми розглядаємо мотиваційні можливості використання сучасних ІКТ засобів навчання в ході опанування професійного мовлення іноземною мовою. Мотиваційні можливості навчання студентів засобами ІКТ потужні. Завдання з іноземної мови, що виконуються студентами засобами ІКТ, носять комунікативний творчий характер, що відповідає потребам майбутнього фахівця, який живе в сучасному надглобалізованому світі. Використання спеціально відібраного матеріалу із застосуванням ІКТ, який базується на врахуванні інтересів студентів, їх бажанні самоствердитися; включення для обговорення проблем, що хвилюють, при використанні комунікативних і творчих завдань, робить навчання іноземної мови особистісно значимим, що є невід'ємним атрибутом високої мотивації.

Прорив в галузі ІКТ, що відбувається в теперішній час, змушує переглядати питання організації інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Можна виділити кілька переваг використання ІКТ у процесі професійної підготовки студента, які підвищують мотивацію навчання: негайний зворотний зв'язок між користувачами ІКТ; архівне зберігання досить великих обсягів інформації з можливостями їх передачі; автоматичний переклад за допомогою комп'ютерних перекладачів і словників; автоматичне реферування і анотування матеріалів [9].

Означені переваги дозволяють відзначити ще кілька мотиваційних можливостей використання ІКТ для самостійної роботи з іноземної мови і опанування навчального матеріалу в порівнянні з аудиторними заняттями з викладачем: необмежений час роботи студента; вільний режим роботи (вибір часу роботи, визначення пауз у роботі й темпі засвоєння матеріалу); виключення

впливу суб'єктивних факторів у роботі (відсутність упередженості до кого-небудь із студентів, оцінювання відповіді на основі чітких критеріїв без порівняння з результатами роботи інших студентів, необмежене терпіння, нерозголошення недоліків роботи тощо). Все це сприяє розвитку внутрішніх мотивів вивчення іноземної мови [8, С.303-304].

Вищеперераховані можливості засновані на інформаційній взаємодії між студентами, викладачами і засобами ІКТ, спрямованими на досягнення навчальних цілей. Студенти можуть застосовувати ІКТ у відповідності з власними індивідуальними потребами на різних етапах роботи й у різних якостях [4, С.61-62]. Використання ІКТ забезпечує підвищення мотивації ще й за рахунок комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, впровадження ігрових ситуацій і т. ін., поглиблення міжпредметних зв'язків з використанням сучасних засобів обробки інформації, у тому числі аудіовізуальної, при вирішенні завдань різних предметних галузей, що сприяє підвищенню мотивації навчання.

Останнім часом з'явилось багато мультимедійних програм з іноземної мови, спрямованих на розвиток мотивації студентів в процесі навчання. Серед мультимедійних програм, адаптованих до реалій українського сьогодення особливе місце займає англомовна програма Reward, як програма, що дозволяє студенту виявити свою активність та індивідуальність, сприяє його соціальній адаптації, самовизначенню й емоційному самовираженню. Безсумнівною перевагою мультимедійної програми Reward є наявність вправ, спрямованих на розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок на кожному уроці, на кожному рівні, протягом усього процесу навчання. Що стосується роботи над формуванням таких важливих навичок, як говоріння й аудіювання, то при навчанні іноземної мови за допомогою програми Reward кожний із 40 уроків включає окрему розмовну тему, що дозволяє постійно підтримувати у студентів жвавий інтерес до вивчення мови. Необхідно також відзначити, що в програмі Reward ширше, ніж при традиційній методиці, використовуються відеоматеріали, що сприяють розвитку навичок розуміння іноземної мови [3, С. 59-61].

ІКТ також дозволяють реалізувати різні форми міжособистісного опосередкованого спілкування: усна контактна комунікація (телеконференції) і письмова комунікація (електронна пошта); індивідуальне спілкування (особисте листування) і групове спілкування (дошка оголошень, чати, форуми тощо). Комп'ютер як провідний засіб ІКТ надає величезні мотиваційні можливості щодо тестування рівня володіння іноземною мовою або окремою темою, без участі або з частковою участю викладача, що скорочує час перевірки контрольних завдань.

Використання комп'ютерів на заняттях з іноземних мов підвищує моти-

вацію студентів до предмета, що вивчається, й стимулює викладача підвищувати майстерність свого викладання. Педагоги нового покоління повинні вміти кваліфіковано обирати й застосовувати саме ті технології, які повною мірою відповідають змісту й цілям вивчення іноземної мови, сприяють досягненню цілей гармонічного розвитку студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

ІКТ відкривають широкі мотиваційні можливості й для удосконалення організації процесу навчання, більше того, деякі організаційні форми навчального процесу вже не можуть бути реалізовані без застосування комп'ютера [5, С.87-95]. Тільки локальні комп'ютерні мережі, телекомунікаційні засоби дають можливість організувати в режимі реального часу колективну, творчу роботу над спільним проектом у різних вищих навчальних закладах. При цьому процес колективної творчості дозволяє не тільки підвищити рівень мотивації у вивченні іноземної мови, але й розробити відповідні завдання.

Проаналізовані вище мотиваційні можливості дозволяють виділити критерії розвитку мотивації досягнення успіху у навчанні. Критеріями такого поділу є: 1) мотиви, що спонукають до вивчення іноземної мови; 2) переважання мотиву прагнення успіху або мотиву уникнення невдачі в структурі мотивації досягнення; 3) висота та реалістичність рівня домагань; 4) адекватність самооцінки; 5) рівень особистісної тривожності. За пропонованими критеріями можна визначити три рівні: високий, середній і низький.

Згідно з означеними критеріями, високий рівень розвитку мотивації досягнення характеризується абсолютним переважанням мотиву прагнення успіху над мотивом уникнення невдачі, високим та реалістичним рівнем домагань, адекватною самооцінкою, домінуванням в структурі навчальної діяльності комунікативних та пізнавальних мотивів досягнення, активною роботою впродовж всього навчального періоду.

Вважаємо, що ефективність формування високого рівня мотивації досягнення пов'язана з навчанням на оптимальному рівні складності, який визначається вимогами навчального курсу і властивостями зони актуального й найближчого розвитку кожного студента; індивідуалізацією процесу навчання з метою надання можливості кожному студентові пережити й відчути власний успіх у процесі оволодіння іноземною мовою; включенням у навчальний і позанавчальний процес роботи, спрямованої на формування реалістичного рівня домагань, адекватної самооцінки.

Середній рівень мотивації досягнення визначається незначним переважанням мотиву прагнення успіху або мотиву уникнення невдачі, середнім рівнем домагань. Самооцінка незначно відхиляється від адекватної, особистісна тривожність – середня. Мотиви, що визначають навчальну діяльність студентів з даним рівнем мотивації, іноді доповнюються утилітарними моти-

вами. Інтенсивність праці є неоднаковою впродовж навчального року.

При низькому рівні мотивації досягнення мотив уникнення невдачі значно переважає над мотивом прагнення успіху, рівень домагань переважно низький. Самооцінка є заниженою. В структурі навчальної діяльності утилітарні мотиви домінують над пізнавальними, комунікативними мотивами та мотивом досягнення. Протягом навчального року спостерігається епізодична активність, оскільки студенти виявляються нездатними до тривалої діяльності.

Висновок. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку про широкі мотиваційні можливості використання ІКТ для розвитку мотивації навчання студентів з іноземних мов, це дало можливість виявити критерії і рівні сформованості мотивації навчання, що необхідно для проведення подальших експериментальних досліджень із застосування ІКТ для розвитку мотивації навчання студентів з іноземної мови.

Перспективи подальших досліджень. Пропоноване дослідження не вичерпує всіх проблем. Перспективними для подальшого дослідження залишають напрями: мотивація навчання засобами Інтернет; мотивація навчання засобами вебресурсів; мотивація навчання засобами ІК середовища; умови актуалізації мотивації досягнення в навчально-виховному процесі (розвиток умінь цілепокладання, формування адекватного рівня домагань і збалансованої самооцінки, зниження особистісної тривожності, індивідуалізація навчання) тощо.

Література

1. Бужиков Р.П. Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Р.П. Бужиков/ Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2009. – 257с.

2. Вера К. Учет индивидуальных стилей обучения студентов при организации учебной деятельности / К. Вера // Сборник научных статей. Вып.3. – Саратов: Изд-ство Сарат. педин-та, 2000. – С.108-110.

3. Вернигора Т.В. Застосування мультимедійних технологій в професійній підготовці студентів / Т.В.Вернигора // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції ''Актуальні проблеми викладання іноземної мови професійного спілкування у вищих навчальних закладах на сучасному етапі.'' – Харків: Академія внутрішніх військ МВС України, 2011. – С. 59-61.

4. Вернигора Т.В. Нестандартні уроки у викладанні мов у ВНЗ / Т.В.Вернигора // Матеріали науково-практичної конференції ''Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки''. –

Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2011. – С. 61-62.
5. Журавльова Т.Г. Оптимізація навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей (мотиваційний аспект) / Т.Г. Журавльова. // Вісник ХНУ. – №14. – 2010. –С. 87-95: режим доступу [http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/]
6. Ількевич Б.В. Особистісна складова моделі спеціаліста / Б.В.Ількевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С.76-78.
7. Кільпатрик В. Навчання міжкультурної комунікації / В.Кільпатрик // Психологический журнал. – 2004. – №3. – С.9-12.
8. Костікова І.І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: Дис.... докт. пед. наук: 13.00.04/ І.І. Костікова/ Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Х., 2009. – 544 с.
9. Терехова В.І. Особливості використання ІКТ у процесі фахової підготовки/ В.І. Терехова: режим доступу [http:// www.rusnauka. com/20_PRNiT_2007/ Pedagogica /23772.doc.htm]
10. Хемнот Г. Особенности формирования мотивационного поведения / Г. Хемнот // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С.26-29.

ГАБЕРКОРН І.І.,
асистент кафедри
гуманітарних наук, Філія РВНЗ
«Кримський Гуманітарний університет»,
м. Армянськ

УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей молодших школярів. Розглядаються умови розвитку творчих здібностей учнів, які мають бути дотримані вчителем у процесі навчання.
Ключові слова: *творчі здібності, творча атмосфера, творча задача, проблемні методи навчання, дослідницькі методи навчання.*

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей младших школьников. Рассматриваются условия развития творческих способностей учащихся, которые должны быть соблюдены учителем в процессе обучения.
Ключевые слова: *творческие способности, творческая атмосфера, творческая задача, проблемные методы обучения, исследовательские методы обучения.*

The article is sanctified to the problem of developing creative flairs of junior schoolchildren. The terms of developing creative flairs of junior schoolchildren, that must be observed by a teacher in the process of studies, are examined.
Key words: *creative capabilities, creative atmosphere, creative task, problem methods of studies, research methods of studies.*

Постановка проблеми. Нові умови, нові завдання, що висунуті перед педагогікою останніми роками потребують створення у процесі навчання оптимальних умов для розвитку творчості учнів. Національна доктрина розвитку освіти визначила, що головною метою української системи освіти «є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. Держава повинна забезпечувати: формування у дітей та молоді сучасного світо-

 © ГАБЕРКОРН І. І.,, 2011. УДК 373.1.013

гляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості».

На жаль, сучасна школа, на думку В. Моргуна, в основному продовжує готувати дітей до виконавчої діяльності та розвивати їхні репродуктивні здібності. Тому предметом особливої уваги педагога сьогодні має бути використання в роботі таких принципів, засобів, методів і форм навчання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей особистості.

Мета статті: обґрунтувати умови розвитку творчих здібностей молодших школярів, які мають бути дотримані вчителем у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати дослідження. Проаналізуємо головні умови розвитку творчих здібностей учнів. Багато дослідників як одну з найважливіших умов розвитку творчих здібностей учнів розглядають створення творчої атмосфери у процесі навчання. Наприклад, Л. Момот, Л. Шелестова вважають, що для розвитку творчих здібностей потрібно звільнити особу від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оскільки вона породжує психічні бар'єри для розвитку самостійності і творчості. Для цього потрібно, на їхню думку, посилити роль гіпотетичного мислення в навчанні, що сприятиме здатності передбачати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх. Вчитель має також систематично створювати ситуації вибору для учнів і давати можливість здійснювати цей вибір; підвищити питому вагу діалогічної форми навчання як особливої «взаємодії повноцінних розумінь», що обумовлює поєднання зовнішнього й внутрішнього діалогів [4, с. 55].

Близькою до них є позиція О. Любарської, яка пише, що підготовка школярів до творчої діяльності можлива, якщо діяльність учня не регламентується, а процес навчання організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни. Вона зауважує, що творча атмосфера – це середовище взаємодії інформаційного, психологічного, пізнавального, педагогічного впливів. Завдяки збалансованості функцій того, хто навчає, і того, хто навчається, і створюються комфортні умови для розвитку творчих здібностей дитини.

На думку І. Волощука, вчитель, якщо він прагне створити творчу атмосферу в класі, має так спланувати навчальний процес, щоб він благотворно впливав на появу нових ідей і думок. Першою віхою на шляху створення творчої атмосфери є розвиток почуття психологічного захисту у дітей: до думок, що висловлюються учнями, потрібно ставитися з повагою. Окрім того, учитель має заохочувати дитячі спроби братися за складні задачі, за розв'язання тривіальних задач неординарним шляхом. Творча атмосфера в класі певною мірою забезпечується наданням учням широких можливостей запитувати. Запитання учнів у процесі навчання відображають логіку процесу пізнання, коли людина постійно ставить запитання і отримує на них відповіді [2, с. 119–120].

Т. Волобуєва вважає, що для забезпечення позитивного психологічного

фону занять, що розвивають творчі здібності учнів необхідно забезпечення учням можливості вільного вираження емоційних станів, навчання їх засобів групової взаємодії та розвиток навичок використання наявних знань у нових умовах. Вчитель має захоплюватися кожною ідеєю дитини так само, як захоплюються батьки її першими кроками, позитивно підкріплювати всі ідеї та відповіді дитини, використовувати помилку як можливість нового, несподіваного погляду на щось звичне, максимально адаптуватися до усіх висловлювань і дій дітей. Відповідальністю вчителя є також створення атмосфери взаємної довіри, забезпечення незалежності учнів у виборі та прийнятті рішень із можливістю самостійно контролювати власне просування [1, с. 31].

Таким чином, створення сприятливої психологічної атмосфери, що забезпечує розвиток творчих здібностей учнів, потребує спеціальних зусиль вчителя. З точки зору змісту навчання необхідна постановка завдань, що стимулюють гіпотетичне мислення в навчанні, здатність учнів передбачати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх, запитувати, таких, що містять елементи творчості з використанням учнями наявних знань у нових умовах, комбінування, аналогізування, універсалізації, випадкових видозмін тощо.

З точки зору організації навчання вчитель має систематично створювати ситуації вибору для учнів і давати можливість здійснювати цей вибір, підвищити питому вагу діалогічної форми навчання, запроваджувати групову взаємодію із навчанням учнів співпрацювати.

Нарешті вчитель має ставитися з повагою до думок, що висловлюються учнями заохочувати дитячі спроби братися за складні задачі, вільно виражати емоції та думки, забезпечувати почуття у дітей психологічного захисту, позитивно підкріплюючи ідеї та відповіді учнів.

Зазначимо з цього приводу, що на наш погляд, зміст навчання є предметом окремої розмови, адже його орієнтація на творчу діяльність автоматично не забезпечує сприятливої атмосфери під час навчання, якщо педагог не дотримується вище названих організаційних та психологічних вимог.

Наступною умовою розвитку творчих здібностей дитини багато хто з вчених вважає організацію у навчанні ігрової діяльності школярів. Розробкою теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури і значення гри для виховання і навчання дітей займалися психологи Ж. Піаже, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.

Як стверджує Р. Немов, для дитини молодшого шкільного віку характерні чотири основні види діяльності: навчання, спілкування, гра і праця, які виконують специфічні функції в її розвитку. Зокрема гра удосконалює наочну діяльність, логіку і прийоми мислення, творчу уяву, формує і розвиває уміння і навики ділової взаємодії з людьми.

За О. Савченко, у навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. У дидактичних іграх

ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується до навчальних цілей. Вона може бути представлена такими видами дидактичних ігор як сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання. Як указує О. Леонтьєв, максимально орієнтовані на творчість ігри-драматизації, ігри-фантазування, ігри-марення.

О. Кучерявий також вважає, що великі можливості для розвитку творчих здібностей молодших школярів мають дидактичні ігри. Тому знання педагогом ефективних технологій створення і проведення дидактичних ігор – одна з умов його успіху в організації творчої діяльності учнів, яка повинна базуватися на теоретико-методичних основах ігрової діяльності. Досліджуючи педагогіку і психологію дитячої творчості, він доводить, що головний напрям стимулювання розвитку творчих здібностей дітей в грі – вироблення у дитини установки на пошук не одного, а декількох способів ігрової дії (операцій), формування досвіду зміни наочних умов, якими визначається ігрова ситуація [3, с. 131].

Як показали дослідженні психологів (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін.) і педагогів (О. Савченко, Р. Жуковська, О. Люблинская та ін.), гра не забезпечує позитивного стійкого ставлення молодших учнів до навчання, якщо використовується епізодично. О. Я. Савченко вважає, що оптимальними способами використання ігрової діяльності в системі уроків є такі: весь урок будується як сюжетно-рольова гра; вона використовується під час уроку як його структурний елемент; під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації.

Таким чином, застосування дидактичної гри є другою умовою розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання. Однак вона може виконати цю функцію лише якщо використовується систематично, у різних видах і формах.

Наступною умовою розвитку творчих здібностей, які особистість проявляє у творчій діяльності, багато вчених вважає спеціальний відбір методів навчання. Як зауважують Л. Л. Момот, Л. В. Шелестова, розбудити творчість учня можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів и методів [4, с. 54].

Як показує аналіз багатьох праць (М. Данілов, В. Загвязінский, Г. Костюк та ін.), у середній школі, існує ряд протиріч: між «фронтальними» формами навчання та індивідуальними способами навчально-пізнавальної діяльності кожного учня, між необхідністю диференціації навчання та однаковим змістом і технологіями навчання, між переважаючим пояснювально-ілюстративним способом викладання і діяльнісним характером учіння. Як указує С. Бондар ці суперечності можна подолати, якщо діяльність учнів орієнтована на розв'язання навчально-творчих завдань (В. Андрєєв, В. Пойа), навчальних проблем (І. Лернер, О. Матюшкін), евристичних запитань і завдань (О. Хуторской), дослідницьких завдань (І. Лернер, М. Скаткін) [23, с. 123].

Найбільш результативними за співвідношенням відтворюючої і творчої

діяльності, як вважають Е. Залепа, Л. Люманова, М. Алексеюк, є частково-пошуковий, пошуковий або евристичний, дослідницький методи і метод проблемного викладу (на відміну від пояснювально-ілюстративного методу засвоєння готових знань, репродуктивного методу відтворення певних способів діяльності). Ці методи забезпечують засвоєння учнями досвіду творчої діяльності.

Отже, для розвитку творчих здібностей учнів вчитель має відбирати у застосовувати у навчанні саме цю групу методів як то частково-пошуковий, пошуковий або евристичний, дослідницький методи і метод проблемного викладу.

Серед умов ефективного розвитку творчих здібностей учнів багато вчених називають також поєднання різних форм навчання. Так, на думку А. Сологуба, дидактична система розвитку творчих здібностей передбачає здійснення п'яти органічно пов'язаних видів навчання: фронтального, колективного, групового, індивідуального, індивідуально-групового. Причому, в креативній дидактичній системі центральне місце належить індивідуальному і груповому [5, с. 22].

Індивідуальна форма організації творчої діяльності та індивідуалізація навчання найбільш повно відповідає завданням розвитку творчих здібностей молодших школярів. Її ролі присвячено роботи В. Володько, І. Зязюна, О. Пехоти, І. Унт, І. Якиманської та ін.

У деяких наукових дослідженнях індивідуалізація навчання розглядається як організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів (О. Савченко), як врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються (І. Унт), як організація такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найкраще враховуються і використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку та гармонійного вдосконалення особистої структури (В. Володько), як пристосування форм і методів педагогічного впливу до кожного суб'єкта навчання, щоб забезпечити запроектований рівень розвитку особистості (Л. Липова).

При індивідуальній роботі, на думку О. Пехоти, кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Самостійність, за Л. Липової, є обов'язковою умовою для продуктивних мислительних процесів, її можна вважати показником активності особистості, її здібностей до пізнання. Вона визначається умінням учня побачити проблему і самостійно її розв'язати.

На думку О. Кучерявого, немає рівних індивідуальній формі організації роботи дітей для рішення педагогом задач формування у них творчих вмінь і розвитку самостійності у творчості. Висока ступінь самостійності молодших школярів у творчості – важливий фактор їх розвитку [3, с. 126].

Інші вчені зауважують на важливості групової форми роботи. Особливості

застосування групової навчальної діяльності в початковій школі досліджуються в роботах Н. Бібік, Е. Задої, К. Нор, Н. Потапової, О. Савченко. За К. Нор, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя у співпраці з учнями. Групова навчальна діяльність молодших школярів сприяє їх розумовому розвитку за умов врахування особливостей мети і завдань навчальних занять, змісту навчального матеріалу, оптимального кількісного складу групи з урахуванням рівнів і можливостей кожного з членів групи, регулювання міри допомоги групам у процесі їх роботи з поступовим збільшенням самостійності та оволодіння учнями навичками співпраці та взаємодії.

На думку О. Савченко, групова форма роботи виховує вміння співробітничати в колективі, організуватися на співпрацю. Н. Потапова стверджує, що залучаючись до групової роботи, учень має можливість постійно говорити, відповідати, пояснювати, формулювати доведене, перевіряти, оцінювати, корегувати помилки відразу після їх виникнення, сприймати мову партнерів.

О. Кучерявий доводить, що у малій групі чудово працюють методи творчого пошуку, дослідження, «мозкового штурму», «синектіки», які оптимізують творчість малого колективу, передбачають критичне відношення дітей до умови творчої задачі, перетворення проблеми «як вона є» в «проблему як вона зрозуміла», використання на етапі генерації ідей прийому аналогій – прямої, особистої (емпатія), символічної, фантастичної [3, с. 124]. Таким чином діяльність молодших школярів у малих групах сприяє розвитку їхніх творчих здібностей.

Разом з тим, І. Волощук, досліджуючи науково-педагогічні основи формування творчої особистості, доводить, що методи навчання учнів, зорієнтовані на індивідуальні особливості, передбачають і колективні форми навчальної діяльності. Типовим прикладом колективної учнівської творчості є поділ творчої задачі (завдання) на окремі частини (підзадачі), паралельне розв'язування їх окремим учнем і зведення результатів роботи в єдине ціле на завершальному етапі. Такий підхід дозволяє кожному учневі проявити свою індивідуальність, виконувати завдання у власному темпі і, разом з тим, привчає його працювати разом з іншими, виховує почуття відповідальності, спонукає до розвитку власних творчих здібностей [2, с. 124].

Таким чином, можна вважати, що оптимальним з точки зору ефективності розвитку творчих здібностей учнів є гармонійне поєднання різних форм навчання, що і є наступною дидактичною умовою цього процесу. Як зазначає О. Пехота, аналіз дидактичних можливостей колективної, індивідуальної та групової діяльності розкриває сильні та слабкі сторони кожної з них і показує, що в реальному навчальному процесі, спрямованому на розвиток творчих здібностей молодших школярів, вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної.

Ми погоджуємося з Л. Липовою, що залежно від мети навчання, складності та обсягу матеріалу важливо добирати оптимальні варіанти поєднання форм

навчальної роботи, причому кожна наступна форма має компенсувати недоліки попередньої з метою раціонального використання часу й підвищення результативності навчального процесу в цілому.

Як зміст, так і методи і форми навчання, орієнтовані на розвиток творчих здібностей учнів мають бути поєднані у структурі уроку. Деякі вчені навіть пропонують виділяти окремий тип «творчого уроку». Так, Л. Шрагіна сформулювала принципи, які повинні бути закладені в структуру побудови творчого уроку: стимулювання пізнавальної активності, виявлення нового в незвичайному, тобто створення ситуації для дослідницької пошукової активності, в основі якій лежить чутливість до проблем, суперечностей; стимулювання самостійної постановки учнями питань і проблем; сприяння виявленню прихованих зв'язків між предметами і явищами, розгляд проблем з різних точок зору; розкриття навчальної теми як вправи на активізацію уяви; формування усвідомленої миследіяльності, реалізованої в стратегіях мислення [6, с. 18-19]. Однак, як бачимо, вченій вдалося назвати скоріше принципи навчання творчій діяльності, аніж творчого уроку як організаційної форми.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що сприятливими дидактичними умовами для розвитку творчих здібностей молодших школярів можна вважати:

- створення психологічно сприятливої творчої атмосфери в класі;
- застосування у навчально-виховному процесі спеціальних творчих завдань і задач та дидактичних ігор;
- використання проблемних і дослідницьких методів навчання;
- комбінування фронтальних, групових і індивідуальних форм роботи.

Література

1. Волобуєва, Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Т. Б. Волобуєва. – Харків: Основа, 2005. – 112 с.
2. Волощук, І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волощук. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 160 с.
3. Кучерявий, О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): навчальний посібник / О. Г. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
4. Момот, Л. Л. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання / Л. Л. Момот, Л. В. Шелестова // Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – С. 53–59.
5. Сологуб, А. І. Технологія креативного навчання / А. І. Сологуб // Завуч, 2005. – № 28 (250). – С. 19–24.
6. Шрагина, Л. И. Логика воображения / Л. И. Шрагина. – Одесса: Черноморье, 1995. – 111 с.

ГАПОНЕНКО Л. О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри психології та
педагогічних технологій,
Криворізький національний
університет

НАВЧАЛЬНА ВЗАЄМОДЯ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Анотація. У статті обґрунтовується важливість впровадження навчальної взаємодії за КМС з розвитку навчальної самодіяльності студента-психолога. Надається характеристика складових компонентів навчальної взаємодії з урахуванням розвитку зрілої особистості студента, який усвідомлено розвиває професійні потенціали.

Ключові слова: навчальна взаємодія, зріла особистість студента-психолога,самодіяльність у навчальній взаємодії.

Аннотация. В статье обосновывается важность внедрения учебного взаимодействия в КМС для развития учебной самодеятельности студента-психолога. Представлены компоненты ученого взаимодействия как таких, которые способствуют развитию зрелой личности, способной осознано развивать профессиональные потенциалы.

Ключевые слова: учебное взаимодействие, зрелая личность студента-психолога, самодеятельность в учебном взаимодействии.

Annotation In article importance of introduction of educational interaction in ECTS from development of educational amateur performance of the student-psychologist is proved. Components of scientific interaction as such which the mature person, capable is realized to develop professional potentials are presented

© ГАПОНЕНКО Л. О., 2011.

Key words: educational interaction, the mature person of the student-psychologist, amateur performance in educational interaction.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців за кредитно-одельною системою (КМС) обумовлює впровадження інноваційної стратегії навчання, признане в науковому спільництві головним фактором розвитку зрілої особистості. Інновації полягають не стільки в зміні змісту навчальної інформації, скільки в світогляді викладача організовувати навчальну взаємодію між усіма учасниками навчального процесу. Саме за умов оновлення функції навчальної взаємодії за КМС виникає психодидактична умова розвитку професійних потенціалів майбутнього фахівця, здібного безперервно розвиватись і досягати перемог у конкуренції на міжнародному ринку праці.

Враховуючи соціальний запит на професію психолог, збільшується відповідальність за якість підготовки студентів-психологів, професійна діяльність яких спрямована на допомогу людям долати психологічні проблеми. Зрозуміло, що студент-психолог в процесі оволодіння навчальним матеріалом поступово збагачується досвідом долати й власні психологічні проблеми. Проте, серед студентської молоді, що навчаються за спеціальністю «практична психологія в закладах освіти» факти емоційної дезадаптації в навчальному процесі на тому ж рівні, що і в студентів інших факультетів. Більш того, за результатами епідеміологічних даних розлади афективного спектру, в тому числі й суб'єктивних станів емоційної дезадаптації в популяції студентів-психологів досягає від 20 до 30% [3].

Незважаючи на значні досягнення підготовки майбутніх практичних психологів закладів освіти за КМС, залишаються ряд невирішених проблем, серед яких найбільш поширеними є ті, що в апріорі не повинні бути у фахівця означеної спеціальності. До них ми відносимо – це труднощі навчальної самодіяльності, пропуски академічних занять без поважних причин, недостатня сформованість конструктивних засобів вирішення навчальних та соціальних конфліктів, уникнення від соціальної підтримки однокурсників, порушення графіку здачі модульних кредитів тощо.

Означені проблеми є перешкодою розвитку професійних потенціалів студента-психолога. Така постановка проблеми дозволяє побудувати дослідження в аспекті використання навчальної взаємодії в КМС як такої, що сприяє розвитку професійних потенціалів студента-психолога закладів освіти.

Мета статті – виявити такі структурні компоненти навчальної взаємодії в КМС для розвитку професійного потенціалу студентів-психологів.

Аналіз актуальних досліджень. В сучасній психологічній та педагогічній літературі широко представлені матеріали удосконалення мобільності

студентів і викладачів, адміністрації управління персоналом у відповідності КМС підготовки фахівців. Збільшується кількість наукових конференцій, присвячених перспективі розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі за Болонською декларацією. Психологи досліджують і визначають теоретичні закономірності підвищення якості професійної компетентності студентів, розглядають психологічні аспекти удосконалення засобів й технологій моніторингу знань майбутніх фахівців, активно здійснюють пошуки виявлення новітніх засобів навчання (Н.Борисова, Л.Бурлачук, М.Варій, О.Власова, О. Вознесенська, Т.Гальцева, Л.Засєкіна, Л.Логвінсвська, Г.Ложкін, В.Ляудіс, І.Маноха, Л.Романюк, Н.Повякель, Н.Тализіна, В.Федорчук). Осмислення дидактичних умов навчальної взаємодії в розвитку вмінь саморозвивати професійну компетентність активно досліджують педагоги (І.Арапова, І.Бабін, Я.Болюбаш, В.Буряк, В.Грубінко, В.Луговий, М.Лещенко, О.Малихін, О.Огієнко, О.Остапчук, М. Сова, В.Шинкарук, Г.Штельмах).

Незважаючи на достатньо широкий інтерес до проблеми навчальної взаємодії залишається не визначеними взаємовідношення рівнів адаптації студента в навчальному процесі за умов КМС і якістю інтерперсональних відносин між усіма учасниками навчального процесу як умов керування творчого професійно-орієнтованого розвитку потенціалів студента-психолога. Враховуючи той факт, що за останні роки більшість ВНЗ України зменшили частку аудиторних занять, проблема формування зрілої особистості студента зростає.

Виклад основного матеріалу. З певною умовністю ми визначаємо три етапи розвитку впровадження навчальної взаємодії за КМС у ВНЗ України. Перший сформувався в інформаційному дефіциті й обмеженні отримати літературні джерела в мережах Інтернету. Тому функція викладача в навчальній взаємодії обмежувалась, перш за все, інформаційними повідомленнями. Викладач приймав роль джерела інформації.

На цьому етапі викладачі ВНЗ ведуть роботу з удосконалення обов'язкових змістових модулів – необхідні (але не достатні) для виконання вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та вибіркових змістових модулів, завдяки яким надається можливість академічної мобільності та поглибленої підготовки в напрямках, визначених характером майбутньої праці (І.Нікітіна, Б.Новіков, В.Федорчук, Я.Шрамко, В.Янковий).

Другий етап характеризується розвитком структурних компонентів навчальної взаємодії. Дослідники вивчають засоби, методи, технології взаємодії викладача із студентами для удосконалення рейтингового оцінювання знань й вмінь студента за змістом навчального матеріалу. Слід відзначити, що психологи зробили суттєві знаходження засобів розвитку потенціалу навчальної взаємодії в навчальному процесі (В.Моляко, О.

Матюшкін, Я.Пономарьов, І.Смолярчук, М.Холодна О.Яковлєва). Цей внесок суттєво долає консервативну природу сумісної взаємодії у навчальному процесі, яка має плюси, але й ряд мінусів, оскільки не вдається швидко перебудувати свідомість студента, який має слабку шкільну підготовку до самостійного навчатися. Це гальмує використання сучасних технологій, які широко використовується в навчальних закладах Європи.

Третій етап впровадження й розвитку сумісної взаємодії за КМС обумовлений намаганням подолати причино-наслідкових зв'язки гальмування індивідуально-самостійності студента через розподіл рольових позицій викладача й студента. Слід відзначити, що за останні п'ять років значно збільшилась кількість публікацій, дисертаційних робіт, в яких доведена ефективність навчальної взаємодії. Дослідники виявили мотиватори усвідомленого засвоєння навчального матеріалу, дослідили процеси формування пізнавального інтересу в комунікативних стосунках, визначили роль рефлексії спілкування в підвищенні ролі соціальної природи знань, довели ефективність взаємодії студентів і викладача в аспекті розвитку пізнавальних здібностей. За своєю більшістю на дослідно-емпіричному матеріалі визначено взаємозв'язок між соціально-психологічними і дидактичними умовами групової навчальної діяльності, обґрунтовані й експериментально підтверджені шляхи використання цього взаємозв'язку для підвищення результативності навчальної діяльності студентів (М. Артюшина, Л.Гапоненко, Н.Волкова, Г.Дьяконов, Р.Кричевський, Є.Кузьмін, Н.Побережна, Ю.Попов, Р.Сережніков, І.Сергієнко, В.Реверчук, О.Тамаркіна, Т.Яценко.).

Таким чином, на початку першого десятку XXI століття відбулись принципові зміни до впровадження навчальної взаємодії як суттєвої складової навчання студентів за КМС. Проте залишається проблематичне питання: «Які найбільш суттєві компоненти навчальної взаємодії в підготовці студентів-психологів сприяють розвитку професійних потенціалів?».

Перш ніж перейти до викладу нашої позиції з вирішення означеної проблеми, ми зупинимося на визначенні зрілої особистості студента-психолога з метою доведення логіки моделювання компонентів навчальної взаємодії за КМС.

Психіка розвивається в соціокультурному просторі завдяки взаємодії з іншими. В роботах Л.Виготського, О.Бодальова, С.Рубінштейна, О.Леонтьєва. Л.Петровської доведена діяльнісна основа оволодіння культурним надбанням в процесі спілкування. Так, С.Рубінштейн підкреслював, що зріла особистість – це соціальна система стосунків [9]. В робота Л.Петровської особистість представлена як метаіндивідуальна реальність, що виходить за межі як тілесного існування індивіда, так і його стосунків з іншими, робить «вклад» в

інших людей [8].

Українські психологи (І.Бех, Н.Борисова, М.Боришевський, С.Максименко, В.Панок) довели, що за умов гуманізації виховного процесу формується зріла особистість, яка має активну соціальну позицію щодо визначення свого життєвого шляху в будь-якій діяльності. Зріла особистість діє на основі ціннісно-смислових орієнтацій, та не піддається ситуативним впливом неконструктивних факторів. Вона не чекає винагороди за свою діяльність, вона активно шукає оптимальні способи їх вирішення. Таким чином, зріла особистість студента-психолога виявляється здібністю до самодіяльності в навчальному процесі з метою саморозвитку професійних потенціалів як таких, що розвиває компетентність надання допомоги собі та іншим..

Враховуючи вище зазначене, розвиток зрілої особистості студента-психолога ми розглядаємо в прояві інтегрованої поведінки в мережі КМС, що характеризується творчим, суб'єктним відношенням до навчання, виявленням навчальної активності, самодіяльності, співпраці, здатності орієнтуватися гуманістичними принципами, творчо інтеріоризувати психологічні теорії, вмінням погоджувати свою діяльність з викладачем і однокурсниками, безперервним розвитком професійних властивостей, серед яких рефлексія, толерантність, емпатія, ідентичність до своєї професії виявляється в поведінці, а саморозвиток сприяє розвитку інших, оскільки визначеність свого ставлення до життя змушує інших теж самовизначатися.

За умов зрілості студента-психолога він оволодіває вміннями долати афективні розлади в своєму житті та сприяти психологічному супроводу в подоланні емоційної дезадаптації інших студентів. Розвиток зрілого студента-психолога за КМС ми вбачаємо в розширенні й підвищені якості здачі залікових кредитів, стабільності оволодіння знаннями. Творчого їх використання на власному досвіді особистого життя. Студент навчається постійно вчитись.

В самому широкому розумінні «вміти вчитись» означає здатність долати інтелектуальну обмеженість в процесі творчого засвоєння навчального матеріалу. Природа творчості має соціальний характер, який позначається підвищеним почуттям поділитися власним досвідом за яких умов він усвідомив теоретичний матеріал. Для того щоб вчитись, змінювати себе, студент повинен знати про свою обмеженість, а потім вміти переходити межі своїх можливостей, тобто вчити себе.

Навчальну взаємодію ми розглядаємо в тезі «Вчити самого себе». Це позначає формування таких вмінь: 1) будувати відношення до себе; 2) будувати відношення до навчального (теоретичного) матеріалу; 3) будувати відношення до інших для обміну та збагачення набутого матеріалу.

Вміти вчитись обумовлене сформованим бажанням досягати мету. За

результатами нашого діагностування було визначено, що за умов відсутності цього важливого компоненту втрачається орієнтація студента на чітке визначення мети оволодіння змістовним кредитом і взагалі сутності навчання у ВНЗ.

За результатами дослідження, яке здійснюється з 2008 р. по т.ч. на кафедрі психології та педагогічних технологій Криворізького державного педагогічного університету (наукова тема «Теоретико-методологічні засади розвивальної функції навчання», науковий керівник д.п.н., професор В.Буряк) із загальної кількості 121 досліджуваних у 83 студентів (68,59%) були виявлені показники «невміння студента визначати мету навчання у ВНЗ» як такої мети, що пов'язана з розвитком їх професійних потенціалів. З числа вказаної вибірки студенти визначали такі цілі: «Отримати диплом і вийти заміж», «Закінчити навчання у ВНЗ і знайти роботу», «Знайти роботу для оплати навчання у ВНЗ» і т.п.. За кореляційним аналізом визначено, що студенти цієї вибірки мають низьку активність у навчанні (p = 0,032). Психологічний портрет означених студентів характеризується схильністю уникати від спілкування з викладачем й однокурсниками за фаховою тематикою. У цих студентів виявлений за методиками «Шкала соціального уникнення і дистресу» (SAD, Д.Вітсон, Р.Спенс, 1969), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.Моросанова (ССПМ, «Шкала соціальної фобії» (BSPS, Дж.Давідсон,1997) високий рівень соціальної та навчальної тривожності. Студенти-психологи не могли визначити способи подолання власного емоційного дискомфорту в навчальному процесі. Також у них визначена найбільша кількість пропусків аудиторних занять у порівнянні із іншими студентами.

У відповідності мети нашої роботи, ми представляємо компоненти навчальної взаємодії, які сприяють успішному розвитку професійних потенціалів студента-психолога.

Першим компонентом навчальної взаємодії за КМС є сумісне визначення мети навчання. На перших заняттях кожної навчальної дисципліни викладач організовує роботу в групах для формулювання й обговорення мети навчання як такої, що орієнтує студента на розвиток зрілої особистості фахівця-психолога. Вважаємо, що співвідношення студента до себе й свого професійного призначення є важливими для сприйняття мети як координатора ціннісно-смислової орієнтації навчання за фахом «психолог». Зміст мети відображає ставлення студента до себе.

Другим компонентом є погодження навчальної взаємодії між усіма учасниками навчальної взаємодії для вирішення учбової задачі (за Г.Баллом). Цей компонент розвиває міжперсональні відносини студентів-психологів й формує гуманістичні принципи сприйняття себе та інших в ситуації, в процесі

взаємодії відбувається стимуляція мотивів позитивного й продуктивного виконання навчальних завдань.

Загальним погодження навчальної взаємодії є вихідна психологічна основа – це вміння студента будувати множинні конкретні дії та операції, від яких залежить його самодіяльність учіння та самодіяльність учіння інших (студентів-однокурсників). Основою для переходу від постановки мети навчання до погодження взаємодії є творче уявлення – це вміння моделювати продуктивні образи в навчальній діяльності, які включають пошукові дії продуктивного вирішення учбової задачі.

Слід зазначити, що теоретичний матеріал передбачає розвинені сенсоутворюючі прошарки навчальної діяльності, а саме: креативне уявлення абстрактної теоретичної моделі (поняття, теорії, закони, механізми). Уява є фундаментом опосередкування абстрагованого теоретичного матеріалу. Уява стає своєрідною формою відображення об'єктивної дійсності, має активний характер і спонукає особистість до позитивно-рефлексивного співтовариства для оперування набутими знаннями. Г.Костюк підкреслює, що кожний винахід, великий чи малий, перед тим як зміцніти і фактично здійснитись, був породжений в уяві. Процес його зміцнення є більш ефективним, якщо суб'єкт навчання висловлює свої думки і отримує оцінку інших, завдяки чого уява коректується та підсилюється [4].

Уява розподілу навчальних дій для вирішення учбової задачі дозволяє учасникам навчальної взаємодії поглиблювати процеси інтуїції, спонукати один одного до інсайту. Студенти в міжперсональних відношеннях набувають досвід оперування знаннями, обмінюватися досвідом професійних вмінь. Тобто, відбувається поточний творчий процес опосередковування теоретичного матеріалу й «примірювання» його на власному досвіді. Це задає психологічний феномен групової динаміки професійного об'єднання студентів у навчанні.

Третім компонентом навчальної взаємодії ми визначаємо внутрігрупове керування процесами вирішення учбової задачі. В дослідженнях К. Абульханової-Славської відмічено, що у взаємодії включений особистісний аспект корпорації й сумісної діяльності, оскільки вони дозволяють описувати процеси, що відбуваються на рівні індивідів [1]. У нашій роботі ми спостерігали етапи оволодіння внутрігрупового керування. Так, на першому студенти-психологи отримували досвід публічної демонстрації теоретичних знань з психології як таких, що дозволяють «просуватися» до кінцевої мети вирішити професійно учбову задачу. На другому відмічались позитивні зміни в ставленні студента до себе й навчального процесу як такого, що є умовою їх професійного росту, формуванню зрілої особистості,усвідомленню гуманістичної природи професії «психолог».

Результати цих етапів позначаються в удосконаленні прийомів

самодіяльності учіння студента-психолога. Самодіяльність студента в навчальній взаємодії набуває творчого характеру. Учіння в навчальній групі набирає особливої форми співпраці, що задовольняє саму природу учіння – це її соціальну сутність. У самодіяльності загальні способи, включаються в широкий діапазон професійного розвитку студента-психолога, їх інтересів до теоретичних положень про розвиток й деформацію психічного, тощо. Тобто відбувається усвідомлення свого професійного призначення для оточуючих людей і самого себе.

Найголовнішою ознакою цього компоненту ми визначаємо ступень дієвого впливу, який позначається вміннями студента планувати свою навчальну діяльність, надавати соціальну й навчальну підтримку студентам навчальної групи, творчо інтеріоризувати теоретичний матеріал, здійснювати продуктивний обмін знаннями, вміннями. Таким чином, формується освітній простір, який сприяє розвитку професійних властивостей студента-психолога, серед яких навчальна активність, вміння вступати в навчальні діалоги, позитивно впливати на розвиток одногрупників є найбільш виразними. Розвиток когнітивної, діяльнісної та особистісної сфери в навчальній взаємодії сприяє позитивним змінам в інтелектуальній та емоційній сфері. Студент-психолог на власному досвіді оволодіває гуманістичними принципами в стосунках з різними людьми, вмінням «втілюватися в інших людей», «продовжувати себе в інших» (за С.Рубінштейном), що є суттєвою ознакою професійної зрілості студента-психолога. Завдяки навчальній взаємодії студент-психолог більш глибоко розуміє персоналізацію як таку, що зріла особистість прагне продовжити себе в інших.

Висновки. В ході дослідно-емпіричного дослідження були визначені три складових компоненти навчальної взаємодії – сумісне визначення мети, погодження навчальної взаємодії та внутрігрупове керування процесами вирішення учбової задачі, які сприяли позитивному розвитку зрілої особистості майбутнього практичного психолога. Подальшої розробки потребують наповнення змісту організації творчої інтеріоризації навчального матеріалу в навчальній взаємодії.

Література:

1. Абульханова-Славська К.А. Деятельность и психология личности. – М.: МГУ, 1098. – 134 с.

2. Балл Г.А. Теория учебых задач. Психолого-педагогический аспкет. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

3. Войцех В.Ф. Динамика и структура самоубивств в россии // Соц. и клин. Психиатрия. 2006. – № 3. – С. 22-28.

4. Костюк Г.С. Психологисекие аспекты опытно-экспериментальных

педагогических исследований // Костюк Г.С. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 76-86.
5. Нікітіна І.В. Студент як суб'єкт самовизначення // Зб-к наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – Т. V. – Ч. 1. – 2003. – С. 166-174.
6. Нікітіна І.В. Формування позитивного самоставлення особистості студента як вимір якісної підготовки сучасного фахівця // Вісник НТТУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2003. – № 2. – С. 64-69.
7. Новіков Б.В. Шануймось і пручаймось // Матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції «Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу». – К.: Політехніка, 2005. – С. 15-17.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 121 с.
9. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.
10. Ткаченко, В. Состояние развития традиционного высшего образования в Украине [Электронный ресурс] / В. Ткаченко. -- Режим доступа: http://tva.jino.ru/Edu_1.htm.
11. Янковый В. Болонский процесс: путем европейской интеграции [Электронный ресурс] / В. Янковый. – Режим доступу: http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/sgurov.html. – Назва з екрану.

ГЛИГАЛО Ю.В.,
магістр соціальної роботи,
випускник аспірантури кафедри
зв'язків з громадськістю, психології та
педагогіки, Національний університет
«Києво-Могилянська академія»

СОЦІЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (НА ПРИКЛАДІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА)

У статті розглянуто основні методологічні концепції визначення професійної компетентності та окремі чинники формування соціально-перцептивної компетентності фахівця соціальної сфери.
Ключові слова: *професійна підготовка соціальних працівників, соціально-перцептивна компетентність, компетентність соціальних працівників.*

В статье рассмотрены основные методологические концепции определения профессиональной компетентности и отдельные факторы формирования социально-перцептивной компетентности специалиста социальной сферы.
Ключевые слова: *профессиональная подготовка социальных работников, социально-перцептивная компетентность, компетентность социальных работников.*

The article discusses the main methodological definition of the concept of professional competence and separate factors creating social-perceptual competency of an expert in social work.
Keywords: professional *training for social workers, social-perceptual competence, competence of social workers.*

 © ГЛИГАЛО Ю.В., 2011.

Професійна діяльність майбутніх спеціалістів соціальної сфери повинна бути адекватною змінам у нових умовах розвитку інформаційного суспільства. Змістом професійної підготовки за О. Абдулліною, є система педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій [1]. Результатом такої підготовки у ВНЗ є готовність до професійної діяльності з урахуванням компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні. У сучасних умовах критерієм якості навчання стає професійна компетентність. Звідси, професійна компетентність – наслідок спланованого та позитивного результату освіти. Такий результат виражається у діяльності фахівця, якщо той оптимально та ефективно залучає наявні зовнішні та внутрішні ресурси для досягнення поставленої мети, забезпечивши якомога вдалий прогнозований результат.

На нашу думку, під професійною підготовкою майбутніх соціальних працівників слід розуміти педагогічне поняття, сутність якого складеться із сукупності психологічних, моральних якостей особистості та рівня освіти. Органічне поєднання, наведених вище складових, дає можливість фахівцям забезпечувати якісні послуги вразливим верствам населення.

Визначення професійної компетентності набуває особливого значення у професійній підготовці майбутніх фахівців. Важливо відзначити, що проблему компетентнісного підходу розробляли науковці у ІІ – й– половині ХХ ст. Формування професійної компетентності випускника ВНЗ досліджувалось видатними психологами з позиції провідної діяльності особистості, єдності свідомості та діяльності, взаємозв'язку процесів спілкування й діяльності (К. А. Абульханова – Славская, Б. Г. Ананьєв, А. А. Бодальов, В. В. Давидов, Л. С. Виготский, П. Я. Гальперін, І. А. Зімняя, А. А. Леонтьєв, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та інші).

У вітчизняній та зарубіжній психології, педагогіці сформульовано низку властивостей особистості, які забезпечують вдале спілкування та взаємодію між людьми [5; 7; 17]. Провідними вченими вивчаються різні складові компетентності фахівців соціальної сфери як системи знань про соціальну дійсність та про себе [14]. Науковці досліджують механізми, умови формування та розвитку компетентності у спілкуванні, особливості соціальної перцепції у різних соціальних та професійних групах [5; 14; 17; 19; 21].

Наразі в українській педагогіці поступово формується нова парадигма освіти – навчання, що ґрунтується на формуванні компетентностей (competence – based – education). Суть цієї парадигми – подолання розриву між результатами навчання і сучасними вимогами практики, зняття суперечностей між рівнем підготовки майбутніх фахівців і реальними потребами виробництва.

Аналіз фахових джерел [19] дозволяє виділити такі основні методологіч-

ні концепції до визначення професійної компетентності фахівця соціальної сфери (див. рис.1).

Компетентнісна концепція розглядає процес формування професійних компетентностей як сукупність сформованих під час професійної підготовки – особистісних новоутворень. Останні складаються із інтелектуальних, емоційних та моральних компонентів. Такий комплекс компонентів формується на базі набутих педагогічних, психологічних, соціальних, культурологічних, організаційно – методичних, управлінських та інших знань становить єдину цілісну особистісну якість – професійну компетентність фахівця. Так, наприклад, Н. В. Кузьміна розглядає професійну компетентність педагога (представника однієї із професій соціальної сфери) як сукупність спеціальної, методичної, психологічної (соціально – психологічної, диференціально – психологічної та аутопсихологічної) компетентностей, у складі яких також виділяються їхні спеціальні окремі підвиди [13].

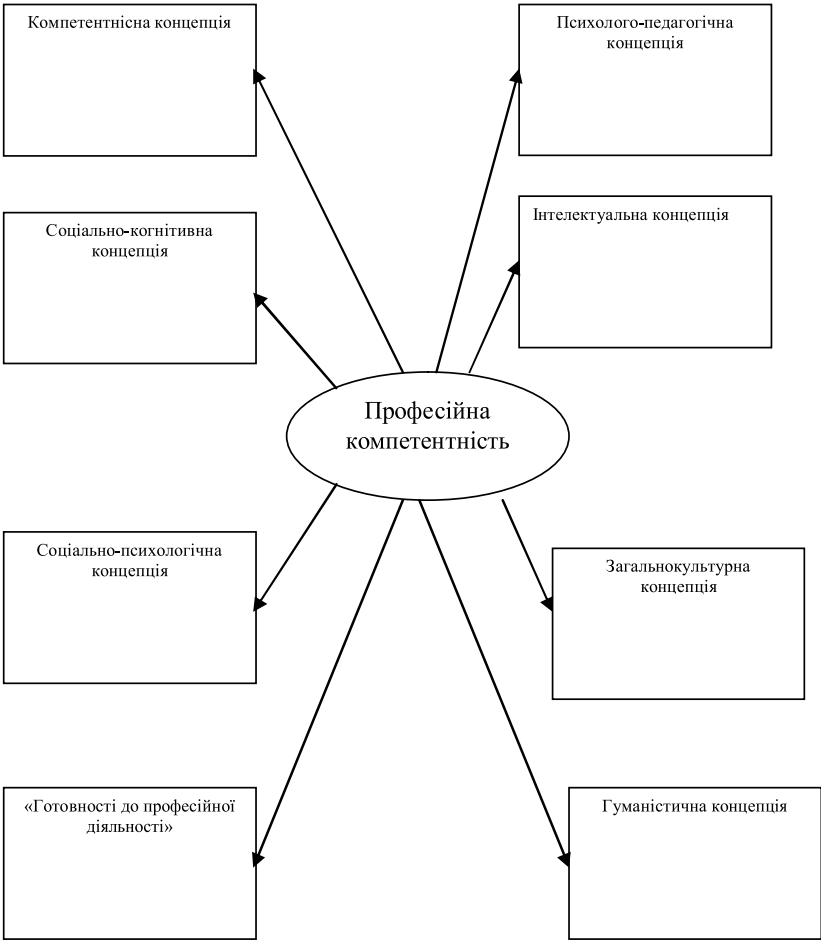
Психолого – педагогічна концепція полягає у розумінні професійної компетентності як базової складової професійної діяльності [16]. Ця концепція розроблена академіком НАПН України Іваном Зязюном.

Соціально – когнітивна концепція – це підхід до трактування професійної компетентності фахівця на основі особливого виокремлення «фактора соціального інтелекту». Соціальний інтелект розглядається дослідниками як характеристика психосоціального розвитку особистості, як інтегральна здатність до пізнання поведінки людини в умовах взаємодії з соціумом, як один із видів інтелекту. Сучасний російський дослідник А. Турчинов трактує соціальний інтелект як адекватну психологічну характеристику соціального аспекту діяльності особистості, як вияв професійної та загальної компетентності фахівця у його професійній діяльності в умовах соціальної взаємодії [21].

Для інтелектуальної концепції характерне те, що домінантом у професійній компетентності фахівця є індивідуальний інтелект особистості. Б. Ананьєв зазначав, що найбільш вагомим і значущим у структурі особистості є інтелектуальний фактор, який безпосередньо впливає на рівень загального розумового розвитку, вербального та невербального інтелекту, уваги, загальної успішності діяльності [2]. У структурі інтелекту виокремлюються психологічні конструкти академічного та практичного інтелекту, які мають визначальну керівну функцію в професійній діяльності [9; 18]. Психологічні дослідження сучасного українського науковця Л. Кияшко вказують на високий рівень кореляції інтелекту як професійно важливої якості особистості педагогів з показниками сформованості їхньої професійної компетентності [10]. Деколи інтелект особистості розглядається як вияв загальної та професійної компетентності професійного навчання [15].

З точки зору соціально – психологічної концепції компетентність фахівця

виводиться із знань про природу соціальних впливів та розглядається як результат соціальної взаємодії особистості в системі міжособистісних стосунків в умовах соціальних груп. Основою концепції є всебічне врахування в діяльності факторів соціалізації особистості та оволодіння комплексом психолого – педагогічних знань, умінь і навичок. При цьому основною складовою професійної компетентності випускника ВНЗ визначається комунікативна компетентність, на базі такої розвиненої психологічної якості як емпатія [3].



Культурологічна концепція підкреслює те, що професійна компетентність є похідним компонентом загальнокультурної компетентності. Згідно з теорією символічного інтеракціонізму, поняття «культура людини» та її соціальні ролі є характеристиками будь – якої соціальної структури та створюють у ній умови для дій фахівця [6]. «Культура є реальністю, яка суттєво визначає особливості розвитку людини. Це ж стосується і її професійного розвитку» (переклад з російської тут та надалі наш – Ю. Г., М. Г.) [11].

При аналізі відповідної літератури виокремлюється концепція трактування професійної компетентності як «готовності до професійної діяльності». Назва концепції говорить сама за себе. Ця концепція ґрунтується на основі теорій «диспозиційної концепції «Я» І. Кона [12]. Відповідно, компетентність – це готовність особистості до трудової діяльності, заснована на знаннях, уміннях і досвіді, набутих завдяки навчанню.

Професійна компетентність фахівця розуміється як єдність його готовності професійно теоретично мислити та готовність практично професійно діяти, як його психологічне ставлення до професійної діяльності та рефлексія цієї діяльності.

Гуманістична концепція розглядає професійну компетентність з позицій дотримання принципів гуманізації освіти на основі особистісно – орієнтованого підходу. Такий підхід передбачає установку на «суб'єкт – суб'єктний» характер будь – якого спілкування, дотримання рівності психологічних позицій спілкування, на особистісну індивідуалізацію психолого – педагогічних прийомів у власній діяльності, на розвиток перцептивності, емпатійності, всебічного вивчення та врахування психологічних характеристик іншої особи [4].

Крім наведених вище концепцій, у фаховій літературі при вивченні питання професійної компетентності знаходимо також інші теоретико – методологічні концепції, згідно з якими професійна компетентність працівника сфери «людина – людина» розглядається: на основі визначення понять «соціально – професійна компетентність», «соціокультурна компетентність»; на основі психолого – лінгвістичного, суб'єктно – творчого, акмеологічного та інших підходів.

2. Деякі чинники формування соціально – перцептивної компетентності фахівця соціальної сфери. Слід зазначити, що на думку І. Звєрєвої важливим чинником формування соціально – перцептивної компетентності фахівців соціальної сфери є формування в них ціннісних установок професійного спілкування:

- ставлення до кожного партнера спілкування як до мети, а не засобу;
- цікавість до самого процесу спілкування як до діалогу, а не монологу;
- толерантність у ставленні до ідей і суджень партнера;
- орієнтованість на такий процес спілкування, при якому слід якомога

більше надавати відповідної уваги та інформації своєму партнеру [8].

Формування соціальних установок у сфері спілкування стає реальним лише тоді, коли здійснюється під час усього навчально – виховного процесу у ВНЗ. Зміст терміну «професійне спілкування» дозволяє розглядати поняття «спілкування» як єдність трьох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: особистісної, поведінкової та інформаційної.

Особистісна підструктура включає мотиваційно – ціннісні установки, професійні орієнтації фахівця, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії з іншими.

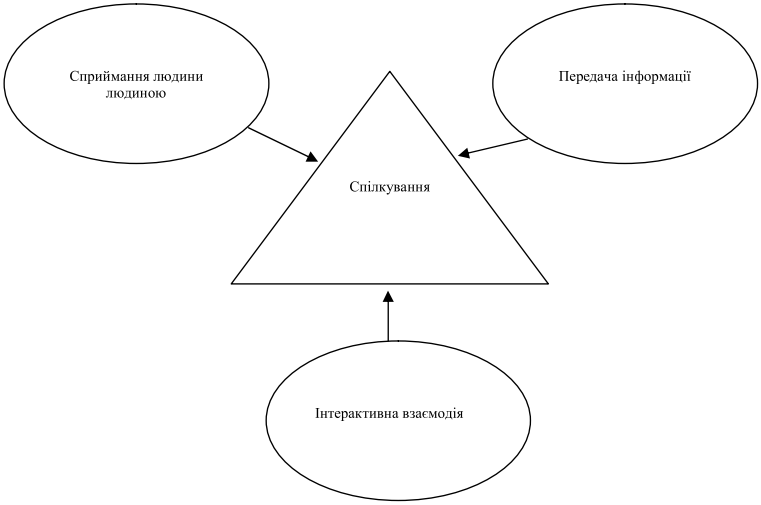


Рис. 2. Структура спілкування за Г. Андрєєвою.

Поведінкова або операційно – дійова підструктура охоплює способи та прийоми організації професійної взаємодії зі співробітниками та партнерами, клієнтами та опонентами, здійснення впливу на них.

Інформаційна підструктура проявляється у вербальних та невербальних засобах спілкування, у різних прийомах впливу на партнерів (зауваженнях, критиці, натяках, проханнях, порадах, заохоченнях тощо.

Відповідно до концепції Г. Андрєєвої (див. рис. 2) у науковій літературі визначають різні компоненти спілкування.

- комунікативний компонент передбачає високу комунікативну культуру, тобто культуру мовлення (у тому числі публічного) та активного слухання;- перцептивний компонент має на меті формування уміння об'єктивно сприй-

мати та правильно розуміти партнерів, з якими спілкуємось;

- інтерактивний компонент полягає в умінні будувати стосунки з будь – яким партнером, домагатися ефективної взаємодії на основі спільних інтересів, цілей, уподобань [3].

Від розвитку означених компонентів залежить ефективність обміну необхідною інформацією фахівця соціальної сфери з підлеглими та керівниками, з представниками інших установ, клієнтами, організація взаємодії у колективі, міжособистісне сприйняття і взаєморозуміння з партнерами та користувачами послуг.

Розмежування перцептивного, інтерактивного та комунікативного компонентів культури професійного спілкування фахівця має не абсолютний, а відносний характер. Так, сприймання та розуміння соціальним працівником індивідуальних особливостей споживачів соціальних послуг (соціальна перцепція) безпосередньо впливає на вибір відповідних способів впливу на них (інтеракція). Водночас вибрані способи та прийоми впливу вимагають адекватного мовленнєвого втілення (комунікація) (див. рис. 3).

Вище згадані компоненти професійного спілкування соціального працівника перебувають у тісному взаємозв'язку. Кожен із них включає комплекс відповідних знань, умінь та навичок, норм і правил спілкування. В ідеалі соціальний працівник повинен однаково успішно володіти усіма компонентами професійного спілкування.

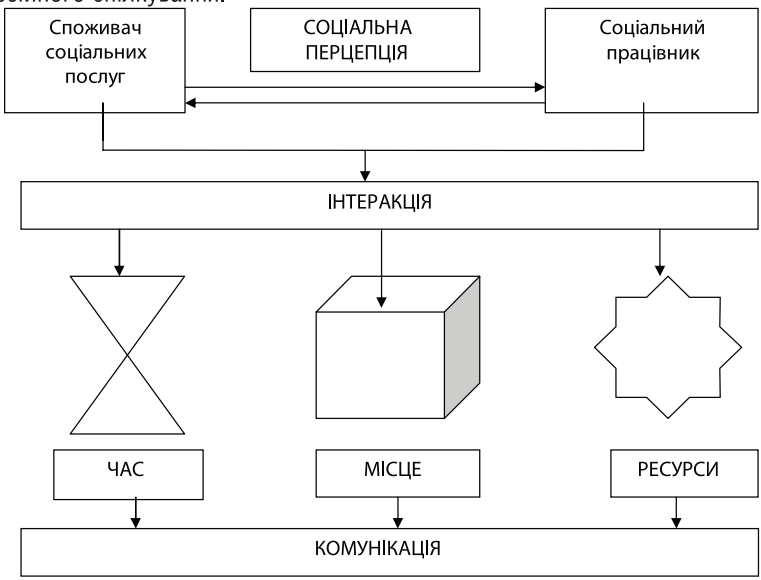


Рис. 3. Компоненти професійного спілкування соціального працівника

Висновки. Інноваційні зміни в освітньому процесі все більше підвищують значення професійної компетентності, що грунтується на базовій і спеціальній освіти, на вмінні узагальнювати життєвий та професійний досвід, та вимагає чіткого бачення наслідків власної професійної діяльності. Якість професійної компетентності залежить від розвитку особистісних якостей фахівців, що мають забезпечувати відповідний рівень професійної взаємодії між соціальним працівником та користувачем соціальних послуг. Тому соціально – перцептивна компетентність становить важливий аспект розвитку соціально – психологічних умінь майбутнього фахівця соціальної сфери та є необхідною умовою його успішної професійної діяльності.

Аналіз основних концепцій при розгляді питання професійної компетентності працівника соціальної сфери дає можливість констатувати їхню велику різновекторну спрямованість. Це свідчить про складність і багатоаспектність структурного змісту такої інтегрованої професійно – особистісного якості, як професійна компетентність працівника соціальної сфери. У той же час, у структурі кожної концептуальної моделі професійної компетентності фахівців соціальної сфери взагалі та соціальних працівників особливо слід відмітити обов'язкову наявність великого психологічного блоку, який характеризує глибинний аспект професійної компетентності. Звідси, психологічна складова компетентності також є невід'ємним і важливим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 274 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Спб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади: у 2-х кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. Кн. 1. – 278 с.
5. Бодалев А. А. Личность и общение. М, 1995. – 272 с.
6. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 25 – 36.
7. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990. 148 с.
8. Звєрєва І.Д. Професійний етичний кодекс – нагальна вимога часу // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – №3. – С.10 – 18.

9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебн. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
10. Кияшко Л. А. Индивидуально-стилевые особенности проявления и коррекции профессиональных стереотипов при смене специальности (на примере педагогов, приобретающих специальность психолога): дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Кияшко Лариса Александровна. – Одесса, 1996. – 220 с.
11. Климов Б. Г. Становление профессионалов путем приближения к идеалам культуры / Б. Г. Климов // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 75 – 84.
12. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 366 с.
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
14. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект структура функции, взаимодействие / В. Н. Куницына Теоретические и прикладные вопросы психологи / Под ред. А. А. Крылова. Ч. 1. – СПб., 1995. – 248 с.
15. Пасічник І. Д. Психологія операційних структур мислительної діяльності (генезис дії систематизації на математичному матеріалі): дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Пасічник Ігор Демидович. – Рівне, 1993. – 261 с.
16. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; За ред І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
17. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб., 2005. – 456 с.
18. Практический интеллект [пер. с англ.] / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд [и др.]. – Спб.: Питер, 2002. – 486 с.
19. Сила Т. І. Соціально-психологічні особливості професійної інтеракції у соціальній роботі: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – 212 с.
20. Смит Г. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности. – СПб.: Речь, 2001. – 328 с.
21. Турчинов А. И. Профессионализация и кадровая политика / А. И. Турчинов. – М.: Флинта, 1998. – 272 с.

ГОНЧАРОВА Н. Г.,
БЕССАРАБ Г. І.,
МОРОЗОВА О. В.,
СУХОМЛІНОВА І. Є.,
ГАЙДУК Л. П.
кафедра фізіології людини,
Запорізький державний медичний університет

ВПЛИВ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ ВНД НА ПРОФЕСІЙНУ ОРІЄНТАЦІЮ ТА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ

Викладається точка зору авторів про вплив типу темпераменту ВНД на вибір майбутньої професії. Досягнення студента при навчанні залежать від типу темпераменту.
Ключові слова: *холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік*

Излагаются взгляды авторов о влиянии типа темперамента ВНД на выбор будущей профессии. Успехи студента при обучении зависят от типа темперамента.
Ключевые слова: *холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик.*

The opinion of the authors about the type of higher nervous system's temperament impact on the future occupational choice is given. Students' progress in learning depends on the type of temperament.
Keywords: choleric *person, sanguine person, phlegmatic person, melancholic person.*

Не зважаючи на сучасні досягнення теоретичної медицини, бурхливий розвиток медичної фармакохімії та техніки, що забезпечують небачені раніше можливості в діагностиці та лікуванні різних хвороб, як і раніш, в практичній медицині вирішальним фактором залишається лікар. І на сьогоднішній день в сфері людської діяльності праця лікаря відноситься до найбільш складних та відповідальних, яка ґрунтується на інтенсивній розумовій діяльності з високим нервово-емоціональним напруженням, високому професіоналізмі та особистих якостях, тому і потребує тривалої і складної фахової підготовки. Не дивлячись на високий рівень конкуренції на ринку освітніх послуг, вищі

© ГОНЧАРОВА Н. Г., БЕССАРАБ Г. І., МОРОЗОВА О. В., СУХОМЛІНОВА І. Є.,ГАЙДУК Л. П. 2011.

навчальні заклади з підготовки фахівців для галузі охорони здоров'я і досі залишаються дуже привабливими для абітурієнтів з огляду на якість освіти в державних навчальних установах. Так, на місця державного замовлення у 2011році було подано 47 207 заяв від абітурієнтів (менше ніж минулого року – 48 164), але на фоні рекордно малої кількості випускників шкіл внаслідок демографічного спаду 1992–1993 рр. такі показники свідчать про те, що вищі медичні навчальні заклади МОЗ України залишаються досить конкурентоспроможними [1]. Подібний сплеск відмічався і у медичних ВНЗ Росії [2].

Що стосується ринку майбутньої праці, то тенденція до скорочення кількості лікарів зберігається в Україні із 2000 року. Якщо в 2001р. не вистачало близько 39 тисяч, то вже у 2011році – до 50 тисяч лікарів [3], разом з цим обмежений кадровий ресурс підвищує шанси знайти місце роботи за отриманим фахом. Такий стан відповідає 50 % респондентів, які головним критерієм при визначенні ВНЗ та спеціальності вважають майбутнє працевлаштування в противагу тим, хто обирає престиж ВНЗ (18%), низький бал при вступі, вартість навчання (10%) або розташування ВНЗ неподалік від дому (3%) [4].

Вибір фаху в сучасних умовах, тим більше професії лікаря, ускладнюється відсутністю у більшості абітурієнтів професійного самовизначення, відповідного до індивідуальних особливостей кожної особистості та вимогам суспільства до сучасного працівника. Негативні наслідки необґрунтованого вибору професії починають вже виявлятися в період навчання в професійних навчальних закладах. Так, 40% – 60% старшокурсників ВНЗ не бажають працювати за вибраною спеціальністю[5]. Дослідження демонструють, що тільки 10% студентів адекватно оцінюють свої можливості. У більшості випадків мотивом вибору професії є порада друзів (25%) або батьків (17%), випадкові фактори (9%), вплив ЗМІ (10%) [5]. За даними досліджень професійні наміри стають більш стійкими, а оволодіння діяльністю відбувається швидше та ефективніше, як що головним аргументом вибору професії є вміст майбутньої діяльності [6]. В процесі професійного самовизначення серед головних факторів вибору звертають увагу не тільки пізнавальні та професійні інтереси, здібності, як психологічний механізм, необхідний для успіху в визначеному виді діяльності, але й тип вищої нервової діяльності та темперамент людини. Саме від темпераменту залежить, яким способом людина реалізує свої дії, але при цьому не залежить їх змістовна сторона. Темперамент виявляється у особистостях у протіканні психічних процесів, впливаючи на швидкість спогаду і міцність запам'ятовування, жвавість розумових операцій, стійкість та переключення уваги. Направленість темпераменту нерозривно пов'язана із особливостями вищої нервової діяльності, які слід розуміти як головні характеристики функціональних систем, що забезпечують інтегративну, аналітичну та синтетичну діяльність мозку і всієї нервової системи [7].

В зв'язку з цим метою нашої роботи стало вивчення впливу особистісних психофізіологічних характеристик, зокрема темпераменту, на вибір професії лікаря та показники академічної успішності при подальшому її опануванні.

Відомо, що до властивостей темпераменту можна віднести ті відмінні, індивідуальні ознаки людини, які визначають собою динамічні аспекти всіх його видів діяльності, характеризують особливості протікання психічних процесів, мають більш-менш стійкий характер, зберігаються протягом тривалого часу, проявляючись незабаром після народження і визначаючись в основному індивідуальними властивостями нервової системи людини [8].

Оптимально збалансована сила, рухливість та врівноваженість нервових процесів, притаманна «живому» темпераменту сангвініків [9], дозволяє плідно та відповідально займатися складною самостійною роботою, але потребує заходів контролювання, як і над неврівноваженими, сильними та рухливими холериками [9], зважаючи на схильність до переоцінювання власних можливостей перших та нестриманість других. «Спокійний» тип ВНД флегматика, обдарований силою та врівноваженістю нервових процесів від природи [9], дає багато переваг, в той час як деяка інертність є перешкодою при виконанні завдань, обмежених часом. Найбільшої чуйності та розуміння потребує «слабкий» тип меланхоліка, якому бракує сили нервових процесів та працездатності [9]. Він тонко відчуває людину, як правило обачний і при адекватному заохоченні може бути досить впевненим в своїх силах, не дивлячись на природну вразливість. Привертає увагу те, що кожна психологічна характеристика темпераменту має як позитивні так і небажані властивості, які в одних умовах стають соціально цінними, а в інших набувають якості гальмівника. Серед видатних людей минулого зустрічаються люди з самими різними темпераментами: О. В. Суворов і О. І. Герцен були сангвініками, Петро Великий і І.П. Павлов, О.С.Пушкін і Д.І. Менделєєв – холериками, М. В. Гоголь і П. І. Чайковський, М.Ю. Лермонтов і О.О.Блок – меланхоліками, а М.І. Кутузов і І.О. Крилов – флегматиками [10].

Комбінування відмінностей у силі та швидкості процесів умовного збудження та гальмування нервових процесів проявляються не тільки в характері і вчинках, але й у диференційованому відношенні молодої людини до всіх прояв життя у соціумі, в тому числі і у виборі професії. Якщо в групах спеціальностей «Державне та муніципальне управління» більшістю були холерики (38%) і сангвініки (33%), в групах технічних спеціальностей – флегматики (38%) і сангвініки (33%) [11], то за даними співробітників Національного медичного університету ім. О.О.Богомольця в групах студентів-медиків меланхоліків було від 21 до 62%, флегматиків – від 0 до 36%, холериків – від 23 до 50%, сангвініків – від 8 до 36% [12], тобто переважну «більшість» складали меланхоліки та холерики.

Дослідження типологічних характеристик особистостей серед студентів другого курсу медичного факультету на кафедрі фізіології нашого навчального закладу, за психологічним опитувальником, підтвердили дані авторів [12] та показали, що вірогідна більшість студентів має комбінований склад типу ВНД. При цьому у 13% студентів мав перевагу «спокійний тип» темпераменту, у 29% – «слабкий», у 37% – «запальний», у 21% – домінував «живий тип». Зважаючи на те, що саме особистісні якості та індивідуальні психологічні особливості впливають на виховання професіонала [13], можна сказати, що молоді люди, які бажають стати лікарями, але не визначаються правильно з вибором фаху, дуже ризикують зіткнутися із труднощами не тільки під час навчання, але і згодом працюючи за фахом, адже «...дуже важко вкласти душу в діло, до якого вона не лежить. Е.А. Севрус» [14]. Разом з цим постає питання: «На скільки правильно на медичний профіль професійно орієнтована більшість студентів із «слабким» та «запальним» типом темпераменту?» На думку дослідників – психологів [15], для меланхоліків ідеально личить одноманітна праця, здатна дисциплінувати нестійку нервову систему. Вони найкращі, коли створені необхідні умови, наявні точні інструкції, керівництво постійно підтримує та заохочує. Меланхоліків досить важко розворушити, зате потім їм дуже погано вдається контролювати свої емоції та поведінку. Цей тип темпераменту потребує спокійної обстановки на роботі та достатнього часу для відпочинку [16]. «Слабкий» темперамент недостатньо пристосований до самостійної управлінської роботи, але кропітка праця їм «до смаку». Вони чудові оригінальні мислителі, можуть бути вченими, гарними викладачами, цілителями або лікарями, сильні в літературі та мистецтві [15]. Але з фізіологічної точки зору, навпаки, характерне для меланхоліків гальмування нервової системи, що сприяє втраті концентрації, уваги, коли внаслідок виникає надзвичайна ситуація, є серйозною перешкодою в напруженій роботі лікаря, особливо хірургічного профілю. Ми згодні з іншими висновками про те, що подібний характер роботи обов'язково стане причиною виснаження нервової системи і погіршенню загального стану здоров'я меланхоліка [17]. Може в такому випадку кращим обранням стане фах санітарного лікаря, стоматолога або фармацевта? Разом з цим автори одностайно згодні [8, 15, 17], щодо вибору «холериками» спеціальності лікаря, зважаючи на їхню здібність добиватися великого успіху в професіях, що потребують підвищеної концентрації, уваги та енергійності і вмінню протистояти стресу.

Аналіз літературних джерел показав розбіжність точок зору щодо впливу типу темпераменту на якість навчання [18, 19, 20]. Між тим, визначений нами тип темпераменту груп студентів-медиків, залежно від різного рівня успішності навчання, продемонстрував наступні тенденції. Найбільш успішні у навчанні характеризувалися найвищими показниками сили нервової системи

і функціональної рухливості нервових процесів (за нашими даними, переважно холерики та сангвініки), що при діяльності в умовах часових обмежень, психічного та фізичного напруження, впливу стресової ситуації зберігають більшу стійкість у підтриманні робочих параметрів, ніж менш успішні особистості. Такі студенти були схильні до лідерства, мали більш виражену емоційну стійкість, наполегливість, надійну діяльність при рішенні ситуаційних задач, які теоретично імітують умови реальної лікарської практики, з необхідністю невідкладного прийняття рішення, У той же час більшість студентів визначеної групи відрізнялася спокійністю, стриманістю, не тільки самостійною продуктивною працею, але й чудовою роботою у колективі. Група спостереження із задовільним рівнем успішності навчання характеризувалася вираженою емоційною лабільністю, нестійкістю інтересів, схильністю ухилятися від відповідальності, вони частіше були фіксовані на невдачах, їх потяг до навчання та успіхи підтримувалися академічним оточенням у групі. Отримані нами дані співвідносяться з висновками авторів, що досліджували успішність студентів в інших групах не медичного профілю [18, 21].

Таким чином, висунута гіпотеза про вплив типу темпераменту як однієї з важливих рис особистості, що суттєво впливає на вибір професії та успішність навчання, підтвердилася. Але зважаючи на те, що «чисті» типи ВНД практично зустрічаються дуже рідко, необхідно пам'ятати, що «…у буденних радощах та прикрощах життя потрібно бути сангвініком, у важливих подіях життя – меланхоліком, відносно потягів, які глибоко зачіпають наші інтереси, – холериком і, нарешті, у виконанні рішень – флегматиком» В. Вундт [22].

Література

1.Прес-служба МОЗ України.// Український медичний часопис on line– 2011, №4 (84). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moz.gov.ua.

2.Татьяна Голикова. Российское образование//Федеральный портал, 01.08.2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eduhmao.ru/news/7/21832/.

3.Светлана Дорош. Дело врачей: спасайся, кто как может// Правда України on line, 29.07.2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pravda.com.ua/rus/bbc/2011/07/29/6432262/

4.Абсалямова Айгуль. Куда поступить? Какую специальность выбрать? // Федеральный портал, 14.02.2011). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.moeobrazovanie.ru

5. Зеер Э.Ф. Профориентология. Теория и практика.- М., 2004.336с.

6.Столяренко Л.Д. Педагогическая психология.- Ростов-на-Дону, 2000, С.672.

7. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2000, 320с.

8.Практическая психология: инструментарий. Под ред. Шапар В. Б. – Ростов н / Д: изд. «Феникс», 2002.- 688с.
9. Косицкий Г.И. Физиология человека, Москва: Медицина.-1985.- 495-496с.
10. Крилов А.А. Психология. – М.: Проспект, 1999, 584с.
11.Трунова Н.А., Банайтис Н.Г. Влияние характера и темперамента человека на выбор будущей профессии. //М-лы Всероссийского студенческого научного форума «Педагогические проблемы образовательного процесса», 15-20.02.2009. -С.2.
12.Погоріла І.О., Романенко О.В., Кузьміна К.І., Сьомік Т.М., Тюпанський. В.Г. Психофізіологічні та вісцеральні функції в нормі та патології, Київ, 2006.- 104-105с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, Изд-во: “Питер”, Санкт-Петербург, 1999, 720.
14. Э.Борохов.Энциклопедия афоризмов: В мире мудрых мыслей. М.: Издательство АСТ. – 2001.- 672с.
15.Ю.В.Хмелевский. Здоровье- ведение. М.:«Советский спорт», 2000, 192с.
16.Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: Распространение категорий и концепций инженерной психологии на предметную область психологии профессиональной деятельности. – Новокузнецк: Изд-во СибГИУ, 2002.- 234с.
17.Абсалямова Айгуль. Выбирайте будущую профессию с умом и любовью к себе. //Федеральный портал, 2011). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://moeobrazovanie.ru/kak_vibrat_professiy_po_temperamentu.html
18. Burger, J. M., Messian, N., Patel, S., del Prado, A., & Anderson, C. What a coincidence! The effects of incidental similarity on compliance. Personality and Social Psychology Bulletin, 2004.- 30, 35-43 p.
19. Shen Liemin. A Correlational Research on Types of Temperament and Relative Learning Disabilities //Psychology Science, 2004.-27(5):1091-1094p.
20. William N. Bender. Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies.-1998, 1048p.
21.Калугина, Д. В. Личностные особенности курсантов с разным уровнем нервно-психической устойчивости /ДА Тимофеев, В В Пахомов, Д В Калугина // Гуманитарные методы исследований в медицине: состояние и перспективы. Матер Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов: СГМУ, 2007 – С. 142-146.
22. Битянова М.Р., Вачков И.В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников.- 2010, 192с.

ГОРДІЄНКО С.Г.,
старший викладач,
Горлівський державний
педагогічний інститут іноземних мов

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В АСПЕКТІ ВІДНОСИН «ЛЮДИНА – ПРИРОДА»

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У XXI століття людство увійшло, взявши з собою усі досягнення минулих років, які можна визначити як досить значущі в різних галузях науки. Це досягнення в космічній галузі, прикладних та природничих науках, нові інформаційні технології, комп'ютеризація, Інтернет тощо.

Поряд із здобутками у XXI століття увійшли і проблеми, яких досить багато. Однією з актуальних є екологічна проблема, проблема взаємостосунків людини і природи, яка набула трагічного звучання, адже йдеться про виживання людства і всього живого на Землі. Сьогодні, мабуть, немає людини, яка б не переймалася проблемами екології, тому що стан навколишнього природного середовища впливає на чистоту повітря та питної води і, як результат, на стан здоров'я людини, починаючи з дитячого віку і до похилого. Земля, як колиска всіх живих істот, забруднена настільки, що це призвело до кризових ситуацій.

Екологічні проблеми тісно переплітаються з проблемою духовно-морального стану особистості, формування етичних норм поведінки в навколишньому природному середовищі. У практичній діяльності людини простежується тенденція пристосовувати природу до своїх потреб. Людина, втративши інтуїтивне відчуття своєї єдності з природою і вважаючи, що живе за власними надприродними або позаприродними законами, починає інтерпретувати природу як передумову для розвитку складної інфраструктури соціуму або необмежену сукупність ресурсів, яку слід використовувати раціонально [5, с. 329].

Сьогодні вчені акцентують увагу на фундаментальній значущості природних чинників у житті людини та суспільства, роблять спроби радикальної корекції змісту понять «природа» та «людина» в контексті їх співвідношень. Зрозуміло, що екологічна криза виникає внаслідок невідповідних дій людини в навколишньому середовищі. Екологічні проблеми стають загальнолюдськими і набувають характеру морально-етичних. Проблема взаємовідносин людини та природи потребує сьогодні перегляду старих та визначення нових

© ГОРДІЄНКО С.Г., 2011. УДК 37.017

моральних критеріїв, особливо серед дітей та молоді. Вчені-екологи та педагоги працюють над створенням нової стратегії, нових стандартів. Люди повинні зрозуміти морально-етичну сутність цієї проблеми.

Етико-моральний аспект в екологічній свідомості і поведінці людини проявляється як почуття єдності з природою, прихильність і любов до всього живого. В тісному зв'язку з морально-етичним аспектом постає аспект естетичний, адже природа та діючі в ній закони дають нам досконалі зразки гармонії. Від того, як людина ставиться до природи, благоговіє перед нею та плекає її, залежить і розвиток самої людини, її морально-етичних якостей. А для цього необхідно змінювати філософію і спосіб життя людини.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблеми відносин суспільства, окремої людини та природи, виховання морально-етичних якостей у дітей та молоді досліджують багато вчених різних галузей знань – філософи, екологи, педагоги та психологи: Г.О. Білявський, В.Є. Борейко, В.В. Вербицький, В.І. Гетьман, С.Д. Дерябо, М.І. Дробноход, А.Н. Захлєбний, І.Д. Звєрєв, М.М. Кисельов, А.М. Кмець, В.С. Крисаченко, Л.Б. Лук'янова, Г.В. Марченко, О.В. Михайленко, Г.П. Пустовіт, Н.А. Пустовіт, А.В. Толстоухов, О.І. Федоренко, В.В. Червонецький, С.С. Червонецька, Л.І. Юрченко, В.А. Ясвін. У працях науковців підкреслюється значення природи в житті людини та важливість її збереження.

Філософи М.М. Кисельов та А.В. Толстоухов на багатому фактичному матеріалі доводять необхідність гуманного ставлення до природи, досліджують проблеми впливу екологічних ідей на формування світоглядних позицій людини, нового мислення, орієнтованого на пріоритети загальнолюдських цінностей.

В.Є. Борейко, О.В. Михайленко розглядають безпосередньо проблему екологічної етики як нової концепції буття, її принципи та обов'язки людини перед природою, категорії людських дій з позиції екологічної етики.

Г.П. Пустовіт визначає проблеми формування особистісного ставлення дітей та молоді до природи, діяльність і поведінку в довкіллі відповідно до моральних норм.

У своєму дослідженні ми спираємося на праці В.В. Червонецького, який здійснює аналіз еколого-педагогічних проблем у контексті поглядів на взаємовідносини людини з природою в європейських країнах. Ґрунтуючись на теоретичних принципах, учений наголошує на необхідності опанування учнями наукових знань про навколишнє середовище з метою формування екологічної свідомості в поєднанні з високими морально-етичними й духовними ідеалами.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим при-

свячується зазначена стаття. Незважаючи на гостроту означеної нами проблеми, сьогодні ще немає науково-обґрунтованої стратегії взаємодії людини з навколишнім середовищем. На нашу думку, в психолого-педагогічній науці домінуючими мають бути методи, звернені не тільки до свідомості, а й до емоційної сфери дітей та молоді.

Формування цілей статті (постановка завдання). У статті ми ставимо за мету дослідити морально-етичні засади виховання дітей та молоді в аспекті відносин з природою, від стану якої залежить виживання людей і всього живого на планеті Земля.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема взаємовідносин людини з природою – вічна філософська та морально-етична проблема. Перші спроби осмислити її зроблені ще в стародавні часи, тривають вони і в подальшому, в епоху Відродження та Просвітництва, поступово трансформуючись в ідеологію гуманізму, зазнаючи впливу соціальних та науково-технічних революцій. Філософське підґрунтя проблеми становлять праці багатьох мислителів минулого: Платона, Аристотеля, Демокрита, І. Канта, Г. Гегеля, Г. Сковороди та багатьох інших. Жили вони в різні часи, в різних природних середовищах і, незважаючи на це, між ними багато спільного, адже вони привертають увагу людства до проблеми відносин із природою. Гармонія у взаємодії людини з природою, на думку філософів, досягається тоді, коли людина наслідує закони природи і не порушує їх. Турбота про природу як сферу діяльності і життя людини є турботою про саму людину. Вивчаючи закони природи, вони самі є взірцем благоговіння до всього живого. Леонардо да Вінчі співчуває пташкам, які потрапили в клітку. Він спеціально відвідує базари, купує птахів і випускає їх на волю. Б. Шоу гостро сприймає жорстокість по відношенню до тварин і відмовляється від вживання м'яса з етичних мотивів. В. Шекспір пише, що розчавлена комаха страждає так само, як і вмираюча велика тварина. І таких прикладів можна навести багато.

Народна мудрість завжди орієнтує людину на шанобливе ставлення до природи. В ній вона вбачає найґрунтовніше уособлення сил добра та джерел людяності. Народ захищає природу, наділяє її такими якостями, завдяки яким стверджується життя, продовжуючи його шляхом орієнтації на дійсно життєдайне джерело як одну з найфундаментальніших цінностей [1, с. 127]. У слов'янських народів дбайливе ставлення до природи формується впродовж тисячоліть. До дерев наші пращури ставилися як до живих істот. Так, наприклад, в Україні здавна вважають вербу і калину священними. Не дарма народна приказка говорить: «Без верби і калини нема України».

«Природа – це дім людини», за визначенням американського філософа Дж. Дьюї, «досягнення цілей та мети людини залежить від природних умов.

Якщо їх відокремити від таких умов, то вони перетворюються на порожні мрії і фантазії, якими люди захоплюються [4, с.227]». Найважливіші потреби людини, – їжа, кисень, одяг – як і тисячоліття тому, задовольняються природою. Корисні копалини – газ, нафта, руда тощо – теж дає природа. Неначе добрий чарівник, природа творить чудеса: жива вода загоює рани, цілющі рослини виліковують тяжкі хвороби. Книга природи досить загадкова, і її треба вміти читати.

Природа є дзеркалом людини, свій характер вона пристосовує до людини. Злість людська може наповнити всю природу злістю, а милість людська – перетворити її на милість [11, с.49-50]. У деяких країнах, зокрема на Балканах, народ дотепер вірить, що дощі, посухи, градобої, врожайні та неврожайні роки, епідемічні хвороби залежать від моральної чистоти народу. По відношенню до благочестивих природа ласкава, люб'язна, по відношенню до нечестивих – мстива. Це стародавня віра у всіх народів на землі. Якою є людина, такою й природа до неї виявляється [Там само].

Питання про відповідальність людини перед природою поставлене ще в XIX столітті і розвинене в роботах В.І. Вернадського, який попереджає, що людство зможе забезпечити своє майбутнє тільки за однієї умови, а саме: якщо візьме на себе відповідальність за розвиток суспільства і природи, часткою якої воно є. Вчення В.І. Вернадського про ноосферу передбачає колективний загальнолюдський розум, здатний регулювати природні і суспільні процеси тільки на основі вищої моральності.

Першим визначає необхідність екологічної етики і розробляє її принципи відомий американський еколог і філософ О. Леопольд. Для запобігання трагедії у відносинах людини і природи, на думку німецького філософа А. Швейцера, необхідно звернутися до етики благоговіння перед життям, що стає сутністю нової форми гуманізму. Воістину моральна людина тільки тоді, коли вона підкорюється внутрішньому спонуканню допомагати будь-якому життю й утримується від того, щоб заподіяти живому будь-яку шкоду. Для неї священне життя як таке. Вона не зірве листочка з дерева, не зламає жодної квітки, не знищить жодної комахи. Якщо вона проходить повз комаху, що впала в калюжу, то знайде час кинути їй для порятунку листок чи соломинку [16, с. 307]. Так звану «живу етику» (Агні-Йога) розробляють О.І. Реріх та М.К. Реріх. Її метою є збереження й відновлення «саду земного» (природи Землі) та пробудження духовності в землянах.

У словнику з екологічної етики В.Є. Борейко дає такі визначення:

«Мораль екологічна – впорядкована сукупність спрямованих на збереження природи заборон, вимог, звичаїв, традицій, прийнятих у певному суспільстві. Ці норми закріплені в його культурі і в досить стабільному вигляді передаються з покоління в покоління [2, с. 43]».

«Етика екологічна (енвайроментальна) – вчення про належне ставлення до природи, засноване на сприйнятті природи як суб'єкта, визначенні її морального статусу, високій оцінці внутрішньої цінності природи, повага до прав природи та обмеження прав людини (як пише О. Леопольд, «екологічна етика – це обмеження свободи дій у боротьбі за існування») [Там само]».

Головним напрямом в екологічній етиці є екобіоцентризм, який націлює людей на збереження якомога більшої кількості видів живих істот та ділянок природи… Згідно з екобіоцентризмом, екологічні проблеми не можуть бути вирішені без фундаментальних змін в існуючих цінностях суспільного і політичного життя (курсив наш. – С.Г.) [2, с. 87].

З метою пропаганди ідей екологічної етики у 1998 році було створено Міжнародний Союз екоетики (МСЕЕ), який об'єднує активістів із багатьох країн. У США виходить журнал «Екологічна етика» («Environmental ethics»), головний редактор якого – відомий американський екофілософ Ю. Харгроув. А у Великій Британії – «Екологічні цінності» («Environmental values»).

Морально-етичні норми вчені виокремлюють в особливу галузь як основу, з якої формується все інше. Моральна оцінка особистості має пріоритети перед всіма іншими і визначається як підґрунтя, вища точка сутності людини. В науковій літературі висловлюється думка, що поряд із економічними та політичними революціями нам потрібна і третя революція – моральна. Але мораль не може перемогти, якщо не прилучиться до цивілізації, так само і цивілізація обернеться катастрофою, якщо буде купуватися ціною нехтування моралі [6, с. 113].

Невідповідність цивілізації і моралі ми розуміємо виходячи зі стану навколишнього природного середовища. Екологічно безграмотні дії людини в довкіллі, результатом яких є численні екологічні кризи і навіть екологічні катастрофи, призводять сьогодні до необхідності створення нової системи взаємодії людини і природи, основою якої має бути ідея «коеволюції» [9, с. 3]. Коеволюція (від лат со – разом та evolutio – розгортання, розвиток) передбачає принцип гармонійного спільного розвитку живого і неживого оточення, природи і суспільства.

Екологічна криза засвідчує, що існує ще одна криза – внутрішня, духовна, можливо невидима неозброєним оком, але досить серйозна і глибока. Для її подолання людина має змінитися сама, стати морально-етичною та духовною і вже на цьому підґрунті зцілювати природу. Саме тому сьогодні екологічна парадигма дедалі більше набуває рис світоглядної і моральної цінності. Екологічна етика – це комплекс моральних правил людської поведінки, що формується під впливом нового світогляду та нових принципів співіснування суспільства, вчинків окремих його представників [8, с. 17]. На початку 70-х років минулого століття у вищих навчальних закладах країн Західної

Європи з'являється курс з екологічної етики, а пізніше екологічна етика виокремлюється як самостійна філософська дисципліна.

Метою екологічної етики є пошук морально-етичних засад ставлення людини до природи, усвідомлення нею своїх власних потреб, норм екологічно доцільної поведінки і діяльності в навколишньому середовищі, усвідомлення того, що будь-яка діяльність у довкіллі має підпорядковуватися нормам моралі й екологічної етики [9, с. 4]. Йдеться про формування екологічної культури, яка передбачає внутрішню відповідальність особистості і контроль своїх дій. Тільки таким чином може бути сформована екологічна мораль. Але перехід від стану підкорювача природи до нових моральних критеріїв, нового душевного стану вкрай непростий та довготривалий. Зате пізнання природи – наймудрішого живого підручника – дає змогу повною мірою відчути й осмислити своє призначення на Землі, скласти свій борг перед Природою [14, с. 143].

Дуже важливо не тільки дати учням знання з екології, але й виховати в них такі якості, як доброзичливість, співпереживання, співчуття та повагу до природи. Повага – дуже важлива складова ставлення до природи. Вона відрізняється від почуття любові до природи, оскільки хороші дії по відношенню до неї є етично обов'язковими незалежно від наших почуттів і прихильності [3, с. 44]. Взаємодія зі світом природи має великий психолого-педагогічний потенціал, виконуючи психотерапевтичні функції. Взаємодія людини з тваринами, рослинами, річками та озерами, лісами чи горами може зняти стрес, нормалізувати нервову систему і в подальшому сприяти гармонізації відносин з природою. Для дійсно гармонійних стосунків необхідно, щоб людина була готова взаємодіяти з природою і сприймати її як суб'єкт, а не тільки як середовище, що задовольняє прагматичні потреби. Тому необхідна постійна робота з дітьми, починаючи з молодшого віку, з сім'ї, школи та вищого навчального закладу.

Виходячи з цього, не можна не згадати продуману і логічно побудовану педагогічну систему з етики поведінки людини в природному середовищі В.О. Сухомлинського. Він пропонує моральні правила – заповіді у вигляді прямого звернення до учнів, розкриваючи методику виховної роботи та досвід своєї школи. Вся практична діяльність Павлиської школи ідейно спрямована – залишити після себе добрий слід на Землі. Посади і вирости своє дерево – ці слова є девізом і в прямому, і в символічному смислі. З перших днів перебування дитини в школі її готують до того, щоб вона виростила дерево, яке принесе радість наступним поколінням, прикрасить їхнє життя, збагатить рідну природу. За роки навчання кожний учень вирощує найдовговічніше дерево – дуб. Його саджають, як правило, на першому або на другому році шкільного життя. Свято садіння столітнього дерева – так учні називають дуб – у школі є традицією [13, с. 13].

Щовесни, коли пробуджується природа, саджають свої дерева нові покоління школярів, і знову й знову повторюється урочиста клятва залишити добрий слід на землі, бути на тисячолітньому дереві своєї Батьківщини не сухим безплідним сучком, а міцною гілкою – квітучою і плодоносною [Там само]. «Бережи все хороше, що залишили на Землі твої предки. Ти не маєш права зрубати дерево доти, поки не посадиш десять». Цю думку стверджують у Павлиській школі протягом усіх років навчання учня [13, с. 53].

В.О. Сухомлинський сам пише казки, оповідання, притчі й розповідає їх дітям, в них він розкриває широкий різноманітний світ, що оточує кожну дитину. Він часто водить дітей до природи, «у зелений клас», який він називає школою під Блакитним небом, школою Радості. Через художні образи Василь Олександрович розглядає проблеми формування в підростаючого покоління моральної свідомості, морально-етичної діяльності людини. Хіба можна спокійно читати невеличке оповідання «Зрубали вербу»?

«Над ставом росла Верба. В тихі літні ранки вона дивилася в воду… Одного разу прийшла до ставу людина з сокирою. Підійшла до Верби, прицілилась, ударила. Затремтіла Верба, навіть застогнала. А листочки з тривогою запитують один у одного: «Що це людина робить?..» Упала зрублена Верба… А листочки перешіптуються і запитують у Верби: «Чому це ми лежимо на Землі?» Там, де пройшла сокира, Верба заплакала. Чисті, прозорі сльози упали на землю» [12, с. 17].

Спостереження за явищами природи, трансформації, що відбуваються в ній в різні пори року, та влучне натхненне слово вчителя викликають у дітей різноманітні почуття: від бажання осягнути сутність природи та її законів до бажання зберегти красу природи для себе і своїх нащадків.

У сучасній теорії виховання набувають поширення методи діяльнісного підходу, які базуються переважно на ідеях прагматичної педагогіки. Сприятливою формою виховання дітей є участь у трудових акціях, пов'язаних із захистом і облагородженням природи. Вдома – це піклування про квіти, городні культури, сад та тварин. У процесі такої діяльності учні набувають практичні знання та вміння, потрібні не тільки для окремої людини, але які мають і суспільну значущість. Адже, як зазначає В.О. Сухомлинський, людина дорожить тільки тим, у що вона вкладає частину своєї душі.

Розробляючи проблеми екологічної освіти та виховання, В.В. Червонецький виокремлює такі поняття, як виховання «в природі» та виховання «для природи» як квінтесенцію сучасної екологічної освіти. Виховання «в природі» реалізується через різні форми ознайомлення дітей із факторами природи, її видовим розмаїттям, умовами існування тварин і рослин, і в першу чергу тих, що безпосередньо оточують зростаючу особистість. Виховання «в природі» покликане сформувати любов до природного довкіл-

ля, розуміння природи як вищої цінності людського буття, усвідомлення універсальної значущості природи для людини. Прищеплення дитині розуміння природи і любов до неї становлять міцне підґрунтя свідомості і духовно освяченої природозахисної діяльності на подальших відтинках її життя [15, с. 79].

Виховання «для природи» асоціюється з підготовкою молодого покоління до захисту природного довкілля. Воно в першу чергу пов'язується з високою культурою поведінки в природному середовищі, поважливим ставленням до живих істот, екологічною свідомістю. Розвиток екологічного мислення становить важливу складову екологічного виховання. Його наявність забезпечує можливість приймати екологічно виважені рішення, передбачати наслідки природоперетворювальної діяльності, критично ставитись до невиважених, з екологічної точки зору, економічних або соціальних проектів, планів, дій тощо [Там само].

Визначення сутності морально-етичних проблем у відносинах людини та природи доводить, що необхідна зміна пізнавальних цінностей освіти з урахуванням гармонійного розвитку особистості. Головним принципом нового ставлення людини до природи має бути відмова від монологічності у стосунках, перехід до постійного діалогу, партнерства, пошуку шляхів взаємодії, затвердження рівноправності сторін, які беруть участь у діалозі. Тому нова парадигма розвитку української освіти у XXI столітті має бути Концепцією розвитку людства, причому не керованого, а коригованого розвитку з урахуванням могутніх сил Природи [10, с.23].

Останнім часом все більше педагогів замислюються над питанням моральної і духовної цінності християнства, які можна розглядати як допоміжний інститут виховання, що сприятиме розкриттю глибин людської душі, формуванню самосвідомості. У багатьох країнах світу релігійне виховання розглядається як важлива складова розвитку особистості, основа її морально-етичних норм та правил. Адже християнська церква завжди обстоює ідеали краси й добра, прищеплює любов і повагу до високих цінностей, до яких відноситься і природа, довкілля, в якому проходить життя людини. Християнська етика, адаптуючись до людських цінностей, вбирає в себе кращі здобутки минулого. Святитель М. Сербський зазначає, що все царство природи є не що інше, як книга про царство моральне. Вона малочутлива до наших розумових здібностей, але досить чутлива до наших моральних якостей. Природа байдужа до нашої матеріальної культури, але вона не байдужа до співчуття, доброти, так як і до злоби, пристрастей. Це переконливе свідчення того, що у відносинах природи і людини є, перш за все, моральний зміст [11, с. 218].

Отже головним у відносинах до природи є доброзичливість, співчуття та

повага. І. Кант в «Лекціях з етики» наголошує на необхідності добросердечного ставлення до тварин, тому що людина, яка жорстоко поводиться із тваринами, буде такою ж і по відношенню до людей. На прикладі ставлення до тварин можна пізнати серце людини [7, с. 311].

Екологічна етика поділяє людські вчинки на такі категорії:

1. Обов'язкові вчинки. Ці вчинки людину зобов'язують здійснювати не тільки принципи екологічної етики, але й закон.

2. Екологічні доброчинності. До цих вчинків люди заохочуються екологічною етикою, але закон не зобов'язує їх виконувати. Сюди можна віднести вегетаріанство.

3. Дозвільні вчинки, до яких відносяться такі, що не наносять шкоди природі.

4. Непристойні вчинки, які юридично не заборонені, але з позицій екологічної етики морально невиправдані. Вони відповідають екоетичним принципам: «не зашкодь» і «не втручайся», наприклад, полювання в заповідних зонах.

5. Заборонені вчинки – це такі вчинки, які не тільки морально неправильні, але й заборонені законом. Наприклад, браконьєрство тощо [3, с. 45].

Ці та інші принципи екологічної моралі та етики мають бути сформовані у підростаючого покоління, починаючи з молодшого шкільного віку і продовжуватися до зрілості, а потім і протягом всього життя. Тільки в такому разі вони стануть переконаннями і перейдуть у звичку, яка, як стверджують психологи, має найбільшу силу і буде сприяти гуманному ставленню до природного середовища.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку. Узагальнюючи сказане, можна зробити наступні висновки. Виховання дітей та молоді – процес досить відповідальний і складний. Поряд із загальними цілями існують конкретні, конструктивні педагогічні цілі. У нашому дослідженні – це формування морально-етичних норм і правил поведінки по відношенню до природи.

Погляди на природу, які складалися роками і століттями, поступово трансформуються. У свідомості фахівців і людей, небайдужих до розглянутої проблеми, утверджується думка про необхідність змінити своє ставлення до природи як до єдиного цілого. Екологічна ситуація, яка сьогодні загострена в усьому світі, може бути вирішена за допомогою освіти. Екологічні знання формуються у дітей та молоді під впливом багатьох чинників. Перш за все це суспільні відносини, що постають виховними елементами першого порядку, визначають мету та педагогічні впливи на дітей.

Рішення екологічних проблем вимагає перш за все зміни свідомості і мислення людини. Ці якості закладаються з перших років життя, розвивають-

ся та закріплюються у школі та ВНЗ. Екологічна освіта та виховання передбачають формування у підростаючого покоління морально-етичних норм та правил – людяності, доброти, відповідального ставлення до природи. Вчені говорять сьогодні про нову етику – екологічну, яка сприяє розвитку екологічної свідомості та культури.

Сьогодні вже стає зрозумілим, що майбутнє людства залежить від того, наскільки глибоко підростаюче покоління усвідомить потребу бережливого ставлення до природи як загальнолюдської цінності. Не менш важливо не тільки знати закони природи та цінувати їх, а й активно діяти задля поліпшення її стану.

Шляхами розвитку морально-етичних засад виховання дітей та молоді можуть слугувати:

- історичний досвід розвитку відносин людина – суспільство – природа;
- гуманізація навчально-виховного процесу;
- формування екологічної компетентності, яка сприятиме упередженому ставленню людини до своїх дій у природі;
- діяльнісний підхід до захисту природи, включення у суспільно-корисну діяльність тощо.

Згідно з принципами екологічної етики, людина повинна припинити чи суттєво зменшити свій руйнівний вплив на природу, аби відвернути екологічну катастрофу, яка може призвести до знищення самого людства.

Розглянуті нами питання не вичерпують проблеми, важливим є з'ясування форм і методів формування морально-етичних норм і правил, над якими автор передбачає працювати в подальшому.

Література:

1. Андрущенко В.П. Сучасна соціальна філософія: курс лекцій / В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко. – К.: Вид-во «Генеза», 1996. – 368 с.
2. Борейко В.Е. Популярный словарь по экологической этике и гуманитарной экологии / В.Е. Борейко. – К.: Киевск. эколого-культ. центр, 2003. – 94 с.
3. Борейко В.Е. Этика и менеджмент заповедного дела / В.Е. Борейко. – К.: Киевск. эколого-культ. центр, 2005. – 328 с.
4. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюї. Пер. з англ. – Л.: Літопис, 2003. – 294 с.
5. Екологічна енциклопедія: У 3-х т. Ред. кол. А.В. Толстоухов (гол. ред.) та ін. – К.: ТОВ «Центр еколог. освіти та інформації», 2007. – т. 3. – 427 с.
6. Этическая мысль: науч.-публицистич. чтения / Ред. кол. А.А. Гусейнов и др. – М.: Политиздат, 1990. – 480 с.
7. Кант И. Из «Лекция по этике» / И. Кант // Этическая мысль: науч.-публицистич. чтения / Ред. кол. А.А. Гусейнов и др. – М.: Политиздат, 1990. – С. 290-322

8. Михайленко О. Екологічна етика як нова концепція буття / О. Михайленко // Вища освіти України. – 2002. – № 4. – С. 16-19
9. Пустовіт Г. Формування особистісного ставлення учнів до природи у психолого-педагогічному контексті / Г. Пустовіт // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 3-6
10. Саєнко Т. Нова парадигма розвитку освіти у XXI столітті / Т. Саєнко, О. Познанська // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 18-26
11. Сербский Н. Мысли о добре и зле / Н. Сербский. – Полтава, Спасо-Преображенский Мгарский монастырь, 2005. – 256 с.
12. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
13. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності / В.О. Сухомлинський – К.: Рад. шк., 1966. – 231 с.
14. Харченко Б.І. Формування екологічної моралі в студентському колективі / Б.І. Харченко // Падегогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С.139-143.
15. Червонецький В.В. Традиції і тенденції використання природи в моральному вихованні дітей молодшого шкільного віку в сім'ї у Великій Британії: моногр. / В.В. Червонецький, С.С. Червонецька. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2010. – 192 с.
16. Швейцер А. Культура и этика. Пер. с нем. / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1978. – 341 с.

ГУЦОЛ Л.М.,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ключові слова: *студентська молодь, процес, особистість, самореалізація.*

Ключевые слова: *студенческая молодежь, процесс, личность, самореализация.*

Key words: *student youth, process, osobistist, samorealizatsiya.*

Постановка проблеми. У нинішній ситуації значно розширюється сфера впливу освіти, в тому числі вищої педагогічної. Їй належить стати особливою соціальною сферою, здатною зберігати духовні цінності людства, розвивати і акумулювати інтелект нації, а також створювати умови для особистісного розвитку студентської молоді, що дасть можливість самовизначитись, самоствердитись у житті та майбутній професійній діяльності. Успішний і стійкий розвиток особистості проходить у процесі її самореалізації.

Аналіз досліджень. Проблема самореалізації особистості відображена в дослідженнях психологів (Б. Ананьєва, Л. Виготського, М. Гінзбурга, О. Конопкіна, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова і ін.). Окремим аспектам проблеми самореалізації особистості в педагогіці присвячується низка праць Т. Баришнікової, Н. Борисової, Л. Дроздікової, Є. Нікітіної та ін., в яких висвітлюються лише окремі аспекти проблеми самореалізації.

Проблема самореалізації, а також питання самоосвіти, самовиховання і особистісно орієнтованого виховання, без яких неможлива самореалізація, розглянуто у працях українських вчених І. Беха, Є. Бистрицького, О. Кучерявого, В. Лозового, В. Муляра, Л. Сохань, В. Сухомлинського.

Мета даної статті – становлення особистості студента в процесі самореалізації.

Час соціальних змін як правило призводить до народження покоління, яке відрізняться новим поглядом на світ. Для сучасної молоді у ситуації невизначеності, постійно змінюваних обставин життєдіяльності проблеми самовизначення та самореалізації набувають незвичайної актуальності.

© ГУЦОЛ Л.М., 2011.
УДК 37.032:165.242.1-057.875(045)

На сьогоднішній день проблема самореалізації особистості має не абияке значення, оскільки суспільству потрібні ініціативні, самостійні, творчі, комунікативні, креативні люди, які здатні постійно удосконалювати свою особистість та діяльність, розширювати арсенал навичок і вмінь, адекватно виконувати свою функцію, відрізняючись високою сприятливістю, соціально-професійною допитливістю, готовністю до швидкого відновлення знань.

Самореалізація, яка, з одного боку, являє собою безперервний процес розвитку і вдосконання індивіда, є показником і одночасно умовою особистої зрілості, однією з найнеобхідніших потреб людини, гарантією її свободи. З іншого боку, самореалізація особистості повсякчас належала до кола проблем, які визначали сутність будь-якої суспільно-економічної формації, тому що ефективна діяльність кожної з них значною мірою зумовлена тим, на яких основних принципах ґрунтуються стосунки індивіда й суспільства, яку роль і місце посідає в цих стосунках особистість, наскільки повно суспільство використовує її потенційні можливості, різноманітні якості.[7]

У психології самореалізація особистості – це складна психічна діяльність, спрямована на досягнення віддаленої мети, яка потребує чіткого цілепокладання та значних вольових зусиль. Окрім того, самореалізація – це спрямована самоактивність, котра здійснюється не через примус, а за власним свідомим вибором, яка потребує великих психологічних та енергетичних витрат. [6]

Самореалізацію, на наш погляд, варто розглядати, як соціально-активну потребу особистості, яка прагне задовольнити свій психічний стан, уособити себе, пізнати смисл життя і суть свого "Я", реалізувати свої таланти і здібності, вдосконалювати свій життєвий досвід. Задовольняючи потребу самореалізації в різноманітних видах діяльності, особистість переслідує свої життєві цілі, знаходить своє місце в системі суспільних зв'язків та відношень і стає тим, ким вона може і повинна стати в силу своїх можливостей і здібностей.

Самореалізація – процес предметного втілення особистістю базових інтелектуально-особистісних навичок, набутих на етапі самоактуалізації. І. Бех, зазначає, що цей процес є поступовим і багатогранним, і ця багатогранність нарощується залежно від змістовного збагачення "Я" – образу особистості.[1]

Основними моментами самореалізації, на думку О. Киселевої, є усвідомлення образа свого "Я", пошук і вибір ідеалу, цінностей, здійсненню яких особистість хоче присвятити своє життя, формування активної життєвої позиції. Головним способом самореалізації є продуктивна праця, але, оскільки сфера самореалізації особистості багатогранна, то вона в принципі може здійснюватись у будь якій соціальній діяльності. Самореалізація починається з соціального самовизначення і триває до кінця життя людини.[5]

Специфіка самореалізації полягає в тому, що вона сприяє особистісному становленню людини, формує такі особистісні новоутворення, як здатність до вибору мети, до проектування метода досягнення, до організації діяльності особистості, виступає в якості суб'єкта життєдіяльності людини, являється атрибутом самого існування людини і по суті визначає її життєвий шлях.

Самореалізація, як зазначає М. Варій, – це атрибут існування особистості, здійснення індивідуальних та особистих можливостей "Я" за допомогою власних зусиль, а також співдіяльності з іншими людьми.[2]

На думку Л. Левченко, самореалізація – це свідомий процес розгортання і зростання сутнісних сил людини, а саме творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Ми погоджуємось з визначенням автора, що самореалізація – це усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки). Саме ці два поняття, які між собою тісно пов'язані, та поняття самоактуалізація є складовою процесу самореалізації.[8]

Окрім того, в контексті розгляду питання самореалізації особистості є показник життя успішної людини, яка усвідомивши свою індивідуальність, роль, мету, місце, можливості, потреби, здібності, задатки, різноманітні якості, отримує можливість самовиражатись, всебічно самореалізовуватись, знаходити своє місце та стверджуватись в суспільстві і вибраній професії, орієнтуватись на вирішення проблем, піклуватись про інших. Тобто самореалізація студентської молоді – це розгортання оптимальних здібностей людини до різних видів людської діяльності; рівень розвитку, якого досягає людина від моменту народження; свідоме прагнення до реалізації своїх можливостей. [10]

Тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Бусела дає визначення самореалізації: "Самореалізація – реалізація свого творчого людського потенціалу".

Актуальним в контексті визначення питання самореалізації особистості є напрацювання С. Максименко. На його думку, студентська молодь є суб'єктом (особистістю, що самореалізується), який не лише сам ставить мету, а й перетворює її в життєву задачу; творцем власного життя, який створює умови свого розвитку, долаючи деформацію власної особистості. Крім того, автор зазначає, що механізм самореалізації у своїх принципових моментах відповідає креативності, а ключовим моментом є цілеспрямування, так як особистість починається з власної постановки мети і відповідального переживання цього явища. Особистісна дія – це є власне самореалізуюча і саморозвиваюча дія, а оскільки мета її не зовнішньо задана, то вона завжди особистісна, завжди породжуюча (креативна), така, що реалізує особистість і водночас розвиває, «вирощує» її.[9]

Отже, особистісна самореалізація допомагає духовному росту людини, забезпечуючи на перших етапах розвиток особистісного потенціалу: відповідальності, допитливості, спілкування, працелюбності, наполегливості, ініціативності, ерудиції, креативності, моральності.

Реалізовуючи себе як особистості, студентська молодь показує, наскільки вона відбулася як особистість, як професіонал у відповідній галузі діяльності, наскільки реалізувала свої життєві сили, можливості і здібності, своє призначення в процесі всього життя.

Самореалізація складає суть життя студентської молоді, в якому активно виражені індивідуальність (яка є потрібною і значущою для себе та інших), самоздійснення (реалізація людини своїх здібностей, умінь, навичок та ін.), самоствердження, самостійність, свобода, творчість, самоосвіта, самовиховання, впевненість у собі, послідовність в досягненні мети, а ступінь самореалізації людини залежить від того, в якій мірі намічені нею цілі відповідають способу життєдіяльності.

Отже, самореалізація відіграє найважливішу роль впродовж усього життєвого шляху особистості, фактично визначаючи його. Передумови до самореалізації закладені в природі людини й існують як задатки, які в процесі розвитку людини, формування її особистих властивостей стають основою здатності до самореалізації [2]. Розглядаючи розвиток та становлення поняття самореалізації В. Демиденко виділяє наступні етапи: усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів виповнення себе – усвідомлення свого Я; визначення життєвої мети та програми дій її досягнення; побудова моделі діяльності; діяльність та її самооцінка; формування висновків про перспективи свого Я; внесення в нього за потреби певних коректив.[4]

Отже, однією з важливих умов становлення й розвитку самореалізації особистості є такі складові як самопізнання, пізнання та спостереження, без яких особистість не зможе подолати шлях до самореалізації.

Успішною умовою самореалізації є динамічна функціональна єдність, де образ світу й образ «Я» ніби врівноважені через адекватне розуміння свого місця у світі й використання адекватних соціальних умов. Самореалізація активізується відповідно до рис, властивостей та якостей особистості.[2]

Джерелом самореалізації являються протиріччя між її життєвою метою і її реальним буттям, реальним рівнем наближення до цієї мети.

Критерієм характеру і спрямованості самореалізації є відповідність мети, яка реалізує задачі всебічного розвитку особистості і блага всього суспільства.

Слід зазначити, що самореалізація особистості сприяє професійному зросту, оскільки особливим аспектом є професійна компетентність, яка роз-

криває сукупність певних якостей (властивостей) особистості, високий рівень професійної готовності до різних видів діяльності, загальнопрофесійні знання, уміння, професійно значущі особистісні якості, потреба в самопізнанні й вдосконаленні себе.

Отже, самореалізація займає певне місце в системі потреб особистості і виступає для неї сенсожиттєвим процесом, для якого характерним більш свідоме та повне розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під дією суперечностей між "Я"- ідеалом і "Я"- реальністю і має різні рівні свого становлення і розвитку.[3]

В контексті нашого дослідження важливим є розгляд взаємозв'язку понять "потреба" та "самореалізація". Відповідно потребам, до яких прагне особистість, С.Максименко виділяє систему характеристик потреб в самореалізації: потреба в самореалізації належить до розгляду вищих потреб; вона є якісною характеристикою особистості; потреба, яка актуалізує потенційні можливості особистості сприяє розвитку особистості; підтримує внутрішній стан напруження індивіда, вона має суперечливу природу; потреба в самореалізації існує у варіанті "для інших", тобто має соціальних характер; потреба в самореалізації – це цінність, вона має постійний, безперервний характер; потреба в самореалізації володіє здатністю цілеспрямованого формування в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю. Отже, потреба в самореалізації є джерелом активності особистості, активність же означає ті види діяльності, в яких дана потреба задовольнятиметься.[9]

Зростання особистісної самореалізації характеризується здатністю молоді володіти умінням сконцентрувати увагу на головному й спрямувати на це основні зусилля, активність, творче ставлення; виявляти інтереси, позитивні відгуки щодо життєвих аспектів; знаходити для себе відповідне місце серед оточення, утверджувати себе у своїх якостях і рисах саме як індивідуальність.

Особистість в процесі самореалізації формує усвідомлення своєї неповторності протиставлення себе іншим людям як людини, що має особливі, свої погляди, своє ставлення до життя, своє власне "Я"; усвідомлює свої інтереси, потреби і здібності, втілюючи їх в практичну діяльність. Тобто, ту діяльність, в якій особистість відкриває в собі нові можливості, невикористані резерви, а значить, глибше і повніше пізнає себе.

Отже, самореалізація – вільна діяльність, самодіяльність індивіда, постійна внутрішня потреба, яка являє собою реалізацію всіх основних ліній особистості, що найбільш яскраво виражають як її соціальну суть, так і індивідуальну оригінальність. "Самореалізація як особистісне утворення є центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, на якому практично самоздійснюється її Я (система цінностей)".[1] Поняття самореалі-

зація набуває сьогодні особливого значення для особистісного і професійного розвитку людини й потребує подальшого дослідження.

Література:

1. Бех І.Д.Психологічні джерела виховної майстерності / Іван Дмитрович Бех. К.: "Академвид", 2009. – 243 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості:[навч. посібник] / М.Й.Варій. – К.: Центр учбов. літератури, 2008. – 592 с.
3. Гармаш С.А.Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласників позакласній виховній роботі: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Гармаш Світлана Анатоліївна. – Харків, 2004. – 247с.
4. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / Демиденко В.К. // Педагогіка і психологія – 2004. – № 2 С. 32 – 33
5. Киселева О.А. Недашковская М.А. Жизненный путь как процес самореализации личности // Жизненный путь личности. – К.: Наукова думка, 1987. – С. 118-133.
6. Крижановська Зореслава Самореалізація людини як запорука її саморозвитку / З. Крижановська // Соціальна психологія – 2009 – № 3 С. 96.
7. Лосєва Н. Розвиток ідеї самореалізації особистості / Н. Лосєва // Рідна школа – 2004 – № 5 С. 71- 74
8 Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково – дослідницькій діяльності шкіл нового типу: автореф. Дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед..наук спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Л.С. Левченко. – Суми, 1999. – 20с.
9 Максименко С. Д. Загальна психологія:[підручник] / Максименко С. Д. – Вінниця: "Нова книга", 2004. – 704 с.
10.Подоляк Л.Г.Психологія вищої школи: [навч. посібник] / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К. ТОВ "Філ – студія", 2006. – 320 с.

ГУШКО О.А.,
аспірант кафедри психології та
педагогічних технологій,
Криворізький державний
педагогічний університет

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Статтю присвячено ролі викладача в організації пізнавальної діяльності студентів. Автор виділяє особистісно орієнтований підхід, як основу взаємодії викладача і студентів, розкриває визначальну роль самостійної пізнавальної діяльності студентів в організації навчального процесу ВНЗ.
Ключові слова: *організація пізнавальної діяльності студентів, особистісно орієнтований підхід, взаємодія викладача і студентів, самостійна пізнавальна діяльність студентів.*

Статья посвящена роли преподавателя в организации познавательной деятельности студентов. Автор выделяет личностно-ориентированный подход, как основу взаимодействия преподавателя и студентов, раскрывает основополагающую роль самостоятельной познавательной деятельности студентов в организации учебного процесса вуза.
Ключевые слова: *организация познавательной деятельности студентов, личностно ориентированный подход, взаимодействие преподавателя и студентов, самостоятельная познавательная деятельность студентов.*

The article is devoted to the role of an instructor in the organization of the cognitive activity of students. The author singles out Person Centered Approach, as the basis of co-operation between an instructor and his students. He also marks the important role of independent cognitive activity of students in organization of an educational process of a higher education institute.
Keywords: organization *of cognitive activity of students, Person Centered Approach, co-operation of an instructor and students, independent cognitive activity of students*

 © ГУШКО О.А., 2011.

Для професійної освіти сьогодення характерним пошук напрямів спільної роботи викладача і студентів у навчальному процесі. Відбувається пошук таких шляхів співробітництва, щоб результатом була ініціативна, самостійна, творча особистість з чітко сформованою життєвою позицією, а тому нагальною необхідністю є забезпечення певних умов результативності пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. Організації пізнавальної діяльності присвячено роботи багатьох дослідників: Л. Арістової, Ю. Бабанського, В. Беспалька, Є. Кабанової-Меллєр, Т. Калугіної, Б. Коротяєва, П. Підкасистого, О. Сушенцева, Т. Тернавської, Н Тализіної, І. Харламова, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших.

Сучасна масова практична педагогіка (педагогічна реальність) перебуває у стадії репродуктивно-педагогічної цивілізації. Водночас спостерігається тенденція переходу на новий ступінь – креативно-педагогічний, що вже частково реалізується у вищій освіті, особливо в самостійній і науковій діяльності студентів.

На цьому етапі основою освіти повинна стати гуманістична парадигма, центр якої – знаходження істини. Девіз науково-технічної парадигми «Знання-сила!» змінюється девізом «Пізнання-сила!». Головне – залучення студента до процесу пізнання, до пошуку істини. Основний прийом педагогічної технології – діалог або полілог, характерними рисами якого є багатство імпровізації, співтворчість із студентом, взаємозбагачення.

Гуманістична педагогіка – система наукових теорій, що встановлює студента на роль активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, що розвивається згідно зі своїми можливостями.

Гуманізація навчально-виховного процесу – це відмова від авторитарної педагогіки з її педагогічним тиском на особистість, що заперечує можливість встановлення нормальних людських відносин між педагогом і тим, хто навчається як перехід до особистісно-орієнтованої педагогіки, що надає абсолютне значення свободі особистості і діяльності студентів [8, с. 204].

Гуманізувати навчальний процес означає створити такі умови пізнавальної діяльності, в яких студент не може не вчитися або вчитися нижче від своїх можливостей [8, с. 204].

Карл Роджерс, відомий американський учитель гуманізму, стверджує, що основою змін у поведінці людини є його здатність зростати, розвиватися і навчатися, спираючись на власний досвід. Не можна когось змінити, передаючи йому готовий досвід. Можна лише створити атмосферу, що сприяє розвитку людини. Створення такої атмосфери К. Роджерс називає «полегшенням» [9].

Альтернативою традиційної моделі освіти К. Роджерс запропонував нову – PCA (Person Centered Approach – концентрація на особу) модель. У нашій вітчизняній педагогіці альтернативним напрямком є – особистісно орієнтований підхід.

У РСА моделі К. Роджерса важливе місце займає особа фасилітатора (англ. facilitator – «посередник») – людини, яка займається організацією і веденням групових форм роботи з метою підвищення їх ефективності. Функції фасилітатора може виконувати і викладач – куратор групи, оскільки за К. Роджерсом – це окрема людина, дії якої з викладачем не перетинаються. Завдання фасилітатора полягає у сприянні комфортній атмосфері, об'єднанню групи і плідному обговоренню [4]. Важливо, щоб він дав зрозуміти вихованцеві, що його люблять, їм займаються. Фасиліатор повинен чітко усвідомлювати сам і донести думку до своїх підопічних про те, що вони вчаться передусім для себе. При цьому фасиліатор керується власним досвідом. Той, хто навчається, вибудовує свою власну програму самостійно або спільно з іншими. Він обирає напрям власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору.

Тільки за умови емпатії, схвалення студента можна вплинути на особу. Безумовно, кожен викладач ВНЗ повинен брати це до уваги.

Один із суттєвих аспектів навчального процесу у ВНЗ – постійна взаємодія викладача та студентського колективу, за якої відбувається особистісне зростання, духовно-творче збагачення обох сторін. У межах цього процесу провідна роль належить викладачу, функції якого від курсу до курсу змінюються, набувають специфічних якостей та ознак. Особливі функції виконує наставник групи, який повинен бути не опікуном, а саме наставником. У кожній групі завжди є студенти, більшою мірою непідготовлені до навчання у ВНЗ, причому йдеться не про прогалини в знаннях, а про моральну, соціальну непідготовленість до навчання. Ці студенти потребують підтримки збоку куратора. На сучасному етапі виховні технології висувають нові вимоги до розвитку форм, у яких будуть здійснюватися контакти між викладачем і студентами. Специфічність як творчості, так і продуктивної позиції викладача ВНЗ полягає в особливості його статусного положення як вихователя.

У всіх концепціях особистісно орієнтованого навчання розглядається цілісний педагогічний процес та особистість педагога, здатного здійснювати мотивуючий та енергізуючий вплив на розвиток особистості, створювати комфортну психологічну атмосферу, володіти способами та механізмами психологічної підтримки й захисту в ситуаціях особистісних і міжособистісних конфліктів тощо. [1].

Особистісно орієнтований підхід – це послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії; це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною та колективом. Такий підхід стверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого значною

мірою залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості студента. Особистісно орієнтований підхід – важливий психолого-педагогічний принцип взаємодії викладача і студента. Проте рівень його науково-методичного забезпечення не задовольняє педагогів та психологів. Учені (В. Рибалка, О. Пєхота та інші) вважають, що особистісно орієнтований підхід потрібно розглядати як методологічний інструментарій, основу якого складає сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, психолого-технологічних і методико-психодіагностувальних засобів, які забезпечують найбільш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти [1].

При організації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ майстерність викладача полягає в тому, щоб суспільно значиме (передбачене державним освітнім стандартом) перетворити на особистісно значиме; у цілеспрямованому спонуканні майбутніх фахівців до активної роботи над собою, у виробленні в них відповідних мотиваційних установок на самовиховання і самоосвіту, у створенні для цього відповідних умов.

Керівництво процесом самовдосконалення студентів буде ефективнішим, якщо розглядати його як складну функціональну систему, що має свою логіку розвитку, і відносно самостійні етапи протікання. Структурно процес самовдосконалення складається з чотирьох основних логічних взаємопов'язаних етапів:

- самосвідомість і прийняття рішення про самовдосконалення.
- планування і вироблення програми самовдосконалення.
- безпосередня практична діяльність по реалізації поставлених задач у роботі над собою.
- самоконтроль і самокорекція цієї діяльності.

Викладач повинен пам'ятати і про те, що самовдосконалення передбачає не просте пристосування до зовнішніх вимог, а активний розвиток якостей особистості у процесі професійної підготовки. Саме на цю особливість звертає увагу відомий польський педагог В. Оконь, який виділяє у будь-якій діяльності адаптивну і творчу сторони. Адаптація, на його думку, дозволяє людині ознайомитися зі значеннями й асимілювати напрацьовані знання, уміння і навички з арсеналу своєї майбутньої професії, а самостійна творча діяльність дає йому можливість розвивати власні сили шляхом виходу за рамки стереотипів, що склалися, і на основі цього «просуватися вперед». Саме творча сторона діяльності є визначальною у процесі самовдосконалення, тому на аудиторних заняттях необхідно використовувати активні форми, методи і педагогічні засоби, що розкривають і формують творчий потенціал особистості майбутнього педагога, стимулюють систематичну і цілеспрямовану роботу студентів над собою.

Викладач також повинен знати психологічні особливості своїх студентів, вивчати їхню мотиваційну сферу і використовувати найдієвіше важелі для досягнення поставленої мети.

Нажаль, почасти викладачеві ВНЗ бракує знань педагогіки і психології, і він діє, покладаючись на свою інтуїцію. «Знання психології і педагогіки вищої школи не зроблять викладача педагогом, але вони потрібні йому, як фізіологія лікареві» [3, с. 99].

У діалогічній моделі освіти викладач – «скоріш своєрідний енергетичний центр, диригент, а не адміністратор і той, що спрямовує» [5].

Іще Сократ називав професійних педагогів «акушерами думки». Його вчення про педагогічну майстерність має назву «майєвтика» (грецьк. – повивальне мистецтво). Сократ закликав витягувати приховане в людині знання за допомогою вмілих навідних питань. Не повідомляти готові істини, а допомогти народитися думці в голові студента зобов'язаний тямущий педагог.

Сучасний педагогічний словник містить поняття «менеджмент» (від англ. Management – керівництво, управління), яке означає загальне мистецтво управління процесами, що відбуваються в різних системах. Те, що робить педагог, все частіше у зарубіжній і вітчизняній думці називають «педагогічним менеджментом».

Навчальний процес має двосторонній характер, тому, говорячи про особистість студента, треба враховувати і те, що по інший бік теж особистість – педагог. Це ключова фігура в педагогічному процесі, яка організовує не лише ситуацію навчання, але і створює умови розвитку особистості студента. Більше 100 років тому великий російський педагог К.Д. Ушинський сформулював аксіому: «Лише особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, лише характером можна утворити характер».

Для студента привабливою і корисною може бути дійсно вільна творча особистість викладача ВНЗ, оскільки лише сильний викладач готує сильного студента.

У зв'язку з вище викладеним актуальною проблемою є розвиток соціокультурного інтелектуального й морального потенціалу особистості викладача, його здібності не лише вирішувати педагогічні завдання, але і здійснювати інноваційні процеси, прагнути створити умови задля творчого розвитку своєї особистості й особистості студента [3, с. 97].

Велику роль у навчальному процесі ВНЗ відіграє самостійна пізнавальна діяльність студентів. Нерідко специфічною ознакою самостійної діяльності студентів уважають відсутність допомоги викладача. Така позиція є неправильною і непродуктивною. Дотримуючись її, викладач виключає можливість співпраці і в тих ситуаціях, де в ній є потреба.

У навчанні, так само як і в суспільно-соціальній практиці людей, абсо-

лютна, повна самостійність неможлива. Її слід оцінювати з урахуванням того, якою мірою об'єктивно потрібна участь у навчанні інших людей, у першу чергу викладача. Саме така самостійність може бути визнаною оптимальною.

Викладач не бере участі у виконанні завдання, але він організовує діяльність, спрямовує пошук, створює необхідні умови і настрій. Лише у такий спосіб самостійна робота стає активним методом, стимулюючим позитивні мотиви, ініціативу студентів. Саме так викладач виконує функцію організації самостійної пізнавальної діяльності спільно зі студентами.

Під організацією самостійної пізнавальної діяльності слід розуміти дії педагога і студентів, що підпорядковані єдиній меті і спрямовані на створення педагогічних умов, необхідних для найбільш ефективного, успішного і своєчасного виконання завдання.

На початковому етапі, тобто на молодших курсах ВНЗ, організація самостійної пізнавальної діяльності має становити досить тісну взаємодію викладача і студента, оскільки, як показує досвід роботи й аналіз опитувань, у період адаптації до навчального процесу ВНЗ студенти молодших курсів, в основній своїй масі, потребують підтримки і допомоги викладача. Тому при організації самостійної роботи не можна недооцінювати ролі спілкування студентів із педагогом.

Спілкування – це взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру [2, с. 62-64]. Залежно від змісту, цілей і засобів розрізняють кілька видів спілкування. Так, за змістом воно може бути матеріальним (обмін предметами і продуктами діяльності), когнітивним (обмін знаннями), кондиційним (обмін психічними або фізіологічними станами), мотиваційним (обмін мотивами, цілями, інтересами, потребами), діяльнісним (обмін діями, операціями, уміннями, навичками).

Під час організації самостійної пізнавальної діяльності студентів молодших курсів у період їхньої адаптації до навчального процесу ВНЗ між викладачами і студентами мають місце такі види спілкування: когнітивний (обмін знаннями), мотиваційний (обмін мотивами, цілями, інтересами).

Спілкування задовольняє потребу людини у контакті з іншими людьми. Студенти молодших курсів особливо гостро потребують спілкування з викладачем у період входження до навчального процесу ВНЗ, про що свідчать опитування, анкети, бесіди з ними, а також великий практичний досвід роботи. Особливу роль при цьому відіграє комунікативна й інтерактивна сторони спілкування. «Цілями комунікативного спілкування є намір його учасників обмінятися інформацією, вплинути на поведінку один одного» [7, с. 62].

«Інтерактивна сторона спілкування є побудовою загальної стратегії вза-

ємодії» [7, с. 63].

Взаємодія викладача і студентів у процесі організації самостійної пізнавальної діяльності полягає у їх спільних діях, спрямованих на створення педагогічних умов для успішної реалізації цілей і завдань самостійної роботи як виду діяльності. Викладач виконує функції підтримки, стимулювання, створення умов для прояву творчої активності студентів. Він повинен не «змушувати» студентів до активності, а спонукати до неї, впливаючи на стимули, активізуючи їхню самостійну пізнавальну діяльність. Це можливо лише при особистісно опосередкованому процесі взаємодії і спілкування викладача і студентів, спрямованого на досягнення мети, що їх об'єднує, та формування творчої особи фахівця.

Отже, щоб виконати завдання, які постали перед вищою школою сьогодні, слід вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, використовувати інноваційні педагогічні технології, стимулювати самостійну пізнавальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що тільки ті знання, яких людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, стають справді її здобутком.

Література:

1. Баріхашвілі І.І. Особистісно орієнтоване навчання: історичний аспект і перспективи розвитку. / І.І. Баріхашвілі // Наукові праці. Педагогіка.: ЧДУ ім. П.Могили, 2004. – Том 36. Випуск 23. – С. 123-126

2. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: [книга для учителя] / Л.В. Жарова. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.

3. Ковалева М.И. Сильного студента готовит сильный преподаватель / М.И. Ковалева // Высшее образование в России. – 1993. – №4. – С. 97-102.

4. Кто такой фасилитатор? [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.genon.ru/GetAnswer.aspx?qid=33ed0597-509f-4804-b219-ea1ea6c66c90

5. Логунова Н. Обучение как общение и сотворчество / Н. Логунова // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С.108-110.

6. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся / В.И. Орлов // Педагогика – 1998. – №3. – С.44-48.

7. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 354 с.

8. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн.] / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

9. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's. – Columbus, OH, Charles E. Merrill, 1983.

ДАНИЛОВА Г. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент Міжнародної
академії акмеологічних наук, Віце-
президент Української академії
акмеологічних наук, м.Київ

ТВОРЧІСТЬ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЇ: СУЧАСНИЙ РЕСУРС САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА

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

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

The article deals with the modern problems of the creation phenomenon as an important method of people"s achieving, the basic mechanisms of becoming individuality and forming the professionalism of individual activity, from position of akmeology are considered. The necessity of using akmeologico approach is explained for the educational system, which predetermines a teacher to carry out self-

© ДАНИЛОВА Г. С., 2011.

moving to the tops of professionalism in the process of self-refection to the level of achievement of own "Akme". The model of internal quality and the model of creative individuality of teacher is presented.

Keywords: acmeology, professionalism of personality, professionalism activity, creation, professionalism of teacher.

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

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

Акмеологія в сучасній трактовці її предмета розуміється як теорія вищих досягнень людини і цивілізації, а методологічна категорія "акме" розглядається як універсальний феномен, як можливість вищих досягнень людини в різних просторах її буття, видах діяльності, в різних формах (акмеформах) їх здійснення у всі вікові періоди людини (О.О.Бодальов, А.О.Деркач,

Н.В.Кузьміна,В.Г.Ганжин, Н.Ф.Вишнякова, Ю.О.Гагін, В.Г.Зазикін, В.М.Максимова, А.К.Маркова, Л.Е.Паутова, О.П.Ситніков, С.Д.Пожарський, В.М.Тарасова та інші). Враховуючи перспективність акмеології в умовах сучасної глобалізації, поширеним стає такий атрибут як «акмеологічність» соціокультурного і соціополітичного буття людини. Наведемо окремі вислови провідних науковців-акмеологів про акмеологічну освіченість людини. «Людина акмеологічна» – це образ людини майбутнього, здібної до розвитку «інтелектно-інформаційної цивілізації» XXIстоліття (А.І.Субетто). «Людина акмеологічна» ніколи не зупиняється на осягненому, вона перебуває у постійному пошуку, в процесі самовдосконалення, в творчості. Це її органічна проблема, стратегія, філософія і суть життя. Така людина здібна створювати кращі світові зразки досягнень –у всіх сферах людської життєдіяльності, забезпечувати науково – технічний прогрес, культурні цінності й шедеври творчості, випереджаючи масову практику. Вищі Акме форми творчої діяльності людини, включаючи професійну, управлінську і педагогічну «що підлягають дальшій трансляції в культурі»(А.О.Деркач).

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

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

Г.І. Хозяїнов розглядає творчість у такому сприйнятті:“Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Творчість має особистісний, процесуальний і результативний аспекти. Вона реалізується у виробництві, науці, мистецтві, політиці, педагогіці і т.д.”(18). Ю.О.Гагін пояснює суть цього феномена так:” Творчість– це спеціальна людська діяльність, яка поєднує в собі значення як іманентної властивості людини, такі ознаки її як способу існування, дійсності, і виявляється у примноженні матеріальних і духовних цінностей, характерних новими авторськими системами.

Творчість є чинником і передумовою свободи людини"(5).Своєрідним є також міркування В.Г.Онушкіна:" Творчість–персоніфікований процес опредмечування діяльнісних здібностей індивіда, орієнтований на збагачення наявного соціального досвіду власним вкладом"(15).

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

У складі та структурі потенціалу людини виділяються: рухові, фізіологічні, психічні, духовні потенціали. Оскільки людина завжди перебуває на різних ступенях сходження до більш високих рівнів свого розвитку, то є сенс оцінювати не тільки її відповідний потенціал, але і різницю потенціалів різних рівнів, тобто резерв. Чим більша ця різниця, резерв, тим вища напруженість у конкретній точці живої речовини космосу і тим напруженіше відчуття життя конкретною людиною. Досить своєрідно визначив О.А.Деркач місію особистості, наголошуючи, що місія особистості – смислова стратегічна мета, яка реалізується через життєвий і професійний шлях.Тут же вчений поглиблює сказане і коментує пріорітетність потенціалу особистості в процесіїї самореалізації та обгрунтовує його специфіку, зазначаючи при цьому, що особистісний потенціал в акмеологічному розумінні включає в себе не тільки здібності, природно обумовленні, професійно важливі якості, позитивні спадкові фактори тощо,але й систему постійно поновлюваних ресурсів – інтелектуапльних, психологічних, вольових та інших, які примножуються і сприяють прогресивному особистісному і професійному розвитку(2, 225-226).

На думку Г.І.Хозяїнова, основними елементами виявлення творчого потенціалу вважаються: рівень продуктивності; інтегративні схеми; психологічні передумови у вирішенні творчих завдань; здібності ; структура компетентності; когнітивні, емоційні, вольові властивості суб'єкта, вирішення творчих завдань; структура умілості; соціальний вплив на досягнення творчого результату; психологічна готовність до перебудови в діяльності; способи обліку обмежень і

розпоряджень у вирішенні творчих завдань, які диктуються професією, виробництвом і моральними принципами(18). А.О.Деркач результати своїх досліджень у цьому аспекті обгрунтовує з таких позицій. Він вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні та нестандартні рішення, прямо пов'язані з рівнем професіоналізму особистості та діяльності. Вчений підкреслює, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є: творча спрямованість професійних інтересів; потреба в новаторській діяльності; здібність до новацій; високий рівень загального та деяких спеціальних видів інтелекту; здібність до формування асоціативних зв'язків; розвинена уява; сильна вольова регуляція поведінки і діяльності; самостійність; уміння керувати своїм станом, в тому числі стимулювати свою творчу активність(2,173).

Н.В.Кузьміна виділяє дванадцять елементів вияву творчого потенціалу спеціалістів, що розкриваються в наших дослідженнях(11,84).

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

Основоположною категорією акмеології на нинішньому етапі її розвитку є категорія "професіоналізм". У період становлення теорії акмеології стало очевидним, що ця категорія повинна повністю відповідати вимогам важливого методологічного принципу акмеології та психології – єдності особистості та діяльності. Це дві сторони одного і того ж явища, категорії, відображаючої властивості, що перебувають у діалектичній єдності. Однак, на різних етапах розвитку професіоналізму одна із сторін професіоналізму (особистість чи діяльність) буде домінувати. Вчені вважають, що тон задає діяльнісна сторона. В той же час випереджаючи розвиток однієї з підсистем професіоналізму буде обов'язково стимулювати і розвиток іншої. Результати досліджень показують, що цей процес триває до того часу, поки не буде рівнева відповідність, яка визначається високими критеріями професіоналізму.У дослідженнях, проведених А.О.Деркачем, обгрунтовується, що в акмеологічному розумінні професіоналізм – це така властивість розвиваючої особистості, у якій інтегровані особистісні та діяльнісні сторони явища. Із системних позицій професіоналізм виявляється в інтегрованого розвитку до найвищого рівня складових

підструктур психічних властивостей і характеру особистості, її досвіду та спрямованості, до того ж цей рівень розвитку не є "піковим", завершеним (2,60). Н.В.Кузьміна визначення професіоналізму подає так: "Професіоналізм ми визначаємо як сукупність стійких властивостей в особистості, в діяльності, індивідуальності спеціаліста, що задовольняють вимоги професії"(14,36).

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

Дослідження вчених доводять, що кожний із названих блоків перебуває під впливом їх об'ємних "сфер якостей": якість знань, якість діяльності, якість культури (1,118).Особистість в акмеології розглядається одночасно у психологічній і соціально-професійній якості з точки зору оптимальної узгодженості їх один з одним(12).

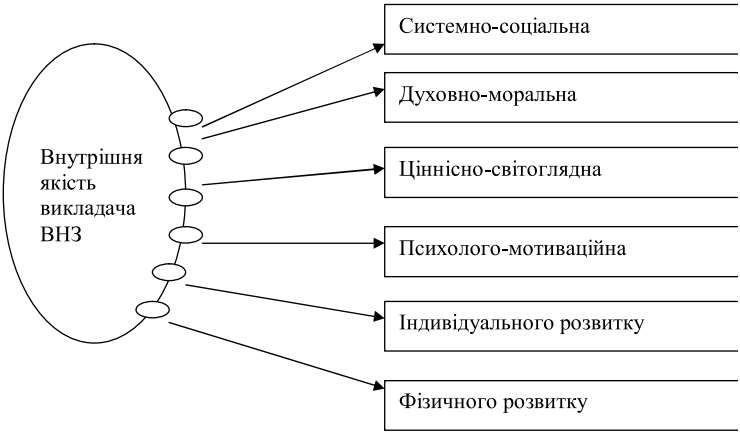


Рис.1. Модель внутрішньої якості викладача ВНЗ.

Тому категорія професіоналізму розглядається в єдності професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності (Н.В.Кузьміна, А.О. Деркач).

Багаторічні дослідження вчених-акмеологів (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач,

А.К.Маркова, С.Д. Пожарський, П.Е Паутова та ін.) в межах професійної діяльності на основі акмеологічного підходу дали можливість орієнтовно обґрунтувати структуру професіоналізму суб'єкта діяльності (1). Враховуючи сучасні реалії світової цивілізації та значимість високопродуктивної викладацької праці в системі вищої освіти при формуванні національного інтелекту нашої держави, вважаємо необхідним здобутки відповідних наукових досягнень у сфері професіоналізму адаптувати до специфіки вдосконалення професійної кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу. Схематично сутність, структура, фактори, акмеологічні методи і умови, мотиви самовдосконалення професіоналізму викладача представляються у наших дослідженнях(11,86).

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

Самовдосконалення викладацької майстерності супроводжується змінами в його професійній самосвідомості, підсиленням його конструктивно-критичного характеру, змінами ауто психологічної компетентності як адекватної самооцінки своїх реальних можливостей у творчій самореалізації, що лежить в основі професійного самовизначення викладача, вибору ним змісту і методів навчання та виховання. Відсутність адекватної соціальної оцінки творчих ініціатив викладача приводить нерідко до формування пристосованої професійної свідомості, яка не спонукає до самовдосконалення, до активності в роботі, до вирішення складних завдань. Професійна самосвідомість – це процес і результат рефлексії поведінки особистості в професійній діяльності, усвідомлення викладачем себе у своїй професії, в системі відношень «Я – професія" (мотиви вибору цієї професії, який я працівник, як я досягаю мети, значимість професії в розвитку суспільства і місія моя в цьому процесі, рівень задоволення власною професійною діяльністю та ін.)

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

У філософських і психологічних дослідженнях (С.Л. Рубінштейна, А.Н.

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

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

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

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

1)викладач нормативного рівня – «Виконавець»;

2)викладач пошукового рівня – «Новатор»;

3)викладач творчого рівня – «Акмеолог».

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

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

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

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



Рис. 2. Модель творчої індивідуальності викладача

Провідні вчені в галузі акмеології (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, В.М. Максимова, Ю.О. Гагін, С.Д. Пожарський, В.П. Бранський, Г.І. Хозяїнов, О.О. Бодальов та ін.) підкреслюють, що важливим є наукове вивчення феномена "Акме", коли проходить виявлення загального і відмінного у різних людей.

Схожість може бути виявлена при розгляді мікро-, мезо-, макросоціумів, у яких перебуває людина від народження і протягом всього її життя. Вони впливають на фізичний розвиток, на період досягнення особливістю зрілості, на формування творчого відношення до діяльності та своєрідність індивідуальності.І все це пов'язано з уродженими особливостями людини та її активною участю в самовдосконаленні.

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

Самовдосконалення людини розглядається вченими як одна з основ досягнення вершин творчого потенціалу. Довготривалі спостереження, тестування підказали доцільність майстерність викладача визначати через кваліметричне вимірювання, так як об'єктивна оцінка стає мотивом формування потреби у постійному стратегічному самовдосконаленні, тобто досягнення професійного "Акме".

Відомо, що підготовка майбутніх спеціалістів (педагогів, лікарів, інженерів, юристів, менеджерів…) у вищих навчальних закладах повинна бути продуктивною, але для цього необхідно їх озброїти теорією саморуху до вершин професіоналізму і продуктивності. Проте, щоб "озброїти" теорією студентів, вона, по-перше, повинна бути створена. По-друге, відповідна теорія має бути добре засвоєна викладачами ВНЗ і застосована ними в процесі особистого самовдосконалення. Це і стає переконанням в її ефективності. З цією метою Н.В. Кузьміною розроблена оригінальна ідеалізована модель, в якій взаємопов'язана система суб'єктивних ознак, достатній рівень розвитку яких забезпечує творчу готовність викладача до саморуху до вершин професіоналізму і продуктивності творчої діяльності. В ідеалізованій моделі образу результату виділено сім елементів: 1) оціночний; 2) ідеали, цілі, цінності; 3) енерго-потенціали, здібності; 4) відповідальність; 5) мотиви, спрямованість; 6) компетентність; 7) вміння в створенні продукту, що задовольняє вимоги якості (14). Аналіз перших досліджень у цьому напрямі із педагогічними кадрами (студентами) дає можливість зробити позитивний висновок про результати експерименту, що висвітлюються на сторінках преси (6 – 11).

Реалізація вищевикладеного творчого підходу з позицій акмеології в системі підготовки і підвищення професійної майстерності освітянських кадрів уможливлює розвиток в них творчого потенціалу професійної свідо-

мості та рефлексії, самовдосконалення професіоналізму до рівня досягнення власного "Акме", досягнення власної людської якості у вищому вимірі – духовності та в цілому життєтворчого акмесоціуму. Останнє, як відомо, сприяє формуванню нового мислення, світосприймання та розвитку творчого потенціалу в молоді, а це, в свою чергу, сприяє стабілізації і розвитку суспільства та забезпечує його прогрес у світовому масштабі.

Література

1.Акмеология качества профессиональной дейтельности специалиста: Монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт Петербург – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.

2.Акмеология: Учебное пособие// Деркач А., Зазыкин В. – СПб.: Питер, 2003 – 256 с.

3.Ананьев В.Г. Человек как предмет познания.–Л.: ЛТУ, 1968. –338 с.

4.Бодалев А.А., Ганжин В.Т., Деркач А.А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (и акме как центральная формула здоровья, самопознание и творческого самоутверждения человека)// Мир психологии, 2000. – № 1. – С. 89-108.

5.Гагин Ю.А. Концептуальный словарь – справочник по педагогической акмеологии. – Учебное пособие. – СПб., 2000.

6.ДаниловаГ.С.Професіоналізм суб'єкта діяльності в контексті акмеології// Проблеми освіти:Наук.зб. -К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 54. Спецвип. 2.– С. 32-39.

7.Данилова Г.С.Акмеологічна школа–школа майбутнього // Директор школи, 2010.- №5. –С.18 -32.

8.ДаниловаГ.С.Акмеологія управління:інноваційний ресурс розвитку професіоналізму керівних кадрів//Проблеми освіти:Наук.зб./Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України,2011. Випуск №68.- С.13-21.

9.Данилова Г.С.Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації // АкмеологіяНаукаXXIстоліття: Матеріал Міжнародної науково–практичної конференції/ Ред. Колегія: З.Ф. Сівера, Е.В. Бєлкіна, Г.С. Данилова (упорядник та науковий редактор – Г.С.Данилова). К.: КМТУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – С. 81-93.

10.ДаниловаГ.С.Стратегический методический менеджмент в контексте акмеологии //Акмеология развития.– СПб., 2006 – С. 102-107.

11.ДаниловаС.Г.Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ // Проблеми освіти: Наук,зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2011. Випуск №:63. Частина 1. –С.82-90.

12.Деркач А.А. Акмеология: личностное и професиональное развитие человека. Методолого–прикладные основы акмеологического исследования. – М., 2000.
13.КузьминаН.В.Творческий потенціал специалиста. Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования, 1995 – №1.
14.КузьминаН.В.(Головко-Гаршина).Предмет акмеологии. –СПб.: Политехника, 2002.-189с.
15.ОнушкинВ.Г.,ОгаревЕ.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., Воронеж., 1995.
16. Орлов Ю.М.Восхождение к акмеологии. – М., Просвещение, 1991.
17. Селезнева Н.А.,Субетто А.И. Новое качество высшего образования в современной России. – М., 1995.
18. Хазяинов Г.И. – Основы акмеологии. – М., 2000.

ДЕМЕНТ М. О.,
здобувач кафедри теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МНС

У статті розглядається сформованість мотиваційного компонента розробленої моделі готовності курсанта до роботи в умовах освітнього простору у процесі професійної підготовки. У роботі визначено основні методи педагогічного дослідження– анкетування, опитування, бесіди, які дозволили виявити динаміку мотиваційної сфери: визначити першорядні та другорядні мотиви вибору професії офіцера МНС, скласти програму дослідження мотивації, пропонувати рекомендації її впровадження.
Ключові слова: *модель готовності майбутнього офіцера МНС, мотиваційний компонент, мотивація, інтерес, анкетування, програма мотивації.*

В статье рассмотрена сформированность мотивационного компонента разработанной модели готовности курсанта к работе в условиях образовательного пространства в процессе профессиональной подготовки. В работе определены методы педагогического исследования – анкетирование, опрос, беседа, которые позволили выявить динамику мотивационной сферы: определить первостепенные и второстепенные мотивы выбора профессии офицера МЧС, составить программу исследования мотивации, предложить рекомендации ее использования.
Ключевые слова: *модель готовности будущего офицера МЧС, мотивационный компонент, мотивация, интерес, анкетирование, программа мотивации.*

In the article the forming of the motivational component of the proposed model of cadet's readiness to the work is considered in the conditions of educational environment during the process of profes-

© ДЕМЕНТ М. О., 2011.

sional training. The methods of pedagogical research are offered in the article such as a questionnaire, an interview, which help to find out the dynamics of motivational sphere: to investigate supreme and accessory motives of choosing the profession of Emergency Ministry Officer, to make a motivational research program, to offer the recommendation of its usage.

Key words: *model of Emergency Ministry Officer's readiness, motivational component, motivation, interest, questionnaire, interview, motivational program.*

Постановка проблеми.

Питання сучасної вищої освіти визначає необхідність цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх офіцерів – курсантів МНС. Структура діяльності майбутніх офіцерів у надзвичайних ситуаціях не відноситься до військової сфери, системою освіти якої опікується Управління військовою освітою, а відноситься до силових структур, системою освіти якої опікується Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України.

Специфіка професійної підготовки курсантів МНС полягає в тому, що на відміну від багатьох військових професій майбутніх офіцерів, курсант МНС окрім воєнізованої діяльності має й цивільні функції: педагога, психолога, наставника, порадника. Таким чином, діяльність курсантів МНС є особливим видом діяльності, що вимагає специфічної професійної підготовки. З цією метою необхідно задіяти весь комплекс психолого-педагогічних засобів, що сприятимуть формуванню готовності курсантів до професійної діяльності у сучасних умовах.

Важливо наголосити, що професійна діяльність особового складу майбутніх офіцерів МНС ґрунтується лише на кількох організаційних засадах військової сфери – єдиноначальність, субординація (централізація), статут, службова дисципліна, особиста відповідальність, – а тому дуже схожа на діяльність інших силових структур: внутрішніх військ, внутрішніх справ, прикордонників тощо [3].

Аналіз останніх досліджень.

Питання готовності офіцера до роботи у надзвичайних умовах аналізувалося в роботах О. М. Бандурки, М. М. Козяра, М. С. Коваля, О. В. Бикової та ін. Однак невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається аналіз мотиваційної сфери їх професійної підготовки як педагогічної проблеми.

Формування цілей статті – проаналізувати методи педагогічного дослідження у визначенні мотиваційної сфери професійної підготовки курсантів МНС.

Для вирішення вказаної мети постали такі завдання: визначити поняття професійної мотивації курсантів, розглянути основні мотиви курсантів як ядро формування мотиваційного компонента розробленої нами моделі, проаналізувати отримані у ході педагогічного експерименту дані.

Виклад основного матеріалу.

У розробленої нами експериментальної моделі готовності майбутніх офіцерів МНС до професійної діяльності в умовах освітнього простору [2] першим показником було визначено мотиваційний компонент.

Як відомо, під загальною мотивацією розуміється пояснення причин поведінки людини. Поняття мотивація трактується по-різному. Це – сукупність чинників, що визначає поведінку, сукупність мотивів, спонукання, що викликає активність. Крім того, мотивація розглядається як процес регуляції конкретної діяльності, процес дії мотиву та його механізм, напрям і способи здійснення діяльності, сукупна система процесів, що відповідають за спонукання й діяльність. Усі визначення мотивації можна звести до двох напрямів: мотивація як структурна, статична сукупність мотивів або чинників і мотивація як динамічне утворення, процес.

У педагогічному експериментальному дослідженні ми використали один з емпіричних методів – діагностичний. Він уключав анкетування, опитування, бесіду. Передусім був застосований метод анкетування з метою вивчення мотивації майбутніх офіцерів для якісного аналізу мотиваційного компонента власної професійної діяльності, для виявлення найбільш значущих причин вибору професії майбутнього офіцера МНС.

З метою вивчення особливостей мотивів вибору професії майбутнього офіцера МНС нами було проведено дослідження професійної мотивації курсантів першого курсу та випускників факультету оперативно-рятувальних сил Університету цивільного захисту України (м. Харків). Всього у дослідженні взяли участь 208 чоловік.

З цією метою було використано методику В.Л.Васильєва [1]. Курсантам було запропоновано заповнити анкету й оцінити запропоновані в списку мотиви за десятибальною шкалою. Після анкетування ми обробили результати: за ступенем значущості кожного мотиву, вираженого в балах, робився висновок про те, наскільки виражене в майбутнього офіцера професійне покликання та наскільки в нього виражені супутні й другорядні мотиви, інтереси.

Після проведення анкетування ми виявили, що в курсантів перших курсів домінували супутні й другорядні мотиви професійної діяльності:

- прагнення до самоствердження, до підвищення свого статусу, престижу;
- бажання перебувати в професійному середовищі;
- можливість задовольнити своє прагнення до влади;

• змусили обставини.

Наприкінці дослідження після впровадження заходів щодо формування мотиваційного компонента розробленої нами моделі ми знов провели анкетування і виявили, що в курсантів останнього курсу вже домінували виражені професійні мотиви й інтереси:

• свідомість корисності своєї діяльності;

• інтерес до професійної діяльності;

• прагнення допомагати людям у складних, незвичайних ситуаціях;

• бажання передати свої знання, досвід, накопичені за час професійної діяльності;

• прагнення до саморозвитку.

Було також обрано метод опитування, бесіди для виявлення сформованості мотиваційного компонента. В бесіді з'ясовувалося відношення респондента до обраної професії, усвідомлення ним свого вибору, умови формування мотивів та місце, яке професія займає в його системі цінностей [4].

Нами були пропоновані питання, які стосуються особливостей мотивів вибору професії та професійної мотивації взагалі.

1. Чому Ви бажаєте працювати (навчатися) саме тут?

2. Як Ви приймали рішення про подальше навчання, майбутню професію?

3. Що мало вплив на вибір професії?

4. Як Ви сподіваєтесь, що особисто вам дасть ця професія?

5. Чим вибрана Вами професія є кращою за інші?

6. Якщо уявити, що такої професії (яку Ви вибрали) немає, тоді яку іншу Ви б вибрали? Чому?

7. Чому Ви вважаєте, що ця професія Вам підходить?

8. Яких особистісних якостей, на Вашу думку, вимагає ця професія?

9. Як Ви вперше зацікавились цією професією?

Обробка результатів опитування також свідчила про те, що на початку експерименту у курсантів переважали другорядні мотиви, а після проведення експерименту переважали вже внутрішні мотиви і інтереси.

Результати вищеописаних досліджень корелюють з результатами інших проведених нами педагогічних експериментальних досліджень щодо визначення мотивів професійного вибору курсантів МНС. На початковому етапі навчання у більшості випробуваних не розвинена професійна мотивація, домінуючими мотивами є поверховий інтерес до престижної професії, утилітарні мотиви досягнення професійного статусу, романтична захопленість, матеріальна зацікавленість та ін.

Також нами було проведено дослідження щодо ціннісно-мотиваційної сфери курсантів. Отримані на початку експерименту дані наочно представля-

ють ціннісно-мотиваційну сферу даної категорії працівників. Так, серед мотивів професійної діяльності найбільш важливими для них є ситуаційні, корисливі, компенсаційні (за класифікацією В.Л.Васильєва) [1]:

- покращення матеріального стану;
- влада;
- благополуччя своє та родини;
- висока зарплата, кар'єра;
- можливість нести відповідальність за людське життя.

А наприкінці дослідження на перший план вже виходять внутрішні мотиви:

- можливість приносити користь;
- повага оточуючих;
- любов до роботи;
- можливість допомагати людям;
- відповідність роботи тощо.

Так, проведене експериментальне дослідження мотиваційного компонента професійної готовності курсантів дозволило скласти програму вивчення мотиваційної сфери курсанта, процедура створення якої складається з таких елементів:

1. Аналіз діяльності та виявлення вимог професійної діяльності (служби, підрозділу, навчального закладу).

2. Визначення параметрів мотиваційної сфери (зміст, структура, стійкість, динаміка), що впливають на успішність виконання майбутнім офіцером своїх обов'язків у конкретних умовах.

3. Вибір методів та складання комплексу методик для виявлення і оцінки цих параметрів.

4. Визначення нормативних характеристик мотиваційної сфери курсанта, які забезпечують оптимізацію прогнозування її діяльності.

5. Розробка оптимальної процедури (технології) проведення дослідження та оцінювання мотиваційної сфери.

6. Безпосереднє проведення дослідження.

7. Складання висновку обстеження, що містить характеристику особливостей мотиваційної сфери курсанта, а також рекомендації щодо його подальшого використання у діяльності, розвитку або корекції мотивації.

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що дані експериментального дослідження свідчать про домінування ситуативних мотивів у виборі професії майбутнього офіцера на початку експерименту, це є закономірним і частково пов'язаним з актуальним економічним станом в країні, а також з неадекватною уявою курсантів про особливості професії на момент вибору. Але ж треба підкреслити, що процес професійного самовизначення

не закінчується вибором професії, питання про вибір спеціальності, про уточнення цього вибору час від часу виникає протягом всього трудового життя людини.

Першокурсники обирають професію майбутнього офіцера МНС під впливом ситуаційних факторів, домінуючими з яких є відносна стабільність професії, матеріальна зацікавленість, зовнішній престиж. Після проведення експерименту спостерігається перевага внутрішніх мотивів і інтересів: покращення своїх особистісних якостей у процесі професійної діяльності у сфері МНС, підвищеним бажанням відповідати соціальним очікуванням, самий процес професійної діяльності, можливість приносити користь, любов до роботи, можливість допомагати людям.

Так, у межах професійного відбору задача дослідження мотиваційної сфери курсантів полягає не тільки у виявленні неадекватних професійних мотивів, а і в своєчасній роботі щодо їх розвитку чи корекції, сприяння усвідомленому вибору професії офіцера МНС, яка вимагає відповідальності. Вивчення домінуючих професійних мотивів є необхідною також з метою розробки форм та методів мотивування їх до сумлінного виконання власних обов'язків та оптимізації професійної діяльності.

Література:

1. Васильев В. Л. Юридическая психология: Учебник для вузов. / В. Л. Васильев. – М.: Юрид. лит., 1991. – 216 с.

2. Дement М. О. Професійна підготовка майбутнього офіцера до взаємодії в освітньому просторі / М. О. Дement // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 4, том IV (16). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність. – К.: Гнозис, 2009. – С. 125–130.

3. Дement М. О. Загальнопедагогічні основи методології підготовки майбутніх спеціалістів / М. О. Дement // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, том III (10). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність. – К.: Гнозис, 2008. – С. 107–111.

4. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція. Науково-практичний посібник. / А. П. Москаленко, Д. О. Кобзін, А. А. Стародубцев. Відп. редактор проф. В. О. Соболев. – Харків: Ун-т внутр. справ, 1999. – 98 с.

ДЕРЯБІНА О.А.,
асистент кафедри педагогіки та психології,
Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ КГУ, м. Ялта

ВИБІР ОПТИМАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті наводяться результати аналізу літератури, а також власні висновки автора з питань вибору ефективних копінг-стратегій саморегуляції і їхні впливи на подолання тривожності в процесі учбової діяльності. Надано увагу деструктивному характеру стресових станів, який заважає повноцінному особовому зростанню і успішній освіті. Зроблений акцент на копінг-стратегіях подолання ситуацій напруженості. Проаналізовані різні підстави для класифікації копінг-стратегій.

Копінг-стратегія, саморегуляція, функціональні стани, тривожність, психічна напруженість, ситуація невизначеності.

В статье приводятся результаты анализа литературы, а также собственные выводы автора по вопросам выбора эффективных копинг-стратегий саморегуляции и их влияния на преодоление тревожности в процессе учебной деятельности. Уделено внимание деструктивному характеру стрессовых состояний, который мешает полноценному личностному росту и успешному образованию. Сделан акцент на копинг-стратегиях преодоления ситуаций напряженности. Проанализированы различные основания для классификации копинг-стратегий.

Копинг-стратегия, саморегуляция, функциональные состояния, тревожность, психическая напряженность, ситуация неопределенности.

In an article are provided the results of literature analysis, as well as author's own conclusions according to the research of negative functional states, «coping behavior» of effective self-regulation methods. In considering the most common negative functional states considered youth age specifics. Attention is paid to the

© ДЕРЯБІНА О.А., 2011.

destructive character of stress states, which prevents the full personal growth and success of education. Emphasis is on the coping styles for overcoming of tension.

Coping behavior, self-regulation, functional state, anxiety, mental tension, situation of uncertainty.

Постановка проблеми. Для впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні є необхідним пошук ефективних засобів реалізації провідної ідеї реформування у цій системи – створення оптимальних умов для розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. Сучасний мир пред'являє до молодого фахівця високі вимоги, яким він повинен відповідати для досягнення положення в суспільстві і певного соціального статусу, щоб забезпечити собі гідне існування.

Специфіка професійної діяльності вимагає від майбутнього педагога ухвалювати зважені рішення, долати дратівливість, відчай, стримувати спалахи гніву. Проте зовнішнє стримання емоцій не дозволяє понизити інтенсивність емоційного процесу і не сприяє психологічному і фізичному здоров'ю. Навпаки, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компоненту, спричиняє різні психосоматичні захворювання. Несприятливі емоційні стани, що часто повторюються, призводять до закріплення негативних особових якостей, таких, як дратівливість, тривожність, песимізм, що, своєю чергою, негативно позначається на ефективності діяльності і взаєминах педагога з дітьми і колегами. Надалі це може привести до загальної незадоволеності професією.

З іншого боку, подолання психоемоційного стресу залежить від власної позиції фахівця, його інтерпретації подій, тобто адекватної оцінки ситуації і своїх можливостей. Тобто мова йде про довільну саморегуляцію поведінки, про адаптивні реакції – копінги.

Таким чином, особливої актуальності набуває вибір оптимальної копінг-стратегії поведінки, оволодіння навиками довільної саморегуляції функціональних станів в умовах сучасних реалій.

Аналіз останніх досягнень і публікацій. Проблема співволодіння особистості з важкими життєвими ситуаціями виникла в психології в XX столітті. Стратегія поведінки у важких життєвих ситуаціях формується в процесі соціалізації особистості, тобто в процесі входження і залучення людини в систему суспільних стосунків і її адаптації до вимог і умов конкретного соціуму. У вітчизняній і зарубіжній психології активно вивчаються соціально-психологічні аспекти копінг-стратегій поведінки, яка розглядається, насамперед, в контексті особистісного розвитку [3].

Психологія копінг-поведінки розробляється в різних наукових напрямах

і концепціях особистості в працях зарубіжних авторів. Вона широко представлена в гуманістичній психології (К. Роджерс, К. Коул), теорії соціального навчання (Дж. Роттер, Д. Ефран), в когнітивній і психоеволюційній теоріях стресу (Р. Лазарус, С. Фолькман, Р. Плутчик, Р. Келлерман, Р. Конте). Помітно розширюється коло вітчизняних досліджень проблеми особових ресурсів протидії життєвим і професійним стресам (К.О.Абульханова-Славська, Л.О. Кітаев-Смик, А.Б. Леонова, Д.А. Леонт'єв, В.І. Моросанова, С.К. Нартова-Бочавер, В.Г. Никіфоров, О.О Прохоров, Б.Н.Рижов, З.І. Рябікина та ін.). Наголошуються продуктивні спроби розглядати цю проблему в контексті чинників риски розвитку дезадаптаційних станів особистості, синдрому емоційного вигорання, деформацій особистості професіонала, в так званих, «допомагаючих» видах діяльності (В.В. Жваво, Ф.Е. Василюк, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченко, А.Р. Фонарев, Б.А. Ясько та ін.).

У вітчизняній психології проблема життєвих ситуацій і особливо скрутних і екстремальних життєвих ситуацій розробляється багатьма авторами, що спираються на такі поняття, як копінг-стратегії, посттравматичний стресовий розлад: це Н.В. Тарабріна, М.Ш. Магомед-Емінов, Н.Н. Пуховський, Ф.Е. Василюк, К. Муздибаєв, В. Лебедев, М.М. Решитників, Ц.П. Короленко, Ю.А. Александровський та ін. Але ця проблематика здебільше розглядається у напрямі профілактики психічних порушень, що виникають унаслідок дії екстремальних чинників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується відмічена стаття. Слід зазначити, що, не дивлячись на активне вивчення у вітчизняній і зарубіжній психології соціально-психологічних аспектів стрес-співволодіючої поведінки, приділено недостатньо уваги вибору оптимальних стратегій саморегуляції функціональних станів залежно від індивідуальних особливостей особистості і їх впливу на професійну діяльність майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Копінг-стратегії – це системи дій, що використовуються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особовому і соціальному благополуччю, здійснюваних в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах функціонування особи і ведучих до успішної або менш успішної адаптації.

З погляду Лазаруса і Фолкман, це стратегії, спрямовані на здолання життєвих труднощів: стратегія дистанціювання, стратегія самоконтролю, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія прийняття відповідальності, стратегія уникнення, стратегія планового вирішення проблеми і стратегія переоцінки [2].

Аналіз психологічної літератури дозволяє виділити, принаймні, два способи управління емоціями: контроль інтенсивності емоцій і управління їх екс-

тенсивною складовою – емоціогенними ситуаціями. Способи контролю інтенсивності емоцій за допомогою когнітивної регуляції передбачають використання уваги і мислення для встановлення контролю над небажаними емоціями. Ці способи достатньо різноманітні. Відключення (відвернення) полягає в умінні думати про що завгодно, окрім емоціогенних обставин; воно вимагає вольових зусиль. Як спосіб контролю негативних емоцій, відвернення використовувалося ще в лікувальних змовах. Перемикання пов'язане із спрямованістю свідомості на будь-яку цікаву справу або на ділову сторону майбутньої діяльності. Ефективним є перемикання на позитивні роздуми [6].

Зниження значущості майбутньої діяльності або отриманого результату здійснюється шляхом переоцінки значущості ситуації або зниження значущості події (наприклад, «не дуже-то і хотілося», «це не головне в житті», «цінний не результат, а набутий досвід» і тому подібне). Приведений спосіб, на думку Е.П. Ільїна, є одним з варіантів використання контрфактичного мислення. У когнітивній психології контрфактами називаються уявлення про альтернативний реальності результати події. Для поліпшення свого емоційного стану потрібно використовувати контрфакти, що йдуть вниз. При цьому існуюче становище сприймається як відносно добре, оскільки могло б бути і гірше («Якби я вчора не читав підручник, то міг би взагалі «завалити» іспит») [7].

З метою управління емоційними станами майбутньому педагогові корисно розвивати уміння «виходити з ситуації», залишаючись в ній фізично. Людина як би дивиться з боку, із залу для глядачів на сцену спектаклю, в якій беруть участь знайомі йому особи, у тому числі і він сам. Потрібно спробувати «відокремити» переживання від себе, потім постежити за собою з боку, знайти і проаналізувати причину його появи.

Оскільки інтерес до копінг-стратегій виник в психології відносно нещодавно та із-за складності самого цього феномену, дослідники ще не прийшли до однієї єдиної класифікації копінг-поведінки. Роботи по копінг-стратегіям поки що є достатньо розрізненими, тому мало не кожен новий дослідник при вивченні проблематики копінгової поведінки пропонує свою власну класифікацію. При цьому, аби хоч якось систематизувати наявні підходи до копінг-стратегій, вже додаються зусилля по класифікації самих класифікацій.

1. Дослідники, що перші використали поняття копінга в психології, запропонували і першу класифікацію копінг-стратегій. Лазарус і Фолкман запропонували дихотичну класифікацію копінг-стратегій.

Перлін і Шулер пропонують класифікацію, виділяючи в ній три такі стратегії: стратегія зміни способу видіння проблеми, стратегія зміни проблеми, і стратегія управління емоційним дистресом [4].

2. Когнітивні (поведінкові) емоційні копінг-стратегії. Крім того, деякі

дослідники пропонують класифікації, в яких копінг-стратегії розрізняються залежно від типів процесів (емоційних, поведінкових, когнітивних), лежачих в їх основі. Так, Никольська і Грановська виділяють три великі групи копінг-стратегій, що проходять на наступних рівнях: поведінки, емоційне опрацьовування пригніченого і пізнання [1, с. 33].

3. Ефективні (неефективні) копінг-стратегії. В той же час, деякі дослідники прийшли до того, що стратегії краще всього згрупувати в копінгові стилі, що є функціональними і дисфункціональними аспектами копінга. Функціональними стилями є прямі спроби впоратися із проблемою, за допомогою інших або без неї, тоді як дисфункціональні стилі зв'язані з використанням непродуктивних стратегій. У літературі прийнято називати дисфункціональні копінг-стилі «уникаючим копінгом».

4. Копінг-стратегії як ступінь контролю над ситуацією. У психологічній літературі вченими С. Ласойя и Р. Фейбсом представлені інші класифікації, які розглядають копінг-стратегії як специфічні поведінкові конкретизації процесів довільного контролю над дією, а саме, як плановані поведінкові стратегії, які служать для того, щоб підтримувати або відновлювати контроль в ситуаціях, коли він піддається загрозі [8].

На сьогоднішній день проблематика копінг-стратегій активно досліджується в самих різних сферах і на прикладі деякіх типів діяльності. Достатня увага приділяється вивченню зв'язку копінг-стратегій, які застосовує індивід, з його емоційним станом успішністю в соціальній сфері і так далі При цьому копінг-стратегії оцінюються з погляду їх ефективності (неефективності), а за критерій ефективності береться пониження відчуття уразливості до стресів [7].

При виборі зі всього різноманіття, слід пам'ятати, що стратегії, спрямовані на вирішення проблем, загалом, є ефективнішими, ніж стратегії, призначення яких – упорення зі ставленням індивіда до проблеми. Але як би там не було, дослідження також свідчать, що застосування відразу декількох стратегій ефективніше, ніж вибір тільки одного конкретного чину реагування на ситуацію. Ефективність копінг-стратегій залежить як від самої реакції, так і від контексту, в якому ця реакція здійснюється. Копінг-стратегії, неефективні в одних ситуаціях, можуть виявитися цілком ефективними в інших; наприклад, стратегії, неефективні в ситуації, яка непідконтрольна суб'єктові, можуть бути ефективні в ситуаціях, які суб'єкт здатний контролювати і змінювати в бажану сторону.

Виводи. Отже, уміння управляти своїми емоціями сприяє ефективності педагогічної діяльності і одночасно підвищує задоволеність нею. Копінг-стратегії стратегії саморегуляції функціональних станів дозволяють регулювати як інтенсивність емоцій, так і екстенсивну їх складову, пов'язану з емо-

ціогенними ситуаціями. Стратегії можуть бути вибрані відповідно до вимог ситуації, вони легко змінюються, їм можна відносно швидко навчитися при правильно організованому процесі навчання.

Література

1. Андреева И.Н.. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности / И.Н. Андреева // Весці БДПУ, 2008. – № 4. – С. 31-35.
2. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Эмоциональный стресс. [Текст] / Р. Лазарус. – Л.: Медицина, 1970. – 280 с.
3. Либина А., Либин А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / Стиль человека: психологический анализ. [Текст] / А. Либина, А. Либин. – М.: Смысл, 1998.-с. 190-204.
4. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. [Текст] / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1, вып. 2. С. 37–47.
5. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности. [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
6. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). Режим доступа: http://psystudy.ru. – Назва з екрану.
7. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-coping complexity: role of self-construal in relational., individual and collective coping styles and health outcomes / E. Hardie, C. Critchley, Z. Morris // Asian Journal of Social Psychology. 2006. Vol. 9. P. 224–235.
8. Losoya S., Eisenberg N., Fabes R. Developmental issues in the study of coping / S. Losoya, N. Eisenberg, R. Fabes // International Journal of Behavioral Development. 1998. Vol. 22, N 2. P. 287–313.

ДНІПРОВА О.А.
кандидат медичних наук, доцент,
кафедра практичної психології,
Дніпропетровський університет
ім Альфреда Нобеля

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті розглядаються особливості рівня мотивації досягнень та мотивації уникнення невдач у студентів – психологів першого та четвертого курсів.
Ключові слова: *Мотивація досягнень, мотивація уникання невдач, студент – психолог.*

В статье рассматриваются особенности уровня мотивации достижений и мотивации избегания неудач у студентов – психологов первого и четвертого курсов.
Ключевые слова: *мотивация достижений, мотивация избегания неудач, студенты – психологи.*

In the article the features of level of motivation of achievements and motivation of avoidance of failures are examined for students – psychologists of the first and fourth courses.
Keywords: Motivation *of achievements, motivation of avoidance of failures, a student is a psychologist.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах проблема людської активності займає особливе місце. Становлення суб'єкта діяльності, здатного усвідомлено ставити життєві цілі і добиватися їх, здатного брати на себе відповідальність за ухвалення рішення детерміноване тією стратегією поведінки, яка формується в процесі соціалізації. Таку стратегію поведінки забезпечує мотивація досягнення, що відображає ціннісне відношення індивіда до себе як особистості та суб'єкту діяльності. Поведінка людини завжди, так або інакше, поєднується з її уявленням про себе (образ «Я») і з тим, якою вона хотіла би бути [1,2,3]. Вивчення властивостей самосвідомості, адекватності самооцінок, структури і функцій «образу Я» представляє не лише теоретичний, але і практичний інтерес у зв'язку з формуванням життєвої позиції особи. В умовах суспільної трансформації, що спостерігається зараз в Україні, формується більш уважне, ніж раніше, але й вимогливіше ставлення до особистості, нове розуміння соціального

© ДНІПРОВА О.А., 2011.
УДК:159.9.072.59:378

та психологічного благополуччя, самореалізації, становлення особистості. Наш час вимагає від кожного активності, вміння актуалізувати здібності та реалізувати себе як особистість у різних сферах діяльності та спілкування. У зв'язку з цим зростають вимоги до психологічної науки, яка покликана допомогти кожному члену суспільства ефективно визначати життєві орієнтири, реалізувати свій особистісний потенціал, долати труднощі особистісного та професійного становлення. Проблемі мотивації досягнення присвячена велика кількість теоретичних і практичних досліджень, як в зарубіжній, так і в вітчизняній психології. Вивчався феномен мотивації досягнення і його зв'язок з поведінкою і діяльністю (Р. Мюрей, К. Левін, Р. Г. Андерсон, В. А. Скотт, М. Ю. Орлов, Р. С. Вайсман, А. К. Маркова, В. І. Степанський, В. Грабал, В. М. Матюхіна, Т. А. Сабліна, Г. В. Литвинова, та інші.).

Мотивація досягнення розглядається як структурне утворення, мотив якого – досягнення успіху і уникнення невдачі, складаються з наступних компонентів: потреба досягнення мети і її антиципація, інструментальна активність, афективний стан, результат діяльності і відношення до цього оточуючих (Дж. Аткінсон, Д. Мак-Клеланд, Х. Хекхаузен).

Згідно Х. Хекхаузену, мотивація досягнення може бути визначена як спроба збільшити або зберегти максимально високими здатності людини до усіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання подібної діяльності може привести або до успіху, або до невдачі. Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, що отримується завдяки власним особливостям людини, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі. Вона підштовхує людину до «природного» результату ряду пов'язаних одна з однією дій. Передбачається чітка послідовність серії дій, вироблюваних одно за іншим. Для мотивації досягнення характерний постійний перегляд цілей.

Х. Хекхаузен вважав, що ця характеристика мотивації досягнення важлива, оскільки ланцюг дій, спрямованих на досягнення мети, може уриватися на якийсь час, іноді на місяці або роки. Також важливою характеристикою мотивації досягнення, на його думку, є постійне повернення до перерваного заняття. Таким чином, «створюються складні і довгий час існуючі структури з основної, побічної і такої, що входить до їх складу, діяльності, які ведуть за допомогою досягнення серії субцілей до головної мети, нехай навіть дуже віддаленої». Планування стає необхідним для досягнення впорядкованої послідовності і функціональної організації ланцюга дій. Це часове охоплення ряду дій... і відрізняє мотивацію досягнення від безлічі інших мотивів»[4].

Згідно Г. Мюррею, потреба в досягненні характеризується наступними поняттями: виконувати щось важке; управляти, маніпулювати, організовувати – відносно фізичних об'єктів, людей або ідей; робити це по можливості швид-

ко і самостійно; долати перешкоди і домагатися високих показників; удосконалюватися; змагатися і випереджати інших; реалізовувати таланти і тим підвищувати самоповагу [5].

Однією з плідних концепцій, з успіхом вживаних для пояснення досягнень в діяльності, є теорія В. Вайнера. Згідно з нею всілякі причини успіхів і невдач можна оцінювати по двох параметрах: локалізації і стабільності. Перший з названих параметрів характеризує те, в чому людина убачає причини своїх успіхів і невдач: в самому собі, або в незалежних від нього обставинах, що склалися. Стабільність розглядається як постійність або стійкість дії відповідної причини [5].

М.Ш. Магомед-Эминов визначає мотивацію досягнення як функціональну систему інтегрованих воєдино афективних і когнітивних процесів, що регулює процес діяльності в ситуації досягнення по усьому ходу її здійснення. Можна виділити особливі структурні компоненти, що виконують специфічні функції в процесі мотиваційної регуляції діяльності: мотивація актуалізації (спонукання та ініціація діяльності), мотивація селекції (процеси вибору мети і відповідної їй дії), мотивація реалізації (регуляція виконання дії і контроль реалізації наміру), мотивація постреалізації (процеси, спрямовані на припинення дії або зміну однієї дії іншою) [6].

Експериментальні дослідження показали, що одним з основних механізмів актуалізації мотивації досягнення виступає мотиваційно – емоційна оцінка ситуації, що складається з оцінки мотиваційної значущості ситуації і оцінки загальної компетентності в ситуації досягнення; інтенсивність мотиваційної тенденції змінюється залежно від зміни величини двох вказаних параметрів як у випробовуваних з мотивом прагнення до успіху, так і з мотивом уникнення невдачі. Одним з основних механізмів актуалізації мотивації досягнення виступає мотиваційно-емоційна оцінка ситуації, що складається з оцінки мотиваційної значущості ситуації і оцінки загальної компетентності в ситуації досягнення; інтенсивність мотиваційної тенденції міняється залежно від зміни величини двох вказаних параметрів як у випробовуваних з мотивом прагнення до успіху, так і з мотивом уникнення невдачі. Вибір мети визначається не лише когнітивними структурами, що функціонують на етапі селекції (очікування і цінність), але і рядом інших детермінант: зміною мотиваційної значущості самої ситуації досягнення (валентність ситуації); узагальненим почуттям компетентності в ситуації досягнення; почуттям конкретної компетентності в певній сфері виконуваних завдань. В релаксуючій ситуації, в якій низька мотиваційна значущість ситуації, у людей з мотивом уникнення невдачі виявляється асиметрія вибору мети у бік важких завдань. У активуючій ситуації, коли мотиваційна значущість висока, зона цілей, вибираних цими особами, зрушується, навпаки, у бік легких завдань.

Випробовувані з мотивом прагнення до успіху використовують наступні способи самоконтролю: раціональну стратегію, спрямовану на підвищення значущості практичної активності – дії; самоинструкции, що зобов'язують утримувати спрямованість пізнавальних і емоційних процесів на актуальній ситуації; емоційний контроль, спрямований на активацію (гнів, невдоволення собою і тому подібне). Випробовувані з мотивом уникнення невдачі використовують інші способи самоконтролю: раціональні стратегії, що знецінюють значущість спільної мети; самоинструкции, що зобов'язують не відволікатися на неактуальні аспекти ситуації; емоційний контроль, спрямований на релаксацію (заспокоєння, самовпевненість і тому подібне).

Випробовувані з мотивом досягнення при високій компетентності вибирають важкі завдання, а при низькій компетентності – легкі завдання; випробовувані з мотивом уникнення невдачі при високій компетентності вибирають дуже легкі завдання, а при низькій компетентності – дуже важкі.

Методика та організація дослідження.

Дослідження проводилося серед студентів, що навчаються на напрямі підготовки «Психологія» першого та четвертого курсів Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Об'єм досліджувальної вибірки склав 42 людини (від 17 до 24 років), з них 21 людина – це студенти першого курсу; та 21 – студенти четвертого курсу.

Для дослідження мотивації досягнень був застосований «Опитувальник потреби в досягненнях Ю.М.Орлова», та «Методика діагностики особи на мотивацію уникання невдач Т.Елєрса».

Для обчислення показників був використаний t – критерій Стьюдента.

Результати дослідження.

Таблиця 1. Результати розрахунку t-критерія Стьюдента за показниками мотивації досягнення та мотивації уникання невдач.

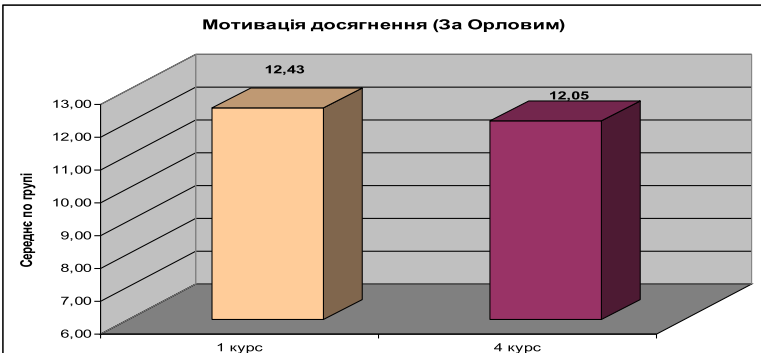
	Середнє 1 курс	Середнє 4 курс	Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значимості p
Мотивація досягнення (за Орловим)	12,43	12,05	0,63	0,5330
Мотивація уникання невдач (за Елєрсом)	14,48	17,81	2,11	0,0366

Примітка. Заливкою в таблиці виділені показники, за якими виявлено

статистично достовірні відмінності.

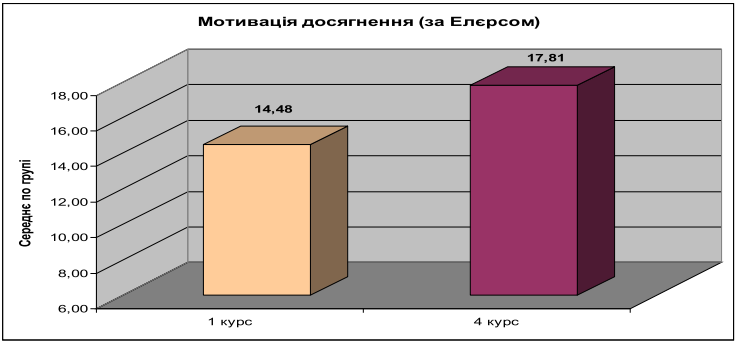
Із таблиці ми бачимо, що за показником мотивації уникання невдач, отриманим за допомогою методики Елєрса між студентами 1-го та 4-го курсів існують статистично достовірні відмінності. По результатам дослідження були составлені діаграми.

Діаграма1. Порівняння рівню мотивації досягнення (за Орловим).



Отже, можна зробити висновок, що за опитувальником Орлова ми не бачимо статистично достовірних відмінностей між студентами першого та четвертого курсу. Але за показниками по методиці Елєрса ми бачимо невеликі відмінності у показниках, і можна сказати, що у студентів четвертого курсу домінує мотивація на уникнення невдач.

Діаграма 2. Порівняння рівню мотивації уникання невдач (за Елєрсом).



Висновки.

Отже, аналіз результатів дослідження засвідчує, що мотиваційні феномени є одним з визначальних внутрішніх факторів, які впливають на прагнен-

ня людини досягати успіху в діяльності, конструктивно вирішувати навчальні проблеми, що виникають у житті студентів у ситуаціях професійних змін. Стійкість до невдач, також, може істотно залежати від позитивного досвіду подолання складних ситуацій. Недостатньо сформовані і недостатньо зрілі мотиваційні утворення закріплюють індивідуальну здатність до неконструктивного вирішення навчальних (у проекції – майбутніх професійних) та особистісних труднощів. Професійно орієнтовані студенти з вибірковою спрямованістю на досягнення успіху в навчальній та майбутній професійній діяльності впевнені в собі та в успіху своєї справи, володіють великою стійкістю в подоланні труднощів. Студенти з мотивацією на уникнення невдачі мають переважно низькі потреби в досягненнях, мотиваційне настановлення на уникнення успіху. В ході проведенного дослідження було виявлено, що у опитаних нами студентів четвертого курсу домінує мотивація уникнення невдач. Студенти, мотивовані на уникнення невдачі проявляють невпевненість в собі, і не вірять в можливість добитися успіху, бояться критики. З роботою, особливо з такою, яка має можливість невдачі, у них зазвичай зв'язані негативні емоційні переживання. Ці люди нерідко характеризуються неадекватністю професійного самовизначення, вважаючи за краще для себе або дуже легкі, або дуже складні професії. Таким чином, люди, орієнтовані на невдачу, прагнуть уникати завдань, які вони не можуть вирішити з першого разу.

Цей тривожний факт спонукає замислитися про раціональний педагогічний супровід навчального процесу з метою професійного становлення особистості студента як майбутнього фахівця. У зв'язку з цим, нагальною стає проблема з формування в молоді здібностей бачити і правильно оцінювати свої вчинки, відносини та якості, які мають визначальне значення для максимальної реалізації їхніх можливостей.

Література.

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание./ Р.Бернс/ Общ.ред. В.Я.Пилиповского – М.,1986 – 420с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека./ В.К. Вилюнас, М., Изд-во МГУ, 1990 – 288с.
3. Захарова А.В. Психология формировани самооценки./ А.В. Захарова – Минск, 1993 – 100с.
4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения./ Х.Хекхаузен; Смысл, СПб, 2001 – 860с.
5. Холл К.С., Теории личности./К.С Холл, Г. Линдсей; М.,2000 – 672с
6. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы автореф. дис., М., 1987.

ДОВГОП'ЯТ О. О.,
старший викладач, міжнародний
освітньо-підготовчий центр ПВНЗ
"Європейський університет", м. Київ

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО НАВЧАННЯ НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті досліджено закономірності та особливості адаптації іноземних абітурієнтів у процесі їхнього навчання на підготовчому факультеті для іноземних громадян, виділено їхні основні компоненти, що дає уявлення про адаптацію, як про складне комплексне явище.
Ключові слова: *іноземні абітурієнти, підготовчий факультет, адаптація іноземних абітурієнтів, види адаптації іноземних абітурієнтів.*

В статье исследованы закономерности и особенности адаптации иностранных абитуриентов в процессе их обучения на подготовительном факультете для иностранных граждан, выделены их основные компоненты, что даёт представление об адаптации, как о сложном комплексном явлении.
Ключевые слова: *иностранные абитуриенты, подготовительный факультет, адаптация иностранных абитуриентов, виды адаптации иностранных абитуриентов.*

The author of the article has investigated the appropriateness and peculiarities of adaptation of foreign higher school entrants in the process of studying at preparatory faculty for foreign citizens and has marked out its main components that gives representation about adaptation, as about the difficult complex phenomenon.
Key words: *foreign higher school entrants, preparatory faculty, adaptation of foreign higher school entrants, kinds of adaptation of foreign higher school entrants.*

На навчання до України приїздить велика кількість іноземних громадян із різних куточків світу. За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту

© ДОВГОП'ЯТ О.О., 2011.
УДК 376.68

України, їхня кількість у нашій державі щороку зростає на 10% [4]. Так, якщо у 2000 році в Україні навчалося близько 20 тисяч студентів-іноземців [4], то у 2008 році їхня кількість сягнула близько 40 тисяч [8]. Оскільки їхня чисельність з кожним роком зростає в нашій державі, питання адаптації іноземних абітурієнтів до нового освітньо-виховного середовища залишається актуальним.

Аналіз літератури з теми дослідження дозволив зробити висновок про те, що досі науковцями не було комплексно досліджено адаптацію іноземних абітурієнтів у процесі їхнього навчання на підготовчому факультеті навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. У своїх роботах вчені вірно вказують на окремі напрями цього складного процесу. Так, наприклад, О.А.Литвинко [5, 25], І.М.Дуднік, В.І.Черній, А.М.Колєсніков [11, 204], Є.М.Щепіна [14, 106] та ін. говорять про мовну адаптацію іноземних громадян у нерідній для них країні, наголошуючи на їхній комунікативній некомпетентності та необхідності подолання мовного бар'єру, оскільки навчання на підготовчому та основних факультетах вищих закладів освіти відбуватиметься чужою для них мовою (зокрема, в Україні – українською або російською мовою).

Відомі дослідники Б.М.Андрющенко, Т.В.Черниш [1, 20], В.Б.Антонова [2], С.Ю.Родонова [9, 138-139] та ін. говорять про соціальну адаптацію іноземних абітурієнтів у незнайомій для них державі (це їхня адаптація до навчальної діяльності, до спілкування з іншими абітурієнтами і представниками інших вікових груп тощо) та про виконання ними нової соціальної ролі.

Дослідники В.Б.Антонова [2], Л.О.Смолякова [10, 156], О.І.Суригін [13, 86] та ін. одним із важливих напрямів адаптації абітурієнтів-іноземців визначили їхню дидактичну (академічну, за О.І.Суригіним) адаптацію, розуміючи під нею процес пристосування останніх до нової педагогічної системи. В ній О.І.Суригін виділяє два аспекти: традиційний, маючи на увазі «перехід в педагогічну систему більш високого щаблю освіти, тобто перехід школа-вищий заклад освіти» та специфічний саме для педагогічної системи, що розглядається як «адаптація до освітнього середовища з іншими національно-культурними традиціями» [13, 86].

Відомі українські вчені Б.М.Андрющенко та Т.В.Черниш [1, 20] наголошують на соціально-педагогічній адаптації іноземних абітурієнтів і виділяють три групи труднощів, що пов'язані з нею: «труднощі адаптації до нових умов життя і навчання, труднощі оволодіння новими видами навчальної діяльності, знаннями та вміннями, труднощі самореалізації особистісних якостей того, хто навчається, у нових умовах» [1, 21].

Ряд авторів (В.І.Черній, І.М.Дуднік, А.М.Колєсніков [11, 201], Т.Г.Якутіна, Н.К.Желябіна, Є.Я.Швець [15, 227] та ін.) у процесі пристосування іноземних громадян до умов проживання та навчання у чужій для них країні виділяють як основний аспект – їхню соціально-психологічну адаптацію. Вони визначили

фактори, які впливають на процес соціально-психологічної адаптації представників зарубіжних країн: пристосування до змін у часі, до інших кліматогеографічних умов перебування, відмінний від вже звичного для них графік занять, пристосування до нової системи освіти, скорочених строків навчання, зміни умов проживання (житлові умови, характер харчування, оточення та ін.), пристосування до інтернаціонального складу навчальних груп, необхідності самостійно вирішувати питання організації режиму дня, самостійної підготовки, дозвілля і т.п.

У комплексі соціально-психологічної адаптації абітурієнтів-іноземців В.І.Черній, І.М.Дуднік, А.М.Колєсніков [11, 201] слушно виділяють політико-правову адаптацію, адже норми правової та суспільної поведінки, що склалися в Україні, наближаються до європейських, що кардинально відрізняються від суспільних норм південно-східних країн. Нагадаємо, що основна маса іноземних студентів в Україну прибуває з країн Африки та Азії. Наряду з політико-правовою адаптацією вчені також виділили соціально-економічну адаптацію іноземних абітурієнтів. Серед основних складових цього процесу вони називають: «необхідність вирішення проблем самостійного харчування, житлово-комунальних умов, створення умов для занять у бібліотеках, студентських наукових гуртках, самодіяльності, просвітницьких та релігійних установах, спортивних секціях і т.п.» [11, 202].

Дослідниця В.Б.Антонова [2] у своїй статті виділяє також фізіологічну адаптацію іноземних громадян. Серед труднощів фізіологічної адаптації іноземних абітурієнтів вона називає: відмінності у кліматі рідної для іноземців країни та країни навчання, зміну часового поясу, несприятливі погодні та екологічні умови, характер та якість харчування.

Однак, на нашу думку, у розглянутих роботах не було представлено цілісну картину адаптації іноземних абітурієнтів у процесі їхнього навчання на підготовчих факультетах вищих закладів освіти та навчальних закладів III-IV рівнів акредитації України зокрема. Це дало підставу на основі аналізу літератури з теми дослідження та на основі результату узагальнення власного педагогічного досвіду роботи з іноземними абітурієнтами у Міжнародному освітньо-підготовчому центрі при ПВНЗ «Європейський університет» запропонувати підходи до створення цілісної системи адаптації абітурієнтів-іноземців. Цю систему подано нижче у схемі (див. схему 1).

Як видно зі схеми, було визначено шість основних напрямів адаптації іноземних абітурієнтів на підготовчому факультеті: фізіологічний, побутовий, соціальний, психологічний, дидактичний та професійний. Кожному з цих напрямів властивий певний ряд структурних компонентів. Так, серед компонентів фізіологічної адаптації абітурієнтів-іноземців було виділено чотири основних:

1) природно-кліматичні особливості країни навчання (представники країн Африки та Південно-Східної Азії потрапляють з тропічного та екваторіального клімату в континентальний, де холодні похмурі зими, що дуже пригнічує останніх);

2) розбіжності у часі;

3) характер харчування (новий режим організації робочого дня змушує абітурієнтів-іноземців харчуватися доволі нераціонально, як правило, усухом'ятку, на перервах між навчальними заняттями, а також відмінності у національних кухнях);

4) інтенсивні фізичні та розумові навантаження (навчання іноземних абітурієнтів на підготовчому факультеті носить інтенсивний характер, оскільки за 7-10 місяців абітурієнти-іноземці повинні оволодіти не лише нерідною літературною й розмовною мовою, але й – основою професійної компетентності, що знадобиться їм для навчання на основних факультетах вищих освітніх закладів України).

Серед складових побутової адаптації іноземних абітурієнтів виділяємо наступні:

1) проживання у чужій країні (іноземні абітурієнти стикаються з кардинально новою організацією життя у країні навчання, поступово пристосовуються до нього);

2) проживання у гуртожитку (це одна з найбільших проблем адаптації представників зарубіжних держав, оскільки вони, в основному, являються вихідцями із заможних родин і звикли до кращих умов проживання);

3) відсутність близьких людей (прийнявши рішення здобувати вищу освіту за кордоном, вони залишають свою домівку, свою рідню, перед ними відкривається самостійне доросле життя з різними проблемами та турботами);

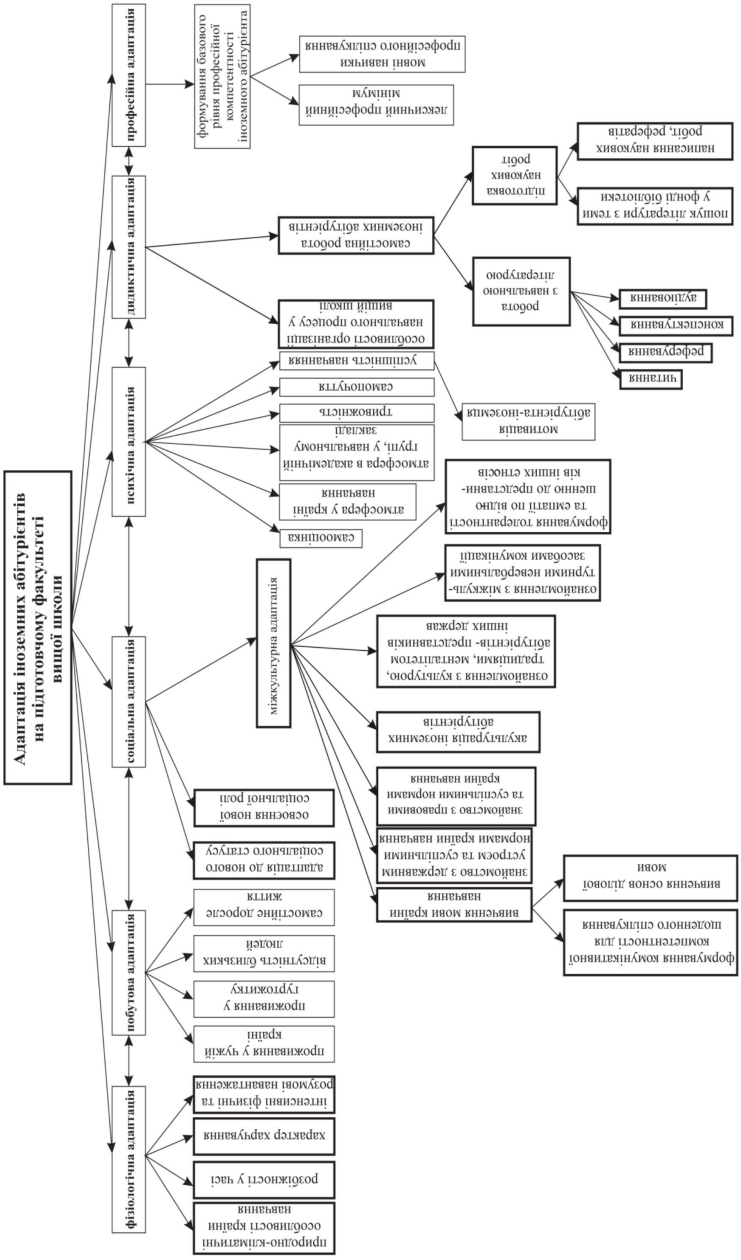
Серед складових побутової адаптації іноземних абітурієнтів виділяємо наступні:

1) проживання у чужій країні (іноземні абітурієнти стикаються з кардинально новою організацією життя у країні навчання, поступово пристосовуються до нього);

2) проживання у гуртожитку (це одна з найбільших проблем адаптації представників зарубіжних держав, оскільки вони, в основному, являються вихідцями із заможних родин і звикли до кращих умов проживання);

3) відсутність близьких людей (прийнявши рішення здобувати вищу освіту за кордоном, вони залишають свою домівку, свою рідню, перед ними відкривається самостійне доросле життя з різними проблемами та турботами);

4) самостійне доросле життя (як правило, на навчання за кордон їдуть


Адаптація іноземних абітурієнтів на підготовчому факультеті вищої школи
професійна адаптація
дидактична адаптація
психічна адаптація
соціальна адаптація
побутова адаптація
фізіологічна адаптація
формування базового рівня професійної компетентності іноземного абітурієнта
лексичний професійний мінімум
моделювання професійного спілкування
самостійна робота іноземних абітурієнтів
підготовка наукових робіт
написання наукових робіт, рефератів
пошук літератури з теми у фонді бібліотеки
робота з навчально-літературою
читання
реферування
конспектування
анотування
особливості організації навчального процесу у вищій школі
мотивація абітурієнта-іноземця
успішність навчання
самоконтроль
тривожність
атмосфера в академічній групі, у навчальному закладі
атмосфера у країні навчання
самооцінка
формування толерантності та емпатії по відношенню до представників інших етносів
ознайомлення з культурно-історичними особливостями країни навчання
міжкультурна адаптація
ознайомлення з культурою, традиціями, менталітетом абітурієнтів- представників інших держав
асиміляція іноземних абітурієнтів
ознайомлення з правовими та суспільними нормами країни навчання
знайомство з державним устроєм та суспільними нормами країни навчання
вивчення мови країни навчання
вивчення основ ділової мови
формування комунікативної компетентності для моделювання спілкування
адаптація до нового соціального статусу
освоєння нової соціальної ролі
пристосування у чужій країні
проживання у гуртожитку
відсутність близьких людей
самостійне дозвілля життя
інтенсивні фізичні та розумові навантаження
характер харчування
розбіжності у часі
природно-кліматичні особливості країни навчання

молоді люди, які щойно здобули середню освіту у себе на батьківщині, тому вони не завжди навчені вирішувати свої проблеми та приймати серйозні рішення, в чому їм на батьківщині допомагали їхні батьки).

У структурі соціальної адаптації іноземних абітурієнтів виділяємо наступні компоненти:

І. 1) адаптацію до свого нового соціального статусу (статусу іноземного абітурієнта, до якого громадяни країни навчання, як правило, ставляться насторожено, а іноді, навіть, й досить агресивно, адже все нове, невідоме сприймається людиною, як небезпечне).

У цьому контексті зауважимо, що вітчизняний дослідник В.Лихачьов, який з 2002 р. займається системним моніторингом злочинності на основі расової чи етнічної нетерпимості в Україні, констатує той факт, що у нашому суспільстві має місце таке явище, як ксенофобія [6]. Він наголошує, що жертвами в Україні стають представники країн Африки, Центральної та Південно-Східної Азії, Близького Сходу і Кавказського регіону [6].

Ми, в свою чергу, у вересні-жовтні 2011 р. здійснили спробу на експериментальному майданчику ПВНЗ «Європейський університет», де на основних факультетах навчаються студенти з Азербайджану, Грузії, Ірану, Туреччини, Туркменістану, Узбекистану та України, визначити рівень міжнаціональної толерантності в Україні. Було проведено інтерв'ю з українськими студентами II-V курсів. Вибірка склала 20 осіб: 10 дівчат та 10 юнаків.

Результати опитування свідчать, що 65% респондентів проявили нетерпимість по відношенню до представників інших національностей. 27,5% з них ніколи не допустили б в Україну громадян Туркменістану, 15% не допустили б в нашу країну громадян Азербайджану, 7,5% опитаних виявили нетерпимість до громадян Узбекистану, так само 7,5% – до громадян Грузії, 5% – до громадян Туреччини, 2,5% – до громадян Ірану.

Нагадаємо, що такі невтішні дані ми отримали на рівні вищого закладу освіти, де навчаються, здавалося б, представники високоінтелектуальної еліти України.

2) освоєння нової соціальної ролі (освоєння абітурієнтом-іноземцем нової моделі поведінки та нових обов'язків).

ІІ. Міжкультурну адаптацію, складовими якої є:

1) вивчення мови країни навчання (у результаті чого в абітурієнтів формується комунікативна компетентність, що дає їм можливість спілкуватися у повсякденному житті з носіями мови, викладачами, абітурієнтами, самостійно вирішувати свої проблеми, та засвоєння основ ділової української/російської мови, що допоможе абітурієнтам-іноземцям у розумінні документів та правильному їх оформленні);

2) знайомство з державним устроєм країни навчання;

3) знайомство з правовими та суспільними нормами країни навчання (успішність навчання та проживання у чужій країні неможливі без елементарного знання її законів);

4) акультурація абітурієнтів-іноземців.

Акультурація – процес взаємовпливу культур, сприйняття одним народом повністю чи частково культури іншого народу. У процесі акультурації іноземні абітурієнти знайомляться з культурою та історичною спадщиною країни навчання, менталітетом її громадян, вчаться шанувати їх, але, водночас, намагаються зберегти звичний для них спосіб життя, залишаються вірними власній національній культурі.

5) ознайомлення з культурою, традиціями, менталітетом абітурієнтів-представників інших держав, з якими вони навчаються на підготовчому факультеті (елементарні знання культури та цінностей інших народів сприятимуть адекватному розумінню один одного громадянами із різних країн, що навчаються на підготовчому факультеті для іноземних громадян);

6) ознайомлення з міжкультурними невербальними засобами комунікації (ця інформація також покликана сприяти правильному розумінню представників різних держав один одного у процесі їхньої комунікації).

Як слушно зауважує дослідник цієї проблеми Т.Г.Стефаненко: «невдачі та проблеми під час адаптації до нової культури необхідно розглядати не як патологічні симптоми, а як відсутність певних знань і навичок. Тому потрібно організувати не пристосування людини до нової культури, а здобуття знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки іншого народу без відриву від власної культури!» [12, 53].

7) формування толерантності та емпатії у іноземних абітурієнтів по відношенню один до одного та до громадян держави, в якій вони проживають та навчаються.

Наступний вид адаптації абітурієнтів-іноземців у процесі навчання на підготовчому факультеті – це їхня психічна адаптація. Серед її компонентів виділяємо:

1) атмосферу у країні навчання (чим вона сприятливіша, чим нижчий у країні рівень ксенофобії, тим комфортніше почуватимуться в нерідній державі іноземні громадяни);

2) атмосферу в академічній групі та у навчальному закладі зокрема (тепла, дружня, творча атмосфера у навчальній групі та привітне, доброзичливе ставлення з боку керівництва деканату, керівництва навчального закладу допоможуть іноземним абітурієнтам швидше адаптуватися до нової обстановки та нового оточення);

3) тривожність (чим нижче рівень тривожності іноземного абітурієнта з приводу того, чи зійдеться він з новим колективом, чи знайде собі гарних

друзів, чи вивчить він чужу для нього мову, чи знайде спільну мову з представниками країни навчання тощо, тим швидше він адаптується до нового середовища);

4) самопочуття (гарне самопочуття абітурієнта – запорука швидкої адаптації його організму до змін, що відбулися);

5) самооцінка іноземного абітурієнта (чим вища (а не завищена) самооцінка абітурієнта, чим впевненіше він почуває себе, тим легше і продуктивніше протікає процес його адаптації до нових умов).

Академік І.Д.Бех з цього приводу наголошує, що «низька (негативна) самооцінка у людини будь-якого віку спряжена з глибоким внутрішнім дискомфортом, і тому вона знижує її адаптивні можливості. Різке зниження самооцінки може викликати афективний (емоційний) зрив навіть у дорослої людини, досить спокійної і врівноваженої. Наслідком низької самооцінки може бути суїцид (самогубство) чи суїцидна спроба. Хронічний характер песимістичної оцінки своїх можливостей зумовлює стабільне зниження вольового імпульсу до самореалізації» [3, 63].

6) успішність навчання (вона є прямим доказом адаптованості іноземного абітурієнта до нового соціокультурного оточення).

Успішність навчання як обов'язкова умова успішності адаптації іноземного абітурієнта, тісно пов'язана з його мотивацією: якщо такий абітурієнт прибув на навчання з метою здобуття якісної освіти та професійних знань високої кваліфікації – він намагатиметься якнайшвидше «влитися» у навчальний процес. Якщо ж абітурієнт керується іншими мотивами – процес його адаптації може розтягнутися на невизначений термін і буде носити стихійний характер. В останньому випадку не відбудеться комплексної адаптації абітурієнта-іноземця, і він так і не адаптується до нових умов навчання та проживання.

У структурі дидактичної адаптації іноземних абітурієнтів виділяємо наступні складові:

1) особливості організації навчального процесу у вищій школі (оскільки навчання на підготовчому факультеті – це початок здобуття вищої освіти, організація навчання на факультеті докорінно відрізняється від організації останнього у загальноосвітньому навчальному закладі: тут іноземні абітурієнти знайомляться з такими формами роботи, як лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття; тривалість навчального заняття на факультеті – 1 година 20 хвилин, як у навчальних закладах III-IV рівнів акредитації тощо);

2) самостійна робота іноземних абітурієнтів (у системі вищої освіти викладач виступає координатором дій студента у його навчальній діяльності, а більшу частину знань вони мають здобувати самостійно; знань, які абітурієнт засвоює в аудиторії, буде недостатньо для навчання у вищих закладах

освіти). Важливо запропонувати іноземним абітурієнтам різноманітні форми самостійної роботи, а саме:

а) робота з навчальною літературою (наше завдання – навчити іноземних абітурієнтів читати і розуміти матеріали із загальнонаукових дисциплін, готуватися до семінарських занять, підбирати літературу з теми, конспектувати її, користуватися методичними матеріалами факультету; підготувати абітурієнтів сприймати навчальний матеріал із загальнотеоретичних дисциплін на слух (аудіювання));

б) підготовка рефератів та наукових робіт (викладацький колектив підготовчого факультету повинен навчити іноземних абітурієнтів підбирати відповідну літературу з теми наукового пошуку у фонді наукової бібліотеки, навчити їх читати бібліографічні картки, користуватися цією літературою, навчити викладати її основний зміст і т.п.).

Щодо професійної адаптації іноземних абітурієнтів у процесі їхнього навчання на підготовчому факультеті, то тут лише закладається її основа. Г.П.Медведєв відмічає, що «... реальна адаптація студентів до професії відбувається лише на старших курсах, коли спеціалізація стає центральним моментом навчального процесу...» [7, 67]. На підготовчому ж факультеті іноземними абітурієнтами в основному накопичується лексичний мінімум з їхньої майбутньої спеціальності у процесі вивчення наукового стилю мовлення відповідного напрямку, у результаті чого у них формується необхідний для навчання на І курсі навчального закладу ІІІ-ІV рівнів акредитації рівень знань зі спеціальних предметів та формуються мовні навички їхнього професійного спілкування.

Дослідження закономірностей та особливостей адаптації іноземних абітурієнтів у процесі їхнього навчання на підготовчих факультетах вищих закладів освіти України дозволило визначити певні підходи до аналізу адаптації іноземних абітурієнтів у процесі їхнього навчання на підготовчому факультеті. Всі виділені закономірності та особливості тісно взаємопов'язані між собою і взаємно впливають одна на одну. Тому, лише комплексний вплив на всі її види забезпечить успішний перебіг процесу адаптації іноземних абітурієнтів у новому для них середовищі.

Література:

1. Андрющенко Б.Н. Социально-педагогический фактор в обучении иностранных студентов / Б.Н.Андрющенко, Т.В.Черныш // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку: Зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конференції 11-12 березня 2004 р. / [Редкол.: З.І.Тимошенко та ін.] ; МОН України, Європейський ун-т. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – С. 19-21.

2. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве [Электронный ресурс] / В.Б.Антонова // Вестник ЦМО МГУ. Ч.1. «Русский язык как иностранный: методика и практика преподавания». – 1998. – №1. – Режим доступа к статье: http://vestnik.cie.ru/archiva/n1/p1/w03/index.html
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Іноземні студенти привозять до України 120 мільйонів доларів на рік за свою освіту [Електронний ресурс] // Newsru.ua. – 2008. – Режим доступу до статті: http://www.newsru.ua/ukraine/27nov2008/dengistyd.html
5. Литвинко О.А. Об особенностях обучения русскому языку иностранных студентов в международных образовательных структурах / О.А.Литвинко // Традиции и новые тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Герценовские чтения-2000» / [Отв. ред. Л.П.Кожевникова и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – С. 24-25.
6. Лихачев В. Ксенофобия в Украине: доклад за 2009 г. / В.Лихачев. – Режим доступа к статье: http://eajc.org/page18/news16652
7. Медведев Г.П. Адаптация – важнейшая проблема педагогики высшей школы / Г.П.Медведев, Б.Г.Рубин, Ю.С.Колесников // Советская педагогика. – 1969. – №3. – С. 64-71.
8. Міносвіти планує збільшувати кількість іноземних студентів у вузах України [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – 2011. – Режим доступу до статті: http://osvita.ua/vnz/news/15736
9. Родонова С.Ю. О некоторых проблемах социальной адаптации иностранных студентов к условиям обучения в России / С.Ю.Родонова // Традиции и новые тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Герценовские чтения-2000» / [Отв. ред. Л.П.Кожевникова и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – С. 138-140.
10. Смолякова Л.О. Факторы дидактической адаптации иностранных учащихся при обучении на подготовительных факультетах / Л.О.Смолякова // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку: Зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конференції 11-12 березня 2004 р. / [Редкол.: З.І.Тимошенко та ін.] ; МОН України, Європейський ун-т. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – С. 156-162.
11. Социально-психологическая адаптация как фактор, способствующий профессиональной подготовки иностранных студентов / [Черний В.И., Рождественский Е.Ю., Дудник И.Н., Жидких В.Н. и др.] // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку: Зб.

матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конференції 11-12 березня 2004 р. / [Редкол.: З.І.Тимошенко та ін.] ; МОН України, Європейський ун-т. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – С. 199-207.

12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки и специальности «Психология» / Т.Г.Стефаненко. – [4-е изд.]. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 368 с.

13. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И.Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2000. – 230 с.

14. Щепина Е.Н. Роль СМИ в культурно-языковой адаптации иностранца в условиях языковой среды (язык рекламы) / Е.Н.Щепина // Традиции и новые тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Герценовские чтения-2000» / [Отв. ред. Л.П.Кожевникова и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – С. 105-107.

15. Якутіна Т.Г. Особливості соціально-психологічної адаптації іноземних студентів та вплив організаційно-виховних заходів на її прискорення / Т.Г.Якутіна, Н.К.Желябіна, Є.Я.Швець // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку: Зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конференції 11-12 березня 2004 р. / [Редкол.: З.І.Тимошенко та ін.] ; МОН України, Європейський ун-т. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – С. 224-232.

ДУБИНЯНСЬКИЙ Ю. М.,
доцент, кандидат педагогічних наук,
ШОСТКА В.І.,
доцент, кандидат фізико-математичних наук,
Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ З ФІЗИКИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

В статье представлены технология разработки учебно-методического пособия и рейтинговая система оценок знаний студентов в условиях кредитно-модульной системы. Обобщается опыт использования модульных элементов единого учебно-методического комплекса на кафедре общей физики.
Ключевые слова: *курс физики; модуль; учебно-методический комплекс; учебные блоки; реализация Болонской декларации; стандарты высшего образования.*

В статті висвітлюється технологія розробки начально-методичного посібника і рейтингова система оцінювання знань студентів в умовах кредитно-модульної системи. Узагальнюється досвід використання модульних елементів навчально-методичного комплексу на кафедрі загальної фізики.
Ключові слова: *курс фізики; модуль; навчально-методичний комплекс; навчальні блоки; реалізація Болонської декларації; стандарти вищої освіти.*

The article presents the technology used at development of courses of physics for education in condition of credit-module system. They are considered as modular elements of the united scholastic-methodical complex. It is generalized experience of the development and use of the courses at department of general physics.
Key words: *course of physics; module, scholastic-methodical complex; study element; realization of Bologna's declaration, competency, standards of a higher educational establishment.*

 © ДУБИНЯНСЬКИЙ Ю. М., ШОСТКА В.І., 2011. УДК 53:378.16 (078.5)

Протягом останніх 15 років, самі того не волюючи, ми стали свідками різких змін в світі. Радикально трансформувались соціальні та базові економічні засади нашого суспільства, стрімко еволюціонували психологія та ментальність соціуму, різко змінилась система життєвих пріоритетів та шкала цінностей сучасної молоді. Не обминуло це й вищої школи. Сьогодні теза про європейський вектор розвитку України вже не звучить декларативно, а набирає реальних і адекватних форм втілення. Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція національної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагають не тільки суттєвих змін у засобах та методах викладання дисциплін, але й перехід до єдиних критеріїв і стандартів при одночасному збереженні традицій та досягнень української вищої школи. За задумом ініціаторів цього процесу, це робиться передусім задля розширення можливостей випускників вищих начальних закладів щодо працевлаштування, заради поліпшення їхньої мобільності на європейському та світовому ринку праці. Очікується, що при цьому має відбутися також і суттєве підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи в цілому, а української, зокрема.

Отже, з метою модернізації системи вищої освіти в Україні згідно з ідеями та документами Болонського процесу було впроваджено у вітчизняну освітню практику кредитно-модульну систему організації навчального процесу [1].

Характеризуючи цю систему в цілому, можна сказати таке:

Головною метою її впровадження є, передусім, підвищення якості вищої освіти майбутніх фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та підвищення престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

При цьому модульно-рейтинговими називають навчальні технології, характерною ознакою яких є застосування систем оцінювання знань студентів та розбиття навчального матеріалу на модулі. Модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми навчальної дисципліни, що реалізується відповідними формами навчального процесу, а змістовий модуль – це система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові. Змістовий модуль, розділ чи підрозділ навчальної дисципліни містить окремі теми аудиторної (лекційної, практичної) і самостійної роботи студентів. Рівень засвоєння студентом кожного змістового модуля оцінюється з використанням рейтингової системи оцінювання знань.

Загальна оцінка студента за навчальний модуль визначається як підсумкова за всіма складовими. Коли йдеться про курс фізики, вона містить поточні та підсумкові модульні оцінки за теоретичний матеріл, практичні, лабораторні завдання, результати виконання самостійної роботи, а також вміння розв'язувати задачі і тестові завдання на контрольних заняттях.

Отже, впровадження кредитно-модульної системи передбачає [2]:

1. Відхід від традиційних системи навчання.

2. Раціональний розподіл навчального матеріалу дисципліни на модулі і помодульну перевірку якості засвоєння теоретичного та прикладного матеріалів дисципліни.

3. Використання більш широкої і детальної шкали оцінювання знань.

4. Стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру.

5. Підвищення рівня об'єктивності оцінювання знань та навичок студентів.

6. Виявлення та розвиток творчих здібностей студентів тощо.

При цьому індивідуальний навчальний план студента охоплює нормативні та вибіркові змістові модулі, що можуть поєднуватися в певні навчальні дисципліни.

Отже, очікувалось, що від практичного впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу ми отримаємо:

• інтенсифікацію навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців;
• підвищення рівня систематичності засвоєння студентами теоретичного матеріалу;
• підсилення зворотного зв'язку на визначених етапах навчання;
• поліпшення системи контролю і, як наслідок, можливість адекватного корегування навчально-виховного процесу;
• підвищення мотивації учасників процесу та зменшення пропусків навчальних занять;
• більш-менш рівномірне психологічне навантаження студентів протягом семестру;
• підвищення відповідальності студентів за результатами навчальної діяльності;
• скорочення непродуктивності частини загального часу тощо.

Підготовка лектора передбачає неодмінне розроблення помодульного робочого плану і схеми навчального процесу, особливістю якого є жорстка регламентація та часова координація навчального процесу за всіма формами занять. Завдяки цьому студент заздалегідь знає тему кожної лекції та кожного практичного чи лабораторного заняття, тексти задач питання самостійної роботи, які він має опрацювати. Це допомагає йому чітко спланувати свою роботу у семестрі, уникнути зайвих неузгодженостей, правильно налаштуватись до них психологічно.

Наявність жорсткого плану також є додатковим чинником для поліпшення організації роботи самого викладача. Крім того, значним фактором є підготовка та використання роздавального матеріалу, методичного забезпечення навчального процесу. Йдеться про зміст контрольних теоретичних питань, питань до кожного лабораторного заняття, до самостійної роботи, на базі яких потім складаються варіанти та білети до модульних контролів [3,5].

Внаслідок чого виникла ціла низка питань щодо формування об'єктивного оцінювання знань і навичок майбутніх фахівців. Система оцінювання покликана визначити на різних етапах навчання не тільки рівень успішності студентів, але й

рівень їх компетентності, готовності до застосування засвоєних ними знань на практиці.

В процесі навчання оцінка знань студентів виконує наступні функції:

• контрольну, тому що оцінює рівень підготовки та засвоєння вивченого матеріалу;

• констатуючу, тому що виявляє зацікавленість студентів до тієї чи іншої інформації;

• інформаційну, тому що інформує студентів про кількість балів, які вони набрали за засвоєний розділ дисципліни;

• регулюючу, тому що дозволяє викладачу корегувати свою діяльність та змінювати за необхідності методики викладання, застосовувати нові засоби навчання;

• щодо студента – провести перерозподіл часу підготовки і найбільш ефективно його використовувати на засвоєння того чи іншого матеріалу.

Правильно виставлена оцінка стимулює і мотивує студента до подальшого навчання або, навпаки, змушує його задуматися й насторожитися з приводу будь-яких негараздів.

Саме тому оцінки повинні бути об'єктивними – це найголовніша вимога до них.

В основу рейтингової системи оцінювання знань нами покладена ідея поточного і індивідуального контролю навчального процесу студентів. Завдяки цьому забезпечується систематичність та рівномірність оцінювання аудиторної та самостійної роботи студентів. Весь курс фізики складається з тематично завершених змістових модулів, об'єднаних спільною тематикою. Однак у зв'язку із скороченням аудиторних занять, деякі питання програми перенесені на самостійне вивчення. Отже, виникає необхідність контролю і оцінювання самостійної роботи студентів. Притому робити це треба систематично, протягом усього семестру. У межах кожного окремого модулю студент виконує різні види навчальної роботи, які оцінюються відповідно до розроблених критеріїв. Велике значення в цьому випадку надається практичним та лабораторним заняттям. Кожне з цих занять нами організовано як своєрідний мікромодуль, в межах якого студент закріплює теоретичний матеріал, набуває навичок роботи з приладами, оцінює та обробляє результати вимірювань, розв'язує практичні завдання, виконує тестові завдання та інші. Тобто на кожному практичному занятті студент завжди отримує оцінку. Поточні оцінки, що їх отримав студент на таких мікромодулях, становлять основу накопичувальної системи підсумкової рейтингової оцінки. Кожний розділ курсу фізики завершується модульною контрольною роботою, яка спрямована, перш за все, на закріплення знань і виступає в якості рубіжного контролю. Студенти, які були відсутні на будь-якому занятті, отримують нульову поточну оцінку.

Підсумкова семестрова оцінка з фізики визначається як сума балів із кількості видів діяльності, отриманих протягом семестру та з балів, одержаних на іспиті.

Максимальна кількість балів поточного контролю = 70 балів, на іспиті = 30 балів.

В такому випадку іспит є, з одного боку, стимулюючим фактором, а з іншого – дозволяє об'єктивно оцінити роботу студента. Студент знає, що до кожного заняття треба готуватись. Саме завдяки цьому досягається систематичність навчання протягом усього семестру. Однак, введення поточного мікромодульного контролю кожного студента автоматично призводить до значного підвищення інтенсивності роботи викладачів, збільшується обсяг їх трудовитрат на кожному занятті. При цьому модульно-рейтингові технології не тільки поліпшують систему контролю і оцінювання, але дають більш рівномірне навантаження студентів протягом усього семестру, а найголовніше – дозволяють підвищити якість підготовки фахівців.

Атестованим вважається студент, який:

1. виконав всі види теоретичних завдань;
2. виконав і захистив усі лабораторні роботи;
3. виконав і захистів усі самостійні (індивідуальні) завдання;
4. отримав при виконанні модульної контрольної роботи відповідну оцінку;
5. має середню поточну рейтингову оцінку не нижче 60 балів.

Для поліпшення навчання студентів заочної форми біологічного та географічного факультетів розроблено навчально-методичний посібник «Фізика. Основні поняття, закони, формули та завдання» з грифом МОНУ, формування змісту модулів в якому здійснено авторами в таких аспектах [4,5]:

• визначення цілей та змісту навчання;
• керованість процесом навчання;
• забезпечення контролю якості і зворотного зв'язку в процесі навчання;
• проведення аналізу навчальної програми з урахуванням часів, відведених факультетами для засвоєння курсу «Фізика»;
• розподіл навчального матеріалу на модулі (не більше двох за семестр);
• структурування кожного модулю на блоки з прикладами виконання практичних завдань, тестів, питань для самоконтролю, питань до самостійної роботи та лабораторного практикуму.

До посібника було включено елементи математичного апарату, довідкових даних, предметний показник та список необхідної для користування літератури. В порівнянні з традиційними даний навчально-методичний посібник є результатом узагальнення багаторічного досвіду викладання авторами курсу загальної фізики на заочному відділенні природознавчих факультетів Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського і представляє собою довідник, який дозволяє студентам краще засвоювати матеріал навчальної програми, удосконалювати навички самостійної роботи, якісно підготуватися до виконання робіт з фізичного практикуму і семестрових модульних контрольних робіт та іспитів.

Для активації процесу навчання велике значення має використання аудіові-

зуальних засобів та демонстраційного експерименту. Для цього викладачами розроблені структурно-логічні схеми до окремих розділів курсу «Фізики», підібрано відповідні технічні засоби, відеоматеріали, які дозволяють демонструвати ті або інші фізичні явища і процеси.

Таким чином, засвоєння навчального матеріалу студентами заочного відділення здійснюється більш ефективно за допомогою навчально-методичного посібника, а потім підчас аудиторних занять з урахуванням рубіжних та підсумкового контролів.

Нові форми взаємодії викладачів і студентів дають можливість змінити не тільки характер і зміст курсу фізики, але й дозволяють вивчати матеріал дисципліни частинами більш досконало. Використання нових інформаційних технологій характеризується вивільненням ручних процедур в навчальному та викладацькому процесі.

Література:

1. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / Журавський В.С., Згуровський М.З. – К.: ІВЦ вид-ва «Політехніка», 2003 – 200 с.

2. Дубинянський Ю.М. Проблеми підготовки фахівців природознавчого профіля в області фундаментальних наук / Дубинянський Ю.М., Шостка В.І. – Зб. Міжн. науково-метод. конф. «Фундаментальна освіта і формування гуманітарно-технічної еліти», НТУ «ХПІ», Харків, 2009. с. 26-27.

3. Дубинянський Ю.М. Сучасні проблеми освіти та чи готова Україна інвестувати своє майбутнє? / Дубинянський Ю.М., Шостка В.І. – Вища освіта України – Додаток 4, т. 1 (13) – 2009, Тематичн. випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору», вид-во «Гнозис», с. 176-184.

4. Дубинянский Ю.М. Подготовка учебных пособий по курсу общей физики в условиях кредитно-модульной системы / Дубинянский Ю.М., Шостка В.И. – Сб. «Сучасні проблеми науки та освіти», Харків, 2001, с. 238-239.

5. Дубинянський Ю.М. Застосування рейтингової системи оцінювання знань при викладанні фізики на природознавчих факультетах / Дубинянський Ю.М., Шостка В.І. – Зб. IX Всеукр. науково-методичної конференції «Болонський процес: стан та перспективи розвитку вищої освіти в Україні», – Київ.: НТУУ «КПІ», 2010, ч.2, с. 84-85.

ЖАДАН І.В.,
кандидат психологічних наук,
завідувач лабораторії, Інститут
соціально-політичної психології
НАПН України, м. Київ

КУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ: ДО ПИТАННЯ РЕСУРСІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

В статті проаналізовано парадигмальні підходи до визначення особливостей впливу культури на процес політичної соціалізації. Визначено специфіку та механізми впливу відповідно до бачення детермінантів, змісту, завдань політичної соціалізації та очікувань щодо її результатів; означено функції культури у процесі соціалізації.
Ключові слова: *політична культура, соціалізація, функції, класична, некласична, постнекласична парадигми.*

В статье проанализированы парадигмальные подходы к определению особенностей влияния культуры на процесс политической социализации. Определены специфика и механизмы влияния в соответствии с представлениями о детерминантах, содержании, задачах политической социализации и ожиданиями относительно её результатов; обозначены функции культуры в процессе социализации.
Ключевые слова: *политическая культура, социализация, функции, классическая, неклассическая, постнеклассическое парадигмы.*

The article contains the analysis of the paradigm approaches to determining peculiarities of culture influence on the process of political socialization. The specificity and mechanisms of that influence according to the views on determiners, content and tasks of political socialization and expectations of its results are determined; functions of culture in the process of socialization are identified.
Key words: *political culture, socialization, function, classical, nonclassical and post non-classical paradigm.*

Посилання на культурні (як варіант – ментальні) перепони на шляху розвитку українського суспільства, у тому числі й інтеграції його до європейського

 © ЖАДАН І. В., 2011.

освітнього простору, які все частіше зустрічаються не лише у ЗМІ, а й у наукових статтях, зумовили, значною мірою, інтерес автора до проблеми культурної детермінації соціалізаційного процесу. Метою даної статті є систематизація підходів до вирішення вказаної проблеми, а також визначення функцій політичної культури у побудові політичної картини світу молодої людини.

Уявлення науковців і практиків про особливості та характер впливу політичної культури на політичну соціалізацію особистості визначаються, насамперед, методологічними позиціями, на яких ґрунтуються ті чи ті дослідження культури і соціалізації та простору їх взаємодії. Масштаби та механізми впливу культури на соціалізаційний процес варіюють в залежності від бачення детермінантів, змісту, завдань та очікувань щодо результатів процесу політичної соціалізації.

В рамках класичної парадигми політична соціалізація визначається як процес засвоєння цінностей, норм, традицій, стандартів політичної поведінки, що забезпечує адаптацію особистості до політичної системи. За такого підходу соціалізація виступає інструментом відтворення політичної культури, особистість є об'єктом соціалізувальних впливів, існують чи, принаймні можуть бути визначені об'єктивні критерії оцінювання успішності процесу соціалізації. При цьому процес політичної соціалізації розглядається як скоріше монологічний, детермінований ззовні, розвиток обмежується розгортанням потенцій особи і культури, а активність особистості спрямована на засвоєння норм і цінностей, ідентифікацію та адаптацію до політичних реалій. Політична культура відтворює себе у процесі соціалізації через визначення основних ціннісних диспозицій, які мають бути засвоєні, взірців політичної поведінки та технологій соціалізувальних впливів, прийнятних у межах даної культури. Такий суб'єкт–об'єктний підхід зумовлює зосередження уваги на умовах та засобах соціалізувальних впливів і передбачає односпрямований вплив культури на соціалізацію. Так, автори теорії політичної соціалізації як «політичної підтримки» Д.Істон і Дж.Денніс наголошували на тому, що політична соціалізація – це процес розвитку, у ході якого особистість добровільно приймає норми і цінності панівної культури. Сутність політичної соціалізації як процесу пристосування (адаптації) до норм політичного життя розкривається в працях теоретиків біхевіоризму (В.Бєхтєрєв, П.Блонський, Дж. Доллард, Н. Міллер, В.Уолтерс,), які зосереджують увагу на аналізі політичної поведінки, дослідженні процесу формування настанов, чинників громадської думки тощо.

В канонах класичної методології здійснюється чимало досліджень особливостей політичної соціалізації, зумовлених культурою:

• вивчаються вікові, етнічні, регіональні, когортні та ін. особливості політичної культури і, відповідно, закономірності соціалізації кожної з груп (Абдоков С.А., І.Євдакумова, В.Хомяков, І.Кононов, В. Каширин, Л.Коновалова);

• визначаються чинники становлення та поширеність у різних культурах різних типів політичної соціалізації (Є.Вятр, Б.Ісаєв, А.Соловйов);

• досліджуються особливості впливу політичної культури на індивіда, що розглядається як елемент політичної системи, механізми засвоєння цілей і цінностей панівної культури (Т.Гоббс, В.Хенніг, Г.Г.Ділігєнтский);
• політична соціалізація розглядається як акультурація в межах підходу, що ґрунтується на акцентуванні диспозиційної функції культури (Беррі Дж, Боскі П., Редфілд Р., Лінтон Р.);
• у політичній дидактиці робляться спроби створити необхідні умови для входження молоді у простір політичної культури: розробляються моделі громадянської освіти (А. Оппенгейм, Р. Фарнена, Р. Мерельман, М. К. Дженнінгс, К. Лангтон, О.Сухомлинська), ефективні засоби та технології освітніх впливів, досліджуються проблеми політичної освіти та виховання підростаючих поколінь (М. Боришевський, Н. Гаврилів, Ю.Загородній, О. Кожем'якіна, Л. Лепіхова, С. Максименко, О. Пенькова);
• соціалізація розглядається як більшою мірою інтерсуб'єктний процес у дослідженнях представників інтеракціонізму, що зосереджують увагу на засвоєнні групових норм та ідентифікації з цінностями групи (М. Вебер, У. Гуд, Р. Даль, Г. Моска, Ф. Паркін, В. Хорт). До цього напряму можна віднести й теорію ролей, згідно якої процес політичної соціалізації розглядається як вправляння у виконанні політичних ролей (Дж.Мід, Р.Мертон, Р.Дарендорф).

Дослідники політичної соціалізації, що працюють у некласичній парадигмі, більшою мірою акцентують увагу не на відтворенні, а на розвитку політичної культури, при цьому соціалізація розглядається як діалогічний, самодетермінований, суб'єкт–суб'єктний процес конструювання політичної картини світу особистістю. Категорія взаємодії є базовою для розуміння особливостей впливу (а точніше – взаємовпливу) політичної культури та політичної соціалізації, джерел і механізмів змін чи обміну змінами, адже дійсність породжується взаємодією. Увага зосереджується на вибірковості особистості у засвоєнні норм і цінностей політичної культури, творчому характері процесу соціалізації, зміщуються акценти у розумінні можливостей контролю за перебігом соціалізаційного процесу з боку суспільства та особистості. Сфера впливу політичної культури на соціалізацію за такого підходу розширюється, змінюється і характер впливу. Відбір зразків і моделей політичної поведінки та забезпечення умов для їх інтеріоризації вже виявляється недостатнім, постають завдання формування мотивації політичної участі, розвитку політичного мислення, актуалізації рефлексивних механізмів свідомості, спонукання до власних інтерпретацій і самостійного конструювання політичної реальності, а отже і розвитку політичної культури.

Політична культура за такого підходу виступає чинником і показником політичного розвитку особистості і суспільства, а соціалізація є процесом залучення до простору культури і водночас механізмом творення культури.

В рамках цієї парадигми політологами, філософами, соціологами:

• будуються і досліджуються моделі входження людини в політичні взаємини (модель «інтересів» А.Сміта, Г.Спенсера, У.Годвіна; теорія соціальної дії Т. Парсонса тощо);

• здійснюється пошук соціально-політичних мотивів політичної взаємодії (потреба управління (Д.Белл, У.Мур, С.Ліпсет), потреба досягнення рівності (Дж.Роулс, Г.Генс, К.Дженкінс), забезпечення стійкості демократії (Р.Даль, У.Корнхеузер) тощо;

• в рамках когнітивістського напряму (Р. Аткінсон, Ф. Бартлет, Б.Боул, Дж. Брунер, Г.Гарднер, Дж.Гібсон, В.Казміренко, К.Меттенс, Д.Позняк, Л.Фестінгер, У.Найсер) досліджуються вікові особливості етапів розвитку політичної свідомості, засоби розвитку критичності політичного мислення, раціоналізації політичного вибору, незалежності політичних уподобань;

• політична соціалізація досліджується як процес інформаційної взаємодії – класифікуються потоки інформації, що впливають на політичну свідомість, розробляються засади державної інформаційної політики щодо розвитку політичної свідомості (Н.Степанова, Ю.Нісневич);

• розробляються методологічні підходи до дослідження політичної соціалізації як процесу залучення до поля політики та здатності до політичної дії (П.Бурдьє, К. Пейтмен, К. Б. Макферсон, Ю. Хабермас, І. Валлерстайн, С. Тіллі);

• досліджуються особливості формування бажаних політичних настанов і цінностей (представники школи структурного функціоналізму – Т. Парсонс, Дж. Баллантайн);

• політична соціалізація розглядається як процес активного формування індивідом політичних ставлень розробниками теорії соціального мислення (К. Абульханова, Г. Андреєва, А. Брушлинський, О. Старовойтенко);

• розробляється проблема формування демократичної особистості (Р.Інглхарт, А.Нікельс, Х.Маклосскі П.Снідерман), яка в процесі соціалізації набуває необхідних якостей;

• в залежності від характеру взаємодії політичної системи (насамперед, домінуючих владних структур, що підтримують норми і цінності офіційної політичної культури) та індивіда зроблена спроба типологізації і виділені типи «вертикальної» політичної соціалізації (Є.Вятр, А.Соловйов):

• досліджуються окремі аспекти взаємовпливу політичної соціалізації та політичної культури, як то: особливості масової політичної свідомості українців та проблеми взаємодії влади і громадянина (В. Васютинський, О. Баришполець, О.Донченко, М. Корнєв, М. Пірен, А. Пойченко, М. Слюсаревський, В. Татенко, В. Фомичова, Н.Хазратова), проблеми становлення політичної ідентичності особистості в умовах трансформації політичної системи країни (В. Москаленко), політичної участі (Л.Кияшко, А.Краснякова), формування політичних уявлень молоді (Н. Володарська, І.Дідук, І.Жадан); механізми формування громадянських ставлень

(С.Позняк, С.Рябов).

Обидва парадигмальних підходи є продуктивними при дослідженні окремих аспектів політичної соціалізації і спрямовані на виявлення особливостей впливу політичної культури на завдання та перебіг соціалізувального процесу, його сутність та результат.

Третій підхід – постнекласичний – передбачає дослідження особливостей взаємовпливу політичної культури і соціалізації в їх історичній перспективі з урахуванням соціокультурної ситуації розвитку і акцентуванням ролі особистості як дискурсивного суб'єкта. Політичну соціалізацію у межах цього підходу можна визначити як процес конструювання особистістю картини політичного світу (власного тексту). Політична культура, репрезентована мережею культур суб'єктів політичної соціалізації, виступає по відношенню до цього тексту як гіпертекст (нелінійна структура, непослідовно організована інформація).

Політична культура за такого підходу є не лише чинником та показником, а й індикатором спрямування політичного розвитку особистості і суспільства. Ефективність політичної соціалізації визначається ступенем складності і структурованості політичної картини світу особистості і системністю зустрічного її впливу на поле політичної взаємодії. Процес політичної соціалізації зумовлюється, з одного боку, здатністю особистості до самотворення та самодетермінації, з другого – стійкими глибинними соціокультурними моделями та зразками, і може розглядатися як процес перетворення культури.

На думку Сапогової Е. культура через мову, міфи, схвалювані моделі поведінки тощо визначає бачення суб'єктом реальності на рівні макрофреймів (вплив культури і цивілізації в цілому), мікрофреймів (вплив первинної сімейної соціалізації) і онтофреймів (власний вплив на своє життя, рівень свободи та творчості). Можливості продукувати онтофрейми зростають із підвищенням активності індивіда і прагненням побудувати індивідуальний текст [2, с. 168].

У дослідженнях, що здійснюються в рамках постнекласичної парадигми, робляться спроби реконструювати взаємодію культури і соціалізації у максимально можливому контексті взаємозв'язків, при цьому особистість розглядається одночасно як носій і творець культури, здатний до самодетермінації, спроможний запроваджувати і переглядати основоположні принципи, у тому числі і приписи культури, коригувати старі смисли і творити нові.

У процесі взаємодії з політичною культурою особистість продукує і водночас корегує власну інтерпретацію смислів і значень спільного дискурсу з огляду на «…контекст загальної і спільної ситуації взаємодії, зміст якої вельми по різному і завжди неповно розкривається перед кожним із її учасників…»[1, с. 86] при цьому «…взаємодія …також підлягає інтерпретації [1, с. 89]. Дискурсивну взаємодію можна розглядати як семантичну мережу складної топології, що дає змогу організовувати інформацію на різних рівнях узагальнення. Культура постає як

суб'єкт і як особливий спосіб внутрішньої організації соціальної взаємодії, поступово перетворюється в домінуюче джерело формування політичного простору [3], у тому числі і простору політичної соціалізації. Дискурс політичної взаємодії, як поле конкурентно-конфліктних взаємин з приводу того, що насправді можна вважати цінностями (за Бурдьє П.), відображає політичні символи і ідеали, цілі і засоби, які обирають суб'єкти для їх досягнення, ступінь їх компетентності, раціональності, толерантності, активності, а отже – визначає моделі та напрям процесу соціалізації.

Проаналізовані парадигмальні підходи до дослідження впливу культури на процес соціалізації, хоч на перший погляд і видаються суперечливими, насправді комплементарні. В різних культурах на різних етапах соціалізаційного процесу актуалізуються ті чи ті чинники і механізми соціалізації і відповідні впливи культури.

Підсумовуючи викладене можна означити основні функції культури у процесі соціалізації, як то:

• соціалізувальна – визначення базових вмінь, характеристик та властивостей особистості, які в межах даної культури необхідні для реалізації її інтересів, громадянських прав та функцій у політичній взаємодії;

• ідентифікаційна – забезпечення умов для реалізації потреби індивіда в груповій приналежності, прийнятті й захисті політичних ідеалів своєї групи;

• адаптаційна – вироблення механізмів пристосування до мінливої політичної реальності;

• регуляторна – вибір моделі соціалізації, визначення процесуальних аспектів взаємодії на основі прийнятих у межах даної культури норм і правил;

• комунікаційна – забезпечення взаємодії суб'єктів соціалізації на основі загальноприйнятих уявлень, символів, стереотипів тощо;

• ціннісно–смислова – детермінація політичної взаємодії і окреслення простору конструювання політичної картини світу ідеалами та цінностями даної культури.

Література

1. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492с.

2. Сапогова Е.Е. Psychocadabra: субъективная «картина мира» как гипертекст// Известия ТулГУ.Серия «Психология». – Вып.4. – Тула: ТулГУ, 2004.– С.163–179.

3. Соловьев А. И. Политический дискурс. Коммуникация и культура: противоречия поля политики // Полис. – 2002. – №6 -С.6-17.

КЕЛЕПКО О.В.,
молодший нуковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України, м. Київ

ВПЛИВ СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА СТРУКТУРУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Здійснюється теоретичний аналіз особливостей сімейної взаємодії, що впливають на структурування політичної картини світу студентської молоді. Визначаються параметри сімейної взаємодії, які здійснюють вплив на структурування політичної картини світу студентської молоді. Визначаються умови демократизації політичної картини світу студента у сімейній взаємодії.
Ключові слова: *сім'я, взаємодія, політична картина світу, студентство.*

Осущетляется теоретический анализ особенностей семейного взаимодействия, которіе влияют на политическую картину мира стедческой молодежи. Определяются параметры семейного взаимодействия, которые влияют на структурирование политической картины мира студенческой молодежи. Определяются условия демократизации политической картины мира студента в семейном взаимодействии.
Ключевые слова: *сім'я, взаимодействие, политическая картина мира, студенчество.*

The theoretical analysis of features of family interaction that influence the political picture of the world of youth are treated. Parameters of family interaction which influence structurization of a political picture of the world of student's youth are defined. Conditions of democratization of a political picture of the world of the student in family interaction are defined.
Key words: *family, interaction, political picture of the world, youth.*

Набуття молоддю політичних знань і навичок політичної поведінки є важливою умовою функціонування політики, насамперед держави, в інтересах суспільства. Необхідність засвоєння політологічних знань у сучасних реаліях

 © КЕЛЕПКО О.В., 2011.

обумовлюється тим, що оволодіння систематизованими науковими знаннями про політику закладає основу демократичної політичної культури молоді. Ці знання сприятимуть формуванню здатності самостійно аналізувати політичні явища і процеси, визначати своє місце в них. Демократизація українського суспільства надає молодій людині чимало таких можливостей, які були недоступні для їх батьків, але в свою чергу висуває чимало вимог щодо фільтрування соціальних впливів, які чиняться на неї. Перед молодою людиною постає завдання не тільки переосмислити батьківські настанови, але і відстояти власне право і спроможність самостійної інтерпретації соціальної дійсності, вибору способів поведінки, що є адекватною сучасним змінам, а не очікуванням батьків. В своїх соціальних відносинах молода людина набуває все більшої автономії, розширюючи і поглиблюючи соціальну взаємодію із низкою інших суб'єктів політичної соціалізації, але все ж сім'я продовжує відігравати важливу роль навіть у вторинній політичній соціалізації.

Метою даної статті є теоретичний аналіз особливостей взаємодії в сім'ї, політичної картини світу та вікових особливостей студентської молоді.

Почнемо з розгляду базової категорії нашого дослідження політична картина світу. Вивчення картини світу розгортається в рамках не одного підходу: в теорії образу світу (О.М.Леонтьев, С.Д.Смірнов, В.В.Петухов, В.П.Серкін, О.Д.Логвіненко, В.В.Столін); в дослідженнях різних аспектів індивідуальної картини світу (Є.В.Улибіна, Р.М.Свинаренко, І.В.Маякова, Е.Фром, К.Г.Юнг, О.Д.Леонтьєв); в психосемантичних дослідженнях (Є.Ю.Артем'єва, В.Ф.Петренко, І.П.Шкуратова, Ю.К.Стрелков); в теоріях моделі світу (Л.М.Смульсон, А.Я.Гуревіч, Н.В.Тупік) в роботах з проблем педагогіки (М.Г.Медведєва, Т.В.Дяченко). Витоком психологічної концепції картини світу переважна більшість дослідників вважають появу теорії "образу світу", розробленої в рамках психології сприймання О.М.Леонтьєвим і його послідовниками С.Д.Смірновим і В.В.Пєтуховим. В концепції С.Д. Смірнова здійснюються спроби створювати та уточнювати функціональну модель образу світу. Науковець зазначає: "...ми говоримо про первинність образу світу щодо будь-якої актуальної ситуації та про його визначальний вплив на процес пізнання.". І продовжує: «саме активне функціонування образів в діяльності, їх вплив на діяльність, продуктами якої вони самі є, слугує основою для виділення образу в самостійну реальність, що не зводиться до діяльності» [7 , с. 165]

Однією з небагатьох дослідниць політичної картини світу є М. Васільєва, яка дає визначення політичній картині світу «як неадекватній моделі політичної реальності, що розгортається в свідомості учасників політичного процесу і обумовлює їх поведінку, будується на основі знань індивідумів про політину дійсність і їх політичній свідомості» [2 , с.88] Складовою індивідуальної сві-

домості молоді є її політична свідомість як сукупність певних почуттів, стійких настроїв, ідей, традицій, що відображають корінні інтереси молодої людини, а також політичних інститутів суспільства. Керуючись своїми уявленнями про свободу, справедливість, про демократичні принципи та права людини, кожна особистість обирає свій спосіб поводження тією чи іншою мірі зачіпає кожного члена суспільства, то кожна людина має можливість діставати уявлення про політичну систему, механізми її дії, про те, хто керує країною, хто приймає рішення, хто за що відповідає тощо.

Дослідниця характеризує нетипові для інших картин світу якості політичної картини світу як то:

- не глобальність;
- динамічність, мінливість;
- антропоцентричність;
- цілісність;
- єдність об'єктивного і суб'єктивного;
- антропоцентричність;
- цілісність;
- неадекватність оточуючій дійсності. [2]

Услід за І.В. Жадан політична картина світу в нашому дослідженні визначається як «одна із частин загальної картини світу, що формується у процесі політичної соціалізації і являє собою динамічну систему уявлень про політичну систему, владу, механізми функціонування політики, моделі політичної поведінки тощо. [4]

Про важливу роль яку відіграє сім'я у політичній соціалізації йдеться у роботах зарубіжних учених Д.Істона, Дж.Денніса, Р.Хесса, Дж.Торні, Ф. Піннера, Р. Лейна та ін., серед вітчизняних учених слід відзначити роботи І.В. Жадан, В.Васютинського, И. В. Самаркіної, дослідження І. Дідук, М. Сидоркіної, Ю.Ніколиці, М.А. Дроздової та ін..

Американський учений Т. Парсонс затверджував, що в сім'ї батько відіграє інструментальну роль (він — годувальник і захисник сім'ї від небезпек зовнішнього світу), а мати експресивну (вона охоронниця вогнища і затишку в сім'ї, її емоційний центр, що створює комфорт і допомагає йому і дітям справлятись зі стресами і перевантаженнями). Цікавими видаються дослідження ролі матері і батька у політичній соціалізації Р. Лейна, який зазначає, що порушення взаємовідносин батька і сина можуть впливати на політичну поінформованість, зумовлювати авторитарність, низьку критичність до авторитетів, песимістичні погляди на можливість соціальних зрушень [8]

Батьки і старші члени сім'ї передають дитині певні політичні погляди, зразки політичної поведінки. Вони дають дитині перші приклади участі чи ухилу від політичного життя, перші емоційні та раціональні оцінки. Атмосфера,

моделі поведінки, що панує в домі батьків, формує риси особистості, які в майбутньому матимуть велике значення для її політичної поведінки, як, наприклад, повноцінність, самоконтроль, самостійність, відповідальність, толерантність. У цілому можна сказати, що в сім'ї формуються основні риси майбутньої політичної поведінки. Сімейний мікросоціум є суб'єктом первинної соціалізації, і представляє дитині перший варіант образу світу. Тут закладаються основи світосприйняття, базові ціннісні орієнтації і задається певна емоційна забарвленість сприйняття оточуючої дійсності. Спонтанність дитини долається і авторитет батьків стає рушійною силою соціального розвитку дитини [3]. На етапі вторинної соціалізації для молодої людини постає обернена задача, звільнитися від зовнішнього впливу батька і матері і віднайти у самому собі батька і матір. Протекційне ставлення дорослих скоріш за все буде гальмувати процес сепарації, а позиція підтримки і підбадьорення буде сприяти даному процесу. Якщо на етапі первинної соціалізації перед баками стояло завдання створити середовище розвитку для дитини, то на етапі вторинної соціалізації таке питання постає перед молодою людиною, вона має навчитись дбати про себе сама. Сучасний дослідник інтеракційної психології влади В.Васютинський відзначає, що «…на етапі первинної соціалізації дитина діє як об'єкт соціялізаційних впливів, а на етапі вторинної – уже сама постає як джерело таких впливів щодо інших суб'єктів», і напевне самої себе. Ця відмінність, як відзначає науковець, несе в собі радше соціально-педагогічний характер аніж психологічний [3,с.330]. Політична картина світу формується на етапі первинної політичної соціалізації, а на етапі вторинної політичної соціалізації, як зазначає І.В Жадан [4], відбувається її структурування.

У період юності молода людина має пройти і вирішити наступні суперечності:

- потреба в соціальному визнанні та обмеженні можливості її реалізації;
- потреба в самостійності і протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків;
- потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію;
- потреба в розумінні і відчуття самотності, відчуженості; потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору [5 , с.175].

Студентство – це період коли відбувається трансформація емоційно-оцінного та когнітивно-опосередкованого ставлення до політичного життя суспільства у його дієово-практичну реалізацію, а також усвідомлення зміс-

товних аспектів політичної діяльності суспільних інститутів зі спробою визначення власної політичної позиції стосовно них.

Етап юності – характеризується включенням нових механізмів передавання політичних цінностей, зокрема неформальних – різні молодіжні групи, молодіжна субкультура в цілому. [1]

Молода людина яка ще нещодавно була цілком залежна від волі батька та матері, починає усвідомлювати умовність, відносність і недосконалість батьківських впливів на неї [3 , с.258]. Молода людина постає перед завданням звільнитись від осіб матері і батька і стати для себе і батьком і матір'ю. Але «звільнення від осіб матері і батька» не передбачає переривання взаємодії між батьками та молодою людиною, а передбачає перехід цієї взаємодії на інший якісний рівень. На фоні опосередкованої влади соціально вироблених значень, що нав'язуються батьками молода людина, вступаючи у взаємодію із іншими суб'єктими соціаліації має відстояти своє оновлене символічно-сенсове поле перед батьками.

На основі уже сформованих типів керівництва в управлінні [6, с.16] ми в своєму дослідженні виділяємо наступні типи взаємодії в сім'ї: авторитарно-патріархальний, авторитарно-бюрократичний, авторитарно-харизматичний, ліберальний, демократичний.

Авторитарно-патріархальний тип. Всі повинні виконувати розпорядження батька, який вважає дітей нездатними приймати рішення, а тому мусить піклуватися про них і приймати рішення за них.

Авторитарно-бюрократичний тип. В основі його батько у ролі чиновника, де а діти виконавці регламентованих функцій;

Авторитарно- харизматичний тип. Батько - неповторний лідер. Такий керівник може зажадати будь-чого від підлеглих, не турбуючись про них.

Діти змушені маскуватися і пристосовуватися, поводитись так, як бажає керівник.

Демократичний тип. Колегіальне прийняття рішень за участтю усіх членів у сім'ї , широка поінформованість про розв'язувані проблеми у сім'ї, про виконання накреслених завдань.

Ліберальний тип. Його характеризують невисока активність, небажання і нездатність батька приймати будь-які рішення, намагання уникнути будь-яких інновацій, перекладання виробничих функцій та відповідальності на матір.

Параметрами даної типологізації можуть стати такі способи поведінки взаємодіючих сторін як: ступінь контролю батьками виконання правил і норм сім'ї, рівень втручання батьків у прийняття рішень молодою людиною, ступінь включеності дитини у вирішення проблем і задач сім'ї, ступінь залученості юнака до обговорення важливих сімейних рішень, рівень прийняття точки

зору молодої людини, рівень активності молодої людини у сімейній взаємодії, рівень значимості батьків для юнака. Подальшим завданням нашого дослідження є розкриття типів і параметрів безпосередньої взаємодії в сім'ї на предмет політики, що може розкриватися через типи аналізу і обговорення політичних подій, досвід батьків і молодих людей безпосередньої взаємодії із владою, політичні ідеали батьків і дітей.

Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу проблеми структурування політичної картини світу під впливом сімейної взаємодії ми визначили напрямки розгляду сімейної взаємодії в сім'ї, яку варто розглядати під двома кутами: аналіз владно-підвладної взаємодії в сімейному колі і безпосередньої взаємодії на предмет політики. Виділено наступні типи взаємодії в сім'ї: авторитарно-патріархальний, авторитарно-бюрократичний, авторитарно-харизматичний, ліберальний, демократичний.

Література.

1. Брегеда А. Ю. Основи політології Навчальний посібник – К.:КНЕУ, 2000.-312 с.
2. Васильева, М. Политическая картина мира: к проблеме определения [Текст] / М. Васильева // Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки. — 2004. — №3(62). — С. 85-90.
3. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492с.
4. Жадан І.В. Методологічні засади дослідження взаємодії суб'єктів політичної соціалізації як чинника структурування політичної картини світу студентської молоді / І.В. Жадан // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – К.: Міленіум, 2011. – Вип. 12. – 288 с.
5. Збірник наукових праць / Національна акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2010. — N54.с.173-177 Боровик О. В., Боровик Л. В. Вікові особливості молоді зрілого юнацького віку та психологічні аспекти формування національної свідомості даної вікової категорії
6. Казачінер, О. С. Залежність стосунків у педагогічному колективі від стилю керівництва / О. С. Казачінер. // Управління школою : науково-методичний журнал. - Киев ; Харьков : «Основа», 2002. С.16-22.
7. Смирнов С.Д. Психология образа: проблемы активности психического отражения. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 232с.
8. Lane R. Fathers and Sons: Foundations of Political Belif/R.Lane // American Sociological Review. – 1959.-Vol.24,№4. – pp.502-511

КИРИЛОВИЧ О.Ф.,
старший викладач Міжнародного
економіко-гуманітарного
університету імені академіка
Степана Дем'янчука, м.Рівне

ТЕРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Стаття представляє теоретичні засади дослідження шляхів формування громадянської позиції майбутніх педагогів в умовах навчально – виховного середовища ВНЗ в контексті інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору.
Ключові слова: *громадянська позиція, громадянське виховання, навчально – виховне середовище ВНЗ.*

Статья представляет теоритическую основу исследования путей формирования гражданской позиции будущих учителей в условиях учебно – воспитательной среды ВУЗа в контексте интеграции высшего образования Украины в европейский образовательный простор.
Ключевые слова: *гражданская позиция, гражданское воспитание, учебно – воспитательная среда ВУЗа.*

The article presents a study of ways of forming public position for future teachers in training – the educational environment of university.
Key words: *citizenship, civic education, education – educational environment of university.*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України визначено головну мету української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Розбудова незалежної України як суверенної держави вимагає виховання громадянина-патріота, здатного жити й працювати в умовах демократії, від-

 © КИРИЛОВИЧ О.Ф., 2011. УДК 37.01

чувати відповідальність за себе, свій народ, країну, прагнути здійснити свій внесок у реформаторські процеси. Про це свідчать офіційно-нормативні документи: „Національна доктрина розвитку освіти", Державна національна програма „Освіта" (Україна XXI сторіччя)", „Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" тощо.

На сучасному етапі ситуація в Україні характеризується якісними змінами пріоритетів і цінностей, що зумовлює необхідність оновлення освітньої галузі.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення шляхів формування громадянської позиції майбутніх вчителів в навчально – виховному середовищі ВНЗ в контексті інтеграції вищої освіти України до європейського простору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психолого-педагогічні аспекти становлення громадянської самосвідомості сучасної молоді розкривають у своїх працях сучасні українські вчені: М.Й. Боришевський, О.І. Вишневський, Н.І. Косарєва, Л.В.Крицька, І.М.Мельникова, Л.П. Омельченко, В.М. Оржеховська, В.А.Поплужний, К.І.Чорна. Концептуальні засади громадянського виховання обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.

Особливості політичної соціалізації і формування соціально-психологічних установок молоді досліджувалися філософами й соціальними психологами І. Бєлоконь, В. Москаленко, Т. Поснова.

Психологічний аспект проблеми виховання громадянина знайшов своє відображення у дослідженнях А.Адлера, Э.Берна, Р.Мейа, Х.Ремшмидта, Ж.-Ж.Руссо, Е.Толмена, Д.Уотсона, М.Холла, К.Хорни, Э.Шпрангера та вітчизняних науковців Б. Ананьєва, Л. Божович, І. Беха, М. Левітова.

Гуманістичні засади громадянського виховання широко розкрито у працях І.Беха, О. Дем'янчук, О.Пометун, В. Сухомлинського та ін.

Загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина, представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та ін.

Принципи формування громадянськості розкриті в дослідженнях О. Кочетова, І. Молодцової, Н. Савотіної.

Історично-педагогічний аспект громадянського виховання висвітлювався в працях О. Бенци, Л. Вовк, С. Золотухіної, П. Ігнатенка, В. Курила, П. Плотнікова, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, М. Чепіль, Я. Яціва та ін.

Питання громадянського виховання студентів ВНЗ розкриваються в роботах О.Кафарської, З. Красноока, Т. Кухневич, В.Плахтєєвої, А. Сігової, М. Чельцова.

Науковими колективами під керівництвом О.В. Сухомлинської і Р.О. Арцишевського розроблені концепції громадянського виховання особистості

в умовах розвитку української державності й громадянської освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у світі переважає ідея формування громадянського суспільства, що обумовлює особливу увагу до проблем формування громадянськості. У концептуальному документі Ради Європи "Жити й учитися демократії", затвердженого 1 грудня 2004 р., зазначається, що громадянство, громадянськість є не тільки юридичними або політичними поняттями. З одного боку, це певні обов'язки з боку держави, в якій всі громадяни, повинні повною мірою користуватися правами людини і відчувати свою захищеність з боку демократичного суспільства. З іншого боку, кожен член суспільства повинен залучатися до справ, що стосуються життя суспільства, впродовж всього життя діяти як активний і відповідальний громадянин, що поважає права інших [8].

Міжнародне співтовариство визначає пріоритетним питання формування громадянськості. Комітет Ради міністрів Європи з метою створення умов для розвитку у молоді і дорослого населення громадянських цінностей, що необхідні для активної участі в житті демократичного суспільства, проголосив 2005 рік – роком громадянської освіти. С.І. Позняк, аналізуючи основні етапи діяльності міжнародного співтовариства в цьому аспекті, зазначає, що цьому рішенню передувала тривала підготовча робота, першим кроком якої стала в 1997 році зустріч глав держав і урядів – членів Ради Європи, яка визнала необхідність розвитку громадянської освіти на основі визначення прав і обов'язків громадян.

У 1997 році набрали чинності проекти "Освіта, спрямована на виховання демократичної громадянськості", метою якого є "ідентифікація цінностей і умінь, необхідних індивідам для того, щоб стати активними громадянами, визначення шляхів набуття даних умінь і передачі їх іншим особам" [11 с. 5] і "Освіта для демократичної держави", метою якого є визначення суті громадянської освіти, обсягу знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних особі для того, щоб стати активним громадянином демократичного суспільства, шляхів здобуття цих компетенцій [9, с. 3 – 6].

Аналітики, що беруть участь в даному проекті, вважають, що посилення уваги до проблем громадянськості викликане реаліями сьогоднішнього суспільства:

1. Ринкові обмеження. Посилення ринкової економіки в передових державах призвело до ефекту "розмивання превалюючої цінності робочого місця". Нестабільна ситуація на ринку праці, скорочення робочого часу, відсутність вакантних робочих місць, безробіття стали причиною пошуку державою альтернативних форм досягнення соціальної згоди. Однією з найбільш значущих таких форм виступає навчання громадянськості, що проводиться в неробочий час на безоплатній основі. Дарендорф зазначає, що громадян-

ськість – це політичне вираження кооперації ринку і держави, або, точніше, це результат політичної системи, яка поступово підсилює баланс між забезпеченням з боку ринку і благами, забезпеченими державою [3].

2. Глобалізація як процес, об'єднуючий людей світу в єдину світову спільноту [1]. Це обумовлює небезпеку гомогенізації, уніфікації, переважання економічних орієнтацій і т. д. Тому виникає необхідність вивчення проблем культури глобалізації [6], яка означає насамперед: лінгвістичну, культурну і ідеологічну конвергенцію; універсалізацію; необхідність думати глобально, але діяти локально; міжкультурне навчання; глобальну ідентифікацію; світові системи знаків і символів.

3. Конвергенція цінностей: а) превалювання індивідуальних цінностей (свобода, особистісне вираження, власність) над колективними (членство, приналежність, соціальний порядок); б) заміна матеріалістичних цінностей (гроші, продуктивна праця, соціальна однорідність, влада, держава загального добробуту) "пост-матеріалістичними" цінностями (дозвілля, суспільна активність, волонтерська робота, толерантність, солідарність, спільність, міжкультурна компетенція) [2].

4. Глобальне громадянство. Громадянство все менше стає пов'язаним з певною територією. Це зумовило необхідність чітко розділити в розумінні даного терміна статусний і рольовий аспекти. Статус співвідноситься з громадянськими, політичними і суспільними правами, гарантованими державою її громадянам. Друге передбачає формування певної громадянської ідентичності, процесу, який передбачає також національну ідентифікацію, а також ті суб'єктивні уявлення, які кожен індивід проектує по відношенню до суспільного життя і політики. Виник новий термін – «множинне громадянство», який фіксує той факт, що в більшості випадків індивіди створюють декілька ідентичностей одночасно [4]. В результаті впливу цього ідентифікаційного громадянства встановлене законом громадянство (юридичний і політичний статус громадянина певної держави – нації) виявляється відносним і не пов'язаним з територією із строго визначеними межами. З'являється так званий "інституційний патріотизм" [5], тобто тип ідентифікації, залежний від демократії її інститутів і не пов'язаний з певним географічним простором.

Сезар Біржеа так характеризує нові тенденції: еволюція ринку і занепад працюючого суспільства призвели до виникнення нового виду взаємовідносин між державою і світом праці. Результатом є поява суспільного громадянства як основного напряму ліберальної демократії. Глобалізація привела до конвергенції цінностей, взаємозалежності і глобального усвідомлення. З'являються нові зразки громадянства (глобальне, мультикультурне, плюралістичне, постнаціональне), що стало можливим через прийняття ідентифікаційного громадянства на противагу встановленому законом (легальному)

громадянству, традиційно пов'язаному з державою-нацією [11, с. 14].

У 2002 році в Резолюції конференції міністрів освіти країн-членів Ради Європи були визначені провідні напрями розвитку громадянської освіти, основні складові її змісту і підходи до розробки актуальних проблем теорії і практики. У Резолюції зазначили, що громадянська освіта базується на фундаментальних принципах поваги до прав людини, плюралізму, демократії і пріоритету закону; концентрує свою увагу на правах і обов'язках громадян, їхнє оволодінні компетенціями, необхідними для участі в житті суспільства, виховує повагу до різноманітності; відіграє важливу роль у боротьбі проти насильства, ксенофобії, расизму, агресії, націоналізму і нетерпимості; сприяє збереженню соціальної однорідності, дотриманню соціальної справедливості і загальному благу; укріплює громадянське суспільство шляхом підвищення рівня освіти громадян і формування у них демократичних умінь.

Зміст громадянської освіти охоплює:

- політичний вимір – участь у процесах ухвалення і реалізації політичних рішень;

- правовий вимір – вивчення і реалізація прав громадянина;

- полікультурний вимір – повага до історії і культури свого та інших народів, внесок у встановлення конструктивних міжнаціональних відносин;

- соціальний і економічний вимір – боротьба з бідністю і відчуженням, пошук нових форм роботи і зміцнення громадських організацій, виявлення економічних чинників розвитку демократичного суспільства;

- європейський вимір – усвідомлення єдності і різноманітності європейської культури, навчання успішному функціонуванню в європейському полікультурному суспільстві;

- глобальний вимір – усвідомлення і сприйняття глобальної солідарності.

Великою мірою формування громадянської свідомості дітей і молоді залежить від учителя як „носія" громадянських цінностей. У структурі особистості вчителя громадянська свідомість має займати провідне місце як показник його соціально-професійної зрілості, як умова створення нової системи цінностей, що слугуватиме орієнтиром у вихованні особистості, її прагнень, ідеалів, спрямованості особистісних потреб, відповідної життєвої і громадянської позиції.

Професійне навчання і громадянське виховання – це цілеспрямований процес формування особистості громадянина, професіонала, працівника.

Формування громадянської позиції у ВНЗ залежить від духовного простору студентства, який орієнтує його набувати та використовувати особистий досвід демократичних відносин і створювати аналогічний простір у майбутній професійній педагогічній діяльності.

Оскільки час студентства є періодом активного формування особистості,

сприймання себе громадянином, виникає необхідність переоцінки існуючого соціального і педагогічного досвіду з громадянського виховання студентів ВНЗ, пошуку нових форм роботи в процесі навчання та у поза навчальний час.

Дуже важливо, щоб студентські роки стали для молоді школою громадянського і морального виховання, активної участі у житті громади та країни. Під час активної участі у науковому, культурному, громадському житті закладу, міста, області, країни та Європи студенти набувають організаторських здібностей, розвивають особистісні якості, які знадобляться у майбутньому житті.

У сучасних умовах важливою громадянською якістю є не лише здібність до життєвого і професійного самовизначення, але й здатність до критики асоціальної поведінки, що виражається в національно – релігійній нетерпимості, вживанні алкоголю ті наркотиків, пропаганді насилля та ін., а також здатність протистояти проявам асоціальної поведінки.

Висновки. Проблема формування громадянської позиції студентів, що завжди привертала увагу філософів, педагогів, психологів і практиків, є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку як суспільства в цілому, так і України. Вибір Україною демократичного шляху розвитку не може здійснюватися поза контекстом глобальних світових тенденцій (глобалізації, інтеграції, розвитку ринкової економіки). Дослідження в галузі педагогіки повинні спиратися на реальні тенденції розвитку суспільства, розуміння ролі людини в суспільному житті, життя людини як найвищої цінності і на цій основі формувати зміст виховання особистості.

Література

1. Albrow M., King E. (eds.) Globalization. Knowledge and Society London, Sage. – 1990. – P. 9.
2. Birzea C. L"education dans un monde en transition entre postcommunisme et postmodernisme // Perspectiv. – Vol. 26. – nr. 4. – 1996. – P. 721-730.
3. Dahrendorf R. The Changing Quality of Citizenship // B. van Steenberger (ed.) The Condition of Citizenship. – London, Sage. – 1994. – P. 10-19.
4. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. – Oxford, Clarendon Press. – 1995.
5. Habermas J. Citizenship and National Identity Some Reflections on the Future of Europe // R Beiner (ed.) Theorizing Citizenship. – Albany, State University of New York Press. – 1995. – P. 255-281.
6. Warnier J. P. La mondialisation de la culture. – Paris, Ed. La Decouverte, 1990.
7. Бех І. Д. Почуття громадськості у вчинковому вираженні / І. Д. Бех // Теорія і практика формування громадянських цінностей старшокласників: зб. наук.-метод. праць ; за ред. Л. В. Корінної. – Житомир: Вид-во ЖДЦНТЕІ, 2004. – С.

4– 14.
8. Гражданское общество: идея, наследние социализма и современная украинская реальность: кол. моногр. ; науч. ред. И. Ф. Кононов. – Луганск: Альма-матер, 2002. – 284 с.
9. Позняк С. І. 2005 рік – рік громадянської освіти в Європі / С. І. Позняк // Формування громадянської компетентності учнівської молоді: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (8-9 лютого 2005 р.) ; [ред. кол. Бєлова Л. О., Гавриш В. І., Покроєва Л. П. та ін.]. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – С. 3-6.
10. Сігова А.Г. Педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А.Г.Сігова – Луганськ, 2008. – 22 с.
11. Сезар Биржеа. Проект “Образование, направленное на воспитание демократической гражданственности” / Сезар Биржеа Образование для демократического гражданства: перспектива обучения на протяжении всей жизни (20 июня 2000 г.). – Страсбург: Совет по культурному сотрудничеству (СКС). – 87 с. DGIV/ EDU/CIT (2000).

КОВАЛЕНКО В.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя
ОГАРЕНКО Є.А.,
кандидат юридичних наук, доцент,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуті причини, які породжують проблему формування професіонального розуміння спеціалістів у ВНЗ. Пропонуються напрямки усунення причин і ліквідацію проблеми. Ключові слова: професіональне розуміння, природничонаукова парадигма, семіотичні проблеми, денотати, знаки-слова, знаки-концепти.

В статье рассмотрены причины, порождающие проблему формирования профессионального понимания. Предлагаются направления устранения причин и ликвидацию проблемы. Ключевые слова: профессиональное понимание, естественнонаучная парадигма, семиотические проблемы, денотаты, знаки-слова, знаки-концепты.

The article reveals the reasons generating the problem of developing professional understanding of specialists at higher school. The ways of eliminating the problem are suggested. Key words: professional understanding, natural and scientific paradigm, semiotic problems, denotata, sign-words, sign-concepts.

Проблема формування професіонального розуміння в системі фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ має певні, як філософські (гносеологічні), так і спеціально-наукові аспекти.

Філософські аспекти проблеми стосуються визначення сутності феномена «розуміння» (рос. «понимание»). Про цей факт свідчать ряд філософських робіт, які розглядаються вченими у наукових джерелах під назвою «Над чим працюють, про що спорять філософи». Так, наприклад, «Проблема понимания в философии» С.С. Гусєва і Г.Л. Тульчинського [5], «Загадка человеческого

© КОВАЛЕНКО В.О., ОГАРЕНКО Є.А., 2011.

понимания» [9], «Почему имеет смысл спорить о понятиях» М. Леске, Г. Редлова, Г. Штилера [17] та ін. Логіки також заявляють, що вирішення проблеми розуміння надзвичайно важливе в педагогічному процесі, але «нажаль, в логіці немає розробок самого поняття «розуміння» [1, с. 55].

Із змістом цих та інших робіт, точками зору різних авторів на предмет «що таке розуміння» можна ознайомитись в інших джерелах. Але ми хочемо звернути увагу на ту обставину, що у зазначених нами роботах феномен «розуміння» вноситься у назви робіт саме як «проблема». А це свідчить про актуальність вирішення даної проблеми як у гносеологічному контексті (чітке розмежування феномена «розуміння» як явища, і як поняття «розуміння»), так і спеціально-науковому, фаховому контексті. Але педагогічний аспект (тобто формування) є пріоритетною метою даної роботи.

Наша задача полягає у тому, щоб виявити причини, які сприяють виникненню проблеми феномена «розуміння» взагалі, як явища, розглянути його у спеціально-науковому, фаховому контексті, тобто як проблеми «фахового розуміння». При цьому акцент буде зміщуватись в залежності від вибраної системи координат його інтерпретації, наприклад, розглядаючи його (фахове розуміння) як психологічний концепт, як синергетичне утворення, або як явище і як поняття. А потім, знаючи зміст і характер причин, які лежать в основі виникнення проблеми його розуміння, його сутності (тобто розуміння того, що таке «розуміння»), намітити напрямки усунення і самих причин, і ліквідацію проблеми його формування.

Предметна сфера поняття «фахове розуміння» – як синергетичне утворення – поєднує в собі різні, але разом із тим, взаємопов'язані види наукових знань: психології мислення, логіки, семіотики, зокрема лінгвістики, концептології, а також фахові наукові знання тих дисциплін, які входять у програмне забезпечення професійної підготовки спеціалістів у ВНЗ і визначають зміст предиката «професіональне» розуміння. Іншими словами, термін «професіональне розуміння» не зводиться лише до наявності фахових знань, а й таких, що мають безпосереднє відношення до: психології мислення, оскільки розуміння є психологічна категорія; логіки, яка вивчає форми мислення, відволікаючись від змісту мислення; концептології, яка визначає положення, правила та закони побудови денотатів концептів; фахових наукових знань, які використовуються вченими для побудови денотатів фахових концептів.

Є дві основні причини, які породжують проблему феномена «розуміння» взагалі, і професіонального розуміння, зокрема. Одна із причин закладена у особливостях змісту програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів саме у ВНЗ явно, тобто у вигляді переліку фахових та інших дисциплін. І їх можна побачити очима. Друга причина прихована, скрита і її можна побачити лише умом, тобто володіючи певною системою «знань про знання».

Причина № 1. Пріоритет природничонаукової парадигми у фаховій підготовці спеціалістів у ВНЗ.

Фахова підготовка спеціалістів-психологів, соціологів, біологів, як і спеціалістів інших галузей, у більшості ВНЗ здійснюється на пріоритетній основі природничонаукової парадигми. Тобто переважна більшість дисциплін і засобів у ВНЗ орієнтовані на оволодіння знаннями, вміннями та навичками науково-дослідної роботи. Докази такі.

Зміст текстів підручників, посібників, статей, монографій, які є основними засобами фахової підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ, відображає основні особливості науково-дослідної діяльності вчених щодо досліджуваних ними фахових явищ, методи, якими вчені отримували наукові факти, виявляли закономірності, закони, давали їм відповідну теоретичну інтерпретацію і таке ін.

Окремі аспекти науково-дослідної діяльності вчених презентовані у навчальних програмах ВНЗ дисциплінами типу: експериментальна фізика, хімія, біологія, або, наприклад, експериментальна психологія (як у нас [7], так і за кордоном [21]); математична фізика, математична психологія [8]; математичні методи в біології [4], психології, педагогіці [3]; теоретичні аспекти інтерпретації результатів наукових досліджень, номінованих термінами «теоретична фізика», «теоретична археологія» [2], «теоретична психологія» [20] та інші.

Заключні етапи фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ супроводжуються виконанням дипломних та магістерських робіт, які за змістом відтворюють науково-дослідну діяльність, наприклад, вчених-психологів, соціологів, фізиків, біологів тощо. Тому кінцевим результатом реалізації природничонаукової парадигми у ВНЗ є випуск професіонально компетентних спеціалістів для науково-дослідних установ.

Але для галузевих організацій такі спеціалісти являються професіонально некомпетентними, оскільки мета у науково-дослідних установах – отримувати нові наукові факти, виявляти закономірності, закони і таке ін. А метою спеціалістів у галузевих організаціях є парадигмоване сприймання проблемних ситуацій (Ейнштейн: те, що ми бачимо, залежить від теорії), їх парадигмований аналіз, парадигмована оцінка, на основі яких робляться відповідні – парадигмовані – висновки, пропозиції тощо.

Очевидно, що у галузевих організаціях переважає інтелектуальна діяльність спеціалістів, яка регламентується професіональним образом його мислення та фаховим розумінням. Але при умові, що такий фаховий образ мислення та фахове розуміння цілеспрямовано формувались у нього на протязі п'яти – шести років фахової підготовки спеціаліста у ВНЗ.

Зазначимо при цьому суттєву різницю предметної сфери, з одного боку,

щодо фахової реальності, яка досліджувалась вченими з дотриманням строгих процедур реалізації положень і правил природничонаукової парадигми і результати якої відображені у наукових текстах підручників, статей, монографій тощо. А, з іншого боку, предметної сфери професіонального мислення та фахового розуміння вченого, яка (сфера думок вченого) також відображена у зазначених наукових текстах. І принципи, положення та правила її презентації у наукових текстах, її дослідження і, що досить важливо, її відображення викладачами та студентами принципово відрізняється від положень і правил природничонаукової парадигми.

Іншими словами, думки, роздуми, міркування вченого, які відображені у наукових текстах, не співпадають (онтологічно) із досліджуваною фаховою реальністю принципово. Але разом із тим вони постають специфічною фаховою реальністю щодо фахового мислення та фахового розуміння вченого. Очевидно, що необхідна зовсім інша стратегія дослідження думок, роздумів, міркувань вчених, які відображені у створюваних ними наукових текстах.

Яка це стратегія за змістом, засобами та методами дослідження?

Сутність нової стратегії та напрямками її реалізації, будуть визначені після аналізу другої причини. Але зазначимо наступне: наявність у програмах ВНЗ таких дисциплін, які були б спрямовані на формування професіонального (психологічного, економічного, юридичного тощо) образу мислення та фахового розуміння майбутніх спеціалістів, у порівнянні із дисциплінами, які, образно кажучи, обслуговують природничонаукову парадигму, майже відсутні.

Причина № 2. Наявність семіотичних проблем у сфері фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ. Пріоритет лінгвістичної парадигми.

Сутність семіотичних проблем у ВНЗ, причини яких скриті, зводиться до наступного. У наукових текстах підручників, статей, монографій тощо є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища дійсності, їх властивості тощо (вивчає, досліджує лінгвістика та її розділи – лексика, синтаксис та ін). Знаками-термінами позначають логічні форми думки (поняття, судження та ін.), елементи логічних форм (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас тощо). Їх вивчає логіка і термінологія. Знаками-концептами позначають логічні форми думки, в які учені вкладають фаховий (соціологічний, психологічний тощо) зміст, дотримуючись логічних та парадигмальних правил побудови змісту денотатів визначуваного поняття (вивчає концептологія, фахова логістика). Математичними знаками позначають результати досліджень у вигляді числових значень, якими постають емпіричні та наукові факти, закономірності, закони тощо.

Парадокс-проблема полягає у наступному. По-перше, зазначені чотири

типи знаків мають чотири різних типи денотатів (значень). Типи знаків вивчають чотири різних науки. І для того щоб відображати (сприймати) різні типи значень (денотатів), необхідно мати у свідомості трьох основних учасників освітнього процесу – вчених, викладачів і студентів, чотири різних види знань.

У переважної більшості із них є знання рідної мови та математики (в тій чи іншій мірі), оскільки оволодіння цими знаннями починається досить рано, потім систематично вивчаються у школі на протязі десяти років і удосконалюються протягом усього життя. А логічних та логістичних, концептуальних знань, майже немає, оскільки логіка, а тим паче, концептологія, у школах не вивчалась. У більшості ВНЗ логіка вивчається лише один семестр. І тому вчені, викладачі та студенти, працюючи із науковими текстами зазначених засобів (підручники, посібники, монографії тощо), здатні відображати та сприймати лише денотати знаків-слів та денотати математичних знаків.

Лінгвістичний пріоритет (за наявності знань та володіння рідною мовою) дає можливість відображати лише денотати знаків-слів. А ними (денотатами) постають предмети та явища, їх властивості тощо, тобто те, що бачать очі або чують вуха (чуттєво-образний тип фахових знань). Тому на протязі життя у вчених, викладачів та студентів накопичується значна кількість знаків-слів та їх денотатів завдяки органам чуття та процесам пам'яті. Це по-перше.

По-друге, три із чотирьох типів знаків, як-то: знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти зовнішньо є абсолютно однакові. І тому відбувається неусвідомлене ототожнення денотатів трьох різних типів знаків і зведення їх лише до одного типу денотатів знаків-слів. У цьому і полягає сутність пріоритету лінгвістичної парадигми у фаховій підготовці спеціалістів різних галузей. І, як результат, в процесі навчання у ВНЗ (а також і самоосвіти) основні учасники ВФО можуть оволодівати знаннями, знати дуже багато, але не здатні розуміти те, про що вони знають, оскільки у їх свідомості відсутні знання про знаки-терміни і знаки-концепти та їх денотати, правила оперування даними знаками. А ними вчені позначають (повинні) та відтворюють (повинні) свої думки, роздуми, міркування тощо. Питання лише в тому, які знаки використовують при цьому вчені, а разом із ними викладачі та студенти.

Висновком аналізу другої причини є наступне твердження: вища фахова освіта у ВНЗ готує спеціалістів, які мають певні фахові, переважно чуттєво-образні знання, і можуть знати дуже багато, але не здатні професіонально мислити, мати фаховий розум та здатність розуміти те, про що вони знають.

Якщо використати прийом «загострення» проблеми, то можна зробити наступну заяву: у переважної більшості трьох основних учасників ВФО як-то: вчених, викладачів та студентів (як майбутніх спеціалістів), у їх свідомості відсутні професіональні концепти як засоби професіонального (високий рівень) мислення та фахового розуміння.

Для тих, хто заперечує проти цієї заяви, то спробуйте визначити (для себе) положення, правила та закони побудови денотатів чотирьох концептів на простому прикладі – «мороз і сонце день чудовий».

Переважна більшість людей думають, що вони розуміють, про що йде мова. А на самім ділі таке «розуміння» зводиться до актуалізації чуттєвого досвіду інтерпретації денотатів знаків-слів, використовуючи прийоми, які похожі на визначення: характеристика, опис, пояснення, приклад тощо [16, с. 142 – 144].

А тепер попробуйте побудувати, тобто визначити, денотати цих концептів (тобто дати визначення цих понять), дотримуючись психологічних, логічних, логістичних і фахових положень, правил та законів семантизації логічних форм мислення фаховим змістом, оскільки ці положення, правила і закони семантизації логічних форм, через введення у денотат концепта фахової парадигми, презентують с у т н і с т ь визначуваних явищ, а не їх чуттєво-образні уявлення.

То чи знаєте ви ці положення, правила і закони побудови денотатів фахових концептів своїх наук і відповідних дисциплін? Якщо ви не знаєте цих, повторюємо, психологічних, логічних, логістичних і фахових положень, правил і законів семантизації логічних форм мислення парадигмованим фаховим змістом, то у вашій свідомості не можуть бути наявними професіональні концепти, а, відтак, і фахове розуміння.

Уточнюємо, мова йде про знання положень, правил і законів, а не щось інше. До речі, ці положення, правила і закони семантизації логічних форм мислення фаховим змістом, які презентовані у наукових джерелах зазначених наук (психології, логіки, концептології, фахової логістики), а не придуманих ким-небудь, виконують функцію стандартів та критеріїв оцінки якості вашого професіонального образу мислення і фахового розуміння. З деякими положеннями та правилами (як приклад) можна ознайомитись у [10, 11, 12, 13, 14].

Слід зазначити, що найбільш трагічний наслідок даної проблеми полягає в тому, що у переважної частини вчених, викладачів і студентів, а також керівників ВНЗ, на останнє твердження щодо відсутності у їх свідомості «професіональних концептів» часто виникає персональна образливість, а не усвідомлення того факту, що це не їх провина, а наявний стан програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ. І такий стан вищої фахової освіти у ВНЗ є глобальним феноменом і не залежить від того, в якому ВНЗ здійснюється фахова підготовка майбутніх спеціалістів, у якій країні знаходиться той чи інший ВНЗ. Саме тому ми звертаємо увагу на усвідомлення необхідності впровадження новітньої методології ВФО у ВНЗ, яка спрямована на подолання даних проблем.

Сутність новітньої методології ВФО полягає в тому, щоб усунути зазначені причини, які породжують проблему формування професіонального образу мислення і фахового розуміння у ВНЗ. Оскільки першою причиною є пріоритет природничонаукової парадигми у програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ, то цей пріоритет необхідно розділити на дві частини: між дисциплінами, які визначають н а у к о в и й статус якостей майбутніх спеціалістів, і дисциплінами, які спрямовані на формування їх професіонального образу мислення та фахового розуміння (ф а х о в и й статус якостей їх розуму та розуміння, а заодно, і майбутніх вчених та майбутніх викладачів).

Перша група дисциплін керується ідеями Галілея: вимірювати все, що уже виміряно, і зробити вимірюваним те, що поки не піддається вимірюванню. А друга група дисциплін керується іншим призивом: визначати все, що уже коректно визначено, і здійснити визначення того, що поки не піддається коректному визначенню.

Зазначимо при цьому, що існує значна кількість фахових підручників, посібників, монографій тощо, які є основними засобами формування наукового статусу спеціаліста у ВНЗ. Але зовсім інша ситуація із засобами формування їх професіонального образу мислення та розуміння. І саме аналіз другої причини у вигляді семіотичних проблем та лінгвістичного (лексичного) пріоритету передбачає комплекс дисциплін, які виявлені у процесі аналізу синергетичної природи професіонального розуміння.

Для окремих галузей, наприклад, в юриспруденції, є підручники, посібники з логіки [18, 24, 23] і таке ін. Деякі з підручників розглядають коло логічних проблем, які можна охарактеризувати як «практична логіка» і вони торкаються питань використання логіки в педагогічному процесі. Але так звана «практична логіка» теоретично ще не розроблена [1, с. 4]. Є окремі монографії, які присвячені дидактичного аналізу логічної структури учбового матеріалу [22], смислової структури учбового тексту [6] та ін. Але для більшості інших галузевих напрямків їх майже немає.

Так, у фахівців так званих «точних» наук (фізика, хімія) складається уявлення, що логіка їм не потрібна, оскільки вони в своїх дослідженнях доволі часто використовують засоби математики. Але це хибне уявлення, оскільки математика використовується для презентації числових значень фактів, отриманих в експериментах, презентації закономірностей, законів тощо, які відносяться до досліджуваних вченим явищ. А логіка до них не має відношення, оскільки вона вивчає, досліджує факти, закономірності та закони м и с л е н н я вченого, використовуючи при цьому логічні та логістичні засоби, методи, положення, правила тощо.

З цього приводу у Ф. Енгельса є така, досить важлива для розуміння,

ремарка: «Забавне змішування математичних дій, що допускають матеріальний доказ, перевірку, – бо вони основані на безпосередньому матеріальному спогляданні, хоч і абстрактному, – з такими чисто логічними діями, яким, отже, не властива позитивна достовірність, притаманна математичним діям, – а як багато з них виявляються помилковими!» [19, С. 582 – 583»].

Які назви дисциплін, що входитимуть у другу, пріоритетну, частину програмного забезпечення, який їх зміст і таке інше – над цим треба думати. Але уже зараз очевидно, що має бути дисципліна, назва якої «Професіональний образ мислення спеціаліста» та її зміст визначатимуть основні концепти новітньої методології. Грецьке logistica (в перекладі як мистецтво міркувати [15, с. 300]) з приставкою назви науки (і дисципліни) типу «психологістика», «соціологістика», «юрислогістика» тощо визначатимуть положення, правила і закони професіонального міркування та фахового розуміння. Виходячи із комплексного змісту поняття «професіональне розуміння», до складу якого входять психологія, логіка, логістика, фахова дисципліна, назва окремих дисциплін номінативно може відображати його синергетичну природу, наприклад, в дидактичному сенсі типу «Психопедагогістика». І ця предметна сфера визначає подальші напрямки наших майбутніх досліджень.

Висновки. Виходячи із аналізу причин, які причетні до виникнення проблеми формування професіонального образу мислення та фахового розуміння спеціалістів у ВНЗ, нами визначені напрямки усунення причин та намічені засоби, використання яких сприятиме ліквідації зазначеної проблеми.

Література

1. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М.: 2001. – 528 с.
2. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М.: «Прогресс», – 1983. – 295 с.
3. Гласс Д.Ж., Стенли Д.Ж.. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли Перевод с англ. Изд. «Прогресс», М.: 1976. – 495 с.
4. Гроссман С., Тернер Дж. Математика для биологов / С. Гроссман, Дж. Тернер. – Перевод с англ. М.: «Высшая школа», 1983. – 383 с.
5. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. М.: Политиздат, 1985. – 192 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
6. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
7. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – Учебное пособие, 2-е изд., дополненное. – СПб: Изд. «Питер», 2000. – 320 с.
8. Журавлев Г.Е. Системные проблемы развития математической психологии

/ Г.Е. Журавлев. – М.: Наука, 1983. – 289 с.
9. Загадка человеческого понимания / Под общ. ред. А.А. Яковлева; Сост. В.П. Филатов. М.: – Политиздат, 1991. – 352 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
10. Коваленко В.О. Концептуалізація вищої освіти в Україні: елементи теорії і технології побудови професіональних концептів та концептуальних стандартів якості вищої освіти / В.О. Коваленко // Вища освіта України – Додаток 3, том 111 (10) – 2008 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 194 – 202.
11. Коваленко В.О. Концептуальні стандарти якості професіонального образу мислення психолога / В.А. Коваленко // Вища освіта України – Додаток 3, том 11 (9) – 2008 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 307 – 317.
12. Коваленко В.О., Огаренко Є.А. Методологічні основи логістичної фаховізації вищої освіти: парадигми, теорії, новітні технології вищої фахової освіти. Сучасні напрямки психологізації професійної підготовки фахівців: монографія у 4 т. /за ред.. В.Й. Бочелюка. – Т. 1. С. 163 – 187. Запоріжжя, 2011.
13. Коваленко В.О. Огаренко Є.А. Проблема критеріїв і стандартів оцінки якості «кого» і «що саме» у вищій освіті. Логістичний метод аналізу / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко // Вища освіта України – Додаток 4, том 11 (20), – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 465 – 477.
14. Коваленко В.О. Огаренко Є.А. Семіотичні проблеми у сфері вищої освіти як глобальна причина професіональної некомпетентності майбутніх спеціалістів / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко // Вища освіта України – Додаток 4, том 1У (22), – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 454 – 471.
15. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М.: Наука, 1976. – 720 с.
16. Курбатов В.И. Логика. Систематический курс. Уч. Пособие / В.И. Курбатов. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 512с.
17. Леске М., Редлов Г., Штилер Г. Почему имеет смысл спорить о понятиях. Пер. с нем./М. Леске, Г. Редлов, Г. Штилер. – М.: Политиздат, 1987. – 287 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
18. Логіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.Д. Титов та ін. За заг. ред. проф. В.Д.Титова. – Х.: Право, 2005.–208 с.
19. Маркс К., Енгельс Ф. Твори [В 30-ти т. Пер. з 2-го рос. вид.] Т. 20 Видавництво політичної літератури. Київ – 1965. – 775 с.
20. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологи. Уч. пособие / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

21. Поль Фресс, Жан Пиаже. Экспериментальная психология / Выпуск V, перевод с франц. Изд. «Прогресс», М.: 1975. – 284 с.
22. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. –М.: «Педагогика», 1974. – 192 с.
23. Сумарокова Л.Н. Основы логики. Уч. пособие для юридич. вузов / Л.Н. Сумарокова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Одесса: «Юридична література», 2003. – 240 с.
24. Хоменко І.В. Логіка для юристів: Підручник / І.В. Хоменко. – К.: Юрінком Інтер, 2004. – 224 с.

КОРХ В. М.,
аспірант кафедри соціальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ПРОГРАМИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ У ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ

У статті наводиться теоретична основа формувального експерименту та елементи його розроблених та апробованих програм тренінгів розвитку соціально-перцептивних якостей у підлітків та юнаків. Проводиться аналіз особливостей використання соціально-психологічного тренінгу та виокремлюються ключові моменти психокорекційного впливу.
Ключові слова: *фомувальний експеримент, психокорекційний вплив, соціальне пізнання.*

В статье приведена теоретическая основа формирующего эксперимента и элементы его разработанных и апробированных программ тренингов развития социально-перцептивных свойств у подростков и юношей. Проводится анализ особенностей использования социально-психологического тренинга и выделяются ключевые моменты психокорекционного влияния.
Ключевые слова: *формирующий эксперимент, психокорекционное влияние, социальное познание.*

There are theoretical base of formical experiment and elements of programms of trenings of social-perceptical qualities in adolescent and juvenile age in this article. There are also analyse of particularities of social-psychological trening and key moments of psycho-correctional influence in this article.
Key words: *formical experiment, psycho-correctional influence, social cognition.*

© КОРХ В. М., 2011.

Актуальність. У сучасному суспільстві, де людині важко зорієнтуватися в системі соціальних зв'язків, протиріч, психологія повинна описати і пояснити ті особливості, які властиві людині у пізнанні її відносин з іншими людьми, соціальними інститутами, складними соціальними явищами. Процес соціалізації, як засвоєння індивідом соціального досвіду та адаптації до соціальних умов життя, нерозривно пов`язаний з соціальним пізнанням. На наш погляд, соціальне сприйняття та пізнання може розглядатись як механізм процесу соціалізації. Виявити, які соціально-психологічні чинники, що роблять адаптацію людини в сучасному світі успішною, чи неуспішною, – означає суттєво їй допомогти в орієнтації в нестабільному світі, в умовах радикальних соціальних перетворень [3]. Ця проблема є особливо актуальною в підлітковому та юнацькому віці, коли відбувається розвиток соціально-перцептивних рис характеру особистості, становлення самосвідомості молодої людини.

До постановки проблеми. Вказана проблематика знаходить своє вирішення у таких напрямках дослідження: онтогенетичний розвиток спілкування (Б. Г. Ананьєв, П. П. Блонський, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, Г.С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн), вплив спілкування на сприймання та соціальну перцепцію (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Дж. Брунер, Ч. Кулі, А. Міллер, Г. Ньюком, К. Роджерс, Е. Уїлсон, Дж. Холмс та ін.); соціальна перцепція як чинник оптимізації управлінської діяльності (В.І.Худякова) [13], формування першого враження у соціальній взаємодії (Т. В. Данильченко) [4], умови розвитку соціально-перцептивних здібностей у підлітків та юнаків (Т. І. Бєлавіна, А. В. Бєрєзіна, І. А. Іванова) [1; 2], проблеми та особливості міжособистісного сприймання та взаємодії (О. В. Камалова, О. М. Павлова, С. М. Федосєєнкова) [12].

Теоретичною основою формувального експерименту є концепція про провідну роль навчання та виховання у психічному розвитку.

Метою нашого дослідження в даній статті є аналіз теоретичних основ та практичного застосування методу соціального-психологічного тренінгу для розвитку соціально-перцептивних якостей в підлітковому та юнацькому віці.

Петровська Л.А. розглядає соціально-психологічний тренінг „як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу» [8].

Ємельянов Ю.М., як досвідчений фахівець з активних методів навчання зазначає, що термін „тренінг» повинен використовуватись не для „...позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання, або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і,зокрема, спілкуванням» [5].

Ковалев Г.А. відносить соціально-психологічний тренінг до методів

активного соціально-психологічного навчання як комплексного методу соціально-дидактичного напрямку.

Макшанов С.І. розуміє поняття „тренінг» як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю». Тренінг визначається як процес створення нових функціональних утворень (або розвиток вже існуючих), які керують поведінкою, або ж як „ група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким видом діяльності» [6].

Дещо окремо від перерахованих підходів до тренінгової роботи можна розглядати погляди Т.С. Яценко, яка використовує метод активного-соціально психологічного навчання, який є подібним до соціально-психологічного тренінгу, але має певні відмінності. З її точки зору, спільною є гуманістична орієнтація психокорекційних процедур. Розрізняються вони максимілізацією спонтанності групової взаємодії при активному соціально-психологічному навчанні та орієнтованістю процедур на дослідження особистісної проблеми суб'єкта спілкування.

К. Рудестам [11] виділяє наступні переваги групової форми роботи:

1. група є мікрокосмом або суспільством в мініатюрі. Досвід участі в групах допомагає у вирішенні проблем у сфері міжособистісних стосунків і може переноситись за межі групи у зовнішній світ;

2. у групі її учасники мають можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від інших учасників, що мають подібні проблеми або досвід. Присутність рівноправних партнерів, а не лише тренера, створює атмосферу комфорту;

3. у групі її членам можна бути не лише учасником подій, але й спостерігачем. Це дозволяє ідентифікувати себе з іншими (активними) учасниками і використовувати результати своїх спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків;

4. нарешті, група може співдіяти особистісному зростанню. Кожна спроба саморозкриття або самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її учасників, і, відповідно, збільшується самооцінка особистості.

Тренінг має певні особливості, що відрізняє його від інших форм роботи практичного психолога, він розглядається дослідниками як групова форма взаємодії з певними правилами або принципами роботи і це є важливим фактором вирішення тих завдань і цілей, які постають перед учасниками тренінгу. Осмислення власного досвіду, самопізнання, розвиток особистісних якостей учасниками групової взаємодії відбувається за умови створення особливого рефлексивного середовища та, звичайно, дотримання тих правил, які існують в тренінговій групі. Перераховані особливості тренінга дозволяють говорити про можливість (та необхідність) його використання у виховному та навчальному процесі осіб підліткового та юнацького віку.

Важливою перевагою соціально-психологічного тренінгу стосовно нашого дослідження динаміки соціального пізнання та його механізмів в підлітковому та юнацькому віці є використання навчаючого ефекту групових взаємодій і реалізація принципу активності учасників через включення в навчання елементів дослідження взаєморозуміння.

В ході констатувального експерименту нашого дослідження динаміки соціального пізнання в підлітковому та юнацькому віці були виявлені наступні тенденції [7]:

1 занижені показники механізмів соціальної перцепції (емпатії, ідентифікації, соціальної рефлексії);

2 занижений рівень емоційного сприйняття.

Ці особистісні особливості підлітків та осіб юнацького віку заважають їм адекватно сприймати соціальний світ та ефективно взаємодіяти з ним (з батьками, однолітками, вчителями). Батьки та вчителі скаржаться на неслухняність та недисциплінованість підлітків, низьку мотивацію до навчання, схильність до маніпуляцій у стосунках з дорослими, проблеми у стосунках з ровесниками, низьку мотивацію та успішність у навчанні через відсутність контакту із вчителями.

З метою підвищення ефективності соціального сприйняття та пізнання в підлітковому та юнацькому віці ми створили тренінгові програми розвитку соціально-перцептивних якостей окремо для підлітків та юнаків, враховуючи їхні вікові та динамічні особливості.

Психокорекційний зміст та мета вправ програм соціально психологічних тренінгів для підлітків та юнаків для формувального експерименту було спрямовано на вирішення певних задач.

Цілі тренінгової програми для підлітків:

• познайомити учасників з базовими психологічними поняттями;

• розвинути навички адекватного соціального сприйняття і пізнання, а також ефективної міжособистісної взаємодії та спілкування;

• розвинути вміння адекватно виражати свої емоції та почуття, а також розуміти емоційні прояви інших людей;

• підвищити рівень рефлексивності, емпатійності та навичок ідентифікації з партнерами по взаємодії, створити мотивацію для подальшого саморозвитку учасників;

• згуртувати учасників, сформувати взаємну довіру.

Тематична програма тренінгу для підлітків:

1. Знайомство та згуртування учасників, формування мотивації відвідування, самопізнання;

2. Психологічні особливості особистості, психодіагностика, психокорекційна робота;

3. Соціальна взаємодія та тренування комунікативних навичок, механізмів соціального пізнання (емпатії, ідентифікації, рефлексії);

4. Стилі взаємодії та психодіагностика; роль емоцій та почуттів в житті людини, психодіагностика та тренування навичок емоційного сприйняття та самовираження;

5. Зворотній зв`язок для відрефлексування отриманих знань та пережитих емоційних станів, набутого досвіду.

Аудиторія: підлітки (учні 7-8 класів) від 12 до 14 років.

Методика: інтерактивні та рольові ігри, робота в парах та підгрупах, групові дискусії, кола зворотнього зв`язку (шерінги).

Тривалість: оптимально 1 заняття – 2 академічні години.

Форма проведення: тренінг складається з теоретичної частини, що подається в інтерактивному режимі, психодіагностики та тренінгових завдань.

Цілі тренінгової програми для юнаків:

• сформувати базові психологічні знання про особистісні властивості, стилі взаємодії, спілкування та роль емоцій та почуттів в житті людини;

• розвинути соціально-перцептивні та комунікативні навички;

• розвинути вміння адекватно виражати свої емоції та почуття, а також розуміти «мову емоції» партнерів по спілкуванню;

• підвищити рівень рефлексивності, інтуїтивності, емпатійності та навичок ідентифікації з партнерами по взаємодії, створити мотивацію для подальшого саморозвитку учасників;

• тренувати уміння рефлексії, децентрації;

• згуртувати учасників, сформувати атмосферу довіри для ефективнішої особистісної роботи в тренінговій групі.

Тематична програма тренінгу для юнаків:

1. Знайомство та згуртування учасників, формування мотивації відвідування, самопізнання;

2. Психологічні особливості особистості, психодіагностика; психокорекційна робота; тренування механізмів соціального пізнання (емпатії, ідентифікації, рефлексії);

3. Особистісна та соціальна рефлексія, децентрація, самоаналіз;

4. Емоції та почуття в житті людини, психодіагностика та тренування навичок емоційного сприйняття та самовираження;

5. Зворотній зв`язок для відрефлексування отриманих знань та пережитих емоційних станів, набутого досвіду.

Аудиторія: юнаки (учні 9-11 класів) від 15 до 17 років.

Методика: інтерактивні та рольові ігри, робота в парах та підгрупах, групові дискусії, кола зворотнього зв`язку (шерінги).

Тривалість: оптимально 1 заняття – 2 академічні години.

Форма проведення: тренінг складається з теоретичної частини, що подається в інтерактивному режимі, психодіагностики та тренінгових завдань.

Відмінності між програмами тренінгів для підлітків та юнаків полягали у збільшенні психокорекційних вправ розвитку та тренування рефлексивних умінь та навичок самопізнання та соціальної рефлексії в юнацьких групах, адже за результатами констатувального експерименту, механізм соціальної рефлексії у юнаків в середньому розвинений гірше, ніж у підлітків, що пов`язано з віковими особливостями особистісного розвитку та становлення самосвідомості [7]. Решта психокорекційних вправ для розвитку мехінізмів емпатії, ідентифікації та емоційного сприйняття присутні в обох тренінгових програмах. Наведені також спеціальні психологічні вправи для роботи з підлітками та юнаками з різними акцентуаціями характеру [9].

У ході спостереження за досліджуваними, спілкування та взаємодії з ними протягом тренінгових занять було виявлено такі їхні особливості:

- складності у міжособистісному спілкуванні та взаєморозумінні з ровесниками;
- прагнення вирішити проблеми через непорозуміння з батьками та вчителями;
- підвищення здатності до рефлексії, тобто усвідомлення ставлення до себе ровесників через проговорювання та з`ясування стосунків;
- підвищення здатності до емпатії, розвиток комунікативних навичок;
- підвищення здатності до емоційного сприйняття та розуміння інших через власне емоційне саморозкриття;
- формування самооцінки, більша орієнтація на оцінку оточуючих, наслідування поведінці та цінностям авторитетних дорослих;
- пошук власних перспектив розвитку та самореалізації, прагнення до самовизначення – професійного і особистісного;
- зацікавленість особливостями психологічного та духовного розвитку.

Після здійснення формувального дослідження, спрямованого на емпіричне вивчення, розвиток та корекцію соціально-психологічних особливостей динаміки соціального пізнання в підлітковому та юнацькому віці, ми отримали такі результати: підлітки глибше сприйняли тренінгові завдання та вправи, були краще замотивовані, зацікавлені, більше змогли розслабитися і проявити уваги один до одного, налаштуватися на хвилю взаєморозуміння, що позитивно вплинуло на гармонізацію стосунків у експериментальних класах та зростання показників за механізмами соціального пізнання (емпатією, рефлексією та ідентифікацією, емоційним сприйняттям). Проте, це не зменшує значущості результатів і в юнацькій групі, де також маємо позитивну динаміку за показниками соціально-перцептивних механізмів. У юнаків значущими виявились позитивні зміни за механізмами емпатії, ідентифікації та емоційним сприйняттям. Примітно, що значущим виявилось зростання рефлексивних здбіностей в діловій та міжособистісній сферах стосунків саме у

підлітків, навідміну від юнаків, в яких зміни були незначущими. Це свідчить про розвинене почуття "Ми", про орієнтацію на колективні стосунки і цінності в підлітковому віці, а з дорослішанням та розвитком самосвідомості в юнацькому віці відбувається переорієнтація на індивідуальне "Я" та власні інтереси і цінності [10].

Порівняння середніх показників соціально-перцептивних механізмів до і після впливу тренування в осіб підліткового та юнацького віку представлені у таблиці 1.

Порівняння середніх показників соціально-перцептивних механізмів до і після тренування в осіб підліткового та юнацького віку

Соціально-перцептивні механізми	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	До		Після		До		Після	
	7б	9б	7б	9б	7а	9а	7а	9а
Емпатія	19,37	18,73	24,29**	22,69*	21,07	21,16	19,78*	17,57*
Ідентифікація в емпатії	3,05	2,48	4,47*	4,15**	3,21	3,35	3,44	3,25
Емоційне сприйняття	2,89	3,64	9,00**	6,00**	2,93	3,37	4,44*	4,57
Рефлексія ділова	1,47	2,09	2,18*	2,15	1,93	1,58	1,67	1,50
Рефлексія міжособистісна	1,05	1,66	2,18**	2,08	1,71	1,5	1,72	1,50

Таким чином, можна зробити висновок про ефективний вплив проведених нами тренінгових занять, спрямованих на розвиток соціально-перцептивних якостей в учнів підліткового та юнацького віку. Завдяки встановленій атмосфері довіри та співпраці вдалося сприяти ефективній взаємодії учасників тренінгових занять, за допомогою спеціальних психокорекційних вправ впливати на формування та розвиток соціально-перцептивних механізмів емпатії, ідентифікації та соціальної рефлексії, а також сприяти підвищенню рівня емоційного сприйняття, що позитивно вплинуло на самопізнання та саморозуміння, а також на взаєморозуміння та оптимізацію міжособистісних стосунків в експериментальних класах, що було підтверджено за допомогою спеціального статистичного критерію.

Спробуємо описати механізм впливу тренінгу і причини позитивних змін в експериментальних групах-класах. Рольові ігри, дозволили учасникам усвідомити власну рольову позицію, що сприяло розвитку особистісної рефлексії; встати на позицію іншої людини, що позитивно сплинуло на тренування здібності до ідентифікації, тобто ототожнення себе з партнером по взаємодії. Психогімнастичні вправи, дозволили учасникам проявити себе без допомоги слів, а також зняти напругу в групі, активізувати груповий процес, скорегувати поведінку учасників. Робота в парах, трійках та більших мікрогрупах навчи-

ла підлітків та юнаків дивитись на себе очима інших людей, що сприяло тренуванню здібності до соціальної рефлексії. Також робота в підгрупах навчила учасників співпереживати, співчувати, відчувати стан іншої людини, що сприяло тренуванню здібності до емпатії. Ще виконання спільних завдань в підгрупах навчило конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти. Індивідуальні та групові форми роботи, поєднання різних форм робіт дозволило розвинути вміння самоспостереження, рефлексії. Метод спостереження в умовах ділової гри сприяв актуалізації самоспостереження у підлітків та юнаків, а також дав діагностичний матеріал ведучому. Метод самоспостереження дозволив підліткам та юнакам відпрацювати рефлексіивні вміння. Позитивним для тренування механізму рефлексії були загальні кола учасників на початку та в кінці занять, де всі ділилися емоціями, почуттями, настроями, враженнями та набутим досвідом. Це допомагало самим учасникам краще зрозуміти себе та підтвердити, закріпити для себе самих набутий досвід, а решті учасникам групи зорієнтуватися, що відбувається з їхніми одногрупниками.

Отже, ми проаналізували теоретичні основи та результати формувального експерименту, спрямованого на розвиток соціально-перцептивних якостей в підлітковому та юнацькому віці із застосуванням методу соціально-психологічного тренінгу.

Перспективи наших досліджень вбачаємо у вдосконаленні та розширенні тренінгової програми, розробці, удосконаленні та впровадженні практичних рекомендацій щодо розвитку соціально-перцептивних якостей у підлітків та осіб юнацького віку, здійсненні порівняльних досліджень динаміки соціального пізнання на різних етапах розвитку особистості, удосконаленні розробленої тренінгової технології для використання в різних видах навчальної та професійної діяльності; розробці тренінгової програми для батьків підлітків та юнаків, як важливих близьких людей, які впливають стилем виховання, особливостями сімейно-рольових стосунків та прикладом власної поведінки на формування особистості своїх дітей.

Література:

1. Бєлавіна Т. І. Психологічні особливості міжособистісного сприймання в групах дівчаток-підлітків в умовах навчально-виховних закладів різного ступеня закритості: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології”/ Т.І. Бєлавіна. – Х.арків, 1996. – 23 с.
2. Березина А. В. Особенности формирования межличностного восприятия как условие совершенствования общения у подростков: дис….канд. психол. наук: 19.00.07/ Березина Александра Викторовна. – М., 2003. – 129 с.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники

розвитку / О. І. Власова – К.: ВПУ "Київський університет", 2003 – 308 с.
4. Данильченко Т. В. Гендерно-перцептивні відмінності у формуванні першого враження у соціальній взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 "Соціальна психологія та психологія соціальної роботи" / Т. В. Данильченко. – Київ., 2004. – 20 с.
5. Емельянов Ю.М. Активное социально-психологическое обучение. / Ю. М. Емельянов. – Л., 1985.
6. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева. – СПб.: ЛГУ, 1983. – 102 с.
7. Особливості соціального пізнання в підлітковому та юнацькому віці / В.М. Корх // Збірник наукових праць "Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки". – т.4, К.: "Логос", 2011. – С. 56-66.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. / Л. А. Петровская. – М., 1982.
9. Психолого-педагогічна допомога дітям з акцентуаціями характеру / [Понз Л.Т., Слободянюк І. А., Холодова О. О., Олексенко О. І.]. – Вінниця, "Континент – Прим", 1996. – 52 с.
10. Психологічні чинники формування механізмів соціального пізнання у підлітків / В.М. Корх // Соціальна психологія. Науковий журнал./ Гол. ред. Ю. Ж. Шайгородський. – № 4(48), К.: "Центр соціальних комунікацій", 2011. – С.152-161.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам – СПб: Питер, 2000. – 453 с.
12. Федосеенкова С. М. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по фотоизображению его лица: дис….канд. психол. наук: 19.00.01 / Федосеенкова Светлана Михайловна. – М., 2003.
13. Худякова В. І. Соціальна перцепція як чинник оптимізації управлінської діяльності керівника середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 "Соціальна психологія та психологія соціальної роботи" / В. І. Худякова. – Київ, 2003. – 20 с.

КРИВОШЕЙ О.В.,
кандидат фармацевтичних наук,
старший викладач кафедри
фармацевтичної хімії
ВОСКОБОЙНІК О.Ю.,
кандидат фармацевтичних наук,
старший викладач кафедри
фармацевтичної хімії
ШАБЕЛЬНИК К.П.,
кандидат фармацевтичних наук,
доцент кафедри фармацевтичної хімії
БЕРЕСТ Г.Г.,
провізор, асистент кафедри
фармацевтичної хімії, фармакогнозії
та технології ліків ФПО
КОВАЛЕНКО С.І.,
доктор фармацевтичних наук,
професор, професор кафедри
фармацевтичної хімії
АНТИПЕНКО Л.М.,
кандидат фармацевтичних наук,
асистент кафедри
фармацевтичної хімії
СКОРИНА Д.Ю.,
провізор, асистент кафедри
фармацевтичної хімії,
Запорізький дежавний медичний
університет

МОТИВАЦІЯ ТА САМОМОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ХІМІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

В статті наведено особливості формування мотивації студентів до вивчення фармацевтичної хімії в умовах Болонської системи освіти.
Ключові слова: *болонський процес, мотивація, фармацевтична хімія*

В статье приведены особенности формирования мотивации студентов к изучению фармацевтической химии в условиях Болонской системы образования.

© КРИВОШЕЙ О.В., ВОСКОБОЙНІК О.Ю., ШАБЕЛЬНИК К.П., БЕРЕСТ Г.Г., КОВАЛЕНКО С.І., АНТИПЕНКО Л.М., СКОРИНА Д.Ю., 2011.
УДК 159.947.5:[378.661.041-057.875:[615.1:54]]

Ключевые слова: *болонский процесс, мотивация, фармацевтическая химия*

The specifics of student's motivation to pharmaceutical chemistry studying in Bologna system of education was shown in this article.
Key words: *Bologna Process, motivation, pharmaceutical chemistry*

Тенденція розвитку сучасної освіти налаштована на перехід до контрольованої самоосвіти. Тобто головною задачею вищої школи стає задача навчити студента самому здобувати необхідні знання, швидко та якісно орієнтуватися і використовувати джерела потрібної інформації, якої, як відомо, в наш час світ просто переповнений. Така тенденція повертає в ті давні часи, коли студентом називали особу, яка навчається самостійно, зайнята процесом пізнання (первісний зміст лат. слова «studens»). Така мета реалізується через збільшення в навчальних планах годин, відведених студентам для самостійної роботи; введення в навчальний план елективних курсів певної тематики та, навпаки, деяке зменшення годин лекційних занять. Корисність останнього заходу викликає сумніви, так як за таких умов недостатньо використовується потенціал викладача-лектора. Незалежно від методу викладання (монологічна, проблемна, інформаційно-проблемна, лекція-бесіда), лекція продовжує залишатися основною формою проведення навчальних занять, що призначені для засвоєння теоретичного матеріалу. При цьому лектор, якщо він дійсно є майстром своєї справи, не тільки добре знає матеріал свого предмету, а й виступає якісним «медіатором» між студентами і дисципліною, яку викладає, тобто може доступно донести до студентів потрібну інформацію, акцентувати увагу на важливому і, навпаки, відвести від другорядного, зацікавити студентів у вивченні предмету. Навряд чи можна вважати добрим заходом зменшення часу спілкування студентської спільноти з професіоналами високого рівня на лекційних заняттях, адже читають лекції у вищих навчальних закладах найдосвідченіші, найдостойніші.

Саме такого підходу до навчання дотримуються, наприклад, в одному з найстаріших елітних освітніх закладів світу – Кембриджі. Принцип організації освітнього процесу в Кембриджі відображається в гаслі «Навчити не можна, можна навчитися» («Teaching is impossible, it is possible to learn»). Згідно з цим гаслом студент має були мотивованим, активним, а не пасивним учасником освітнього процесу. Для реалізації зазначеного гасла освітній процес базується на дотриманні індивідуального підходу навчання та співробітництва на принципах рівноправ'я викладачів та студентів. І сприяє цьому саме лекційна система навчання, що поєднується з індивідуальними заняттями, коли викладач проводе заняття з одним або двома студентами. Наголос при цьому робиться на вмінні висловлювати свої думки в усній та письмовій формах, на мистецтві

спілкуватися з людьми, сприймати думку співрозмовника та вмінні висловити та вигідно подати свою власну позицію. Лекції в Кембриджі починаються з восьмої ранку та закінчуються о першій або другій годині дня, причому є обов'язковими для відвідування студентами. Професійні навички студентів формуються на практичних заняттях. Крім того, кожен студент займається з тьютором (від англ. tutor – учитель, наставник), якого обирає сам. Іспити студенти складають анонімно, у письмовій формі.

Безумовно, важко посперечатися із системою навчання такого кваліфікованого ВНЗ, освітні традиції якого було розпочато ще у 12 столітті і який випустив у світ чимало талановитих фахівців, таких як Чарльз Дарвін, Ісаак Ньютон, Ернест Резерфорд. До цього можна тільки додати те, що більше 80 випускників Кембриджу стали нобелівськими лауреатами, що є найбільшим показником серед університетів світу.

Незважаючи на те, що Британія вступила в Болонський процес, Кембридж та ще деякі вищі навчальні заклади країни (наприклад, LSE (Лондонська школа економіки)), не перейшли до системи кредитів. На даному етапі ці навчальні заклади вважають за необхідне зберегти свою традиційну систему освіти, яка формувалася довгий час і набула оптимальної для них структури організації, що забезпечує високі показники якості освіти. В наш час Cambridge University та London School of Economics вважаються одними з найпрестижніших ВНЗ світу.

Стосовно ж України, враховуючи бажання нашої держави бути учасником розпочатого в Європі у червні 1999 року «Болонського процесу» у системі освіти, нам треба намагатися дістати необхідного рівня міжнародної мобільності у цій сфері. Адже, згідно з підписаним у Болоні відомим загальноєвропейським документом, уряди країн Європейського Союзу мають намір об'єднати свої ВНЗ у єдину мережу освітніх закладів та створити безперешкодні, комфортні умови для міграції студентів в Європі з урахуванням їхніх власних інтересів, попиту на ринках праці, рейтингом професорсько-викладацького складу того чи іншого ВНЗ тощо.

Ці домовленості мають реалізовуватися через [1, 2]:

- систему кредитів, за якою студент з урахуванням всіх аспектів його участі в освітньому процесі заробляє відповідне число кредитів, як з предметів базисного курсу, так і за елективними курсами;

- єдину систему оцінювання знань за стандартами ECTS (European Credit Transfer System), за якою рівень знань студента відображається відповідними літерами. Так, наша традиційна «п'ятірка» відповідає літері A, наша оцінка «добре» – літерам B та C, «задовільно» наших ВНЗ еквівалентно європейським D та E. Показники знань, виражені такими літерами вважаються достатніми, щоб зарахувати студенту відповідний курс. Непрохідною з предмету

вважається оцінка F, одержання якої означає для студента необхідність складання іспиту з предмету у наступну сесію.

Зараз в Україні немає ВНЗ, які б відповідали всім вимогам учасника «болонського процесу». Проте можна вважати позитивним моментом, що українські вищі навчальні заклади, які є учасниками цього процесу, надають своїм студентам-випускникам додатки до диплома, де наші оцінки продубльовані оцінками за стандартами ECTS. Позитивність цього моменту полягає в тому, що такий додаток допомагає нашим випускникам при працевлаштуванні за кордоном, а також допомагає при продовженні освіти, наприклад, в магістратурі у європейському ВНЗ. Додаток до диплома з наявністю адаптованих під європейські стандарти оцінок у даному випадку обов'язковий. З цими документами наші випускники за кордоном проходять процедуру узгодження між координаторами нашого університету, який випустив даного студента, та ВНЗ Європи, США або Канади, який має намір його прийняти. За вимогами програми «болонського процесу» в кожному університеті, який є учасником цього освітнього процесу, мають бути передбачені головний та факультетські координатори. Факультетські координатори мають допомогти студенту з вибором ВНЗ для проходження стажування або магістратури за кордоном. Вони складають пакети опису факультету, до якого входять детальні відомості про факультет, на якому навчається або навчався даний студент. Принциповим є наявність в описі переліку не тільки обов'язкових курсів, а й елективних з наведенням кількості годин, які відведено на вивчення кожного курсу, а також числа кредитів, які студент може заробити при вивченні цих курсів. Намагання відповідати загальним стандартам європейського вимірювання сприятиме руху українських вищих навчальних закладів у напрямку їх сумісності з європейськими університетами та навчальними програмами, а також сприятиме зростанню конкурентоспроможності та, звідси, привабливості наших університетів для іноземних абітурієнтів та студентів.

Крім того, враховуючи тенденцію переходу освіти до самоосвіти, безумовно, важливим постає також проблема мотивації студентів до одержання нових знань та навичок. Ця проблема вже багато років вважається однією з головних проблем сучасної педагогічної науки, і вона завжди загострюється в періоди, коли відбувається процес переосмислення та реформування системи освіти. А саме в такому періоді перебуває зараз освітній процес в Україні з моменту приєднання нашої держави до Болонської декларації, мета якої – створення єдиного освітнього простору у Європі. Як вже було вище зазначено, такий важливий крок вимагає значних змін у підходах та методах навчання студентів, і, безумовно, це також стосується мотиваційних прийомів. Тому дослідження в цьому напрямі є вкрай актуальними.

Не можна не пригадати відоме життєве правило, що попит диктує пропозицію. Саме через це змінюється вагомість, значення різних предметів освітніх програм. Стосовно базових предметів фармацевтичного напряму, на перший план виходять фармакологія, управління та економіка фармації, фармакогнозія, а такі предмети, як фармацевтична хімія, переходять, через меншу затребуваність на сучасному фармацевтичному ринку праці, на другий план, що врешті призводе до зменшення мотивації студентів до вивчення цих предметів.

Саме тому, метою нашої роботи стала розробка нових та вдосконалення існуючих методів мотивації студентів до вивчення фармацевтичної хімії майбутніми професіоналами, які навчаються за програмою підготовки фахівців кваліфікації «провізор».

Як відомо, фармацевтична хімія є однією з базових дисциплін, яка охоплює собою цілий ряд важливих питань сучасної науки про ліки, а саме: створення нових біологічно активних речовин, розробка препаративних методів одержання та стандартизації лікарських речовин, виявлення особливостей їх зберігання та багато інших аспектів. Фармацевтична хімія, як дисципліна, є тісно пов'язаною з іншими складовими частинами навчальної програми, зокрема з фармакологією, фармакогнозією, технологією ліків та іншими. Тому знання, які одержує студент на заняттях з фармацевтичної хімії, безумовно, будуть корисними для більш глибокого розуміння певних питань інших базових предметів фармацевтичного профілю. Наприклад, знання хімічної будови сульфаніл-амідів допомагають краще зрозуміти механізм бактеріостатичної дії цих лікарських речовин, тобто відому теорію конкурентного антагонізму сульфаніламідів та необхідної для нормального метаболізму мікробної клітини ПАБК. Знання відновлюючих властивостей аскорбінової кислоти, які дає органічна та фармацевтична хімія, допомагають зрозуміти необхідність присутності її як компонента в препаратах Феруму (ферроплект, актиферин та інші) і дозволяє створювати лікарські форми з певними конкурентними перевагами на ринку. Адже, основним компонентом цих препаратів є сіль Fe(II) (наприклад, FeSO4), то ж вітамін С (аскорбінова кислота) перешкоджає окисненню необхідних організму катіонів Fe^{2+} до Fe^{3+}. Можна безмежно продовжувати наводити приклади, які демонструють важливість та міждисциплінарний зв'язок фармацевтичної хімії з іншими базовими фармацевтичними предметами. Однак, незважаючи на явну важливість комплексу знань, що входять до курсу фармацевтичної хімії, для формування майбутнього фахівця студенти приділяють цьому предмету все менше і менше часу. За нашою думкою це пов'язано з недостатньою мотивацією студентів до ретельного та усвідомленого вивчення зазначеної галузі знань.

Як відомо, існує ряд методів мотивації студента до навчання, основою

яких є ряд безпосередніх та опосередкованих мотивів. До безпосередніх мотивів відносять пізнавальні та мотиви розвитку особистості, до опосередкованих – соціальні та мотиви досягнення [3].

Автором [4] проведено цікаве дослідження, що мало на меті встановлення особливості мотивації студентів до навчання. За результатами цього дослідження можна зробити висновок, що серед соціальних мотивів студентів до навчання переважають: бажання краще підготуватися до професійної діяльності та одержати добре оплачувану роботу та усвідомлення необхідності одержання вищої освіти. Нажаль, в уявленні багатьох студентів «усвідомлення необхідності одержання вищої освіти» прирівнюється до «усвідомлення необхідності одержання диплому про вищу освіту», що робить цю мотивацію вкрай незручним інструментом впливу на пізнавальну діяльність, адже для одержання диплому індивідууму потрібно оволодіти певним мінімальним обсягом знань. В противагу цьому, бажання краще підготуватися до професійної діяльності та одержати добре оплачувану роботу може спонукати студентів саме до ретельного вивчання того чи іншого предмету, але лише в тому випадку, коли студент буде ясно бачити взаємозв'язок між якістю своїх знань та рівнем заробітної плати (престижністю посади, перспективами кар'єрного росту тощо). Саме тут можна побачити глибинні причини недостатньої мотивації студентів до вивчення фармацевтичної хімії, адже студенти не бачать, як саме вони зможуть знайти застосування цим знанням. Легко побачити, що фармакологія необхідна для щоденної роботи провізора, який займається реалізацією лікарських засобів, а знання, які студент набуває при вивченні предмету «Управління та організація фармації», стануть основою його успішної діяльності в якості завідувача аптеки. А чи стануть у пригоді знання та навички, що були набуті протягом декількох років вивчення фармацевтичної хімії?

Для того, щоб відповісти на це питання, необхідно більш ретельно придивитися до певних посад, що є найбільш затребуваними у сучасній фармацевтичній галузі. До таких посад можна віднести, наприклад, фахівця з управління товаром (product manager). Ця посада відноситься до престижних та високооплачуваних і втілює мрію багатьох майбутніх випускників фармацевтичних факультетів. До компетенції фахівця з управління товаром фармацевтичної компанії належить участь у розробці, впровадження у практику та маркетингова підтримка нових лікарських препаратів. Для виконання цих обов'язків фахівець повинен вміти аналізувати велику кількість інформації, зокрема й хімічного характеру. Це дозволить йому, наприклад, відстежувати публікації, що стосуються розробки нових конкуруючих товарів та підготувати план дії по захисту ринкових позицій. Звичайно, безсумнівною є необхідність наявності глибоких знань з фармацевтичної хімії для фахівців, що приймають участь у розробці інноваційних напрямків роботи фармацевтичного підприємства, наприклад, керівника відділу розробок

та досліджень. Фахівець такого рівня має вільно орієнтуватися у сучасних здобутках фармацевтичної науки, зокрема питаннях медичної хімії та фармацевтичної хімії. Керівник відділу контролю якості має володіти всіма сучасними методами аналізу та бути спроможним організувати систему, завданням якої є виключення можливості потрапляння на ринок лікарських препаратів, що не відповідають стандартам якості. Керівники складів мають чітко розуміти взаємозв'язок між природою, фізико-хімічними властивостями компонентів лікарських засобів та умовами їх зберігання тощо.

Резюмуючи все вище наведене, можна зробити висновок, що високий рівень знань з фармацевтичної хімії може значно підвищити здатність фахівця вирішувати поставлені перед ним завдання. А завданням викладача є роз'яснення студентам, як саме високий рівень знань може вплинути на їх становлення як професіоналів.

Для реалізації бажання України одержати можливість стати учасником єдиної світової мережі освітніх закладів та збільшити свою роль у глобальному освітньому просторі, необхідно узгодженість освітніх програм українських ВНЗ з програмами ВНЗ інших країн-учасників Болонського процесу. Також важливим і необхідним є сприяння зростанню кількості студентів та викладачів, які приймають участь в міжнародних конференціях, семінарах або проводять частину навчання в закордонних освітніх закладах. Необхідно активно виявляти фактори, що сприяють міжнародному співробітництву та участі українських ВНЗ в процесі зростання академічної мобільності між країнами, що і є метою Болонського процесу. Але при цьому не слід відмовлятися, а, навпаки, ефективно використовувати свої власні надбання у сфері освіти, що є традиційними та перевірені часом.

Література:

1. Діденко Я. «Болонський процес» і його перспективи для українських студентів // Юридичний журнал – 2004.- №7.– С.

2. Крюковська О.А., Полетаєв В.П. Особливості впровадження кредитної системи навчання студентів у вищих навчальних закладах України // Педагогические науки т.4 / Стратегические направления реформирования системы образования, Дніпродзержинський державний технічний університет (ДДТУ), Україна. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Pedagogica/73867.doc.htm

3. Рогов М. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С.

4. Р. К. Малинаускас. Мотивация студентов разных периодов обучения. // Социологические исследования – 2005. – №2. – С. 134-138

КУКУЛЕНКО-ЛУК'ЯНЕЦЬ І.В.,
кандидат психологічних наук,
докторант, Інститут психології
ім. Г.С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДИСГАРМОНІЙ СЕРЕД ЖІНОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Стаття присвячена проблемі психічних дисгармоній серед жінок науково-педагогічних професій. Основною причиною порушення внутрішньої рівноваги жінки вважається високий рівень тривожності. У дослідженні зроблений аналіз науково-психологічних студій з проблеми виникнення базальної та ситуативної тривожності у жінок-педагогів.
Ключові слова: *базальна тривожність, дисгармонії, внутрішня рівновага, самосприйняття, професійна самореалізація, самоактуалізація.*

Статья посвящена проблеме психических дисгармоний среди женщин научно-педагогических профессий. Главной причиной нарушения внутреннего равновесия женщины считается высокий уровень тревожности. В исследовании сделан анализ научно-психологической литературы по проблеме появления базальной и ситуативной тревожности у женщин-педагогов.
Ключевые слова: *базальная тревожность, дисгармонии, внутреннее равновесие, самовосприятие, профессиональная самореализация, самоактуализация.*

The article is devoted to the problem of psychic disharmony between the women of the science-pedagogical professions. The main reason of the destruction of the inner balance of the woman is the high level of the anxiety. The research presents the analyses of the scientific and psychological literature to the problem of appearance of the basic and situational anxiety in the women-educators.
Key words: *basic anxiety, disharmony, inner balance, selfperception, professional selfrealization, selfactualization.*

Постановка проблеми. Складні соціально-економічні умови сучасного життя деструктивно впливають на психологічний стан більшої половини населення нашої держави. Відсутність стабільності або потреби в безпеці, згідно з

© КУКУЛЕНКО-ЛУК'ЯНЕЦЬ І. В., 2011.

А. Маслоу, породжує дисбаланс внутрішньої рівноваги людини і детермінує підвищення рівня тривожності. Особливо, це проявляється у представниць жіночої статі, оскільки інстинкт збереження себе і своїх дітей змушує надзвичайно сильно турбуватися про нестабільне майбутнє.

Сучасна система освіти характеризується тим, що більшістю педагогів є жінки і має значення, щоб вони були гармонійними і психологічно здоровими особистостями. Важливо, щоб у них був стан душевного благополуччя, який передбачає відсутність хворобливих психічних проявів, адекватність регуляції поведінки в умовах навколишньої дійсності, спілкування, діяльності.

Закон України «Про освіту» підкреслює, що науково-педагогічні працівники повинні особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших доброчинностей та виховувати у молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком.

Реалізація означеного можлива за умови вирішення особистісних дисгармоній жінки, адекватного сприйняття реальної дійсності та продуктивної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми виникнення внутрішньоособистісної тривожності часто ставали предметом дослідження таких знаних авторів як: Фрейд З., Фрейд А., Хорни К., Хайнц К., Рейнольд Дж. С. та сучасних психологів Шеремєтєвої Г., Птухи А., Степанова С., Савчук Н. А., Юрківськиого Є. В., Сіляєвої В. І. та багато інших.

Більшість праць провідних психологів неодноразово аналізувалися в науковій літературі, тому ми й орієнтувалися на найбільш перспективні тенденції у дослідженні проблеми тривожності.

Проте, поза увагою дослідників залишається проблема виникнення базальної або ситуативної тривожності у жінок науково-педагогічних професій та подальших внутрішніх дисгармоній у їхній життєтворчій активності.

Цілі дослідження. Основною метою нашої роботи є аналіз науково-психологічних студій з проблеми виникнення тривожності у жінок, зокрема у сфері науково-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Всі внутрішньоособистісні проблеми людини впливають на її самосприйняття та поведінку в соціумі. Суб'єктність є інтегратором професійних здібностей людини і забезпечує можливість виконання нею професійних вимог. Суб'єктність педагога демонструється не лише у ставленні вчителя до себе як до суб'єкта власної діяльності, але й у відношенні до учнів як до суб'єктів їх власної діяльності.

Джерелом сучасних соціальних катаклізм є сама людина. Тому, сьогодні особливо актуальними є проблеми розуміння сутності і призначення людини, її можливостей і обмежень, її здатності розпоряджатися власним життям і

життям світу та нести відповідальність за прийняті рішення.

Тому, на сьогоднішній день досить актуальним є вивчення особливостей педагога як суб'єкта власної професійної діяльності, що передбачає взаємозв'язок і взаємообумовленість якісних змін у особистості самого вчителя і у особистостях його учнів [1].

Високий рівень тривожності, актуалізація психічних захистів свідчать також про внутрішньоособистісну конфліктність людини. У сфері педагогічної діяльності конфліктність вчителя може мати деструктивний вплив на формування особистості учня. Аналіз результатів сучасних досліджень засвідчує, що серед провідних індивідуально-психологічних особливостей конфліктного вчителя можна виділити насамперед такі:

- більш високі показники нервово-психічних та стресових станів;
- помітну тенденцію до професійної деформації особистості;
- завищену рольову самооцінку та побоювання не виправдати її в педагогічній діяльності;
- намагання будь-що довести свою правоту, що пояснюється передусім консервативним способом мислення, побоювання втратити свій авторитет;
- надмірну соціальну дистанцію між вчителем та учнями [12, с. 5].

Деякі вітчизняні дослідники вказують, що відсутність чітких життєвих планів і нездатність до їх проектування породжують настрої, які можна кваліфікувати як стресові, оскільки вони спричиняють невпевненість особистості у завтрашньому дні і песимізм. Було встановлено, що 32% із досліджуваних майбутніх педагогів належали до тих, хто дотримується стратегії консервативної або активної відмови від таких конфліктів, 31% – активного або пасивного пристосування, і лише 27% студентів дотримується стратегії подолання конфлікту. При цьому оптимізм і впевненість у майбутньому (ОВ), які оцінювались за шкалою від -2 до +2, декларувало лише 28% студентів, серед яких 72% дотримується стратегії подолання конфлікту [4, с. 15].

Конкретними формами психічних дисгармоній, поширених серед вчителів загальноосвітньої середньої школи, є психічні стани ситуативної тривоги, пригніченості, зниження настрою, послаблення активності, стійкої фрустрованості. Коло більш стійких особистісних дисгармонійних утворів у вчителів складають: конфліктне сприймання свого майбутнього та життєвих цілей, обмежені можливості самореалізації, наявність особистісної тривожності, психоемоційної напруженості, імпульсивності, неврівноваженості, наявність ознак професійного «емоційного вигоряння».

Факторний аналіз емпіричних даних виявляє тісну взаємопов'язаність особистісних дисгармоній зі зниженням ефективності педагогічного спілкування, результативності педагогічної діяльності, що, в кінцевому рахунку, поглиблює невпевненість вчителя в собі та нестабільність його самооцінки.

Водночас педагогічне спілкування і загалом педагогічна діяльність є чинниками поглиблення або психологічної компенсації особистісних дисгармоній та умовами їхньої психолого-педагогічної корекції [8, с. 17].

Сучасні тенденції у суспільстві свідчать про фемінізацію освіти, тому питання самоактуалізації жінки залишається досить актуальним. Універсальним критерієм, а одночасно і засобом самоактуалізації служать критичні періоди розвитку особистості, які зумовлюють перехід на якісно вищі рівні функціонування і смислового наповнення життя [2, с. 114]. Особливість жінок полягає у тому, що саме через страждання та самотність вони знаходять нову силу і шлях для подальшого розвитку.

У своєму дослідженні Сіляєва В. І. виділяє основні типи жіночої самітності, що відбивають причини самітності жінок: "самітність жінки без чоловіка", "самітність жінки без конкретного чоловіка", "самітність як нерозуміння", "самітність як нереалізованість жінки", "самітність жінки як матері що не реалізувалася", "самітність покинутої жінки". На думку авторки, сутність жіночої самітності полягає у відчутті жінкою своєї нікчемності, неадекватності і неспроможності у сфері стосунків із протилежною статтю, у нереалізованому материнстві, яке не відбулося, або перервалося, а також у незатребуваності в бажаній мірі себе як особистості. Негативний вплив самітності на жінок полягає в тому, що вони знаходять підтвердження своєї неадекватності, непотрібності, що сприяє зниженню мотивації на успіх, результатом цього може бути стійке відчуття безглуздості існування. Специфічними особливостями образу Я самотніх жінок виступають: неадекватність самооцінки, періодами занижена, в інших ситуаціях компенсаторно завищена. Негативна інформація про своє Я або витісняється, що і дозволяє зберегти завищену самооцінку, або ігнорується чи проектується на оточуючих. Власні помилки ці жінки відносять за рахунок чужих недоліків і переносять у результаті проекції свої негативні якості на оточуючих; нестійкість самооцінки, оскільки вона формується ситуативно, відсутні чіткі критерії для самооцінювання, а результат залежить від контактів із протилежною статтю; завищений рівень домагань, який залежить від зовнішнього впливу; недостатньо критична оцінка ситуації та своєї поведінки, некритичність до своїх недоліків; прагнення орієнтуватися на зовнішню оцінку; основна потреба – уникнути невдачі, а не досягти успіху; дисгармонійність особистості, оскільки вони намагаються орієнтуватися одночасно і на оточення та його думку, і на внутрішні критерії [9, с. 20 – 25].

Хорні К., зазначає, що схильність до тривоги є біологічною частиною будови дівчат. На думку вченої, дитячі тривоги маленьких дівчат будуються на органічних вагінальних відчуттях або на тих інстинктивних імпульсах, що йдуть від них та пов'язані з уявленнями про проникнення в цю частину тіла

[10, с. 416 – 420].

Крім того, авторка виділяє два основних типи тривожності: базальну тривожність, котра виникає у відповідь на потенційну небезпеку, і явно виражену тривожність, яка є реакцією на явно виражену небезпеку. Сам термін «явно виражена» не означає у даному контексті «усвідомлювана». Тривожність того і іншого типу – потенційна або явно виражена – може бути з різних причин витіснена; прояви її будуть спостерігатися у сновидіннях, у супутніх фізичних симптомах, загальному неспокої, але свідомо вона може не сприйматися. З точки зору Хорні К., базальна тривожність є явищем невротичним. Вона виникає значною мірою у результаті конфлікту між існуючою залежністю від батьків і бунтом проти них.

Когут Х., послідовник психоаналізу, пояснюючи виникнення тривоги передусім досліджує дитячу ситуацію. Згідно з ним, для того, щоб вижити дитина повинна народитися у емпатичному і доброзичливому середовищі людей (об'єктів самості). Коли психологічний баланс дитини порушується, напруга, яку він відчуває, у звичайних умовах емпатично сприймається об'єктом самості (матір'ю), котрий на нього реагує. Об'єкт самості, маючи зрілу психологічну організацію, котра може реалістично оцінювати потреби дитини й те, як з нею чинити, включить дитину у свою власну психологічну організацію і усуне гомеостатичний дизбаланс дитини за допомогою дій.

Дитяча психіка задіяна у високорозвиненій психічній організації об'єкта самості: дитина сприймає емоційний стан об'єкта самості – вони передаються дитині через дотики, інтонацію та сприймаються як її власні. Відповідними емоційними станами у які включена дитина є: тривога (самості), що поступово збільшується, потім наступає стабілізуюча помірна тривога, «сигнальна», не панічна (об'єкта самості), пізніше спокій, відсутність тривоги (у об'єкта самості). У результаті продукти психологічної дезінтеграції, котру відчувала дитина, зникають, по мірі того, як мати задовольняє її потреби.

На думку Кохута Х., переживання у дитинстві саме такої послідовності психологічних подій є найбільш оптимальним і протягом усього життя залишається однією із основ психічного здоров'я [5, с. 88 – 95].

Такої ж думки притримується і Ribble, вважаючи, що материнські пестощі є основним динамічним фактором стимулювання основних фізіологічних реакцій дитини і умова подолання нею потенційної загрози. Майже всі умови, що закладають фундамент для психологічної реакції тривоги, пов'язані з матір'ю [13].

У теорії тривоги Sullivan вплив матері виступає на передній план, але загроза, котра викликає тривогу, приписується простій начвності тривоги у матері. Якщо сигнали немовляти своїй матері про те, що йому потрібне звільнення від напруги, зустрічаються з любов'ю і турботою, дитина переживає

ейфорію і відчуває себе захищеною. Якщо такі сигнали створюють напругу у матері, то у дитини розвивається тривога [14, с. 110 – 115].

Роль матері у виникненні тривоги підкреслює і Рейнгольд Дж. С. Крім того, він виділяє також базову тривогу, яка бере початок з дитинства із загрози знищення та екзистенціальну тривогу, що може з'явитися пізніше з розвитком знання про неминучість буття. З точки зору вченого, екзистенціальна тривога – це прояв комплексу трагічної смерті, тобто захисту від прихованого усвідомлення неминучості небуття [7, с. 259].

З точки зору відомого психоенергетика Шеремєтєвої Г., тривожність часто передається по жіночій лінії з покоління у покоління. Жінки майже самостійно переживали війни, виховували дітей, виживали, відчуття страху і тривоги супроводжували їх протягом всього життя й передалися дітям, потім онукам на рівні несвідомого. На думку авторки, жінки так влаштовані природою, що у хвилини тривоги, неспокою і війн, коли всі чоловіки відсутні, жінка бере на себе чоловічі функції. Її організм переключається. Адже необхідно вижити і зберегти дітей. Сучасні соціально-економічні умови призвели до того, що більшість жінок постійно живуть у стані захисту і виживання. Вони набрали багато чоловічої енергії, почали поводити себе як чоловіки, що призвело до проблем з дітонароджувальними органами і підвищенню кількості чоловічих гормонів. Їх родова пам'ять продовжує утримувати їх в стані війни, коли необхідно за будь-яких умов зберегти дітей та вижити [11, с. 105 – 107].

Професійна самореалізація є важливою сферою самореалізації жінки і більшою мірою сприяє становленню особистості, ніж реалізація у сімейній сфері. Існує взаємозалежність між особистісними характеристиками жінки і успішністю реалізації нею свого потенціалу: успішна професійна самореалізація позитивно впливає на психологічне здоров'я жінки, на позитивне переживання нею успішності становлення та задоволеність життям загалом, а отже, створює позитивний емоційний фон для сімейного життя та подальшого професійного та особистісного зростання [3, с. 56].

Особливості педагогічної професії визначають і психосоматичний стан жінки. Сучасні дослідження у сфері медицини доводять, що жінки, які задіяні у сфері науково-педагогічної діяльності мають певні проблеми із вагітністю та пологами. Серед широкого спектру жіночих професій педагоги складають особливу групу, а з акушерсько-гінекологічних позицій досить маловивчену. Хоча, практикуючі лікарі, акушери-гінекологи знають про проблеми, котрі виникають і з вагітністю і з подальшими пологами у вчителів.

Аналізуючи основні моменти фахових шкідливостей варто виділити переваження в жінок-педагогів психоемоційних стресів (92,0% і 94,0%) і інтелектуальної напруги, в основному, через необхідність працювати додатково вдома у вечірній час (88,0% і 86,0%). Практично, у кожному другому

випадку обстежені жінки відзначали сидячий спосіб життя (52,0% і 50,0%) і рідше всього – шкідливі звички, як правило, паління (18,0% і 20,0%).

Узагальнюючи основні особливості фахової діяльності жінок-педагогів у плані розвитку наступних акушерських і перинатальних ускладнень можна відзначити ряд суттєвих факторів ризику, якими є постійні психоемоційні стреси й інтелектуальна напруга. Крім того, дуже немаловажним фактом є і низький рівень матеріального забезпечення, що викликає необхідність постійних фахових перевантажень і впливає на якість життя [6, с. 15 – 18].

Висновки з даного дослідження. Таким чином, психологічні аспекти індивідуальної та професійної деформації жінки передбачають наявність багатьох факторів, зокрема рівня базальної тривожності, конфліктності, актуалізації психічних захистів, сімейного стану жінки та її самосприйняття, реалізованості у професії, самооцінці та багатьох інших. З теоретичного аналізу можна зробити висновок про взаємовплив та взаємозв'язок професійних та індивідуально-особистісних чинників у життєтворчій активності жінки-педагога.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у експериментальному дослідженні взаємозв'язку між рівнем тривожності жінки та її здатністю до гармонійної життєтворчої активності.

Література:

1. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис… докт. психол. наук: 19.00.07 / Елена Николаевна Волкова; Нижегородский институт развития образования. – Москва, 1998. – 380 с.

2. Гасюк М. Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мирослава Богданівна Гасюк; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2002. – 200 с.

3. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Вікторія Анатоліївна Гупаловська; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 240 с.

4. Іванцев Л. І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Іванцев Людмила Ігорівна; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 18 с.

5. Кохут Х. Восстановление самости / Хайнц Кохут. Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 316 с.

6. Мельничук Ю. Б. Програмовані пологи у жінок-педагогів: автореф. дис... канд. мед. наук: 14.01.01 / Юрій Борисович Мельничук; Київ. мед. акад. післядиплом. освіти ім. П. Л. Шупика. – К., 2001. – 19 с.

7. Рейнгольд Дж. С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти /

Джозеф С. Рейгольд. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 384 с.
8. Савчук Н. А. Психолого-педагогічні умови корекції особистісних дисгармоній вчителів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Надія Антонівна Савчук; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
9. Сіляєва В. І. Психологічне вивчення та корекція образу Я у самотніх жінок: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Вікторія Іванівна Сіляєва; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2004. – 230 с.
10. Хорни К. Наши внутренние конфликты / Карен Хорни / Пер. с англ. – М.: Апрель- Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 560 с.
11. Шереметева Г. Сила материнской любви / Г. Шереметева. – М.: Амрита – Русь, 2010. – 240.
12. Юрківський Є. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Євген Володимирович Юрківський; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.
13. Ribble, Margaret A. Anxiety in Infants and its Disorganazing Effects. In Lewis, Nolan D. C., and Pacella, Bernard (Eds), Modern trends and Child Psychiatry. New York: International Universities Press, 1945. – P. 76 – 90.
14. Sullivan, Harry Stack. The Interpersonal Theory of Psychiatry \ Harry Stack Sullivan. Tavistock Publications Limited. London, 1955. – 395 p.

КУЛЯС П. П.,
кандидпт історичних наук, доцент
кафедри журналістики НПУ
ім. М.П.Драгоманова

СУРЖИК ЯК ЯВИЩЕ І ЯК ПРОБЛЕМА ДЛЯ РЕДАГУВАННЯ

Про суржик як поняття, як явище, як проблему української мови і як поле для плекання (відтворення) ідентичності українців, боротьби за свою мову, культуру і державність. Про місце редактора в цих процесах.

Поле суржику. Про суржик пишуть і говорять багато. Можна зібрати цілу бібліотеку. У ній знайдуть місце як наукові праці, так і публіцистичні виступи Світлани Єрмоленко, Лариси Масенко, Любові Мацько, Анатолія Погрібного, Олександра Пономарева, Олександри Сербенської, Лесі Ставицької, Максима Стріхи, Олександра Тараненка, Ірини Фаріон та багатьох інших. Автори розглядають питання про природу суржику, форми поширення його в суспільстві, про його носіїв.

Але більшість публікацій присвячена опису явища, визначенню місця суржику в сучасній українській мові, про мовні і позамовні його причини. Публікацій же про методи боротьби з суржиком значно менше. А в навчальному процесі найважливішим є саме редакторський практикум.

Щодо помилок масового мовлення, то не є таємницею, що основна його біда – це майже тотальний російськомовний вплив. Постійний аналіз мови депутатів, державних чиновників, журналістів, учителів, який проводять студенти на заняттях, свідчить про те, що це біда не лише недосвідчених мовців (сільських прибульців у міста), а й людей, здавалося б, відповідальних, для яких державна мова має бути єдиною основою професійної і політичної діяльності.

Найпоширеніші похибки у їхньому мовленні, їхніх публікаціях навряд чи можна назвати суржиком у прийнятому розумінні. Умовно кажучи, це вторинний суржик – мимовільні, неусвідомлювані помилки фахових мовців, але під впливом суржику. Це «чистий» осад від суспільних реакцій суржикової стихії. Його вплив на стан мовної норми особливо негативний. Адже мова ЗМІ, як і мова публічних ораторів, є для людей своєрідним взірцем. Читач чи слухач не заглядає в словники і підручики, він слухає і засвоює. Тому й усі помилки тут завдають величезної шкоди здоров'ю рідної мови, її «екології».

© КУЛЯС П. П., 2011.

Може дещо меншою мірою, але такі ж негативні тенденції ми можемо спостерегти й у наукових публікаціях.

Саме цей вторинний суржик є предметом спеціального аналізу нашої статті. Він же є й предметом фахової діяльності редактора. Йому доводиться мати справу з текстами, мова яких редагована, нібито очищена... Але лише в першому наближенні.

Наші мовні поля занедбані. Як у поганого господаря, там і сям буяють бур'яни: колосисті смуги пирію, жовтаві розводи суріпи, густі темно-зелені масиви осоту, а там, дивись, уже й будяки зачервоніли...

Так і в мові: он жовтіє величезний масив русизмів, відвертих і прихованих кальок (та ці їдкі квіточки пробиваються скрізь – на всіх площах); тьмяно-фіолетово змигують невластиві українській мові активні дієприкметники; ген в інших місцях – пересохлі штурпаки калькованих з російської омонімічних позначень процесових понять (тоді як українська мова тут має свою пишну, майже безомонімічну крону-систему), там і сям пробиваються одноманітно-сірі, скальковані з мови-сусідки словосполуки з прийменниками по і при (які передаються українською у 15-20 способів кожна, творячи в тексті багатющий стилістичний малюнок), Тобто це, за висловом С. Караванського, "деукраїнізована українська мова».

Ці плямисті забур'янені площі мовного поля теж можна виокремити, диференціювати.

Насамперед це:

- прямі лексичні запозичення (росіянізми) і кальки;
- нерозрізнені міжмовні омоніми;
- запозичені з російської і кальковані штамповані канцеляритні форми і словосполуки;
- неправильно визначені граматичні значення роду, форми того чи іншого відмінка, числа, ступенів порівняння, способу – за російськими зразками;
- невластиві українській мові активні дієприкметники теперішнього часу і пасивні дієприкметники з закінченням –мий;
- кальковані сталі словосполуки з прийменниками;
- властиві російській мові фразеологічні «асоціації» з тим або тим ключовим словом (принимать, делать, вступать, находить, заключать і под.), які переносять у наше мовлення, вбиваючи українську живомовність;
- невраховані відмінності в узгодженні і керуванні;
- неточно («не по-українському») висловлені процесові поняття;
- кальковані ідіоматичні словосполуки, що витісняють українські;
- /невластиві українській мові/ різноманітні пасивні конструкції (безособові, зі зворотними дієсловами тощо);

- іменниковість у мовленні на противагу характерній українській мові дієслівності.

Слід враховувати й інші, супутні явища, які резонують із суржиком, посилюють його – тобто поглиблюють негативні тенденції, ускладнюють суржикізацію. Це – т.зв. демократизація мови, її вульгаризація, руйнування меж між літературним і позалітературним (брутальним).

Ще одним складником суржику за останні два-три десятиріччя стають і невиправдані запозичення з англійської. На них розгулялася просто нестримна мода. Передбачливий акад. Юрій Шевельов застерігав проти цих захоплень ще в перші роки незалежності України. «Дай, Боже, – казав він на І Всесвітньому форумі українців, у серпні 1992 року, – щоб люди навчилися англійської мови, але не дай, Боже, щоб англійська мова стала другою "общепонятною" (Мовознавство, № 6 – 1998). Біда в тому, що ці «модники» (і англійські, і російські) не обмежуються тільки лексикою. За нею йдуть елементи граматики, фонетики, ідіоматики тощо, які на наших очах руйнують саму систему української мови.

Для чого нам уся ця диференціація суржику? А для того ж, для чого вона потрібна й хліборобові: він виокремлює кожен бур'ян для добору методів боротьби з ним – для одного досить культиватора, а для інших потрібен сильний гербіцид, і то для кожного бур'яну свій.

Суржик як явище: терміни і поняття

Але перш ніж докладніше зосередитися редакторові на способах виведення кожного з суржикових бур'янів, він мусить добре уяснити, звідки вони взялися, хто їх посіяв. Адже теза нинішніх, новопосталих русифікаторів – українська мова програла вільне змагання з російською, вона виявилася непридатною для науки, для молитви, для філософування тощо; вона уподібнилась російській, і настав час розглядати суржик як її діалект. Поширюються навіть спроби розглядати сужик як новомову або третю мову, що народилася в Україні.

Антитезою цим міркуванням є аргументація про так звані позалінгвальні (позамовні) причини з'яви суржику, цілеспрямоване його насадження адміністративними, політичними методами, зрештою й терором – особливо починаючи з 30-х років XX ст., тобто про здійснену політику лінгвоциду. Вона передбачала цілу систему насадження суржику /Див. 2/

Редакторові необхідно орієнтуватися /знати/ в термінах і поняттях, які стосуються суржику. А тут є цілі розсипи образних, метафоричних означень, які здебільшого мають емоційний характер: 'грімуча суміш', 'хохляцький діалект', скалічена мова; 'явна хвороба української мови' (В. Жаботинський, 1904 рік); 'калічення мови' (Іван Дзюба); 'кровозмісне дитя білінгвізму' (Юрій Андрухович); 'суржикомовна неповномовність' (Андрій Окара); 'чужослівна

орда й рідномовна інвалідність' (письменник Василь Гей).

Навряд чи це дає багато фахової поживи для редактора. Однак звернути увагу на основний мотив цих «публіцистичних», емоційних оцінок суржику – що це хвороба мови, варто. І псуванню піддаються обидві мови – і російська (в її українському територіальному варіанті), і українська. Як слушно зауважила Олександра Сербенська, "суржик не створює ніякої 'нової якості', це не взаємозбагачення, а взаємообкрадання, взаємозабруднення мов" (6, с. 79).

Важливішими ж для осягнення природи аналізованого соціального і мовного явища, а також для визначення практичних заходів боротьби з ним є праці з безстороннім спокійним фаховим аналізом. Численні спроби означення поняття «суржик» у них, попри їх неоднозначність або, як пише Лариса Масенко, їх «попередній характер» (10, с. 27), важливі для розуміння як самого явища, так і для практичної роботи.

На які найсуттєвіші ознаки суржику вказують дослідники?

Для практичної роботи маємо знати:

а) що це розмовний варіант мовлення;

б) що він широко проник і в писемне мовлення;

в) що це ненормативна «мова» (здеградована під тиском русифікації форма українського мовлення);

г) що це змішана і перехідна (засимільована) форма мовлення.

Але найголовніше –

ґ) вона руйнує літературну українську мову – і то на всіх рівнях: лексичному, граматичному або морфологічному, синтаксичному, фразеологічному.

! д) Дуже суттєвий складник означення (чи суттєву ознаку суржику) формулює проф. Лариса Масенко: «суржик утворюється внаслідок заповнення зруйнованих ланок структури української мови елементами поверхово засвоєної російської» (10, С. 28).

е) Вона ж підкреслює ще одну властивість суржику: що її носії (увага!) підсвідомо відкидають зі своєї базової мови ті українські слова, які відрізняються від російських. (підкр. – П.К.) Отже, лексичний склад суржику становлять або слова, належні до спільного з російською мовою лексичного фонду, або ж російські (часто спотворені) лексеми, вжиті замість українських (с.30)... Таким чином практично вся природна для мови, корінна лексика вимітається з ужитку. Ось це і є психологічний механізм катастрофічного збіднення власної мови, різкого згортання її поля, оскоплення.

є) І, як підсумок, головна теза (вона належить Максимові Стрісі, 7, с. 637). – що «суржик це проміжна субмова, яка виконує роль перехідного етапу в асиміляційному процесі витіснення української мови російською».

Водночас досі немає погодженого означення поняття суржик. Дискутують навіть відповідну статтю з енциклопедії «Українська мова». Найбільш системно

узагальнила цю критику Лариса Масенко. Вона не згодна з О. Тараненком, який у згаданій енциклопедії підводить суржик під поняття просторіччя. Просторіччя, зауважує вона, належить до внутрішньомовних явищ (напр., російське просторіччя), тимчасом як суржик – до міжмовних. Спірним узагальненням вона вважає формулювання того ж автора статті в енциклопедії про те, що суржик «став розмовною мовою і фактично основним засобом спілкування більшості україномовного населення країни», а також твердження Л.Ставицької і В. Труба про суржик як «некодифіковану просторозмовну мову» (11, с. 77). Обидва означення Л. Масенко вважає розмитими, недостатньо чіткими, з невиправдано широким трактуванням (10, с. 27)

Маючи на увазі всі ці характерні ознаки суржику, включно з дискусійними, можемо взяти до робочого користування стисле, дещо переформульоване із СУМ (12) і ВТС (13) – робоче означення:

Суржик українсько-російський – елементи української і російської мов, об'єднані штучно, без додержання норм літературної мови; нечиста, збіднена мова. Стратегічним політичним наслідком нашого примирення з цим явищем є історична загроза мові і нації.

Деякі автори виокремлюють різновиди суржику (чи пропонують видову структуру для нього).

Олександра Сербенська зазначає: «Він інший у школі, на вулиці, на ринку, інший у різних реґіонах України. Він багатоликий, має свої різновиди, ще не описані, не вивчені, хоч уже відбиті у творах художньої літератури. Українсько-російський, а подекуди російсько-український, суржик є нашою реальністю...» (6, с. 68–69).

«Науковці, – пише Р. Лозинський, – намагалися виділити різні форми суржику, типи або різновиди. Зокрема, часто окремо виділяють

українсько-російський суржик, основою якого є українська мова з російськими лексичними запозиченнями;

російсько-український суржик, основою якого є російська мова з українськими запозиченнями».(10, с. 274-275)

Цей же автор виділяє також територіальні різновиди суржику, а також історичні його виміри. Можна говорити про суржик періоду існування Російської імперії, суржик радянського періоду, суржик періоду незалежності. Адже за останні сто років доволі суттєво змінилися українська і російська мови, зокрема їхня лексика (10, с. 275).

Усі ці різновиди суржику тією чи іншою мірою проникають у засоби масової інформації та публічне мовлення. І це треба враховувати редакторові. А насамперед контролювати себе від «звикання» до спотворених форм мовлення. Пам'ятаючи, звісно ж, що суржик у друкованому дискурсі, як живомовний пласт мовлення, може мати цілком «законні» підстави – як засіб

стилізації: або як маркована мова «героїв» (зображуваних у статтях персонажів); або як засіб гумору. *

** Хоча, як зазначає Світлана Єрмоленко, «крім поодиноких вкраплень лексем чи форм, спостерігаємо тексти, що є суцільною стилізацією суржику (Б.Жолдак)» (9, с. 60). Як приклад можна тут додати й «Газету по-українськи», яка просто культивує суржик, подаючи ним навіть деякі свої редакційні матеріали. Але це вже позиція – якщо не прямо україноφобська, то послужлива до асимілятора.*

Гірше з системною фаховою вадою – недостатньою мовною підготовкою журналістів, редакторів та авторів, які невільні від впливу суржику, вбирають у свій лексикон елементи суржику неусвідомлено, погано контролюють своє мовлення, та й до того ж просто ще з університету вийшли зі слабким знанням мови (досить послухати журналістів на наших телеканалах). І тут є лише одна рада: слід надолужувати прогаяне в школі та університеті, удосконалювати свою фахову компетентність.

Все це тісно пов'язане з високим смислом діяльності справжнього патріотичного українського журналіста. В нинішніх умовах – нового (іноді шаленого) наступу є потреба в осмисленні нових обставин мовної політики, нового наступу на українську мову і українство, зокрема атак на ідентичність українців.

Редакторові слід орієнтуватися у деяких суміжних, супутніх поняттях, які використовують фахівці в дослідженнях суржику. Ідеться про білінгвізм /двомовність/, диглосію, асиміляцію, інтерференцію, мішане мовлення, а також про піджини і креольські мови.

Насамперед зазначимо, що суржик зароджувався на різних етапах історії української мови, але завжди в умовах паралельного побутування двох мов: напр., руської /староукраїнської/ і церковнослов'янської в X–XI ст.; російської /до Петра I – «московської»/ і української – з кінця XVII ст. і донині. Є багато публікацій на цю тему, напр. 4, 5, 7.

Звідси – важливість поняття двомовності для розуміння природи суржику. Енциклопедія «Українська мова» тлумачить двомовність як практику індивідуального або колективного використагння двох мов у рамках однієї державної або соціальної спільноти у відповідних комунікативних сферах. В Україні найбільшого поширення набула українсько-російська двомовність. Але важливо бачити, що протягом століть у мовній політиці російської, потім радянської імперії домінувала одна й та сама тенденція – закріплення панівної ролі російської мови в усіх сферах життя держави. Для українців, як і інших підколоніальних народів Росії, колективна двомовність фактично була перехідним етапом у процесі витіснення з ужитку рідної мови. Цю політику з ура-

хуванням нових реалій Росія з подвоєною енергією здійснює й тепер.

Витіснення багатьох мов якоюсь однією – історично дуже шкідлива перспектива. Як вважав ще Олександр Потебня, це мало би для людства згубні наслідки, оскільки означало б зведення різних шляхів пізнання, різних аспектів бачення на один шлях, на пласку одномірність... Адже мови, за його визначенням, це не звичайні системи знаків чи свого роду «етикеток», а глибоко відмінні системи прийомів мислення (Потебня А. Мысль и язык»). Тож зникають не знаки і не «етикетки», а ціла філософія народу, цілий його світ.

Коментуючи ці думки, сучасний етнолінгвіст Роман Кісь зауважує, що, втрачаючи рідну мову, асимілюючись, русифікуючись, українці не просто набувають якоїсь нової лінґвокультурної 'ОПТИКИ' чи іншої візії світу... Русифікуючись, ми втрачаєм з поля зору і наш український світ (Див. 1, с. 15, 17).

Зміна мови – складний, болісний процес і для етносу, і для особистості. О.Потебня особливо наголошував на шкідливих аспектах мовленнєвої інтерференції та механічного змішування двох мов як процесів, що водночас і супроводжують, і загострюють 'спустошування свідомости', а відповідно зменшують інтуїтивний спротив асиміляційному тискові тих мовців, що зазнають на собі денаціоналізаційну дію, послаблюють позасвідомий страх перед втратою внутрішньої духовної та ментальної цілісности (1, с. 21). Це духовна катастрофа для мовної особистості. Відітнувши собі весь світ материнської мови, вона рідко коли зможе оволодіти новою мовою на рівні асимілятора, вимушена буде користуватися (принаймні тривалий час) збідненим, зредукованим сприйняттям (згадаймо влучне спостереження Лариси Масенко).

Ще одну характеристику двомовності – а саме як явища динамічного дав Е. Хауген. Зміни в мовленні білінгвів він поділив на три стадії: /1/ перемикання кодів, /2/ інтерференція і /3/ повна інтеграція кодів, тобто змішування їх... У свідомості носіїв суржику немає чіткого розрізнення двох мовних систем, відтак у їхньому мовленні відбувається хаотичне змішування елементів обох мов (code-mixing)» (Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – М., 2000. – Вып. VI. – С 69, 70. Цит. за 10, с. 28).

В.Русанівський розглядає білінгвізм порівняльно з диглосією: перший – це рівноправне становище двох мов, кожна з яких має свою сферу вживання на відміну від диглосії – нерівноправного становища двох мов. (5) Однак чи багато ми знайдемо ситуацій рівноправного існування двох мов у суспільстві? Власне кажучи, ці поняття не зовсім протиставні. Частіше білінгвізм розглядають у площині однакового (координативного) володіння двома мовами (первинною і допоміжною) без їх змішування, а з перемиканням мовних кодів. Диглосія ж, за Ч. Фергюсоном (1959) – це володіння двома мовами, одна з яких має офіційний «високий» статус, а друга – офіційний «низький»

статус.

Під інтерференцією фахівці розуміють мимовільне перенесення, накладання ознак однієї мови на іншу в мовленнєвій практиці двомовної людини. Особливо небезпечною для утискуваної мови є ситуація, коли інтерференційні явища починають проникати в граматичну систему мови. Є й розширене розуміння цього терміна – як будь-яких відхилень. Ще одне значення – запозичення з іншої мови.

Для редактора це розрізнення важливе з огляду на оцінку глибини ураження текстів (або мовлення) суржиком. Фахівці вважають, що інтерференція лексична менш шкідлива для мови-сприймача, ніж інтерференція граматична, коли відбувається заміна елементів однієї мови елементами іншої, а носії мови сприймають це як норму.

Саме цю ситуацію в мовленні особи чи соціальної групи вчені означають терміном мішане мовлення. Микола Скрипник ще у 20–30-ті роки вживав термін «мішана говірка».

У практичній частині курсу «Типології помилок» студенти аналізують мову «публічних людей»: політиків і політологів, високопосадовців державної служби, громадських діячів, учених, письменників, артистів, журналістів – за принципом: «Перед мовою всі рівні». Вимальовується мовний портрет кожного з відомих людей. Саме в публічному мовленні, як у дзеркалі, відбивається і їхнє ставлення до української мови, і рівні її спотворень.

Нам важливо виявити глибину проникнення суржику в їхню мову, тобто визначити, чи це чиста мова, чи мова з лексичними інтерференціями, чи це вже мішане мовлення, тобто, по суті, суржик.

Ось стислий аналіз мови деяких політиків, трансформацій їхньої мови з урахуванням розглянутої системи понять.

I. Диглосія. Перемикання кодів

Серед найактивніших народних депутатів практично тільки українською (майже без винятків і бездоганно) користуються: Ольга Герасим'юк, Лілія Григорович, Павло Мовчан, Андрій Шкіль, Михайло Косів, Юрій Ключковський, Юрій Костенко, Анатолій Матвієнко, Анатолій Гриценко, Олег Ляшко, Роман Зварич, Іван Заєць, Олександр Доній, Володимир Яворівський. У них може трапитись інтерференційне слово-друге, але українська – це їхнє природне мовлення і ніхто їх не зіб'є з цього коду. Якщо, звісно, не виникає об'єктивна потреба для користування російською, якою вони теж володіють без порушень норми (тобто виступають у цих ситуаціях як культурні двомовці).

Чимало депутатів підкреслено нехтують українську мову. Та часом у них і російська сильно засмічена. Демонструють уміння говорити по-українськи («якщо вам треба»): Владислав Лук'янов, Олександр Голуб, Олена Лукаш...

Далі йдуть різної інтенсивності спотворення української мови.

II. Інтерференції лексичні

Володимир Литвин: давайте поступимо таким чином...» – пропоную вчинити так (вчинімо так); поступила пропозиція – надійшла; приймав участь – брав; не дивлячись на те – незважаючи на те...; «Я дію не за накатаною моїми попередниками схемою» – наїждженою.

Ганна Герман: «Мені доводиться висловлювати думки, які не завжди співпадають з позицією керівників» (Інт. на 5-му каналі ТБ, 2.11.2011) – збігаються (це вони що – спільно падають? – вигадане при калькуванні слово-покруч); доповідь носить констатуючий характер – доповідь лише констатує (або вже має констатувальний характер); «Ми проти тиску на журналістів. Будь-який держслужбовець має знати, що це присікається, що це карається» – що це неприпустимо, що за це карають. (Тут і калька-покруч; і нехарактерна для українського синтаксису пасивна конструкція).

Микола Томенко: «Таке враження, що це фантастично велике місто / Мукачеве/, яке кадрово підпитує всю країну» (навела «Свобода» 25.05.2009) – кадрово підживлює.; за виключенням – за винятком.

Дмитро Табачник: треба зосередитися, не відволікатися; саме головне – уважно прочитати написане, перед тим як здаєте роботу (УР-1, 1.06.2010. Зі звернення міністра до учнів 9 класу, які зібралися в школах для написання контрольного диктанту) – ні на що не відвертати увагу; найголовніше.

Катерина Ващук: «Я суголосна з попереднім виступаючим» – згодна (суголосний – це співзвучний); з промовцем.; "хай уряд дасть відповідь селянам з любої трибуни" – з будь-якої.

Дуже багато подібних інтерференцій у журналістів. Наведемо лише дещицю:

- ці питання зачіпалися під час публічної дискусії (Віталій Княжанський, День, 28.01.2010) –/їх/ порушували; «щоб не накаляти обстановку в місті... «, попереджувальні заходи (Вадим Рижков, День, 10.07.2009) — не нагнітати; запобіжні (від рос. упреждающие); «норвежці виставили на гру практично найсильніший склад, за виключенням хіба що Джона Кар'ю «Микола Несенюк, День, 4–5.06.2010:– за винятком; «...репресії проти села, яке вважалося оплотом кулацьких настроїв» (День, 22.05.2009) – куркульських.

- «Головліт СРСР /1988 року/ розпорядився внести низку суттєвих доповнень до існуючого «Переліку свідоцтв, заборонених для відкритого друкування» (Вол. Семків, «Україна молода» /УМ/, 2.07.2010) – чинного тоді; свідчень.

- «У Малайзії – найвищі у світі небоскриби» (Недільна подорож на Радіо «Ера», ведуча Тетяна Кривенко. 14.03.2010) – хмарочоси, у Карав. ще хмародряп (Калька – вигадане слово-покруч); «Побувати там хоча б туристом – велика вдача» (Та ж Тетяна Кривенко, 21.03.2010) – удача (нерозрізнення

паронімів; «вдача» – це характер, натура, темперамент).

- «Секретар Київради /уже колишній – П.К./ Олесь Довгий наглядно продемонстрував скорочений Кабміном бюджет міста, показавши обгризене яблуко» (5-й канал ТБ, Лідія Таран, 15.02.2009) – наочно.

Трапляються подібні лексичні інтерференції й у діячів культури, письменників, учених: «Я люблю співставляти балтійських поетів...» (Іван Драч, у програмі Валентини Давиденко на УР-1, 22.02.2009) – зіставляти (порівнювати) /тут калька-покруч/; попередження злочину геноциду (Станіслав Кульчицький. // День, 12.01.2010) – запобігання злочинові; «Найбільш небезпечим вважався 'український буржуазний націоналізм', під гаслом боротьби з яким здійснювалося упокорення багаточисельного свавільного народу...» Тетяна Паладіна, д-р біол. н., проф.. // День, 12.01.2010 – численного (вигадане слово – покруч, утворене при калькуванні).

Бачимо тут росіянізми і кальки (часом вигадані, з яких виникають слова-покручі), нерозрізнені міжмовні омоніми і пароніми, неконтекстні синоніми тощо. Ці помилки знижують культуру мови, однак не нищать її ладу, не спотворюють граматику.

Гірше з наступним різновидом: з т. зв. мішаним мовленням – там, де гуляють інтерференції граматичні. Вони підривають саму природу мови, її національний код. Вони, власне, вбивають мову.

III. Мішане мовлення – суржик

Приклади мішаного мовлення ми також спостерігаємо у політиків.

Що за тип мовлення в Миколи Азарова? Якраз мішане мовлення. Але перехідне не від української до російської, а навпаки з російської до української. Хоча російські тексти в нього теж засмічені спотвореними українізмами: «Средства накопичиваются на счетах казначейства» (М. Азаров, 5.й канал ТБ, 18.01.2011) – накапливаются.

Тут і побутує суржик як мішане мовлення. Тобто не тільки в користуванні запозиченою чи спотвореною лексикою, а й в ігноруванні граматичного ладу мови. Можна сказати, це «розладнання мови». Подібною до цього є й мова Сергія Ківалова, Олександра Потебенька... Що у російському, що в українському варіанті вона сильно завантажена суржикізмами. Це майже макаронічна мова (О.Потебенько: «Йєсть у Вєрховній Раді хароші прафєсіонали... Я маю законне право як дєпутат, на якого распространяйєца закон і статус народного дєпутата і занять, как гаріця, його /Піскуна/ місце... бо прішлі люди ті, які будут помагати і суспільству, і новому Прєзідєнту»).

Їхню мову уважно слухають. Знають вони чи не знають, але це є тема повсякденних широких дискусій людей. Бо недбале ставлення до мови чи й просто вульгарна неграмотність – це не особиста справа політика, це показник його державної відповідальності (адже йдеться про конституційну норму

щодо державності української мови). А коли людина десять чи й усі двадцять років у політиці і не завдала собі клопоту проконтролювати своє мовлення, не поцікавилась думкою фахівців щодо нього... Це вже є показник непрофесіоналізму.

Віктор Янукович, до речі, показав, що можна доволі швидко оволодіти мовою, якщо працювати над нею постійно. А колишні шкільні відмінники відстають від нього. Ось невеликий аналіз мови двох провідних політиків останніх десяти років. У них теж багато лексичних інтерференцій, однак що найгірше, так це те, що бачимо в них усі ознаки мішаного мовлення, суржику. А цим девальвується вся їхня патріотична риторика.

Юлія Тимошенко:.

1. Є в неї чимало прикладів неточного слововживання, тих же росіянізмів і кальок:

- чиновник, який нагло порушує закон (З інт. 5-му каналу ТБ 13.06.2009) – це «несподівано порушує»? Та ні – нахабно. (Русизм – міжмовний омонім, «хибний друг перекладача»)

- «Почали ми з питань енергозбереження, звільнення України від енергозалежності» – енергозаощадження (Слово має ін. смисл).

- «Окремі криси біжать, так хай біжать, що ж поробиш...» (цитата в УМ, 2.07.2010) – пацюки.; /утікають/.

А ще: непорядно і нечесно поступив – вчинив; «поклеєні обої» – шпалери; прийняти участь – взяти; по остаточному принципу ділять бюджет – за залишковим принципом; «Буде закуплена необхідна кількість приборів» (синхрон на телеканалах, 11.08.2008) – приладів; всі країни світу без виключення – без винятків; «учбові заклади» – навчальні; буде перехрещено все, чого ми досягли – перекреслено; «Це може істотно полегшити задачу пошуку чорних ящиків» (УР-1, 9.06.2009) – полегшити пошук.

Вигадані слова-покручі

- «Будемо все робити, щоб якнемога швидше ліквідувати наслідки вибуху /в Луганську/» (Синхрон Ю. Тимошенко на кількох каналах ТБ 19.01.2010) – якомога; «ми б хотіли, щоб вони були якнеймога швидше прийняті...» «Сподіваюсь, що ми якнемога швидше приймемо закон...» Цим «якнеймога» колишній Прем'єр-міністр користувалася роками – і ніхто не підказав; та, мабуть, і в самої не було невідкладної потреби «чистити» свою мову. Друга група помилок порушує засадничі норми української мови. Це насамперед вади формотворення – в основному. під впливом російської мови:

Помилка нерозрізнення процесових понять: «проблемою використання поновлювальних джерел енергії» (Р.Київ, 25.11.2008) – поновлюваних (вони нікого не поновлюють, вони самі постійно, природним шляхом поновлюються).

Нездоланний бар'єр для цього політика – нормативне відмінювання числівників: «Уряд вніс у парламент проект закону з двадцатью восьм'ю позиціями «– з двадцятьма вісьмома; «Ми уклали угоди з пятью країнами світу...» (Обидва приклади – з інтерв'ю кореспондентам телеканалу «1+1», 3.02.2010) – п'ятьма; між двумя політичними силами – двома; двухтищі четвертого року, в двухтищі сьомому році – дві тисячі четвертого; у дві тисячі сьомому. Щодо вакантних міністерських посад: «Знаєте, у футболі іноді видаляють з поля гравця. Але команда зрештою і вдесятирьох виграє' матч. Ми ви'граємо і десятью гравцями» (Синхрон на більшості телеканалів 24.06.2009) – усувають; вдесятьох; десятьма; «... чотириста пітнацать доларів за квадратний метр» – чотириста п'ятнадцять; «на рівні двінадцати відсотків» – дванадцяти. Тут бачимо поєднання граматичної і фонетичної інтерференції.

Ще одна група помилок – неправильне керування: «Частина команди зрадила демократичній коаліції» (СВ, 19.09.2008) – зрадила демократичну коаліцію.

Не той рід: «Це житло характеризується великою ступінню енергозбереження» (7.08.2009 у Броварах) – великою мірою (або високим ступенем); енергозаощадження.

Засилля форм активного дієприкметника: діючий Президент, діючий уряд – чинний.; на існуючих елеваторах – на елеваторах («існуючих» – зайве слово); кожним конкуруючим суб'єктом – кожним конкурентом. (чи вже якщо так подобається той суб'єкт, то кожним суб'єктом конкуренції.

Ступені порівняння за російським зразком: самі розвинуті, самі успішні, самі стабільні, самий аптимальний рівень дефіциту бюджету, саме головне... – найрозвинутіші, найуспішніші.., найоптимальніший... і т.п.

Спотворені сталі словосполуки: прийняти участь – взяти; призначати по політичним ознакам – за політичними ознаками.

Тобто знехтуваною є вся граматична система української мови. Це й є вагомі ознаки мішаного мовлення, тобто суржику.

Віктор Ющенко

У нього теж багато інтерференцій. І також, на жаль, серйозно зачеплена граматична будова. Візьмемо для прикладу його «прощальні» виступи січня – лютого 1910 року (та деякі раніші). В них зустрінемо велику кількість лексичних інтерференцій:

Неточне слововживання, росіянізми і кальки (те, що можна було б з натяжкою віднести до інтерференцій, а не до суржику): це друге питання – інше; другими словами – іншими.; не дивлячись на те... – незважаючи; «ніхто не скаже, що я не стремився об'єднати суспільство» – не прагнув; політика заіскувань – піддобрювань; це питання всеоб'ємної політики – всеосяжної (м.б. й універсальної); «це є проблема професійного відношення до справи»

– ставлення.; «ваша задача» (ця помилка була повторена на прес-конференції з десяток разів) – завдання; «Мене дуже турбує слідуюче» – ось що. «Це є важлива робота слідуючого навчального року» – наступного. Мета заключається в тому – полягає; «моя переписка з різними прем'єрами» – моє листування. І т.д.

А ще: включається станок» [грошовий] – запускають (чи вже вмикають) грошовий верстат; військові об'єкти обезточені» – знеструмлені; поступлення до держбюджету – надходження; я рахую, що... – вважаю; роботоздатний уряд, обсудили..., поступили..., формуліровка... І т.д., і т.п. Цілі розсипи слів вторинної, калькованої лексики, русизмів, нерозрізнених міжмовних паронімів тощо.

Але спотвореною у нього, на жаль, є й граматика. Тут і неправильні відмінкові форми іменників, числівників; і інтерферовані зразки ступенювання, керування, і різноманітні кальковані канцеляритні словосполуки, сплутані категорії роду іменників: десятки готелей... – готелів; по дві тищі дев'ятому році планувалося закінчити цю роботу (забезпечення шкіл комп'ютерними класами) – після дві тисячі дев'ятого року планували; диплом про вчену ступінь – вчений ступінь; це, знаєте, моя біль внутрішня; "це моральна біль, яка має бути в кожній людині" – мій біль внутрішній; моральний біль, який...; згідно договору – згідно з угодою.

А ще: саме головне – найголовніше; самий важкий, самий складний матч; самі найголовніші з проблем нашої Конституції» (28.06.06) – найважчий, найскладніший; найголовніші з проблем.

Канцеляритні кальковані синтаксичні конструкції: «Я хотів би зробити спеціальне вітання вчителям» (В.Ющенко, синхрон з Дня знань, 1.09.2009) – хотів би насамперед привітати вчителів (з чого його роблять – те вітання? Розщеплений присудок); «Прийшов час робити уроки. А уроки робити слід не навколо персон, а наколо цінностей» – настав час; засвоювати (здобувати, виносити) уроки. (від рос. извлекать уроки); «Я вдячний за ту лінію, яку вони (США) відіграють /у стабілізації ситуації в регіоні/» («Акценти Президента» // УР-1, 25.07.2009) – або «лінію, яку вони ведуть», або «роль, яку вони відіграють». (Комунікат. пом.: контамінація в предикаті).

Якщо можна так висловитися, у мові Віктора Ющенка суржиковий складник «природніший», тобто українсько-російський. У Юлії Тимошенко він – «штучніший», російсько-український.

Дуже влучно на фоні цієї безрадісної мовної «екзистенції» звучить думка професора Лесі Ставицької (яка, на жаль, уже за межею): «У сучасній політичній комунікації суржикова мова можновладця виділилася в окремий різновид – парламентський суржик, використання якого, на думку дослідників, може а) бути непрямим віддзеркаленням політичних поглядів; б) відбивати

низький культурно-освітній рівень; в) визначати територіальну, регіональну належність» (11, с. 45). А треба б іще додати найважливіший для політика імператив: бути відповідальним. Адже критика за мовне недбальство, наприклад на адресу В.Ющенка, неодноразово звучала і з парламентської трибуни, і в пресі. Та все без будь-якої реакції.

Тут важливу роль, як бачимо, відіграє й суб'єктивний фактор.

Йдеться про причини, які залежать від психологічної стійкості, від волі носіїв мови, від внутрішньої потреби боротися з вадами мовлення за високу культуру мови.

Боротьба з суржиком – важлива складова частина боротьби за культуру мови. А це

- обов'язкове і ґрунтовне оволодіння мовними нормами

- вимогливе ставлення до свого мовлення, постійний самоконтроль за ним;

- активізація свого лінгвістичного мислення; пошук найкращих, суто українських варіантів ословлення думки;

- мовна охайність.

Це стосується всіх мовців. Але найперш людей публічних, на яких суспільство поклало підвищену відповідальність за оберігання мови – політиків, держслужбовців, письменників, журналістів, редакторів.

Література

1. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Ол-дра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). – Л.: Літопис, 2002. – 304 с.

2. Куляс П.П. Система – проти автоматизму суржику: Редакторський погляд. Навч. пос. – К.: ІВО АПН України – Кіровоград: Ярослав, 2009. – 180 с. /215/

3. Лозинський Р.М. Мовна ситуація в Україні (суспільно-географічний погляд): Моногр. – Л.: ВЦ ЛНУ ім. Ів. Франка, 2008. – 502 с.

4. Масенко Л. Мова і суспільство. Постколоніальний вимір (К.: ВД КМА «Академія», 2004)

5. Русанівський В.М. Історія української літературної мови. Підр. 2-ге вид., доп. і перероблене. – К.: Арт:Ек, 2002. – 424 с.

6. Сербенська О., Волощак М. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей. – К.: ВЦ «Просвіта», 2001. – 204 с.

7. Стріха М. Суржик та літературна мова // Нариси української популярної культури. – К., 1998. –. 637 с.

8. Фаріон І. Д. Мова – краса і сила: Суспільно-креативна роль української мови в XI – XIX ст. 2-ге вид. – Л.: Львівська політехніка, 2007. – 212 с.

Статті

9. Єрмоленко С.Я. Українознавчий стрижень у сучасних шкільних підручниках з української мови // Сьогодення українського мовного середовища: Зб. н.

пр./ За ред. С.Я.Єрмоленко і Г.В.Онкович. – Вип. 2. – К.: ІВО АПН України, 2009. – 160 с.
10. Масенко Л.Т. Суржик у системі розмовних форм побутування української мови // Дивослово. – 2007. – № 12. – С. 26–31.
11. Ставицька Л., Труб В. Суржик: міф /суміш/, мова, комунікація // Укр.-рос. двомовність: Лінгвосоціокультурні аспекти: Зб. н. пр. – К.: ПУЛЬСАРИ, 2007. – С.31–120.

Словники

12. Словник української мови. В 11 томах. – К.: Наукова думка, !970 – 1980. (134 тис. слів)
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред В.Т.Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. – 1720 с.

КУЧЕРУК О.Я.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницький національний
університет

РОЛЬ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІТ–ФАХІВЦІВ

В статті розглядається математична підготовка як важлива складова професійної підготовки ІТ – фахівців. Пропонується спосіб визначення оптимального розподілу навчального навантаження студента при вивченні математичних дисциплін.

Ключові слова: математична підготовка, ІТ–фахівці.

В статье рассматривается математическая подготовка как важная составляющая профессиональной подготовки IT–специалистов. Предлагается способ определения оптимального распределения учебной нагрузки студента при изучении математических дисциплин.

Ключевые слова: математическая подготовка, IT–специалисты.

The paper considers mathematical training as an important component of training of IT–professionals. There is proposed method of determining the optimal allocation of student workload in the study of mathematics.

Key words: mathematical training, IT–professionals.

XXI століття – століття бурхливого проникнення математичних методів в різні сфери діяльності людини. Математичні методи широко використовуються для розв'язання практичних задач в різних галузях науки, техніки, економіки, тощо. Праця все далі стає висококваліфікованою, розумовою, вимагає безперервної мисленнєвої діяльності, аналізу складних процесів, правильних логічних висновків. Нові соціально-економічні умови, процеси інтеграції та диференціації науки, техніки та виробництва висувають нове соціальне замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців. Нині наше суспіль-

 © КУЧЕРУК О.Я., 2011. УДК 378.14

ство потребує спеціалістів з чітким логічним мисленням, глибокими математичними знаннями та вміннями бачити й реалізовувати можливості застосування математики в різних конкретних ситуаціях [5]. Тому математика і вища математична освіта в сучасних умовах відіграють базову роль у підготовці майбутніх фахівців у галузі математики, техніки, комп'ютерних та інформаційних технологій (ІТ), виробництва, економіки, управління [9].

Якість математичної підготовки молодого покоління є індикатором готовності суспільства до соціально-економічного розвитку, мобільності особистості в освоєнні та впровадженні нових технологій, розумінні принципів будови і правильного використання сучасної техніки, сприйманні наукових і технічних ідей [2]. Якісна математична підготовка є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця, який повинен володіти методами математичного моделювання, оптимізації, прогнозування, кількісного та якісного аналізу, збору та обробки інформації. Особливо гостро проблема математичної підготовки постає для ІТ–фахівців, оскільки основу програмування складає не тільки знання певної мови програмування, а й уміння побудувати математичну модель, знання ефективних алгоритмів, процесу створення алгоритмів для розв'язання поставленого завдання [10].

Аналіз проблем якості математичної освіти виявив протиріччя між вимогами до рівня математичної підготовки та фундаментальності математичних знань студентів-програмістів та можливостями викладання математики в умовах сучасного навчального процесу. Протиріччя:

- між потребами суспільства в ІТ–фахівцях, здатних вирішувати різноманітні високотехнологічні задачі, здатних до самоосвіти та традиційною педагогічною системою їх підготовки;
- між рівнем математичних знань та вмінь, математичного мислення студентів, необхідних для засвоєння нової інформації у вищому навчальному закладі та індивідуальними можливостями студентів, зумовленими рівнем довузівської підготовки та навиків навчання;
- між необхідністю оптимального використання індивідуального потенціалу студента-програміста та стандартними вимогами та програмами предметно-орієнтованих систем навчання.

Поняття математичної підготовки, її зміст та структура, проблема професійно-орієнтованої математичної підготовки фахівців різного профілю розглядались в багатьох роботах. Зокрема, це роботи таких вітчизняних та зарубіжних педагогів-науковців, як Г.Бокарева, Р.Блохіна, Г.Дутка, Ю.Колягін, О. Красножон, Г.Луканін, С.Мухіна, Т.Тарасова.

Мета статті: висвітлити важливість математичної підготовки програмістів та шляхи оптимізації навчального процесу при вивченні математичних дисциплін.

Нині іде активний процес інформатизації суспільства. В усі сфери діяльності людини впроваджується комп'ютерна техніка та інформаційні технології. Одним з важливих факторів успіху будь-якої компанії в сучасних економічних умовах є використання інформаційних технологій для розвитку бізнесу. При цьому важливе значення має наявність в компанії IT – фахівців (що володіють актуальними знаннями та навичками в галузі програмування).

Галузь IT–технологій вже змінила світ та продовжує відігравати ключову роль в його подальшому розвитку. Тому професійні кадри в галузі інформаційних технологій є одними з найбільш затребуваних на ринку праці розвинутих країн. Але нині мова йде про підготовку такого фахівця, який вміє в потрібний момент знайти необхідну інформацію, проаналізувати її, співвіднести одержану інформацію із задачами, які необхідно розв'язати, та на цій основі виробити адекватні шляхи розв'язання поставленої задачі. Тобто IT–фахівцю в першу чергу необхідно побудувати модель задачі, яку він повинен дослідити чи автоматизувати. Побудова цієї моделі – самий важливий етап розробки програмного продукту, який вимагає ґрунтовної математичної підготовки. Практика показує, що вимоги до рівня математичної підготовки програмістів з часом все більше зростають. І нині без ґрунтовної математичної підготовки підготувати висококваліфікованого програміста неможливо. Математична підготовка забезпечує потреби особистості, зокрема IT–фахівця, в загальному інтелектуальному розвитку та математичному мисленні, формує методологічну базу діяльності, необхідну фахівцю, в його професійній освіті та самоосвіті, в професійній мобільності та професійній адаптації в динамічних умовах виробництва.

Математична підготовка студентів, зокрема студентів-програмістів, має на меті: оволодіння студентами системою математичних знань, умінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності та повсякденному житті, достатніх для оволодіння іншими освітніми галузями знань і забезпечення неперервної освіти; формування в студентів наукового світогляду, уявлень про ідеї та методи математики, її роль у пізнанні дійсності; інтелектуальний розвиток студентів, насамперед розвиток логічного мислення і просторової уяви, алгоритмічної, інформаційної та графічної культур, пам'яті, уваги, інтуїції [6].

Найважливішими складовими математичної підготовки студентів є знання та вміння. В результаті математичної підготовки у вищій школі студенти повинні знати: основні поняття і методи математичного аналізу, аналітичної геометрії, лінійної алгебри, теорії функцій дійсного і комплексного змінного, операційного числення, теорії ймовірностей і математичної статистики, дискретної математики; математичний апарат, необхідний для розв'язання прикладних задач; математичні моделі найпростіших явищ, систем та процесів.

Внаслідок математичної підготовки студенти повинні, зокрема, вміти: оперувати математичними твердженнями і виразами; ставити та розв'язувати математичні задачі: визначати і формулювати математичні задачі різних типів; розв'язувати задачі різних типів різними методами; використовувати математичний апарат для аналізу процесів, що мають місце в майбутній професійній діяльності, інтерпретувати одержані результати; будувати і досліджувати математичні моделі: структурувати предметну область проблеми або ситуацію, що підлягає моделюванню; "математизувати" (перекладати "дійсність" у математичні конструкції) та "дематематизувати" (інтерпретувати математичні моделі в термінах "дійсності"); працювати з математичними моделями; аналізувати результати, отримані з їх допомогою [7, 8].

Але ефективність та якість математичної підготовки студента визначається не лише рівнем математичних знань, вмінь та навичок, передбачених програмою, а й ступенем підготовки до самостійного оволодіння знаннями та рівнем математичного мислення. Студент повинен не лише одержувати знання, вміння та навички з математичних дисциплін, а й розуміти, що він буде з ними робити як фахівець. Він повинен розуміти, що математична складова його професійної підготовки є основою його майстерності. І в нових умовах роботи, щоб підтримувати свою кваліфікацію на необхідному сучасному рівні, він повинен постійно поповнювати свої математичні знання. Крім того, студент повинен усвідомити, що головною метою математичної підготовки є формування математичного мислення. Згідно поглядів класика педагогіко-математичних думок Д.Пойа, головна задача навчання математиці – навчати молодих людей мислити.

Фахівці, які одержали математичні знання у вигляді набору формул та алгоритмів, можуть стати безсилими при розв'язанні багатьох інженерних задач, які вимагають розвиненого абстрактного мислення [3]. Розвиток математичного мислення не є стихійним процесом, тобто не є автоматичним наслідком успішного засвоєння математичних знань, вмінь та навичок. Це сумісна творча діяльність викладача і студентів. Викладачам математики важливо в процесі навчання звертати увагу на розвиток творчих здібностей, активізацію пізнавальної діяльності кожного студента. Математика у свідомості студентів повинна бути не просто системою знань, що відірвана від життєвих завдань суспільства, а повноправним методом дослідження, могутньою зброєю пізнання навколишнього світу.

Математичне мислення у студентів формується в результаті одержаних в процесі навчання математичних знань, вмінь та навичок, що дозволяють вільно оперувати ними, розвитку творчого мислення та інтуїції. Студент, що володіє математичним мисленням, – це майбутній фахівець, який зможе застосувати математичні знання та вміння в практичній діяльності, який бачить перспектив-

ні сфери застосування своїх математичних знань в своїй професії.

Таким чином, математична підготовка – це складний процес, основними компонентами якого є: одержання певної системи математичних знань; оволодіння певними математичними вміннями та навичками; розвиток математичного мислення [11]. Це процес, який дозволяє збалансувати тенденції фундаменталізації та професіоналізації. Він повинен бути неперервним: на молодших курсах студент засвоює фундаментальні поняття та навички, а на старших – оволодіває професійними знаннями та прийомами, які базуються на спеціальних розділах математики [4].

Якісна підготовка фахівців, у тому числі математична, нині базується, в першу чергу, на самостійній навчальній діяльності, яка стає провідною в умовах інтеграції навчального процесу до стандартів Європейської системи освіти, яка запроваджує скорочення аудиторного навантаження та збільшення обсягу самостійної роботи, як основної форми навчання [1]. Але при цьому важливо розуміти, що самостійна навчальна діяльність – це не самоосвіта студента за власним планом, а організована та керована викладачем діяльність, що спрямована на досягнення визначеної мети навчання. Курси математичних дисциплін достатньо складні та в основному викладаються на молодших курсах, і студенти не в змозі вивчити навчальний матеріал без допомоги викладача.

Викладач повинен враховувати психологічні закономірності процесу мислення, індивідуальні особливості розумового розвитку та пізнавальної активності студентів. Якщо дисципліна підсила студентам, якщо відомі цілі її вивчення, якщо вони відчувають своє просування вперед, то створюються позитивні емоції, що полегшують подальше навчання. Це означає, що викладання повинно відбуватися на рівні, що не перевищує границі, допустимі природними можливостями студентів, але досить близькими до них. Якщо рівень викладання відповідає цій умові, то забезпечить швидке зростання успішності студентів під час сприйняття нового матеріалу [5].

Таким чином, необхідна оптимальна організація навчального процесу при вивченні математичних дисциплін, яка би враховувала і сучасні тенденції розвитку вищої освіти та впровадження європейських стандартів, й індивідуальні можливості студентів. Використовуючи методику, запропоновану І. Вереітіною [1], ми побудували оптимізаційну модель, яка дозволяє визначити оптимальний розподіл навчального навантаження студента при вивченні математичних дисциплін.

Якщо знання, що здобуваються при вивченні математичних дисциплін, розглядати як деякий об'єм V, який обмежений поверхнею R окремих видів діяльності щодо їх досягнення, то одержуємо задачу на знаходження умовного екстремуму–мінімуму поверхні окремих видів діяльності щодо отримання визначеного об'єму знань.

Проща поверхні об'єму знань: $R = k_1 a_1 \text{Л} + k_2 a_2 \text{П} + k_3 a_3 \text{С} + k_4 a_4 \text{К}$, об'єм знань: $V = \text{Л} \cdot \text{П} \cdot \text{С} \cdot \text{К}$, де $\text{Л}, \text{П}, \text{С}, \text{К}$ – форми організації навчального процесу: лекційні заняття, практичні заняття, самостійна робота та контрольні заходи відповідно; a_1, a_2, a_3, a_4 – вагові коефіцієнти значимості кожної форми організації навчального процесу, $\sum a_i = 1$; k_i – частка кожної форми в загальному навантажені студента, $\sum k_i = 1$.

Значення вагових коефіцієнтів a_1, a_2, a_3, a_4 визначались за допомогою експертного оцінювання. В ролі експертів виступили викладачі та студенти старших курсів факультету прикладної математики та комп'ютерних технологій Хмельницького національного університету. Узгодженість експертних думок перевірялась за допомогою коефіцієнта конкордації, який склав $W = 0{,}73$.

За результатами експертного оцінювання ми одержали: $a_1 = 0{,}27; a_2 = 0{,}39; a_3 = 0{,}22; a_4 = 0{,}12$.

При розв'язанні задачі було використано метод множників Лагранжа та одержано залежність: $R_{\min} = 4 \cdot \sqrt[4]{a_1 a_2 a_3 a_4 k_1 k_2 k_3 k_4 V}$, яка дозволяє аналізувати вплив зміни частки кожної форми організації навчального процесу на обмеження об'єму знань, та яку необхідно враховувати при розробці навчальних планів та програм математичних дисциплін.

Аналіз моделі дає можливість зробити висновок, що збільшення частки самостійної роботи до $2/3$ від всього часу, що виділяється на вивчення дисципліни, призводить до зменшення одержаних вмінь та навичок. Для якісної математичної підготовки частка самостійної роботи не повинна перевищувати $1/2$, а рекомендоване співвідношення лекційних та практичних занять при вивченні математичних дисциплін становить 1:1 або 2:3.

Загальною метою процесу підготовки фахівців в сучасних соціально-економічних умовах є розвиток здібностей розв'язувати нестандартні задачі. Діяти успішно в невідомих ситуаціях, виходити за межі наявної інформації, тобто одержувати нові знання. Як показує наш досвід та наші дослідження, одним з факторів успішної підготовки такого фахівця в галузі ІТ–технологій є

ґрунтовна математична підготовка, яка сприяє формуванню чітких та логічних, обґрунтованих рішень при виконанні курсових, дипломних проектів та в подальшій професійній діяльності.

Література:

1. Вереітіна І.А. Оптимізація навчального процесу засобами математичного моделювання [Електронний ресурс] / І.А. Вереітіна. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/itvo/2009_3/articles/Article26.pdf
2. Державний загальноосвітній стандарт з математики (проект) // Математика в школі. – 2003. – №1. – С.2–5.
3. Ильченко А.Н. Математическая культура – основа профессиональной подготовки специалиста для инновационной экономики /А.Н. Ильченко, Б.Я. Солон // Современные проблемы науки и образования, 2010. – №2. – С.119–129.
4. Кирюхин В.В. О непрерывности математической подготовки студентов по специальности «компьютерные системы и сети» / В.В. Кирюхин, А.В. Скатков // Вісник СевДТУ. Вип.96: Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009. – С. 58– 60.
5. Корнещук В.В., Кучерук О.Я. Методика викладання математики у вищій школі: навчальний посібник. – Хмельницький: Видавець ПП. Цюпак, 2011. –192с.
6. Красножон О. Б. Система математичної підготовки майбутніх учителів фізики в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання математики” / О. Б. Красножон. – К., 2005. – 19 с.
7. Крилова Т. В. Проблеми навчання математики в технічному вузі: монографія / Т. В. Крилова. – К.: Вища школа, 1998. – 438 с.
8. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
9. Трофименко В.І. Основні компоненти системи математичної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / В.І. Трофименко. – Режим доступу: http://ite.ksu.ks.ua/webfm_send/176
10. Щедролосьєв Д.Є. Дискретна математика як фундаментальна дисципліна в системі математичної підготовки майбутніх інженерів-програмістів / Д.Є. Щедролосьєв // Інформаційні технології в освіті, 2010. – №5. – С.129–133. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/itvo/2010_5/17.pdf
11. http://itsidea.ru/page/matematicheskoe-myshlenie

ЛАВРИШ Ю.Е.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний технічний університет України, «Київський політехнічний інститут», м. Київ

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, ЯК БАЗОВИЙ ПРІОРИТЕТ ІННОВАЦІНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовані поняття „інтелектуальний потенціал», "освіченість «, „ерудованість». Розглянуто взаємозв'язок професійної підготовки студентів ВНЗ і процесу розвитку критичного мислення як складового інтелектуального потенціалу. Автором визначено основні функції інтелектуального потенціалу студентів.
Ключові слова: *інтелектуальний потенціал, освіченість, ерудованість, критичне мислення, наукова компетентність.*

В статье проанализированы понятия „интелектуальный потенциал», „образованность», „эрудированность». Рассмотрена взаимосвязь профессиональной подготовки студентов ВУЗ и процесса развития критического мышления как составляющего компонента інтелектуального потенциала. Автор определены основные функции інтелектуального потенціалу студентов.
Ключевые слова: *интеллуетуальный потенциал, образованность, эрудированность, критическое мышление, научная компетентность*

The author has analyzed terms «intellectual potential», «accomplishment», «polymathy». The article reviewed the interconnection between professional training of students at higher educational institution and methods of critical thinking development as a component of intellectual potential. The main functional of intellectual potential have been determined.
Key words: *intellectual potential, accomplishment, polymathy, critical thinking, scientific competence.*

© ЛАВРИШ Ю.Е., 2011.

Інтелектуально розвиненою особистістю в умовах сьогодення є та, яка демонструє екстраординарні досягнення у загальній сфері життєдіяльності, володіє високим рівнем культури, що характеризується мірою опанування і повнотою реалізації загальнолюдських цінностей. Специфікою інтелектуального потенціалу студентів є складний комплексний характер, який обумовлює наявність психолого-педагогічних умов, що дає змогу ефективного функціонування у соціальному середовищі. Тому у студентів вищих навчальних закладів необхідно сформувати новий інтелектуальний потенціал, який буде спрямований на використання та розповсюдження отриманих знань, що стане основою національної конкурентоспроможності та базовою передумовою інноваційно-освітнього простору. Ще в 2000 році в Лісабоні країни ЄС проголосили, що «у 2010 році Європа стане найбільш конкурентоздатним суспільством у світі – суспільством знань».

Характерними ознаками інноваційно-освітнього простору в Україні, який базується на використанні знаннєвих чинників, є домінування інтелектуальних послуг, привернення уваги до науково-дослідного виміру національних інноваційних реформ та окреслення пріоритетів розбудови системи «наука-освіта-інновація». Фундаментальну основу інноваційно-освітнього простору формують продуктивні знання, якісна змістовна освіта, які обумовлюють спроможність до розвитку інтелектуального потенціалу студентів вищих навчальних закладів.

У процесі навчальної діяльності у вищих закладах освіти значну роль відіграють наукові дослідження, які надають студентам нові знання, що трансформуються у технології, підвищують суспільний престиж праці вчених, консолідують методичну та інформаційні системи, освітньо-професійну інфраструктуру в рамках єдиного національного інноваційного простору.

Розвиток інтелектуального потенціалу студентів вищих навчальних закладів – основа основ інноваційного вибору України та базовий пріоритет державної політики у освітянській, науковій та науково-технічній сферах. Саме через інтеграцію різних елементів науково-технічного та освітньо-інноваційного простору у вищих навчальних закладах має сформуватися національна науково-дослідна система, що сприятиме розвитку інтелектуального потенціалу студентів за наступних умов:

- впорядкування установ наукової та освітньої галузі, в яких створюються нові знання;

- вдосконалення нормативної бази;

- створення інноваційних та технологічних та виробничих інфраструктур, спроможних до реалізації досліджень;

- надання можливостей доступу до глобальних джерел знань та сучасних комунікацій.

Ці чинники уможливлюють рівень розвитку національної освіти, що є передумовою входження її до світової спільноти. Політика у сфері освіти має бути спрямована на підтримку існуючих науково-дослідних інституцій, що допоможе органічного ввійти до європейського освітнього простору. Також це важливо для утвердження нашої країни в світі, для створення інтелектуальних засад і наукових чинників консолідації України як європейської держави, для формування майбутньої наукової еліти.

Комплекс пропонованих положень містить можливість вирішення проблеми, що має певне значення для розвитку її теоретичних аспектів, розкриття сутності, змістової характеристики інтелектуального потенціалу та його актуалізації у вищих навчальних закладах.

Інтелектуальний потенціал як цінність розглядався у працях М. Бердяєва, В. Вернадського, Н. Вінер, А. Печчеї, К. Ясперса та інших. Проблеми інтелектуального розвитку особистості розроблялися вченими Н. Багаудінова, Ф. Гаєк, І. Лакатос, Д. Пойя, Й Шумпетер, Ф. Францелла та інші. У дослідженнях загально педагогічного профілю (Ф. Гоноблін, П. Кравчук, А. Коршунов, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Соколова, А. Щербаков та ін.) склалися основні теоретичні уявлення про те, що в моделях навчальної діяльності студентів має відображатися прогнозування прояву інтелектуальних, мотиваційних, розумових та вольових процесів.

Впорядкована система керівних дій, які спрямовані на формування інтелектуального середовища у вищій школі, визначається соціальним запитом на інтелектуальну особистість. Інтелектуальна спрямованість особистості, у свою чергу, реалізується у вигляді траєкторії інтелектуального розвитку студентів, яка розглядається як послідовна еволюція інтелектуального потенціалу студентів, процес реалізації інтелектуальної спрямованості особистості, в основі якої є індивідуальні цінності, а саме: духовність, освіченість, саморозвиток. Так, С. Кримський [6] вважає, що духовність пов'язана з вибором власного образу, зустрічі із самим собою, що потребує етичної рефлексії. Розглянутий у працях О.Колісника [4] духовний світ особистості дає змогу осмислювати сутність такого духовного феномена як розум. Він вважає, що в ньому значну роль відіграють інтелектуальні та «надінтелектуальні» аспекти. На його думку, розум є більш складною комплексною системою, а інтелект – лише складає одну з її частин. Сам інтелект ґрунтується на вмінні сприймати, аналізувати, обробляти, узагальнювати певні знання, генеруючи нові ідеї, доводячи їх до конкретних рішень. Ці можливості інтегруються в пізнавальній складовій інтелектуального потенціалу і пов'язані із зовнішньою структурою людського мозку – інтелектуальною сферою суспільства.

Зважаючи на провідну роль розвитку інтелектуального потенціалу студентів, можна стверджувати, що освіченість, як цінність особистості, має

суттєве загальнокультурологічне значення. Освіченість за змістом і сутністю наближається до культури суб'єкта. Сутність освіченості – це культура спілкування, культура почуттів, культура поведінки, інтелектуальна культура. Узагальнення висловлювань науковців (О. Газман, А. Кирьякова, А. Петровський, С. Черепанова та ін.) дають змогу зробити висновок, що саме освіченість є досить складним і різнобічним поняттям. Вона передбачає високий рівень інтелектуального розвитку студентів, вимоги до навчальної діяльності, наявність певної програми самовдосконалення. На думку Г. Онуфрієнко, освіченість це – вихованість, креативність мислення, рівень мовно-риторичної компетенції. Серед найсуттєвіших якостей сучасного студентства щодо їхньої освіченості, автори педагогічних праць Е. Гришик, А. Вербицький, І. Зязюн, М. Лещенко та інші вказують ерудицію, інтелігентність, самосвідомість, соціальну і моральну позиції, всебічний розвиток. Ці характеристики можна об'єднати не тільки як наслідки навчальної діяльності, а й прийоми, способи, процедури, за допомогою яких здійснюється ця діяльність. Комплекс визначених характеристик дає змогу студентам жити у гармонії із загальною культурою, розвиваючи тим самим і суспільство, й індивідуальну своєрідність [8], що, на нашу думку, сприятиме розвитку їхнього інтелектуального потенціалу.

Перспективи саморозвитку студентів слід розглядати сьогодні з точки зору систем і технологій педагогічного управління. Для такого розвитку необхідне застосування найновітніших навчальних технологій, метою яких буде збалансування педагогічних аспектів, які сприятимуть ефективності, компетентності вирішення певних навчальних завдань, розвитку продуктивного мислення. Останній може характеризуватися наступними інтелектуальними якостями, а саме: глибина розуму, його гнучкість, спостереженість, почуття до нюансів ситуації. Основними компонентами саморозвитку студентів ми вважаємо наступні: наукова компетентність, емоціональна чуттєвість, самоприйняття, самопізнання володіння власною життєвою філософією.

В процесі навчальної діяльності у студентів необхідно розвивати науковий світогляд, формувати інтелектуальну, психологічну готовність до навчання. Але, слід зазначити, що їхня інтелектуальна готовність залежить не тільки від розумової обдарованості, а від зацікавленості процесами пізнання, що становить нормативно-регулятивної основу інтелектуального розвитку студентів. Процес пізнання підкоряється правилам, в яких виражаються вимоги об'єктивних законів, фіксується відомий досвід, форми людської діяльності. У цьому зв'язку є правомірним виокремлення основних проекцій структури особистості, які на думку сучасних вчених, позначені, як досвід особистості, механізми психіки та типологічні властивості. Зміст і взаємозв'язок цих проекцій дають змогу уявити загальну модель особистості у вигляді системи

компонентів розвитку інтелектуального потенціалу студентів. Розглянемо їх детальніше.

Досвід особисті включає наступні набуті психічні утворення: знання, вміння, навички, звички.

Механізми психіки, до яких відносяться механізми сприйняття певної інформації, мислення, мови і пам'яті, вищого рівня саморегуляції «Я» забезпечують керування психічними процесами і поведінкою особистості.

Загальні типологічні властивості особистості охоплюють характер, темперамент та здібності. Зазначені компоненти в даній моделі утворюють у «статистичному» плані функціонально повну систему. Тим самим реальна практика розвитку інтелектуального потенціалу студентів дає змогу орієнтуватися на прогресивні зміни його якостей, які включають удосконалення функціонування механізмів психіки, розширення сфери досвіду особистості та розвиток типологічних властивостей. Зазначимо, що кожен студент проявляє себе, перш за все у рамках навчальної діяльності, то його інтелект може розвиватися з орієнтацією на майбутнє. Саме це обумовлює профілювання інтелектуального розвитку студентів у вищих навчальних закладах.

Ми погоджуємося з існуючою точкою зору ряду вчених (А. Асмолов, О. Власова, Б. Кулагін, В. Табачковський, В. Шановський, та ін.), де розвиток інтелектуального потенціалу визначається ерудованістю особистості. Ерудованість як інтегральне утворення, включає в себе: інформаційні, соціокультурні, наукові знання, які спираються на постійне виявлення параметрів ціннісного відношення до навколишнього світу. З огляду на це студенти в процесі навчальної діяльності оволодівають системою знань, умінь, формують власний інтелект.

Не викликає сумніву, що проблема розвитку інтелектуального потенціалу студентів набуває справжнього соціального значення, коли аналізується на їхньому особистісному рівні щодо підготовки сприймання навчального процесу. Норми їхнього мислення завжди формуються у проблемному полі взаємодії з нормами загальної культури, набуваючи характеру світогляду у процесі спілкування. Виходячи з цього, інтелектуальний потенціал не можна уявити поза світоглядним «ядром», що зумовлює процеси становлення особистості як носія набутих цінностей, норм і зразків поведінки. Як зазначає Кирьякова А.[3], світогляд – не лише система чистих абстрактно-логічних знань, а життєва позиція соціального суб'єкта. Як такий, світогляд концентрує й органічно сплавляє разом думки, почуття, прагнення, внутрішню готовність діяти. З наведених слів вченого випливають наступні функції інтелектуального потенціалу, а саме: самоцільова, самопроектувальна, інструментальна.

Перша функція спрямована на духовну активність особистості студентів, здійснення їхніх життєвих і професійних значущих цінностей; друга полягає у

вироблені життєвих планів, програм, звернення до різних сфер знань, які перетворяться у майбутньому на переконання; третя відображає рівень підготовки у сфері навчальної діяльності. Найважливішим критерієм для студентів вищих навчальних закладів стають набуті знання, вміння, навички, усвідомлення і прийняття гуманістичних ідеалів, підвищення загальнокультурної та професійної компетентності. Це дає змогу значно ширше розвинути інтелектуальний потенціал студентів, який перетвориться на інтегральний чинник їхньої соціалізації, стане середовищем для освоєння загальнолюдських надбань та мірою індивідуальної навчальної діяльності.

Інтелектуальний потенціал студентів є інтегральною ознакою змістового наповнення життєдіяльності особистості, стилю й способу життя. Його компоненти складають системно сформовані цінності, які реалізуються у навчальній, науковій діяльності, як результати суспільної культури і виявляються як особистісні досягнення. Зміст розвитку інтелектуального потенціалу становить розвиток самої особистості, її сутності, самоцінності, оскільки підкреслене «Я» має ставити питання і давати на них певні відповіді, перейматися ними, прагнути висоти, досконалості, самоопанування та самореалізації.

Таким чином, ми дійшли висновку, що розвиток інтелектуального потенціалу студентів дасть змогу сформувати їхнє буттєве осмислення саме за рахунок незамінно-власного досвіду, вирізнити схильність до критичного та узагальнюючого мислення, широкої освіченості, соціальної активності, гармонійної духовної цілісності.

Література

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 5-17.

2. Кісіль М. В. Вимоги до вищої освіти в контексті формування інноваційно-інформаційного суспільства// Прикарпатський вісник Наукового товариства ім. Шевченка. Думка / Гол. ред. В.М. Мойсишин. – Вип. 3 (11). – Івано-Франківськ: Вид-во ПНУ імені В. Стефаника, 2010. – С. 41-50.

3. Кирьякова А. Ориентация личности в мире ценности.// А. Кирьякова/ – Оренбург: Изд-во Орен. Ун-та, 1996. – 188 с.

4. Колісник О.П. Ступені духовності та психічні механізми саморозвитку особистості.//О.П. Колісник/ Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – 1994. -1,розд.III. – С. 349-382

5. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти // Освіта України. – 2006. – № 45- 46. – С. 6-7.

6. Кримський С.Б. Наука як феномен цивілізації// Сергій Борисович Кримський. – Історія та філософія науки: хрестоматія: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів III – IV рівнів акредитації / В. С. Ратніков, З. Ю. Макаров ;

М-во освіти і науки України. – Вінниця: Нова книга, 2009. – С.29-39.
7. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я»/І.П. Маноха. – К.: Поліграфкнига,2001. – 448 с.
8. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
9. Мудрак В.І. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в глобальному інформаційному просторі/ В.І. Мудрак//Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Т. 1 – К., 2006. -480 с.

ЛАРІНА Т. В.,
викладач іноземних мов,
Виноградівський державний коледж
Мукачівського державного
університету

ВИХОВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ

У статті доведено необхідність виховання мотивів щодо підвищення результативності навчання у професійному становленні студентів. Під час навчальної діяльності відбувається розвиток особистості відповідно до визначеної мети. На виховання мотивів навчально-професійної діяльності впливають ціннісні орієнтації студентів. Важливою педагогічною умовою підвищення результативності навчання є формування якісних знань та виховання відповідних мотивів щодо професійного становлення, які певною мірою детерміновані життєвим самовизначенням студентів.
Ключові слова: *мотиви, виховання, професійне навчання.*

Содержание статьи доказывает необходимость воспитания мотивов с целью повышения результативности обучения в профессиональном становлении студентов. Во время учебной деятельности происходит развитие личности согласно поставленной цели. На воспитание мотивов учебно-профессиональной деятельности влияют ценностные ориентации студентов. Важным педагогическим условием повышения результативности обучения является формирование качественных знаний и воспитание соответствующих мотивов в профессиональном становлении, которые в определённой степени детерминированы жизненным самоопределением студентов.
Ключевые слова: *мотивы, воспитание, профессиональное обучение.*

The content of article is to prove the necessity of education motives to improve performance of education of professional formation. During the educational activity is the development of personality according to the aim. To the education motives of professional edu-

 © ЛАРІНА Т. В., 2011. УДК 371.04 + 37.034:037

cation influence values orientations of students. Important pedagogical condition to increase the result of education is to formation qualitative knowledge and education of corresponding motives in professional formation which to a certain extent determined by life self-determination of students.
Key words: *motives, education, professional education.*

Актуальність дослідження. У сучасному розвитку професійної освіти в Україні, яка спрямована на підвищення рівня організації навчальної діяльності студентів у навчальних закладах різного рівня акредитації та професійного спрямування, одним із визначальних компонентів процесу навчання є виховання мотивів. Передумовою успіху є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Провідним видом діяльності у юнацькому віці є навчально-професійна. Найбільш успішно навчання студентів здійснюється за умови їх позитивного ставлення до навчальної діяльності, що сприяє якості засвоєння знань. Актуальним у даному віці є також потреба у життєвому самовизначенні, виборі духовних, моральних, соціальних орієнтирів та професії [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Однією з важливих умов учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження [5]. Виховання спрямовує розвиток суб'єктивного світу особистості, який реалізується у процесі діяльності і сприяє опануванню людиною власної життєдіяльності. Виховний процес також спрямований на створення умов для розвитку самосвідомості, спонукальної сфери особистості студента.

Мотиваційна складова навчально-професійної діяльності студентів коледжів охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. У ранній юності або старшому шкільному віці вибір професії здійснюється на основі попередньої підготовки особистості щодо життєвого самовизначення, аналізу майбутньої діяльності обраної професії. Отже, у процесі формування соціально спрямованих мотивів внутрішня позиція особистості також починає відігравати значну роль [5]. Виховна ситуація спроможна спонукати юнаків та дівчат до виникнення і розвитку особистісного самовизначення, способу життя, вміння переосмислювати власну моральну та духовну сутність [4].

Постановка цілей, проміжних завдань – це потужний мотиваційний фактор. Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, тобто, від прагнення самоствердитись, досягати високих результатів тощо, а також від прагнення досягти мети, від цілеспрямованої й наполегливої праці задля досягнення успіху. Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як причина (спонука) постанов-

ки тих чи інших цілей. Суб'єктивна цінність та привабливість успіху в певній діяльності – ще один важливий фактор, який визначає мотивацію досягнення [3].

Загальні світоглядні пошуки юнаків та дівчат конкретизуються у життєвих планах, які є надзвичайно важливими у становленні мотиваційної сфери особистості.

Основою навчальної діяльності у ранньому юнацькому віці є систематизація, розширення, доповнення індивідуального досвіду, розвиток самостійності, творчого підходу до розв'язання життєвих проблем, уміння аналізувати ситуації, приймати рішення. Одним із важливих особистісних новоутворень цього вікового етапу є формування вміння складати життєві плани, шукати засоби їх реалізації та готуватися до професійного самовизначення. Навчальну діяльність студентів коледжів як і старшокласників спонукає комплекс мотивів, у якому можуть домінувати внутрішні мотиви, які пов'язані з її змістом і виконанням, або широкі соціальні мотиви, які пов'язані з потребою зайняти певну позицію у системі суспільних відносин.

Сильний внутрішній мотив є безкорисливим і займає центральне місце серед інших мотивів навчання. Пізнавальний мотив є адекватним внутрішнім мотивом, властивим процесу пізнавальної навчальної діяльності. Добре, коли до навчальної діяльності спонукають внутрішні мотиви, а пізнавальна потреба спрямовується на предмет діяльності (вироблення способу дії). Формування мотивації відбувається через визначення цілей навчальної діяльності [5].

Вивчення проблеми професійного самовизначення було узагальнено у своїх дослідженнях Н.С. Пряжніковим [3]. В розробленій ним змістовно-процесуальній моделі професійного самовизначення центром визначається ціннісно-моральний аспект, розвиток самосвідомості (розвинена рефлексія, самопізнання) та потреба в професійній компетентності. Домінуюче місце займають мотиви, пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя. Ці мотиви отримують особистісний смисл та стають дійовими. На основі зовсім нової соціальної мотивації розвитку відбуваються суттєві зміни у змісті і співвідношенні провідних мотиваційних тенденцій. Передусім це виявляється в упорядкуванні, інтегруванні системи потреб і світогляду. Під впливом світогляду виникає досить стійка та ієрархічна система цінностей, яка зумовлює погляди і переконання, що стають суворим контролером бажань, перетворюються на мотиви діяльності, спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення. У цьому процесі виникає соціально спрямований мотив професійного самовизначення.

Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдоско-

налення. Успіх у навчанні залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають мотиви, настанова, пізнавальні потреби й інтереси, а також цілеспрямованість та інші вольові якості студента. Основу волі, як і активності суб'єкта в цілому, складають його потреби, що породжують розгалужену і різноманітну мотивацію дій і вчинків. Отже, воля розглядається у межах мотиваційного напряму і належить до особистісного рівня регуляції, який характеризується наявністю особистісного смислу [2].

Мета і виклад дослідження. Метою нашого дослідження є виявлення педагогічних умов підвищення ефективності навчальної діяльності студентів відповідно до визначених рівнів мотивації.

Відповідно до визначеної мети було поставлено завдання простежити взаємозв'язок визначених рівнів мотивації з професійним становленням студентів у педагогічному процесі виховання відповідної мотиваційної сфери.

Вибірку склали студенти різних спеціальностей, а саме: «Швейне виробництво», «Організація обслуговування в готелях», «Виготовлення виробів із шкіри», «Обслуговування та ремонт обладнання підприємств текстильної та легкої промисловості». Дослідження проводилось на базі Виноградівського державного коледжу Мукачівського державного університету у навчальний період 2009/2010рр. за участю респондентів вікової категорії 1992-1994р.н.

У нашому дослідженні використовувалась методика «Мотивація успіху та боязнь невдачі» (Опитувальник А.А.Реана), з якою можна ознайомитись у підручнику Ильина Е.П. «Мотивация и мотивы», Издательство «Питер», 2000. – С. 382-383.

Дана методика, яка була запропонована Реаном А. А., складається з тексту опитувальника, який містить 20 запитань. Студентам необхідно було вибрати один із варіантів відповіді – «так» або «ні» до тверджень, які складаються із запитань щодо прояву активності суб'єкта у різних життєвих ситуаціях та оцінці власних дій у діяльності.

Обробка результатів відбувалась шляхом підрахунку загальної кількості балів. Один бал отримували за відповідь «так», якщо на дане твердженням розуміється відповідь «так». Підрахунок балів за відповіді «ні» відбувався за аналогією щодо підрахунку балів за відповіді «так».

Таким чином, якщо досліджуваний студент набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація до невдачі (боязнь невдачі). Якщо студент набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація до успіху (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс не є вираженим. При цьому, якщо у досліджуваного 8-9 балів – то його мотивація наближена до уникнення невдачі, якщо 12-13 балів, то наближена до прагнення до успіху.

За результатами дослідження щодо мотивації успіху та боязні невдачі

спостерігалось наступне:

- за загальною кількістю респондентів виявлено, що 3% мотивовані до невдачі;
- у 23% мотиваційний полюс яскраво не виражений, з яких у 10% є певна тенденція мотивації до невдачі;
- у 13% є певна тенденція мотивації до успіху;
- у 74% діагностується мотивація до успіху.

За даними дослідження стосовно професійного навчання згідно віку студентів і відносно критерії оцінки 13 балів, була зафіксована наступна тенденція мотивації до успіху (рис. 1):

Як показано на рисунку, відповідно до віку спостерігається зростання мотивації до успіху, що свідчить про розвиток пізнавальних інтересів, які також сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до учіння.

Відносно спеціальностей «Швейне виробництво» (ШВ), «Організація обслуговування в готелях» (ОТ), «Виготовлення виробів із шкіри» (ВШ), «Обслуговування та ремонт обладнання підприємств текстильної та легкої промисловості» (ОР) тенденція мотивації до успіху у студентів спостерігалась таким чином (рис.2).

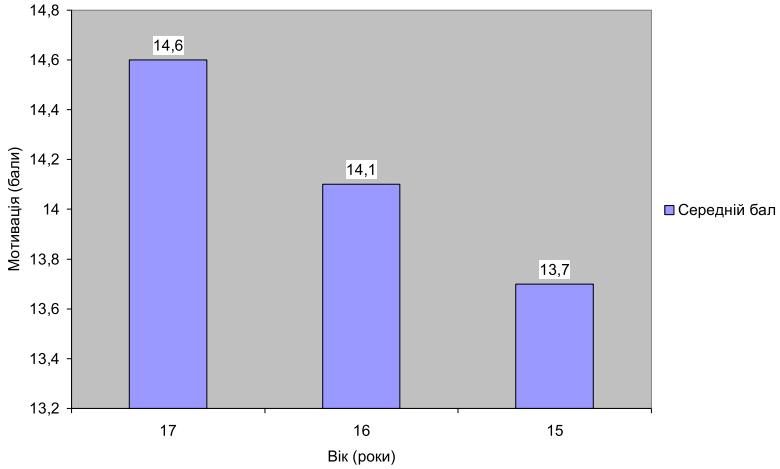


Рис. 1. Результати дослідження мотивації до успіху студентів різного віку

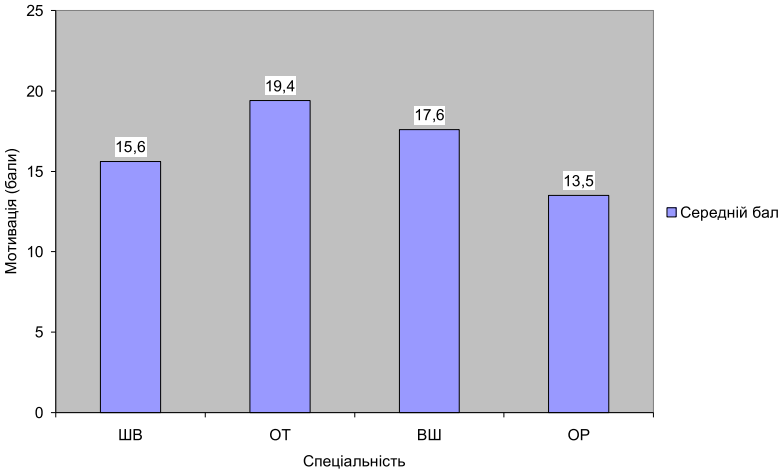


Рис. 2. Результати дослідження мотивації до успіху студентів різних спеціальностей

Отже, найбільш яскраво виражений рівень мотивації до успіху у студентів спеціальності «Організація обслуговування в готелях», що свідчить про престиж даної професії у Закарпатському регіоні, а також про відповідність професійних намірів мотиваційним настановам студента. Дещо занижений рівень мотивації до успіху у студентів спеціальності «Обслуговування та ремонт обладнання підприємств текстильної та легкої промисловості» по відношенню до інших спеціальностей може свідчити про недостатність пізнавального інтересу щодо даної спеціальності у майбутньому професійному житті.

Згідно віку у студентів різних спеціальностей була зафіксована наступна мотивація до успіху (табл.1):

Рівень мотивації до успіху студентів щодо віку та різних спеціальностей

Навчальний курс	Вік, роки	Спеціальність	Середній бал (критерій-13)
I	15	ОР	13,5
II	16	ШВ	14
II	16	ВШ	14,1
III	17	ШВ	13,7
III	17	ОТ	14,6

Як показано з таблиці, у студентів різного віку та спеціальностей зберігається тенденція мотивації до успіху. Її рівень може свідчити, про наявність

пізнавальних інтересів щодо обраної спеціальності на даному етапі вікового розвитку і також про те, що прагнення до досягнення успіху у навчанні відбувається також за рахунок прояву певних вольових якостей разом із стійкою структурою мотиваційної сфери юнаків та дівчат.

Щодо гендерного поділу вибірки, у студентів жіночої та чоловічої статі також спостерігалась тенденція мотивації до успіху (рис.3):

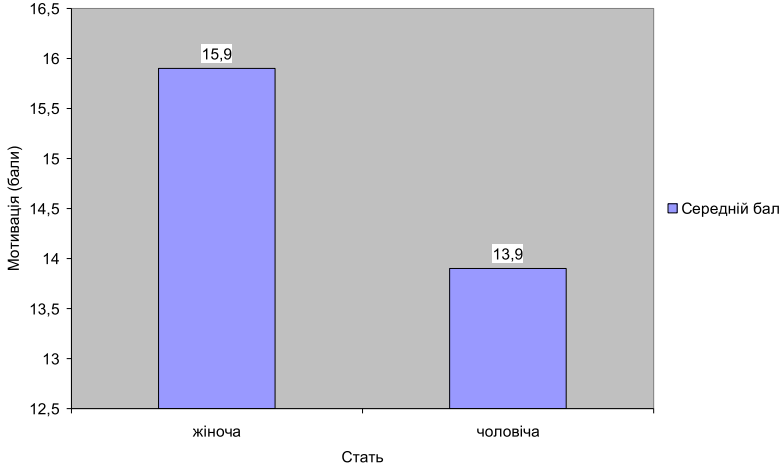


Рис. 3. Результати дослідження мотивації до успіху щодо гендерного поділу студентів

На рисунку показано, що мотивація до успіху найбільш яскраво виражена у студентів жіночої статі, що, ймовірно, пов'язано з особливостями розвитку особистості щодо гендерного поділу студентів.

Згідно віку та статі студентів мотивація до успіху була зафіксована таким чином (табл.2):

Рівень мотивації до успіху студентів щодо віку та статі

Навчальний курс	Вік, роки	Стать	Середній бал (критерій-13)
I	15	чоловіча	13,5
II	16	жіноча	14,8
II	16	чоловіча	13,8
III	17	жіноча	14,8
III	17	чоловіча	13,4

Отже, мотивація до успіху зберігається, але більш яскраво виражена у студентів II, III курсів жіночої статі. Це може бути пов'язано з суб'єктивною соціалізацією у ході професійного становлення під час навчання у коледжі. Таким чином, свідомість юнаків та дівчат, що спрямована у майбутнє, формує готовність до професійного та життєвого самовизначення. Особистісні риси розвитку студентів чоловічої та жіночої статі впливають на вироблення світогляду і життєвої позиції, формують відповідну мотивацію.

За результатами досліджень згідно статі студентів та за їхньою спеціальністю також була зафіксована тенденція мотивації до успіху, а саме (табл.3):

Рівень мотивації до успіху студентів щодо статі та спеціальності

Стать	Спеціальність	Середній бал (критерій-13)
жіноча	ШВ	15,6
жіноча	ОТ	16
жіноча	ВШ	14,2
чоловіча	ОТ	13,3
чоловіча	ВШ	14
чоловіча	ОР	13,5

Таким чином, у студентів жіночої статі згідно обраної спеціальності спостерігається більш яскраве вираження мотивації до успіху. Це свідчить про те, що на привабливість професійної діяльності у процесі навчання, як і у висновках щодо гендерного поділу студентів, віку та статі, також впливає суб'єктивна ціннісна орієнтація успіху в обраній професійній діяльності.

Згідно віку та статі студентів відносно професійного навчання була зафіксована мотивація до успіху таким чином (табл.4):

Рівень мотивації до успіху студентів щодо віку, статі та спеціальності

Навчальний курс	Вік, роки	Стать	Спеціальність	Середній бал (критерій-13)
I	15	чоловіча	ОР	13,5
II	16	чоловіча	ВШ	14
II	16	жіноча	ВШ	14,2
II	16	жіноча	ШВ	15,3
III	17	чоловіча	ОТ	13,3
III	17	жіноча	ОТ	16
III	17	жіноча	ШВ	13,7

Отже, вікові зміни у розвитку самосвідомості юнаків та дівчат в контексті навчально-професійної діяльності щодо обраної майбутньої професії впливають на формування рівня мотивації до успіху. Студент починає більш реалістичніше оцінювати себе і власні потенційні можливості, якість знань щодо обраної професійної діяльності, що також може впливати на формування мотиваційної сфери, яка відображає особистісні погляди та переконання юнаків та дівчат. Важливим педагогічним аспектом у процесі навчання є також виховання мотивів відповідно до ціннісних орієнтацій, які сприяють формуванню професійного та життєвого самовизначення.

Підготовка до майбутньої професії через свідому мету та спрямованість мотивації до успіху виступає також як фактор сприяння формування та розвитку вольових якостей студента, що призводить до результативності навчання.

Висновки. За результатами проведеного дослідження слід зазначити, що відповідно до визначених рівнів мотивації студентів різних спеціальностей та віку під час професійного навчання у коледжі спостерігається наявність пізнавальних інтересів, які визначають спонукальну сферу професійного становлення юнаків та дівчат.

Відомо, що чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. Отже, мотивація – це один із найважливіших факторів, який впливає на якість засвоєння знань, забезпечує успіх у діяльності, сприяє формуванню та розвитку вольових якостей, необхідних для підвищення ефективності навчальної діяльності. Також і мета є потужним мотиваційним фактором. Вона стимулює, активізує, організовує дії людини.

Під час навчальної діяльності відбувається розвиток особистості відповідно до визначеної мети, що сприяє формуванню відповідних мотивів дій щодо обраної професії. Отже, важливою педагогічною умовою підвищення результативності навчання є формування якісних знань та виховання відповідних мотивів щодо професійного становлення, які певною мірою детерміновані життєвим самовизначенням студентів.

Підготовка до майбутньої професії через свідому мету та спрямованість мотивації до успіху виступає також як чинник розвитку вольових якостей, сприяє розкриттю потенційних можливостей, що впливає на готовність до професійного самоствердження, формування мотиваційної сфери особистості студента.

На виховання мотивів навчально-професійної діяльності юнаків та дівчат впливають ціннісні орієнтації та усвідомлення мети щодо майбутнього життєвого самовизначення. Однією з важливих педагогічних умов підвищення ефективності навчальної діяльності є також сприяння формуванню відповід-

ної самодетермінації у взаємозв'язку з цілеспрямованою педагогічною інформованістю щодо професійного становлення студентів.

Література

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие: серия «Мастера психологии» / Е. П. Ильин – СПб: Питер, 2011. – с. 253-268. – ISBN 978-5-4237-0143-7

2. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Реком. МОНУ як навч. посібн. для студ. ВНЗ / Л. Г. Подоляк, В. І Юрченко. – К.: Філ-студія, 2006. С. 47-159. – ISBN 966-8527-33-X

3. Пряжников Н. С. Престижно-элитарные ориентации в профессиональном самоопределении старшеклассников / Н. С. Пряжников // Журнал практического психолога. – 1996. – № 4. – С. 66-73.

4. Реан А. А. Психология и педагогика: учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб: Питер, 2002. – 432с. – ISBN: 5-272-00266-0

5. Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – С. 157-268. – ISBN 978-966-8226-51-9

ЛЕПЕХ Х. В.,
аспірант кафедри психології,
Львівський національний університет
імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті наголошується на важливості такого виду психологічної допомоги для аутичних дітей, як психологічний супровід, проаналізовано визначення різних авторів, структура, етапи і принципи психологічного супроводу.
Ключові слова: *психологічна допомога, психологічний супровід, процес супроводу, метод супроводу, служба супроводу, етапи психологічного супроводу, принципи психологічного супроводу, структура психологічного супроводу.*

В статье подчеркивается важность такого вида психологической помощи для детей с аутизмом, как психологическое сопровождение, проанализированы определения различных авторов, структура, этапы и принципы психологического сопровождения.
Ключевые слова: *психологическая помощь, психологическое сопровождение, процесс сопровождения, метод сопровождения, служба сопровождения, этапы психологического сопровождения, принципы психологического сопровождения, структура психологического сопровождения.*

The article stresses the importance of this type of psychological assistance for autustic children as psychological support, analyzed by different authors define, structure, stages and principles of psychological support.
Keywords: psychological *support, process support, the method of support, service support, stages of psychological support, the principles of psychological support, psychological support structure.*

Психологічна допомога дітям з проблемами у розвитку, а саме аутичним дітям є одним з ключових моментів у системі їх реабілітації, особливо Дуже часто на практиці психологами і педагогами застосовуються методи психоло-

 © ЛЕПЕХ Х. В., 2011.

гічної допомоги без врахування форми порушення, рівня розвитку інтелектуальних процесів, особливостей емоційно-вольової і поведінкової сфери. Неадекватний підбір методів психологічної допомоги може негативно вплинути на психічний розвиток дитини, створити труднощі у роботі психологів, педагогів, батьків. І навпаки, досвід роботи показує, що правильно підібрані методи психологічної допомоги з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей аутичних дітей позитивно впливають на динаміку їх розумового і особистісного розвитку.

Психологічну допомогу дітям і підліткам з порушеннями розвитку розглядають як складну систему психолого-реабілітаційних впливів, спрямованих на підвищення соціальної активності, розвиток самостійності, укріплення соціальної позиції особистості дитини з порушенням у розвитку, формування системи ціннісних установок і орієнтацій, розвиток інтелектуальних процесів, які відповідають психічним і фізичним можливостям дитини (Мамайчук И.И.) [2,с.36].

На сьогоднішній день описано багато видів психологічної допомоги: психологічне консультування, психокорекція, психотерапія, психологічна підтримка, психологічний супровід. Детальніше зупинимося на аналізі такого виду психологічної допомоги як психологічний супровід, оскільки на нашу думку він є найменш відомий і описаний у науковій літературі.

Мета статті: проаналізувати поняття психологічного супроводу аутичних дітей в умовах загальноосвітньої школи, а саме структуру психологічного супроводу, основні етапи і принципи.

Найбільш інтенсивно психологічний супровід вводиться в систему психологічної допомоги в останні десятиліття (Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова, 1997; М.Р. Битянова, 1997; Р.Р.Галихметов, А.Л.Лихтарников, 1998, Е.И. Казакова (2000))

Виділяють такі джерела створення системи супроводу: досвід комплексної допомоги і підтримки дітей у системі спеціальної освіти; досвід функціонування спеціалізованих служб, що забезпечують різноспрямовану психолого – педагогічну медико – соціальну підтримку дітей і їх батьків (консультативні служби, корекційні центри, діагностичні центри, служби «Довіри», кризисні служби і т.д.); робота психолого-медико-педагогічних консультацій і комісій для дітей з порушеннями розвитку; розробка координаційних, науково- методичних і експертних рад, що забезпечують розвиток освітніх установ, дослідження різних великих вузівських наукових центрів; реалізація міжнародних програм по створенню системи супроводу розвитку тих хто навчається (більше 40 років у Європі розвивається система супроводу тих, хто навчається, добре узгоджена з системою «консультування» і «тюторства» у США і інших країнах) Е.И. Казакова [3,с.10]

Отже як бачимо, саме поняття психологічного супроводу введено порівняно недавно, але воно включає у себе напрацювання багатьох років, це досвід функціонування спеціалізованих служб, реабілітаційних центрів, психолого-медико-педагагічних консультацій, садочків, шкіл і інших установ, які працюють з дітьми з проблемами у розвитку.

Аналізуючи поняття психологічного супроводу розрізняють

- процес супроводу;
- метод супроводу;
- служба супроводу. (Е.И. Казакова (2000))

Близькими до поняття «супровід» вважається «забезпечення», «допомога».

Якщо виходити з того, що «супровід» – це «забезпечення» тоді під супроводом розуміється метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору.

Якщо припустити, що «супровід» – це допомога, то під «супроводом» розуміється процес – сукупність послідовних дій, що дозволяють суб'єкту визначитися з прийняттям рішення і нести відповідальність за реалізацію рішення.

Виходячи з того, що між методом супроводу і процесом супроводу існує певний зв'язок, то під методом супроводу розуміється спосіб практичної реалізації процесу супроводу, в основі якого лежить єдність чотирьох функцій, а саме: діагностика суті проблеми, що виникла; інформація про суть проблеми і шляхах її вирішення; консультація на етапі прийняття рішення і розробка плану вирішення проблеми; первинна допомога на етапі реалізації плану рішення.

Якщо «супровід» ідентифікувати з поняттям «організація», то служба супроводу – це об'єднання спеціалістів різного профілю, що реалізують процес супроводу.

Отже, можна припустити, що психологічний супровід виступає як метод, процес і організація. Це метод психологічної допомоги, застосування якого потребує тривалого часу, отже одночасно психологічний супровід передбачає процес, а також участь спеціалістів різного профілю, що реалізують процес супроводу, тобто організація.

В словнику російської мови дієслово «супроводжувати» означає іти, їхати разом з кимось у якості супутника. В дослівному перекладі «супровід» означає «сприяння» [3,с.12].

Якщо говорити про індивідуальний супровід дитини в освітній установі, то під психологічним супроводом індивідуального розвитку дитини в освітньому процесі розуміється система професійної діяльності різних спеціалістів, зокрема психолога по створенню умов прийняття суб'єктом оптимальних

рішень для розвитку особистості і успішного навчання у ситуації шкільної взаємодії. (Е.И. Казакова, М.Р Бітянова,), це діяльність психолога, що спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють їх успішній адаптації, реабілітації і особистісному росту в соціумі (школі, сім'ї медичній установі) [1,с.45]. Під суб'єктом розвитку розуміється як людина, що розвивається, так і система, що розвивається. Ситуація життєвого вибору – проблемні ситуації, при вирішенні яких суб'єкт визначає для себе шлях прогресивного, чи регресивного розвитку [3,с.11]. У теорії супроводу важливим положенням виступає твердження, що носієм проблеми розвитку дитини у кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і батьки дитини, і педагоги і найближче оточення дитини.

Супровід – це завжди активний, пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психолога, що передбачає вплив на соціальні умови і розглядається як метод і ідеологія роботи шкільного психолога в яку включені п'ять взаємопов'язаних компонентів:

• Систематичне відслідковування клініко – психологічного і психолого – педагогічного статусу дитини у динаміці її психічного розвитку;

• Створення соціально – психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;

• Систематична психологічна допомога дітям з порушеннями розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;

• Систематична психологічна допомога батькам дітей і підлітків з проблемами в розвитку;

• Організація життєдіяльності дитини з порушеннями розвитку в соціумі з врахуванням їх фізичних і психічних можливостей.

Відслідковування психологічного статусу є складним процесом, який потребує тісної взаємодії усіх спеціалістів, що беруть участь у життєдіяльності дитини. Серед них обов'язково повинні бути: психолог, відповідальний за процес психологічного супроводу, педагог-дефектолог, лікар-психіатр або лікар-невропатолог [1,с.45].

Основними принципами супроводу аутичної дитини в умовах життєдіяльності в освітніх установах є: рекомендаційний характер порад супроводжуючого; неперервність супроводу, мультидисциплінарність (комплексний підхід супроводу); прагнення до автономізації (автономність) [3,с.14] а також принцип особистісного підходу, каузальний принцип, принцип діяльного підходу[7,с.39-40].

Всі рішення сторони, яка супроводжує (наприклад центру, що здійснює супровід) можуть носити лише рекомендаційний характер. Відповідальність за вирішення проблеми залишається за дитиною, її батьками, або особами,

що їх замінюють. Спеціаліст системи супроводу, повинен прагнути вирішити кожну проблемну ситуацію з максимальною користю для дитини. Неперервність супроводу полягає у тому, що спеціаліст супроводу може припинити підтримку дитини, лише тоді, коли проблема буде вирішена або підхід до вирішення буде очевидний. Психологічний супровід передбачає участь спеціалістів різного профілю і використання різних методів а також узгодженої роботи «команди» спеціалістів, які диктують єдині цінності, включені в одну організаційну модель і володіють однією системою методів, у чому полягає комплексний підхід супроводу. Якщо говорити про центр, що супроводжує дитину у школі, то ми говоримо про його автономність, що виступає гарантом захисту від адміністративного тиску зі сторони керівництва, педагогів школи на ті чи інші рекомендації центру. З іншої сторони співробітники незалежного центру є мало поінформовані про реальне життя освітньої установи, їм важче встановити контакт з педагогами. Тому в практиці розвивається модель, для якої характерно створювати в освітніх установах служби супроводу [3,с.14].

В процесі психологічної допомоги не враховується якась окрема функція чи психічне явище, наприклад низький рівень інтелекту, а особистість в цілому з усіма її індивідуальними особливостями. Психологічна допомога дітям з порушеннями в розвитку повинна бути більше зосереджена не на зовнішніх проявах відхилень в розвитку, а на джерелах, причинах, що породжують ці відхилення. Реалізація каузального принципу сприяє усуненню причин і джерел відхилень в психічному розвитку дитини. Психологічна допомога повинна здійснюватися з врахуванням провідного виду діяльності дитини. Якщо це дитина дошкільного віку, то у контексті ігрової діяльності, якщо у школі, – то у навчальній. Потрібно орієнтуватися на той вид діяльності який є особистісно-значимий для дитини. Ефективність психологічної допомоги в значній мірі залежить від використання продуктивних видів діяльності дитини. Наприклад, малювання, конструювання, і ін. [7,с.39-40].

Дотримання кожного з принципів у процесі супроводу сприятиме підвищенню його ефективності.

Етапи психологічного супроводу

Виділяють такі етапи психологічного супроводу:

Перший етап діяльності по супроводу розвитку дитини є збір інформації про дитину. Це первинна діагностика соматичного, психічного, соціального здоров'я дитини. При цьому використовується широкий спектр різних методів: тестування, анкетування батьків і педагогів, спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності дитини, документація освітньої установи.

Другий етап – аналіз отриманої інформації. На основі аналізу визначається скільки дітей потребують невідкладної допомоги, яким дітям потрібна

психолого-педагогічна підтримка, кому потрібна соціальна допомога.

Третій етап – спільне вироблення рекомендацій для дитини, педагога, батьків, спеціалістів,складення плану комплексної допомоги для кожного «проблемного» учня.

Четвертий етап – консультування усіх учасників супроводу про шляхи і способи вирішення проблем дитини.

П'ятий етап – вирішення проблем, тобто виконання рекомендацій кожним учасником супроводу.

Шостий етап – аналіз виконаних рекомендацій всіма учасниками (Що вдалося? Що не вдалося? Чому?)

Сьомий етап – подальший аналіз розвитку дитини. (Що робити дальше?) [3,с.21-22].

Також автори виділяють такі етапи процесу психологічного супроводу як підготовчий етап, орієнтаційний етап, етап планування, заключний етап. (И.И. Мамайчук, М. Н. Ильина)

Підготовчий етап включає у себе наступні задачі:в становлення контакту зі всіма учасниками супроводу дитини; визначення об'єму роботи і послідовності процесу супроводу; підготовка необхідної документації; зіставлення графіку роботи.

Психолог в своєму спілкуванні з іншими спеціалістами обов'язково повинен повідомити їм цілі психологічного супроводу, розповісти про актуальний і потенціальний рівень розвитку дитини. Крім цього, на цьому етапі психолог уточнює рівень аутизму, отримує інформацію про лікування, навчання дитини, просить колег висловити свою думку про дитину. Отримання цієї додаткової інформації необхідне не лише психологу. На підготовчому етапі лікарі і педагоги, контактуючи з психологом, також отримують від нього корисну інформацію, що дозволяє конкретизувати уявлення про діагноз і характерні клінічних прояви аутизму.

Орієнтаційний етап включає в себе наступні задачі: встановлення контакту з батьками і родичами дитини; встановлення контакту з групою, яку відвідує дитина а також з класним керівником; ознайомлення спеціалістів з результатами психологічного обстеження; спільне обстеження з педагогами і іншими спеціалістами особливостей психічного розвитку дитини.

Етап планування містить в собі: створення індивідуальної програми супроводу дитини; затвердження цієї програми з усіма спеціалістами, які працюють з дитиною.

Складення програми супроводу можливе лише після ретельного клініко-психологічного і психолого-педагогічного обстеження дитини.

Етап реалізації індивідуальної програми включає в себе наступні задачі: надання необхідної допомоги батькам дитини і педагогам у створенні умов,

© МАТКІВСЬКИЙ М. П., СЛУЧИК В. М., МИЛЕНЬКА М. М., 2011.

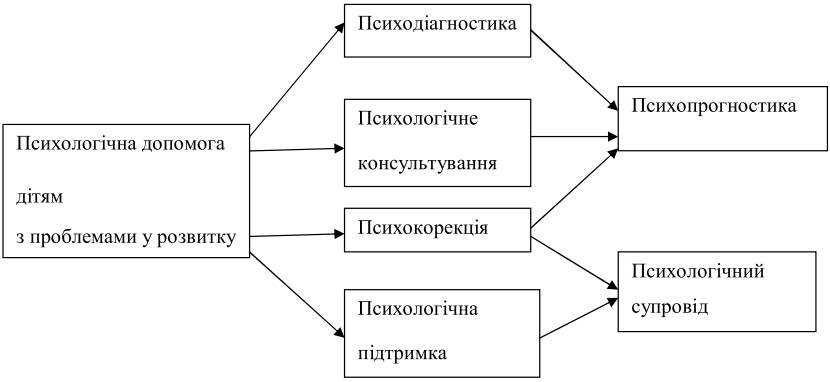
необхідних аутичній дитині для повноцінного здорового способу життя і успішного засвоєння освітньою програмою з врахуванням їх фізичних і психічних можливостей; надання необхідної психологічної допомоги батькам дитини, родичам, друзям з метою гармонізації міжособистісних відносин з нею, оптимізації виховного процесу; науково – просвітницька і консультативна робота з педагогами, педагогами-дифектологами, логопедами, вихователями і іншими спеціалістами, що працюють з дитиною.

Заключний етап включає в себе спільне обговорення з спеціалістами ефективності проведеної роботи з рекомендаціями щодо подальшої діяльності дитини (додаткових корекційних занять, продовження навчання в корекційному чи іншому класі і ін.)

Для регламентації діяльності спеціалістів в процесі психологічного супроводу рекомендується вести відповідну документацію. Досвід роботи показує доцільним ведення щоденника по типу історії хвороби, в якому кожний спеціаліст відображає динаміку психічного стану у розвитку пізнавальних процесів і особистості дитини. В щоденнику психолог описує розгорнутий психологічний висновок про дитину, план психокорекційної роботи. Відповідно кожний спеціаліст описує динаміку статусу дитини (клінічного, логопедичного). Щоденник зберігається у психолога. Така форма роботи дозволяє прослідкувати не лише динаміку змін дитини у процесі супроводу, але і оптимізує процес колективної взаємодії спеціалістів під час супроводу [1,с.45-47].

Усі етапи умовні, у кожної дитини своя проблема і у її вирішенні потрібний індивідуальний підхід. Однак для вирішення проблеми дитини необхідна зацікавленість і висока мотивація усіх учасників процесу супроводу: дитини, батьків, педагогів, спеціалістів [3,с.21-22].

На нашу думку для кращого розуміння структури психологічного супроводу є доцільно подати систему психологічної допомоги яку подає И.И.Мамайчук.



Блоки цієї системи взаємопов'язані, але кожний з них має свою особливість і змістовну спрямованість [2,с.38].

Як бачимо у даній схемі психологічний супровід є вихідною ланкою. Ми можемо зробити висновок, що психологічний супровід це психологічна допомога яка включає такі види психологічної допомоги як: психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, психологічна підтримка.

Звичайно будь який вид психологічної допомоги не може здійснюватися без психопрогностики.

Оцінка ефективності супроводу. Діагностика виступає стартовим етапом психологічного супроводу. Від правильності постановки психологічного діагнозу залежить ефективність подальшої корекційної роботи з дитиною з порушенням розвитку консультативної роботи, яка стосується людей, що її оточують (батьків, педагогів, однокласників). Так само в процесі психологічного супроводу виникає задача діагностичної оцінки його результативності. В цій області найбільш перспективним є підхід, що орієнтує діагноста не стільки на дослідження внутрішнього світу дитини, скільки на аналіз способу і зовнішніх характеристик її взаємодії з середовищем. Аналіз ефективності психологічного супроводу потребує використання методу катамнезу (оцінка актуальних характеристик дитини і її успішності при переході її у освітню установу чи переході у іншу освітню установу [3, с.43].

В такому випадку ефективність психологічного супроводу доцільно визначати не лише по таких особистих даних психологічної, педагогічної, медичної діагностики, але по деяких більш загальних показниках: задоволеність учня і батьків перебуванням в установі; впевненість дитини (тенденція до формування позитивної, адекватної Я-концепції); здатність дитини до співпраці з іншими дітьми і з дорослими; успішність в оволодіння тими видами діяльності, які є адекватні віковому етапу і особливостям дитини [3, с.43].

Виділяють такі завдання при вивчені катамнезу: оцінка характеру і часу адаптації дитини до нових умов навчання з висновком про ступінь її соціальної адаптації; оцінка успішності у динаміці для уточнення характеру базових знань, даних дитині в установі; оцінка психічного і соматичного статусу дитини з висновком про результати навчально-виховної, корекційної, і лікувальної роботи, проведеною з нею в установі, про ефективність тієї чи іншої тактики супроводу.

Забезпечення наступності та послідовності роботи з дитиною (що ні в якому випадку не зменшує важливості детального оформлення психолого-педагогічних характеристик ii медичних документів), відбувається обмін доповнюваною інформацією між спеціалістами різних установ [3, с.43].

Також в сучасній практиці склались загальні уявлення про критерії ефективності роботи супроводу дітей. Серед таких критеріїв можна відзначити:

потрібність таких послуг (якщо це служба супроводу), зі сторони педагогів, дітей (показники: кількість і зміст звернень); кількість вдало вирішених проблем у порівнянні з проблемами які не вдалось вирішити [3,с.18].

Отже, психологічний супровід дітей з порушеним розвитком в освітній установі – це завжди пролонгований, динамічний, систематичний процес, цілісна діяльність психолога, яка передбачає: використання різних методів і участь різних спеціалістів дає можливість надати всебічну психологічну допомогу у вигляд: психологічного консультування, психокорекції, психологічної підтримки, здатний охопити усіх учасників освітнього процесу, як аутичну дитину так і батьків, педагогів, і групу однокласників з якими навчається дитина, відслідковування клініко-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку. Створення соціально психологічних умов для ефективного психічного розвитку дитини в соціумі, для відновлення потенціалу розвитку і саморозвитку сім'ї в якій проживає дитина.

Література:

1. И.И.Мамайчук, М.Н. Ильина. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. – СПб.:Речь, 2004. – 352 с.

2. И.И. Мамайчук Психолическая помощь детям с проблемами в развитии.

3. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. Под редакцией Л.М. Шипициной. – СПб.: «Речь», 2005. – 240с.

МАКАРОВА М.О.,
ЛЯТУРИНСЬКА О.В.,
СПАХІ О.В.,
Запорізький державний медичний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРИДБАННЯ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ У КЛІНІЦІ ДИТЯЧОЇ ХІРУРГІЇ

Метою медичної освіти на сучасному рівні є надбання студентами систематичних знань, умінь та навичок, поглядів та переконань у результаті навчального процессу. Контроль оволодінням практичними навичками на кафедрі дитячої хірургії проводиться під час курації хворого. Захист встановленого студентом діагнозу сприяє підвищенню якості засвоєння практичних навичок, розвиває у майбутнього лікаря навички аналізу та практичного застосування та осмислення одержаних даних, а також вчить робити самостійні висновки, застосовуючи одержані данні. Викладач повинен донести до свідомості студента залежність якості знань та вмінь від його вмотивованості та особистого внеску в навчальний процес. Сучасні комп'ютерні технології дозволяють поглибити рівень теоретичної та практичної підготовки, швидше опанувати знання і тому ще більше закріпити одержані данні біля ліжка хворого. Ми залучили до навчальної роботи відеотехніку. На кафедрі створені спеціальні відеофільми з різних тем дитячої хірургії. Під час занять для студентів організують показ відеофільмів з коментарями викладача та дискусією. Таке бачення вивчення дитячої хірургії як клінічної дисципліни дозволить покращити рівень підготовки майбутніх лікарів – дитячих хірургів.
Ключові слова: *педагогіка, медична освіта, мотивація навчання.*

Целью медицинского образования на современном этапе является приобретение студентами системных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений в результате учебного процесса. Контроль усвоения практических навыков на кафедре детской хирургии проводится во время курации больного. Защита установленного студентом диагноза

© МАКАРОВА М.О., ЛЯТУРИНСЬКА О.В., СПАХІ О.В., 2011.

УДК 378.146/.147:616.89-053.2

способствует повышению качества усвоения практических навыков, развивает у будущего врача навыки анализа и практического использования и осмысления полученных данных, а также учит делать самостоятельные выводы, используя полученные данные. Преподаватель должен донести до сознания студента зависимость качества знаний и умений от его мотивации и личного вклада в учебный процесс.
Ключевые слова: *педагогика, медицинское образование, мотивация обучения.*

At the present stage of development educational process is aimed at making students acquire systematic knowledge, skills, opinions and beliefs as a result of the teaching process. Adoption of practical knowledge at the pediatric surgery chair is monitored during patient's treatment. Defending the diagnosis made by the student promotes better quality of practical knowledge acquisition, develops in the future doctor a skill for analysis and practical usage and comprehension of the received data as well as teaches to draw independent conclusions on the basis of received data. The teacher should get it across to the students that the quality of knowledge and skills depend on student's motivation and personal contribution into learning process. Modern computer technologies give an opportunity to deepen the level of theoretical and practical education, receive knowledge faster and hence provide time to memorize the received data more carefully right by the patient's bed. We included video equipment into our activity. The chair has created special videos on different aspects of paediatric surgery. During the classes students organize demonstration of the videos with a lecturer's comments and group discussion. This approach towards studying paediatric surgery as a clinical subject will help enhance the level of education in future doctors – paediatric surgeons.
Keywords: pedagogics, *medical education, motivation of training.*

Вступ. Метою медичної освіти на сучасному рівні є надбання студентами систематичних знань, умінь та навичок, поглядів та переконань у результаті навчального процесу. Навчальний процес це взаємозалежна робота студента та викладача в якій викладач надає студентам необхідний об'єм знань визначений навчальними завданнями, засоби та прийоми роботи, надає консультації та керує навчальним процесом, контролює та оцінює якість засвоєних ними знань, умінь та навичок. Саме поняття «взаємодія» припускає деяку рівноправність суб'єктів і об'єктів, їх взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємну дію [1,3,7].

Якість та об'єм знань залежить від цілої низки факторів які впливають на їх засвоєння та залежать від студента та викладача. До факторів які залежать від студента можливо віднести здібності студента до навчання, тип вищої нервової діяльності, швидкість мислення, характеристики пам'яті, рівень попередньої підготовки, працездатність та рівень мотивації до навчання [5,6]. Фактори які впливають на рівень отриманих знань та залежать від викладача можливо розділити на дві умовні групи: особисті якості викладача та педагогічне вміння. Від викладача залежить вибір дидактичної системи, методології проведення занять, вміння керувати навчальним процесом, вміння заохотити студентів до пізнання, ефективність та об'єктивність оцінювання результатів навчання. Викладач повинен донести до свідомості студента залежність якості знань та вмінь від його вмотивованості та особистого внеску в навчальний процес, керованість тезою «не можна навчити, а можна навчитися» [2,4].

Основна частина. На кафедрі дитячої хірургії з курсом дитячої анестезіології в перший час знайомства зі студентами вивчаючих дитячу хірургію, як хірургічну дисципліну викладачі об'єктивно та всебічно оцінюють їх рівень підготовки на попередніх кафедрах. Використання комп'ютерного контролю дозволяє практично уникнути суб'єктивності в оцінці знань, компактно отримати інформацію про засвоєння студентами знань з анатомії, фізіології, загальної хірургії та інших фундаментальних дисциплін, інтенсифікувати навчальний процес та здійснити об'єктивний контроль рівня знань студентів.

При оцінці якості знань слід керуватися такими критеріями:

- розуміння факторів, принципів, закономірностей, законі;
- уміння порівнювати, аналізувати, робити висновки
- уміння вирішувати типові і складні клінічні та творчі завдання
- уміння володіти професійними прийомами та навичками

Уміння та навички з'являються в результаті володіння засобами навчально-пізнавальної діяльності. Вони виявляються в здатності здійснювати певну діяльність. Уміння проявляються професіональними діями, завжди осмисленні та базуються на основі отриманих знань із використанням здобутого досвіду.

Відповідно до вимог Болонської системи освіти студент самостійно готується до практичного заняття, маючі перед собою перелік теоретичних питань. Але дитяча хірургія це клінічна дисципліна тому студента необхідно навчити медичній логіці, аналітичному та синтаксичному мисленню, умінню синтезувати отриманні дані, які проявляються при клінічному розборі хворих, який проходить з аналізом усіх симптомів патології та її патогенезу. Так створюються зв'язки теорії з практикою, знайомство студента з формуванням клінічного мислення

Практичні навички здобуваються багаторазовим повторюванням в однакових умовах діяльності, носять автоматизований характер та підкреслюють

високий ступінь умінь. Місце оволодіння знаннями, вміннями і навичками при вивченні дитячої хірургії повинно бути максимально наближене до дитячого хірургічного відділення, операційних. Отримання знань, вмінь та навичок складається з ряду психічних процесів таких як увага, мислення, пам'ять, уява, використання теоретичних знань біля ліжка хворої дитини.

Теоретична підготовка майбутнього лікаря на сьогоднішній день має достатньо високий рівень, але його майстерність залежить від уміння використовувати набуті знання при роботі з хворою дитиною. Контроль оволодінням практичними навичками на кафедрі дитячої хірургії проводиться під час курації хворого, обговорення симптомів та стану хворої дитини носить колективний характер. Але такий метод може спонукати виникнення стереотипу колективної відповідальності за висновки, а завданням навчання є привчити студента до самостійної роботи з пацієнтом та самостійного процесу клінічного мислення.

Враховуючи сучасні вимого до навчання, на кафедрі дитячої хірургії на кожному занятті студенту для курації надається хворий з захворюванням по темі заняття. Студент збирає анамнез захворювання, оглядає хворого, складає план додаткового обстеження, встановлює попередній діагноз та обґрунтовує його. При відсутності в клініці хворого за темою, студент отримує ситуаційну задачу з відео сюжетом або відеофільмом, що дозволяє максимально наблизити клінічну ситуацію до дійсності.

Запровадження курації хворих на кожному занятті та захисту встановленого студентом діагнозу сприяє підвищенню якості засвоєння практичних навичок, розвиває у майбутнього лікаря навички аналізу та практичного застосування та осмислення одержаних даних, а також вчить робити самостійні висновки, застосовуючи одержані данні. Вчить робити самостійні висновки на підставі отриманої об'єктивної інформації та теоретичних знань на базових та клінічних кафедрах.

Сучасні комп'ютерні технології дозволяють поглибити рівень теоретичної та практичної підготовки, швидше опанувати знання і тому ще більше закріпити одержані данні біля ліжка хворого. Ми залучили до навчальної роботи відеотехніку. На кафедрі створені спеціальні відеофільми з різних тем дитячої хірургії. Під час занять для студентів організують показ відеофільмів з коментарями викладача та дискусією. В матеріалах відеофільмів використані відео сюжети відзняті в клініці під час оперативних втручань та учбові фільми. Така проведена робота дозволяє продемонструвати одночасно хворих зі всією патологією, яка розглядається на практичних заняттях навіть при відсутності їх в клініці.

МАТКІВСЬКИЙ М. П.,
кандидат технічних наук, доцент,
заступник директора Інституту
природничихнаукз навчально-
методичної роботи
СЛУЧИК В. М.,
кандидат біологічних наук, доцент,
заступник директора Інституту
природничих наукз навчально-
методичної роботи
МИЛЕНЬКА М. М.,
кандидат біологічних наук, заступник
директора Інституту природничих
наук з наукової роботи,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ВИЩА ОСВІТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИ

У статті викладені аргументи щодо необхідності здобуття вищої освіти молоддю. Розглянуті економічна, соціальна та особистісна складові процесу соціалізації особи шляхом здобуття вищої освіти з позиції індивіда та суспільства. Проаналізовані тенденції і перспективи працевлаштування випускників ВНЗ у найближчі роки.
Ключові слова: *надлишок фахівців, вища освіта, ринок праці, самореалізація особи, соціальна мотивація.*

В статье изложены аргументы, относительно необходимости получения высшего образования молодежью как экономический, социальный и личностный факторы процесса социализации личности с точки зрения развития индивида и общества в целом. Рассмотрены тенденции трудоустройства выпускников ВУЗов на ближайшие годы.
Ключевые слова: *перепроизводство специалистов, высшее образование, рынок труда, самореализация личности, социальная мотивация.*

In the article the expounded arguments in relation to the necessity of receipt of higher education by young people as economic, social and private factors of the socialization process of person from the point of

© МАТКІВСЬКИЙ М. П., СЛУЧИК В. М., МИЛЕНЬКА М. М., 2011.

development of individual and society on the whole. The tendencies of employment of graduating students of the Universities in the nearest years have been considered.
***Keywords: overproduce** of specialists, higher education, labors-market, self-realization of person, social motivation.*

Сьогодні наша держава вступила у відповідальний етап відбудови, характерною рисою якого є гарантування основних громадянських прав, зокрема права на освіту, декларованого основним нормативним документом – Конституцією України. В той час, коли світове співтовариство робить зусилля, щоб відновити фінансову та економічну системи в умовах глобальної економічної кризи необхідно змінити деякі погляди на освітній процес і на вищу освіту зокрема. Тому метою статті є аналіз ролі вищої освіти у процесах встановлення особистості та для розвитку суспільства у контексті сучасних економічних і соціальних тенденцій. Завдання – охарактеризувати соціально-економічне підґрунтя освітніх процесів на Україні та у світі; мотивувати потребу індивідів і суспільства у вищій освіті; дослідити тенденції та подальші перспективи розвитку вищої освіти на Україні.

У часи колишньої мегадержави розвиток вищої освіти та кількість студентів були обмежені жорсткими рамками економічної доцільності. Між тим, потреба у вищій освіті як самоціль та самоцінність особистості, тобто соціальна потреба індивіда, ігнорувалась державою.

Без сумніву, фінансування освіти складає досить значну частину державних витрат. Проте, інвестиції в освіту мають важливе значення, якщо країна має намір реалізовувати власний потенціал довгострокового розвитку.

Останнім часом у засобах масової інформації та у владних кабінетах різного рівня чути заклики до скорочення підготовки фахівців певних напрямів, оскільки держава не потребує такої кількості фахівців з вищою освітою, особливо в економічній та гуманітарній галузях. Надлишок кадрів в гуманітарній сфері і дефіцит «технарів» – загальносвітова проблема, тому і запрошують розвинуті країни програмістів з «третіх країн». Але це проблема не тільки середньої школи, яка останнім часом не дає учням ґрунтовних знань з «цариці наук» – математики та дотичних до неї високоінтелектуальних навчальних дисциплін, а й ринку праці, де, часто, робота у галузі фінансових, економічних чи інших послуг оцінюється у грошовому еквіваленті вище, ніж виробництво матеріальних ресурсів. Та й економіка нашої держави в останні двадцять років розвивалась у тих галузях, де надавались послуги – фінанси і кредит, торгівля, ресторанне господарство, страхове забезпечення. Тому слід провести реформування економічної моделі розвитку країни у напрямку виробництва товарів споживання і тоді не залишатимуться не затребуваними

серед абітурієнтів дефіцитні сьогодні і перспективні у майбутньому професії.

Доволі некоректними й немотивованими можна вважати окремі освітянські позиції сучасних політиків найвищого рангу, які у своїх висловлюваннях зазначають, що «зайві» молоді фахівці – «загроза національній безпеці... та потужний чинник соціального напруження, який дуже негативно впливає на криміногенну ситуацію» [2, с. 2-3]. Не хочеться аналізувати статистику пенітенціарної системи МВС, але думаємо, що серед убивць осіб з вищою освітою менше, а серед злодіїв високого ґатунку, можливо, більше, але це зумовлено вищим інтелектуальним потенціалом.

Дозволимо собі привести декілька тез на користь і необхідність вищої освіти, які у розвинутому суспільстві стали майже аксіомою.

Один з головних показників розвитку соціуму є якість людського капіталу. Статистика свідчить, що злочинність у країні обернено пропорційна збільшенню кількості освічених людей.

Крім того, люди з вищою освітою, зазвичай, більш виховані, інтелігентні та уважні у спілкуванні, що особливо важливо у ринкових умовах господарювання, коли частка сфери послуг у внутрішньому валовому продукті стає вагомою.

Наша країна намагається розвиватися як сучасне ринкове суспільство, одним з пріоритетів розвитку економіки якого є збільшення частки малого і середнього бізнесу. Тому говорити за таких умов про надлишок економістів і юристів досить нелогічно. «Чим більше людей в Україні будуть володіти глибокими економічними і юридичними знаннями, тим швидше ми створимо потужний середній клас» – резюмує проф. Б. Мокін [4, с. 1]. А середній клас, як відомо, є основою стабільності держави; звідси випливає повна антитеза «загрозі національній безпеці».

Високий ступінь освіченості працівників забезпечує цілий ряд переваг негрошового характеру, як от самостійність прийняття рішень, фінансова незалежність молодих фахівців від батьків, більш творчий характер у роботі, ширший спектр діяльності.

Важливий вплив вищої освіти на приріст заробітної плати працівника, що є наслідком високого професійного і освітнього рівня особистості, який значною мірою був базою японського, тайванського та інших «економічних див».

Освіченість підвищує шанси на зайнятість. Зокрема в країнах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) рівень безробіття осіб зі середньою та вищою професійною освітою не перевищував 4%, тоді як для осіб з неповною середньою освітою рівень безробіття складав понад 10%. Як відомо, рівень освіченості в країнах ОЕСР за останні тридцять років безупинно зростає, що підтверджує статистика: кількість осіб з повною середньою освітою у віковій групі 25-34 роки на 22% вища, ніж у віковій групі 55-64 роки [1, с. 3].

Зростає вартість робочої сили з різним рівнем освіти: різниця річної вартості робочої сили з неповною середньою освітою в тих же країнах ОЕСР на 34000 доларів нижча для чоловіків та на 21000 доларів для жінок від працівників з повною та вищою професійною освітою.

Випускники загальноосвітніх навчальних закладів є особливою групою ризику на ринку праці, бо не маючи фахової підготовки, неспроможні зайняти певну нішу в суспільному виробничому середовищі через свою неконкурентоспроможність Для цієї категорії осіб продовження навчання є поки що єдиним робочим місцем, яке на сьогодні спроможна надати держава. Таким чином, подальше навчання випускника дещо знімає соціальну напругу в державі та зменшує загрозу національної безпеки, про яку говорилось вище.

Більш високий рівень освіти дає також і значний соціальний ефект у вигляді більш високих показників здоров'я, оскільки високоосвічені люди більше слідкують за здоров'ям, краще відпочивають і т.д.

В умовах глобальної конкуренції на ринку товарів і послуг більш якісну продукцію зможуть виготовляти фахівці, які перемогли в конкурентному середовищі на ринку праці. А це можливо за умови, коли кількість фахівців з конкретного напряму підготовки буде більшою від кількості робочих місць. Тоді фахівець з дипломом, в якому домінує державна оцінка «задовільно» залишиться без роботи або буде виконувати низько кваліфіковану роботу і не впливатиме суттєво на якість продукції.

Освіченість населення, без сумніву, сприяє підвищенню IQ (коефіцієнту інтелекту) особистості. А чим вищий рівень IQ, тим більший обсяг внутрішнього валового продукту. Це доведено авторами книги «IQ та багатство нації» Річардом Лінном та Тату Ванханеном [5, с. 92-24].

Слід також враховувати зацікавленість молодих людей другою вищою освітою, що інколи зумовлено потребами виробничої діяльності, а частіше бажанням отримати додатковий освітній та інтелектуальний ресурс. Адже для частини людей освіта є важливою компонентою соціалізації особи, розширює можливості самовиявлення себе у житті, сприяє конкурентоспроможності особистості в житті. А це забезпечує стабільний розвиток особистості та суспільства в цілому.

Окрім того, сенс людського життя полягає в самореалізації особи, тому не варто позбавляти людину (тим більше молоду) цієї мети. Освіта не тільки готує її до життя і праці, але й дозволяє розширювати можливості для самовиявлення у житті, тобто є могутнім чинником процесу соціалізації особи. У будь-якому випадку, маючи навіть нереалізовану з точки зору працевлаштування вищу освіту, людині легше утвердитись у суміжній або іншій галузі.

Такими, в загальних рисах, є позитиви вищої освіти для особи і суспільства. В таких умовах, прихильники тези про надлишок фахівців з вищою осві-

тою пов'язують вказані позитиви з проблемами працевлаштування випускників, забуваючи при цьому, що це достатньо різні площини суспільної діяльності.

У країнах з розвинутою економікою відсутній такий атавізм радянської вищої школи як працевлаштування випускників та держзамовлення. Наші чиновники продублювали вимогу старої системи і внесли це в нормативне поле держави з ринковою економікою, тому й діє в нашій державі Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 1996 року № 992 «Про порядок працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснюється за державним замовленням». Відповідно маємо держзамовлення в умовах мінімальної присутності державних підприємств на ринку промислового виробництва та послуг. За таких умов держава за кошти платників податків готує кадри для приватного сектора економіки.

Ця нормативна вимога про працевлаштування є своєрідною обузою і стримуючим фактором розвитку «вишів», оскільки кожен ВНЗ зацікавлений у високій звітності про статистику працевлаштування випускників, який щорічно подається до Міністерства освіти і науки, молоді та спорту.

Тому у сучасний період актуальною стає теза про зняття з ВУЗів такої звітної координати як працевлаштування випускників. Завдання ВНЗ – готувати фахівців. А зв'язок між фахівцями і роботодавцями повинні здійснювати окремі структури (можливо і приватні), які будуть посередниками між випускниками та організаціями і підприємствами. В таких умовах чисельна необхідність у випускниках через короткий період сама відрегулюється.

Зниження демографічних показників (тенденція передостаннього десятиліття) у найближчі роки суттєво впливатиме на зменшення кількості випускників загальноосвітніх шкіл, і, відповідно, бажаючих здобути вищу освіту (Рис. 1).

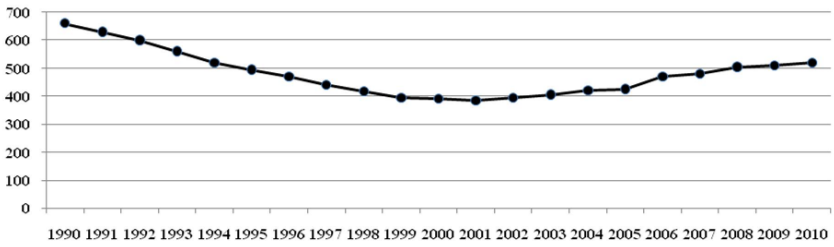
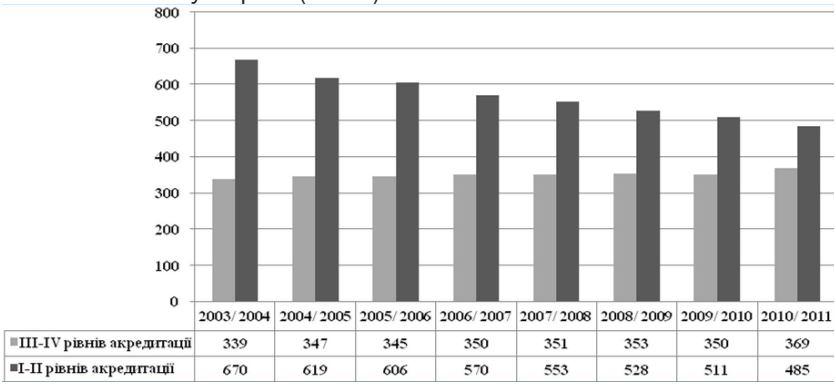


Рис. 1. Динаміка народжуваності протягом 1990-2010 рр. (тис. осіб) [3]

Кількість випускників середніх шкіл почне поступово зростати починаючи з 2018 року, коли атестати про середню освіту будуть отримувати випускники шкіл 2001-2002 років народження, що пов'язано зі зростанням народжуваності у державі.

Кількість ВНЗ різних рівнів акредитації за останнє десятиліття вже скоротилась на 14,6% (з 979 у 2000 році до 854 у 2010 році). Така тенденція

дозволяє робити припущення про неминучість подальшого скорочення кількості ВНЗ і в наступні роки (Рис. 2).



	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011
III-IV рівнів акредитації	339	347	345	350	351	353	350	369
I-II рівнів акредитації	670	619	606	570	553	528	511	485

Рис. 2. Динаміка кількості ВНЗ різних рівнів акредитації [3]

Таким чином, система вищої освіти не тільки сама кількісно саморегулюється, але й залежатиме від динаміки народжуваності.

Звичайно, держава в особі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України може регулювати чисельність студентів іншим шляхом, наприклад, підвищенням вимог до рівня вступних тестів, запровадженням різнорівневих тестів чи жорстким контролем за рівнем знань випускників (як у медичних вишах: ліцензійні тестові екзамени типу «Крок») тощо. Тоді не всі зможуть поступити на навчання чи закінчити вищий навчальний заклад, а рівень освіти стане соціально мотивованим та економічно ефективним.

Адже в розвинутих країнах значна частина молодих людей, розпочавши навчання за програмами середньої і вищої освіти, не отримує диплом про закінчення навчання (приблизно 30% в країнах ОЕСР). Правда, освітній процес там не закінчується отриманням диплому, бо значна частина (близько 40%) дорослих навчаються за програмами професійної освіти [1, с.3].

У той же час у цих країнах у 2008 році лише 38% молодих людей отримали вищу освіту. Очевидно, що діапазон 35-40% є межею насиченості (бажання) вищої освіти, на яку слід орієнтуватися нашому суспільству та чиновникам на майбутнє. А перспективи збільшення чи зменшення цієї цифри лежать у площині рівня економічних досягнень України у найближчі десятиліття. Ця цифра залежатиме від ступеня матеріальної компенсації часу та зусиль, затрачених на навчальний процес та отримання диплому.

За молоддю майбутнє нашої держави, бо ті молоді люди, які не отримали освіту сьогодні, завтра не будуть досвідченими і кваліфікованими спеціалістами. «Що не навчився Івась, не буде знати Іван» – говорить народна мудрість.

Молодій людині треба дати можливість спочатку відчути, що держава як апарат управління суспільством не є байдужою до неї, вона потрібна державі і суспільству.

Отже, зростання кількості підготовлених фахівців поряд з подальшим розвитком вищої школи повинно залишитися стратегією розвитку держави на найближчу та віддалену перспективу.

Поряд з тим, потребує подальшого вдосконалення розвиток освіти та постійне підвищення якості підготовки спеціалістів, щоб розширення можливостей отримати вищу освіту зі слабо вираженими нахилами до фаху не привели до девальвації диплому та втрати ним основної функції – оцінки рівня підготовки фахівця на ринку праці.

Література

1. Взгляд на образование 2010: Индикаторы ОЭСЗ. – Режим доступу: http:// www. oecd. org/dataoecd/42/44/45943467.pdf

2. Гошовський В. Зайві молоді фахівці – загроза національній безпеці. – Режим доступу: http://www.npp.com.ua/articles/articles/personal -17112004-ukr. html

3. Дикий І. Аналіз ринку вищої освіти в Україні. – Режим доступу: http://www. credit-rating.ua/ua/analytics/analytical-articles/12833/ html

4. Мокін Б. Відгук на статтю Валентини Пустіви «Диплом є. Роботу дайте». – Режим доступу: http://www.mokin.com.ua/public_work/publicism/html

5. Lynn R. IQ and the Wealth of Nations // Lynn R., Vanhanen T. – Westport, CT: Praeger, 2006. – 267 p.

МЕЛЬНИЧУК І. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський державний медичний
університет ім. І. Я. Горбачевського,
ПЕРУТА І. І.,
аспірант,
Хмельницький національний
університет

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто сутність акмеологічного підходу в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах та розглянуто окремі аспекти акмеології як науки.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, фахівці, вища школа

В статье рассмотрена сущность акмеологичного подхода в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях и рассмотрены отдельные аспекты акмеологии как науки.

Ключевые слова: акмеология, акмеологичний подход, специалисты, высшая школа

Essence of akmeological approach is considered in the article are analysed in the process of preparation of specialists in higher educational establishments and the separate aspects of akmeology as sciences are considered.

Keywords: akmeology, akmeological approach, specialists, higher school.

Сучасний етап реформування вищої школи в Україні відзначається масштабністю проведених перетворень. Водночас трансформаційні процеси в соціумі не тільки не дозволяють говорити про завершеність цих змін, але й вимагають їх подальшої реалізації. До випускників вищої школи ставляться вимоги застосовувати знання не тільки за отриманою спеціальністю. Сучасний фахівець має бути готовим постійно підвищувати свою кваліфікацію, здобувати додаткові знання і навички на основі визначення нових професійних

 © , МЕЛЬНИЧУК І. М., ПЕРУТА І. І. 2011.

вершин. Тому сьогодні виникає необхідність удосконалення системи вищої освіти в напрямку використання акмеологічного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Завдання освіти в кожній країні визначаються особливостями й перспективами її соціально-економічного розвитку та загальносвітовими процесами й тенденціями. Сучасні соціально-економічні перетворення в українській державі та духовне відродженення нації потребують активізації процесу розвитку особистості. Провідна місія при цьому покладена на систему освіти. Адже загальновідомим є її виняткове стратегічне значення у формуванні людського капіталу, що розглядається науковцями як рушійна сила в розбудові суспільства [3, с. 6].

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається: «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і народжує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства» [7, с. 3]. Пріоритетна місія у вирішенні зазначених завдань належить вищій школі. Відповідно це зумовлює здійснення модернізації системи вищої освіти з метою досягнення нової якості освіти.

Нині виконання соціального замовлення суспільства і підвищення якості освіти можливе завдяки діям фахівців з високим рівнем професіоналізму, духовної зрілості, індивідуальним стилем мислення, мотивації і здатності до саморозвитку, інноваційної діяльності. Тому з'являється потреба здійснювати підготовку та перепідготовку фахівців з урахуванням акмеологічного підходу.

В останні роки все більше утверджується й активно розвивається наука акмеологія (від давньогрецького акме – вершина, розквіт, квітуча сила) як галузь інтегративного знання започаткована Б. Ананьєвим і Н. Рибніковим. Акмеологічні ідеї знайшли відображення у працях багатьох науковців і були розвинуті російськими ученими Н. Кузьміною, А. Деркачем, О. Бодальовим, О. Анісімовим, В. Зазикіним, А. Реаном та ін. і вітчизняними науковцями С. Пальчевським, В. Вакуленко, В. Гладковою, Г. Даниловою, Г. Кримською, В. Панчук [5, с. 18].

Мета нашого дослідження полягає у висвітленні сутності акмеологічного підходу в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах та окремих аспектах акмеології як науки. Зокрема, Н. Кузьміна тлумачить акмеологію як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації.

На думку В. Максимової акмеологія – наука про вершини, про вищі досягнення в життєдіяльності і розвитку людини Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатна до саморозвитку і творчості, до організації свого життя і професійної діяльності. Акмеологія звернена до Homo Sapiens – людини розумної в повному обсязі цього слова, яка, рефлексуючи свою мету та способи дій, вміє передбачати результати своєї діяльності.

Г. Данилова розглядає акмеологію як науку про якість людини та якість життя. Дослідниця пов'язує акмеологію з освітою і зазначає, що акмеологія освіти досліджує умови досягнення високої якості освітніх систем, розвитку суб'єктів освітнього процесу (викладача і студента) й орієнтується на психологію розвитку людини в навчальній та професійній діяльності [4, с. 98].

Якість освіти нерозривно пов'язана з метою і стратегією освіти. Відсутність чітко визначеної мети і збереження тільки традиційної стратегії освіти здебільшого є основними причинами низького рівня її ефективності, невідповідності результатів новим вимогам суспільства до сучасних фахівців. Проблема якості освіти переплітається з проблемою якості людини, з її випереджаючим розвитком в системі освіти, яка формує суспільний інтелект як фактор прогресивного розвитку суспільства. ВНЗ видає випускнику диплом, який повинен віддзеркалювати не тільки результати успішності, але й готовність до самостійної життєдіяльності, інтегральний результат процесу навчання, розвитку і виховання – соціальну зрілість. Останнє зумовлює розробки нових концепцій, домінуюча сутність яких спрямована на розвиток студента – майбутнього фахівця своєї справи як здорової особистості і творчої індивідуальності.

Необхідність реалізації акмеологічного підходу в процесі підготовки фахівців у вищій школі на думку Г. Данилової обумовлена такими основними факторами:

1) станом бездуховності суспільства, втратою духовно-моральних норм життя у всіх прошарках суспільства, забуттям виховання молоді на принципах «не вбий», «не кради», які вічно визначали підвалини людського існування;

2) логікою розвитку науки акмеології, етапом апробації її провідних ідей на практиці [4, с. 101].

Акмеологічний підхід синтезує у собі дослідницькі стратегії з позицій:

1) системного підходу при вивченні освітніх систем (за Н. Кузьміною);

2) цілісного підходу до вивчення людини, обґрунтованого Б. Ананьєвим;

3) теорії функціональних систем, системоутворювальним чинником у якій виступає шуканий кінцевий результат на виході у нове середовище (за П. Анохіним) [2, с. 368].

За умови реалізації акмеологічного підходу в освіті, на думку В.

Петрухіна, домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють реалізації індивідуальних рис кожного студента. Без сумніву, акмеологічний підхід у професійній підготовці студентів має велике значення для підвищення якості освіти, оскільки відкриваються перспективи створення моделі акмеологічної вищої школи [8], що є передумовою розвитку майбутнього фахівця й досягнення ним найвищого рівня самовдосконалення.

Зокрема, В. Хайруліна вбачає майбутнє освіти – за акмеологічною педагогікою. Розкриваючи досвід створення національно-духовного простору Українського коледжу імені В. Сухомлинського дослідниця запропонувала план становлення акмевипускника («Три роки навчання – за два») й означила такі функції навчання: виховну, методичну, здоров'язберігаючу [6].

Моделюючи педагогічні засади керованого акмевиховання особистості, І. Бех висвітлює проблему можливості підняти планку такої норми розвитку, яка відповідає акме. Він зазначив, що цей розвиток студента конкретного віку можливий у разі забезпечення комфортних умов. Освітня ситуація «викладач-студент» має ґрунтуватися на попереджуванні глухих кутів розвитку, підтримці індивідуальних досягнень того, хто навчається, пізнавальній мотивації, що повинна переходити в мотивацію цінності. Отже, на думку І. Беха, у центрі акмеологічного підходу до підготовки фахівців у вищій школі стоїть саме особистість, яка прагне досягти професійних вершин [6].

Знання нерозривно пов'язане з процесами мислення, тому потрібно дати студентові не готові знання, а прагнення до знань. Викладач, працюючи за традиційними методиками, не досягає повного духовного розвитку студента. Застосування акмеологічного підходу до навчання у ВНЗ вимагає від викладача включення в дослідно-експериментальні роботу, під час якої найбільш інтенсивно здійснюється акмеологічний та особистісно-професійний розвиток як викладача, так і студента. Педагог повинен керуватись акмеологічною позицією, яка стимулюватиме розвиток рівнів продуктивності його діяльності. Акмеологічна професійна позиція викладача вищої школи стимулює його саморозвиток та підвищує якість професійної підготовки студентів.

Зрозуміло, що застосування акмеологічного підходу в підготовці фахівців у ВНЗ передбачає застосування акмеологічних технологій. Акмеологічна технологія – це поетапна організація пізнавальної діяльності студента, що забезпечує успіх у навчанні та професійному розвитку.

Акмеологічні технології можуть бути реалізовані внаслідок дотримання у процесі навчання певних психолого-педагогічних умов:

1) створення акмеологічного середовища в студентському колективі, коли престижно добре вчитися, а прагнення до творчості, до оригінальних рішень має суспільну значимість і сприяє підвищенню соціального статусу

студента в студентській групі (коли високі результати – це основа самореалізації особистості);

2) забезпечення єдності свідомості й діяльності студентів на кожному етапі в структурі процесу навчання (цільовому, стимулюючому, змістовному, операційному, результативному, контрольно-оцінювальному);

3) забезпечення високої мотивації успіху, розвитку пізнавального інтересу студента;

4) гуманістичний стиль спілкування і довіри до пізнавальних можливостей студента;

5) створення карти навчальних проблем та їх осмислення студентом [4, с. 104].

Сутність застосування акмеологічних технологій у ВНЗ полягає в тому, що вони спрямовані на постійний розвиток особистості майбутнього фахівця, його професійного мислення в діяльності. Н. Кузьміна та А. Деркач серед акмеологічних технологій виділяють:

1) вивчення результатів власної праці (колективної, групової, індивідуальної) фахівцями – суб'єктами праці;

2) моделювання продуктивної, малопродуктивної і непродуктивної професійної діяльності;

3) використання порівняльних моделей з метою навчання і корекції професійної діяльності;

4) стандартизований апарат виміру для вивчення процесу діяльності та його зв'язки з результатами.

Нині актуалізується потреба у спеціалістах, які усвідомлюють важливість розвитку творчого потенціалу особистості, прагнення сформувати вміння виявляти і вирішувати самостійно поставлені проблеми.

За умов результативного застосування акмеологічного підходу у ВНЗ можна говорити про таку акмеологічну категорію як творчість фахівця – прояв високого рівня розвитку перетворювальних здібностей і мотивації життєдіяльності, мотивації досягнень високих результатів у саморозвитку суб'єкта діяльності; діагностування чинників досягнення вершин продуктивності у процесі прийняття управлінських рішень про визначення акме-цільових стратегій, реалізацію і зіставлення на практиці наявних і реально отриманих результатів [2, с. 306-307].

Науковці виділяють інваріантні елементи у структурі творчої готовності випускників до майбутньої діяльності, а саме: ціннісне ставлення до майбутньої професії; компетентність (володіння необхідним матеріалом програми); спрямованість на майбутню діяльність, уміліість у вирішенні поточних проблем; відповідальність, старанність у здійсненні професійних дій. Визначаючи методологічні та методичні проблеми акмеології, Н. Кузьміна та Є. Жарінова

зазначають, що акмеологічний підхід, передусім, ґрунтується на необхідності наслідувати взірці професійної майстерності в освітньому процесі і рекомендують співвідносити їх з кінцевою метою навчання і далі розвиватися у напрямку досягнення вершин професіоналізму. Важливо сформувати у майбутнього фахівця потребу вивчати і враховувати накопичений досвід продуктивної діяльності; готовність вибудовувати партнерські стосунки у колективі; готовність творчо конструювати професійну діяльність, враховувати власні особистісні особливості і формувати рефлективну позицію відносно своїх професійних дій [1, с. 137]. Науковці вважають, що у ВНЗ необхідно забезпечити умови для творчого, професійного та наукового розвитку особистості майбутнього фахівця; підвищення професійної компетенції викладачів вищої школи, здатних здійснювати випереджальну психолого-педагогічну підтримку студента у процесі його особистісного розвитку, соціального і професійного становлення [1, с. 142].

Серед основних ознак високоосвіченої особистості професіонала російські дослідники виділяють: компетентність і ерудованість; знання фундаментальних праць у різних галузях; умілість у використанні зарубіжних джерел та досвіду; самоосвіту, високий рівень розвитку рефлексії у діяльності, самоорганізацію і самоконтроль [2, с. 300]. Саме на такий високий рівень мають бути орієнтовані майбутні фахівці, які в процесі навчання у вищій школі повинні оволодіти акме-стратегіями та акме-технологіями невпинного саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, за умови застосування акмеологічного підходу в процесі підготовки фахівців у вищій школі викладач надає студентові можливості й засоби для самостійного оволодіння знаннями. Таким чином, реалізація акмеологічного підходу створює засади професійного розвитку майбутніх фахівців і ґрунтується на дослідженні закономірностей саморуху студентів до вершин професіоналізму, що націлює викладача на пошук нових можливостей у сфері професійної освіти.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми бачимо у дослідженні процесу освоєння та оволодіння студентами акме-стратегіями та акме-технологіями.

Література:

1. Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2008. – 156 с.

2. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.

3. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті [Текст] / Г.

Данилова // Рідна школа, 2003. – № 6. – С. 6-9.
4. Данилова Г. Акмеологічна школа: нова якість освіти [Текст] / Г. Данилова // Освіта і управління. – 2009. – № 2. – С. 96-108.
5. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [Текст] / О. А. Дубасенюк // Акмеологія в Україні: теорія і практика / засн.: Українська академія акмеологічних наук ; Київський ун-т ім. Б. Грінченка ; редкол.: В. О. Огнев'юк, С. П. Архипова, Г. М. Будаг'янц та ін. – К.: КУ ім. Б. Грінченка, 2010. – № 1. – С. 18-26.
6. Литвиненко Т. В. Передумови становлення соціально зрілої особистості сучасного випускника в акмеологічному освітньому просторі [Текст] / Т. В. Литвиненко// Управління школою: Науково-методичний журнал. – Харків, 2011.–№19/21.–С.74-77
7. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. №347/2002//Дошкільне виховання. –2002. – №7.
8. Петрухін В. Акмеологія та підвищення якості освіти [Текст] / В. Петрухін // Відкритий урок: розробки, технології, досвід [Текст] / В. Петрухін.– 2009. – №1.

МЕШКО Г. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та
гендерної рівності, Тернопільський
національний педагогічний
університет ім. В. Гнатюка

АКТУАЛІЗАЦІЯ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК АСПЕКТ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті розкривається роль гармонізації особистості педагога у досягненні професійного довголіття, обґрунтовується необхідність використання ним своїх талантів, здібностей, духовно-творчого потенціалу як умови професійного здоров'я, розглядається потенціалоорієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів до збереження свого професійного здоров'я.
Ключові слова: *гармонізація особистості, духовно-творчий потенціал, актуалізація духовно-творчого потенціалу, професійне здоров'я вчителя, комплексна програма підготовки до збереження професійного здоров'я.*

В статье раскрывается роль гармонизации личности педагога в достижении профессионального долголетия, обосновывается необходимость использования им своих талантов, способностей, духовно-творческого потенциала как условия профессионального здоровья, рассматривается потенциалоориентированный подход в подготовке будущих учителей к сохранению своего профессионального здоровья.
Ключевые слова: *гармонизация личности, духовно-творческий потенциал, актуализация духовно-творческого потенциала, профессиональное здоровье учителя, комплексная программа подготовки к сохранению профессионального здоровья.*

The role of harmonized individual teacher in achieving professional longevity, the peculiarities of using his talents, abilities, spiritual and creative potential as a condition of professional health has been shown in the article. It has been considered the potential-based approach in preparing future teachers to maintain their professional health.
Keywords: harmonized *individual, spiritual and creative potential, the actualization of spiritual and creative potential, teacher's professional health, complex program, preparing to maintain their professional health.*

© МЕШКО Г. М., 2011.

Професійне довголіття вчителя досягається шляхом гармонізації особистості, яка розуміється як процес поступового подолання й усунення невротичних компонентів власного внутрішнього світу, підвищення ступеня автентичності [7]. Гармонізація свого внутрішнього світу сприяє позитивному емоційному сприйняттю себе та інших, допомагає уникати стресових і конфліктних ситуацій, долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я.

Гармонії внутрішнього світу особистості вчителя сприяють: осмисленість життя і власної професійної діяльності, усвідомлення та прийняття меж своєї свободи у ставленні до інших людей, відповідальність перед своїм «я» за вибір цінностей, стратегій життя і поведінки; прагнення до самозмін і саморозвитку, творчої самореалізації у професії. Тому у контексті дослідження проблеми гармонізації особистості вчителя актуальним є питання актуалізації його духовно-творчого потенціалу.

Повне використання педагогом своїх талантів і здібностей, особистісного потенціалу є необхідною умовою професійного здоров'я. Чим більші можливості для творчості у педагогічній діяльності, де проявляються здібності і знання вчителя, тим більше ця діяльність приносить задоволення, тим самим підвищуючи стійкість людини до захворювань [8].

У психолого-педагогічній науці потенціал пов'язують із ще не актуалізованими у конкретний момент часу можливостями особистості, які здатні згодом проявитися при певних обставинах. Актуалізуючи потенціал особистості, можна допомогти їй розвинути свої духовні сили і повірити в творчі можливості.

Мета статті полягає в розкритті ролі потенціалоорієнтованого підходу у підготовці майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

На думку багатьох вчених (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.М. Мясищев, Г. Олпорт, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков, Р.Х. Шакуров та ін.), особистість у процесі взаємодії з дійсністю виступає, насамперед, як нескінченне, невичерпне, потенційне за своїм характером психологічне новоутворення, якому притаманні сукупність найрізноманітніших можливостей, варіантів життєвого реагування, діяльності, поведінки і яке здійснює творчий вибір цих варіантів, прийнятих чи створених нею.

Важливим у зазначеному контексті є встановлена психологічною наукою наявність у потенційному психічному двох зон, які умовно називають «зоною майбутнього в теперішньому» і зоною «минулого в теперішньому» [1]. До першої відносяться тенденції розвитку, психічні утворення, що почали формуватися. До другої – сформоване психічне, що немає в теперішньому інструментального значення, але утворює психологічні резерви особистості.

Основну роль в психічному розвитку відіграє перша зона. Друга зона відіграє ключову роль у творчому функціонуванні особистості і виступає основною умовою формування новоутворень. Реальним проявом наявних потенційних можливостей у процесі актуальної взаємодії особистості з дійсністю виступає духовно-творчий потенціал, що залежно від рівня адаптації особистості до умов цього процесу є одним з основних чинників її психологічного здоров'я. Людина може вважатися адаптованою, якщо адаптаційний процес виступає і результатом, що одночасно складається з трьох компонентів: актуалізованого духовно-творчого потенціалу особистості, особистісної відкритості світу, самоуправління і саморозвитку. Майбутній педагог повинен навчитися усвідомлювати себе творцем власного життя, здоров'я. Самоактуалізація і самореалізація своєї особистості приводить людину до такого розуміння [5].

Тому актуальним сьогодні є потенціалоорієнтований підхід до становлення особистості майбутніх учителів, за яким формування у них особистісного потенціалу дозволяє закласти основи особистісно-професійного саморозвитку, спроектувати процеси самовизначення, саморегуляції і саморозвитку особистості. При цьому під особистісним потенціалом вчителя розуміється система властивостей, які є основою його професійно-особистісного розвитку та забезпечують відповідний рівень досягнень у професійній підготовці і майбутній педагогічній діяльності. М.Л. Воронцов виділяє основні компоненти особистісного потенціалу, кожен з яких ним системно розглядається як окремий потенціал:

— гносеологічний потенціал (система професійних знань, умінь, навичок, а також уявлень, світоглядних позицій, якими володіє фахівець);

— аксіологічний потенціал (система цілей, цінностей і ціннісних орієнтацій в професії, соціально-психологічних установок особистості);

— творчий потенціал (вищі рівні всіх когнітивних процесів, спеціальні структури потребнісно-мотиваційної сфери, емоційний профіль, структура вольової регуляції, Я-концепція особистості). Всі ці якості відкривають особистості можливість творити, знаходити нове, приймати рішення і діяти оригінально та нестандартно);

— комунікативний потенціал (система властивостей, умінь і здібностей особистості, що забезпечують її успішне спілкування, розуміння і взаєморозуміння з іншими людьми, здатність до оволодіння і рівень оволодіння мовами спілкування, а також комунікативними якостями, конкретними уміннями та навичками спілкування);

— художній потенціал (система естетичних смаків, уподобань, художньо-творчих здібностей і можливостей людини);

— професійний потенціал (професійні орієнтації, нахили, уподобання в сфері вибраної діяльності, у відповідному їм типі особистості фахівця. Своє вираження знаходить у рівні мотивації професійних досягнень, а також в

орієнтації мотивів);

— духовний потенціал (система духовно-моральних цінностей і життєвих позицій особистості, її ціннісно-смислових і смисложиттєвих орієнтацій, основних переконань і світогляду, що визначають розуміння людиною своєї відповідальності, свободи, трансцендентності). Духовний потенціал чи духовність виражає здатність особистості розуміти і вибирати істинні моральні цінності(добро, краса, істина, свобода, відповідальність, трансцендентність, любов) і покласти їх в основу свого життя [3, с. 55-65].

Духовний потенціал особистості, на нашу думку, є тією підструктурою особистості, на рівні якої здійснюється інтеграція всіх можливостей особистості, які представлені в інших її потенціалах для втілення їх у життя і діяльність саме людським, у високому смислі цього слова, способом.

Духовність нерозривна з творчістю. Саме у творчому пошуку формується духовність людини як вищий прояв людяності. Вершиною творчої діяльності є духовні творення, в яких людина прагне осмислити свою роль і призначення, взаємини з іншими з позиції добра і зла.

Науковці творчий потенціал особистості трактують по-різному: як динамічне інтегративне особистісне утворення, що визначає потребу, готовність можливість творчої самореалізації (Є.А. Глуховська); синтетична якість, що характеризує міру можливостей особистості в здійсненні діяльності творчого характеру (М.В. Корепанова, Т.І. Торчаніна); як динамічна інтегративна властивість, що є передумовою і результатом творчої діяльності, яка визначає спрямованість, готовність і здатність особистості до самореалізації і саморозвитку (С.Г. Глухова, С.А. Каракуліна); як особистісний феномен, що характеризується процесуально-діяльнісним проявом неповторного та унікального підходу людини до вирішення поставлених задач, ситуацій і виражається в інваріантності шляхів досягнення поставлених цілей (Л.Я. Дорфман, Л.В. Мещерякова, В.Ф. Овчіннікова); як комплекс унікальних здібностей особистості, зокрема креативних, що дає змогу розв'язувати професійні завдання на нестандартному рівні (А.К. Маркова).

К. Роджерс [9] розглядав творчість не тільки і не стільки в створенні чогось нового на зовні, а насамперед в створенні нових граней власної особистості. Головним спонукальним моментом творчості є прагнення до розвитку, розширення, удосконалення, здоров'я. Людині завжди притаманна творча енергія, свобода волі, які дані їй для духовного розвитку.

Стратегія життєвої творчості – це спосіб буття, коли людина свідомо чи несвідомо займає позицію активного творця свого життя, здоров'я, спираючись на такі цінності, як любов, краса [2]. Коли людина вносить порядок у своє життя, відновлює порушену рівновагу душі, то вже тоді починається одужування.

Заслуговує на увагу позиція В.В. Ігнатової, яка застосовує поняття духо-

вно-творчого потенціалу особистості: «Духовно-творчий потенціал особистості являє собою сукупність внутрішніх можливостей, потреб, цінностей і засобів досягнення особистістю таких станів свідомості, які гармонізують відношення особистості з оточуючою дійсністю, визначають інтегральний прояв креативної і духовної складових життєдіяльності і надають відповідної спрямованості процесу становлення особистості» [6, с. 101]. Виражається духовно-творчий потенціал в особистісних якостях, що визначають як духовно-творче становлення особистості, так і психологічне здоров'я, – відкритість до всього нового, усвідомлювання, натхнення, чуйність, безкорисливість, внутрішня гармонія, любов і т.д. [там само, с. 248-249].

Актуалізація потенціалів особистості і, зокрема, духовно-творчого потенціалу, веде до повноти буття людини. У повноті буття творчість із зовнішніх форм переростає у свої сутнісні буттєві форми – Життя як Творчість і Творчість як Життя. Актуалізація духовно-творчого потенціалу характеризується певними ознаками: потребою і можливістю духовно-творчої самореалізації, а також прагненням присвоювати загальнолюдські цінності [10].

Процес актуалізації духовно-творчого потенціалу особистості як чинник психологічного здоров'я складається з двох частин – саморозуміння і самореалізації [5]. Саморозуміння дає відповіді на питання – хто я? який я? чого я хочу? для чого це мені? куди мене веде життя? Самореалізація ставить і людина знаходить відповіді на питання – як реалізувати те, що я хочу, чи зможу я, що я тепер хочу, куди я йду по житті? Самореалізація складається з самовираження і самоствердження. Самовираження допускає отримання результату, що складає максимальну цінність для свого творця. Самоствердження базується на утриманні суспільного визнання досягнутого результату [4].

Актуалізується духовно-творчий потенціал у процесі внутрішньої роботи людини над собою, над усвідомленням своїх життєвих смислів і цінностей. Л.Б. Соколовська [10] називає психологічні умови актуалізації духовно-творчого потенціалу особистості: 1) активізація інтеграційних внутрішньо-особистісних процесів; 2) активізація діалектичного мислення особистості; 3) психолого-педагогічна підтримка самоорганізації особистості.

Активізація інтеграційних внутрішньо особистісних процесів призводить до цілісності особистості, усвідомлення необхідності внутрішньої осмисленості, розуміння себе. Відповіді і спроби відповідей на питання – хто я? який я? чому я такий? який я у стосунках з іншими? що повинен досягти у житті? – сприяють саморозумінню, самосприйняттю, самовизначенню, самовираженню. Самосвідомість людини складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних рівнів: «Я», «Я та інші», «Я і моє життя». Показником інтегрованості в кожному з рівнів самосвідомості є прийняття певної міри відповідальності: «я» – за себе, своє здоров'я, «я та інші» – за свої взаємовідносини з

іншими, «я і моє життя» – за спосіб життя, загалом за життя, за ті смисли, що в ньому втілюється [10, с. 85].

Актуалізоване діалектичне мислення допомагає виявити, усвідомити протиріччя, суперечливий характер явищ, понять, вчинків і почуттів, встановити невидимі зв'язки між здавалось би незв'язаними протилежними «речами», наводить порядок у мисленні. Через активізацію діалектичного мислення у студентів успішніше відбувається, вважає Л.Б. Соколовська, процес диференціації, розвитку і вираження різних компонентів особистості, тобто процес індивідуалізації [там само, с. 94].

Психолого-педагогічна підтримка орієнтується на проблеми конкретної особистості, що творчо шукає своє місце в житті. Смисл психолого-педагогічної підтримки трактується у двох значеннях. У широкому значенні – це створення сприятливих умов, безпечного середовища, необхідного для розвитку і саморозвитку особистості, розкриття і реалізації її внутрішніх сил, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору. Вузьке значення асоціюється з допомогою психолога і педагога, його сприянням у вирішенні проблем, пов'язаних з саморозумінням, самовизначенням, самоконтролем, здоров'ям, саморозвитком, а також труднощами у навчанні, спілкуванні і т. п. [11, с. 21].

Психолого-педагогічна підтримка, на думку Л.Б. Соколовської, визначається такими аспектами: в спільному зі студентом визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, труднощів, що заважають йому зберігати гідність і досягати позитивних результатів в самоорганізації, збереженні і зміцненні психологічного здоров'я [10, с. 95]. Головна мета психолого-педагогічної підтримки самоорганізації особистості – пробудження її внутрішньої творчої активності для самоорганізації, самовдосконалення, «життєтворчості».

Актуалізація духовно-творчого потенціалу особистості покликана допомагати майбутньому вчителю визначитися зі смислами і цінностями власного буття, стимулює життя в теперішній момент і надихає предметно займатися власним розвитком.

Духовність людини визначають цінності. У якості психологічних чинників, які формують вищий рівень ціннісних орієнтацій, виступають такі якості, як високий рівень осмисленості життя та інтернальності, позитивна «Я-концепція», низька тривожність і фрустраційна напруженість, здатність до асертивної поведінки та емоційна стійкість [12, с. 7]. Формування саме цих якостей є аспектом комплексної програми підготовки до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Отже, актуалізація духовно-творчого потенціалу є одним із шляхів гармонізації особистості педагога, аспектом комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Комплексна програма роботи у цьому напрямі спрямовується на те, щоб

запустити продуктивні механізми, що забезпечують формування здатності до власного розвитку. Необхідна розробка психолого-педагогічних засобів активізації особистісних ресурсів майбутніх учителів, що сприятимуть збереженню і зміцненню їх професійного здоров'я.

Література:

1. Арсеньев А.С. Философские основания личности / А.С. Арсеньев. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 592 с.
2. Васильева О.С. Измерение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Валильева, Е.А. Демченко. – Вопросы психологии, 2001. – № 2. – С. 78-86.
3. Воронцов М.Л. Психологические механизмы формирования личностного потенциала и профессионализма в подготовке преподавателя-лингвиста: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология / Максим Леонидович Воронцов. – Нижний Новгород, 2004. – 189 с.
4. Гладкова В.М. Основи акмеології. Підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Львів: Новий світ, 2000, 2007. – 320 с.
5. Горобец Т.Н. Основы коррекционной акмеологии. Учебно-методическое пособие [под. общ. ред. А.А. Деркач] / Т.Н. Горобец. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 150 с.
6. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография / В.В. Игнатова. – Красноярск: Сиб. ГПУ, 2000. – 272 с.
7. Митина Л.М. Концепция профессионального долголетия / Л.М. Митина // Директор школы. – 1998. – № 5. – С. 31-36.
8. Панина Т.С. Развитие творчества учителя в системе повышения квалификации: монография / Т.С. Панина. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. – 250 с.
9. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию [Пер. с англ. М. Золотник] / К.Р. Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО ПРЕСС, 2001. – 416 с.
10. Соколовская Л.Б. Условия становления психологического здоровья личности студента / Л.Б. Соколовская // Мир человека. Научно-информационное издание. Выпуск 3. – Красноярск: Сиб. ГТУ, 2003. – С. 97-102.
11. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т.А. Строкова // Педагогический журнал. – 2002. – № 3. – С. 20-27.
12. Яницкий М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций: автореф. дисс. … докт. психол. наук / М.С. Яницкий. – Новосибирск, 2000. – 41 с.

МІЛАШ О. О.,
здобувач кафедри теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються засади формування дослідницьких умінь майбутніх учителів у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема. Проаналізовано основні дослідницькі вміння як ядро формування дослідницької культури студентів. Ключові слова: дослідницькі уміння, класифікація дослідницьких умінь, майбутні учителя, професійна підготовка студентів.

В статье рассмотрены основы формирования исследовательских умений будущих учителей в процессе профессиональной подготовки как педагогическая проблема. Проанализированы основные исследовательские умения как ядро формирования исследовательской культуры студентов. Ключевые слова: исследовательские умения, классификация исследовательских умений, будущие учителя, профессиональная подготовка студентов.

In the article the underpinnings of forming research skills are considered in the process of students' professional training as a pedagogical problem. The analysis of the basic research skills is conducted as the main body of forming students' research culture. Keywords: research skills, classification of research skills, future teachers, students' professional training.

Постановка проблеми. Перехід України до інформаційного суспільства потребує значного оновлення системи освіти, зміни її характеру (спрямованості, цілей, змісту) та суттєвого підвищення її якості, що є можливим за рахунок впровадження прогресивних освітніх технологій та вивчення рівня

 © МІЛАШ О. О., 2011.

функціонування й розвитку педагогічних систем на основі об'єктивної, достовірної, науково-обґрунтованої інформації. Отримати таку інформацію можна лише на основі наукових досліджень, методику яких напрацювали сучасні педагогіка, психологія, соціологія та інші науки. Тому формування дослідницької культури взагалі і дослідницьких умінь зокрема стало потребою і вимогою майбутнього компетентного вчителя.

Проблема організації навчального процесу вищої школи в системі професійної освіти майбутнього вчителя на сьогодні є особливо актуальною. Реалізація нової освітньої парадигми в Україні, що спирається на ідеї відкритості й неперервності, суттєво змінила уявлення про функціональну компетентність майбутніх вчителів. Перед ними все частіше постають проблеми наукового проектування в навчальній діяльності, розробки проектів, вибору освітніх програм тощо. Оптимально розв'язувати такі завдання спроможні лише ті студенти, які володіють сучасною методологією та методами наукових досліджень.

Перебудова навчального процесу вищої педагогічної школи зорієнтована на професійну діяльність випускників в умовах оновленої загальноосвітньої школи – школи творчого пошуку. Цей процес вимагає попередньої розробки і впровадження ефективних технологій організації навчально-виховного процесу. Постає проблема вдосконалення підготовки студентів до самостійної дослідницько-творчої діяльності.

Технології навчання, що використовуються у вищій педагогічній школі, не завжди достатньо стимулюють самостійну дослідницько-творчу діяльність студентів і навіть нівелюють їх інтелектуальну активність. Тому так важливо в процесі професійної підготовки формуватиі розвивати дослідницькі уміння студентів, спонукати їх до творчої наукової діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Формування дослідницьких умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення педагогіки досліджували С.Арсьонова, І. Каташинська, Н. Яковлєва, Г. Ковальчук, Т. Мишковська. Однак невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається аналіз формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки (як-от, наприклад, майбутніх учителів історії) як педагогічної проблеми.

Формування цілей статті – проаналізувати засади формування дослідницьких умінь у процесі професійної підготовки студентів – майбутніх учителів. Для вирішення вказаної мети постали такі завдання: визначити поняття „дослідницькі уміння", розглянути дослідницькі вміння як ядро формування дослідницької культури студента, порівняти класифікації дослідницьких умінь для з'ясування їхньої сутності.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що процес формування дослід-

ницьких умінь майбутніх педагогів дозволяє визначити оптимальні способи вирішення існуючих суперечностей між стрімким розвитком суспільства, змінами, що відбуваються в державі, та рівнем підготовки студентів; між зростанням обсягу інформації в умовах розвитку ринкових відносин у суспільстві та вмінням цілеспрямовано засвоювати сприйняту інформацію; між замовленням держави на педагогічних фахівців, у яких сформовані дослідницькі вміння, та недостатньою розробкою цього питання в педагогічній теорії і практиці, слабкою спрямованістю дисциплін фахового циклу на їх формування. Результати аналізу психолого-педагогічних тлумачень категорії "вміння" дали змогу виявити характерні для неї ознаки: практична дієвість, інтелектуальність, а на цій основі – злиття розумових і практичних дій, усвідомленість, цілеспрямованість, прогресивність, варіативність способів досягнення мети діяльності тощо [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує необхідність визначення характеристики категорії поняття "дослідницькі уміння". Дослідник В.Г.Базелюк визначає „дослідницькі вміння" майбутнього вчителя як здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей. Майбутній вчитель, який здійснює дослідницьку діяльність, повинен уміти визначати об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження відповідно до гіпотетичних передбачень розв'язання педагогічної проблеми, здійснювати вибір необхідних для досягнення мети методів дослідження, прогнозувати та відслідковувати результати дослідження, розробляти програму і здійснювати згідно з нею констатувальний і формувальний експерименти, збирати необхідну інформацію та на основі її аналізу робити проміжкові й підсумкові висновки, коригувати хід дослідження, систематизувати його результати та давати їм наукову й практичну оцінку [1].

Структуру діяльності студентів у процесі формування дослідницьких умінь дослідниця Н. М. Гловин визначено як єдність послідовних компонентів: усвідомлення особистої значущості в набутті вмінь; установка на формування конкретних умінь; актуалізація знань, які лежать в основі вмінь, що формуються; розкриття змісту кожного вміння як певної сукупності дій і операцій, що його складають, та способів виконання дії; організація практичної діяльності та вправ для опанування вміннями; контроль за рівнем сформованості вмінь, що засвоюються на різних ступенях досконалості, та контрольованих свідомістю; оцінювання ходу й результату діяльності, що є показником рівня саморозвитку студента [2].

Дослідники І. Зимня, О. Шашенкова класифікують аспекти дослідницької діяльності наступним чином: 1) інтелектуально-дослідницький аспект:

вміння аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, явища, концепції, погляди; вміння бачити проблему, виділяти головне; вміння виділяти протиріччя і формулювати проблему; вміння ставити мету, завдання роботи; вміння критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; аргументувати власне відношення до питання, що вивчається; вміння визначати методологічні підходи до дослідження; 2) інформаційно-рецептивний аспект: вміння спостерігати, збирати і обробляти дані; вміння систематизувати і класифікувати факти і явища; вміння отримувати інформацію і складати її огляд; вміння інтерпретувати інформацію; вміння працювати з науковою інформацією й ін.; 3) продуктивний аспект: вміння збирати й обробляти дані; вміння проводити експеримент; виконувати практичну частину дослідження у певній послідовності; використовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження; здійснювати бібліографічний пошук, узагальнювати інформацію; узагальнювати хід і результати дослідження; захищати отримані результати в процесі виступу; складати тези, писати статтю; готувати реферат, доповідь, повідомлення, виступати з результатами дослідження та ін [5].

У визнаному тлумаченні В.Андреєва, "дослідницькі уміння" – це вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми під час виконання дослідницького завдання. Дослідник приділяє увагу питанню значущості дослідницької діяльності в роботі майбутніх фахівців, тому зосереджується на формуванні дослідницьких умінь студентів у ході розв'язування задач, зокрема з дисциплін фахового циклу. Процес вивчення будь-якої дисципліни може бути відображений як система дій розв'язування різноманітних за своїми характеристиками навчальних завдань (Г.Балл). Зазначену категорію завдань переважно розглядають в одному понятійному ряду з прикладами, вправами, самостійними роботами, що найчастіше асоціюються з конкретними навчальними дисциплінами у процесі професійної підготовки.

Дослідницька діяльність студентів у ході розв'язування задач з дисциплін фахового циклу – це сукупність дій пошукового характеру, спрямованих на відкриття невідомих фактів, теоретичних знань і способів дослідницької діяльності (А.Грабовий, П.Лузан). Дослідниця Н.М.Гловин вважає, що це один зі шляхів ознайомлення студентів з основними методами дослідження, коли студенти опановують уміння самостійно здобувати нові знання для розв'язання проблемних ситуацій, моделюють сутність процесів тощо. Формування в студентів дослідницьких умінь у процесі розв'язання завдань з дисциплін фахового циклу передбачає навчання майбутніх вчителів аналізувати й порівнювати об'єкти, характеризувати їх складові та об'єднувати в одне ціле для пізнання взаємодії складових і об'єкта; формувати у студентів вміння виокремлювати суть різноманітних явищ, абстрагуватись від несуттєвого; дохо-

дити правильних висновків зі спостережень і фактів, перевіряти ці висновки в ході розв'язання дослідницьких завдань; узагальнювати факти [2].

Учена В.В.Кулешова визначає, що пошуково-дослідницькі вміння мають інтегративний характер, оскільки становлять синтез двох груп умінь: пошукових і дослідницьких. Вони формуються і розвиваються за "принципом матрьошки", тобто розглядаються як уміння в уміннях [3]. У ході її дисертаційного дослідження встановлено, що вирішення різноманітних завдань у процесі професійної підготовки вимагає розвитку в майбутніх педагогів усіх груп умінь, що входять до складу пошуково-дослідницьких, а саме: пошуково-мобілізаційних, конструктивних, пошуково-інформаційних, аналітико-інтелектуальних, прогностичних, дослідницько-творчих, рефлексивних, оцінних.

Класифікуючи дослідницькі уміння, у структурі кожного з них дослідниця О.Л.Миргородська виділяє наступні компоненти: а) інтелектуальну складову (уміння не лише сприймати інформацію і переймати соціальний досвід, а й адекватно перетворювати їх за допомогою аналізу, синтезу, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення гіпотези тощо); б) практичну складову (уміння застосовувати теоретичні положення окремих навчальних дисциплін відповідно до завдань навчально-виховного процесу, уміння отримувати нову інформацію із різноманітних джерел, здатність опрацьовувати і оформляти отриману інформацію за допомогою різних методів тощо); в) самоорганізацію і самоконтроль (уміння організувати власну діяльність, визначати методи, засоби, послідовність і термін виконання завдання, уміння оцінити якість його виконання) [4].

Так, аналіз існуючих класифікацій дослідницьких умінь дозволив дослідниці запропонувати наступну класифікацію. Вона пропонує об'єднати всі дослідницькі уміння, які повинен опанувати майбутній учитель, в кілька груп: операційні дослідницькі уміння – це уміння аналізувати і синтезувати наукову інформацію, систематизувати і класифікувати її, виділяти головне і суттєве, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, генерувати ідеї, висувати гіпотези тощо; організаційні дослідницькі уміння – це уміння планувати науково-дослідну роботу, застосовувати прийоми самоорганізації і самоконтролю у дослідницькій діяльності; комунікативні дослідницькі уміння – це уміння застосовувати прийоми співробітництва в процесі дослідницької діяльності, оперувати стилем наукового спілкування, здійснювати взаємодопомогу і контроль; практичні дослідницькі уміння – це уміння спостерігати й описувати факти і явища дійсності, проводити експериментальні дослідження, працювати з літературою, уміння здійснювати інформаційний пошук, аналізувати факти і явища за допомогою різноманітних методів [4].

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що для категорії "вміння" є наступні ознаки: практична дієвість, інтелектуальність, злиття

розумових і практичних дій, усвідомленість, цілеспрямованість, прогресивність, варіативність способів досягнення мети діяльності тощо. Процес формування дослідницьких умінь визначається як єдність послідовних компонентів: розкриття змісту кожного вміння як певної сукупності дій і операцій, організація практичної діяльності та вправ для опанування вміннями; контроль за рівнем сформованості вмінь, оцінювання ходу й результату діяльності тощо. До дослідницьких умінь належить навчання майбутніх вчителів аналізувати й порівнювати об'єкти, характеризувати їх складові та об'єднувати в одне ціле для пізнання взаємодії складових і об'єкта; формувати вміння виокремлювати суть різноманітних явищ, абстрагуватись від несуттєвого; доходити правильних висновків зі спостережень і фактів, перевіряти ці висновки в ході розв'язання дослідницьких завдань; узагальнювати факти. Дослідницькі вміння мають інтегративний характер, оскільки становлять синтез двох груп умінь: пошукових і дослідницьких. У структурі кожного дослідницького уміння виділяють інтелектуальну і практичну складові, самоорганізацію і самоконтроль. Так, аналіз поняття „дослідницькі уміння" і порівняння класифікацій цих умінь дозволяє вважати їх ядром формування дослідницької культури, що буде предметом наших подальших досліджень.

Література:

1. Базелюк В. Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти / В.Г.Базелюк: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. вищий навч. заклад «Університет менеджменту освіти» АПН України. – К., 2008. – 20с.

2. Гловин Н. М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки / Н.В.Гловин: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2007. – 20с.

3. Кулешова В. В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки / В.В.Кулешова: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т проф.-тех. освіти АПН України. – К., 2007. – 17с.

4. Миргородська О. Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки / О.Л.Миргородська: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інс-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 16с.

5. Мілаш О. О. Технологія наукового дослідження в професійній підготовці майбутніх фахівців / О.О.Мілаш // Вища освіта України. Теор. та наук.-метод. часопис: „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору". – Том 7. – Київ: Гнозис, 2011. – с.245-251.

МІРОШНИК З. М.,
кандидат психологічних наук, доцент,
Криворізький національний
університет

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛЬОВОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті подано психологічну характеристику професійних ролей, що складають рольову структуру особистості вчителя початкових класів.
Ключові слова: *професійні ролі, рольова структура особистості вчителя початкових класів.*

This article is about psychological characteristic of professional roles whir put together the role structure of the primary-schools teacher.
Key words: *the role, secession, personality, the person's role structure.*

Постановка проблеми. В основі соціально-психологічного формування особистості, її поведінки лежать характеристики соціального типу особистості, а саме: структура, сукупність рольових функцій особистості, психологія і форми поведінки характерні для людини (ролі), а також особливості її впливу на суспільне життя.

Як справедливо зауважують Г. Андрєєва, П. Горностай, І. Кон, Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровська, Т. Шибутані розвиток особистості, формування її соціального досвіду, її професійне становлення реалізується через виконання нею професійних і соціальних ролей та залежить від соціокультурних умов. Людина входить у соціальну сферу й пристосовується до культурних, соціальних, психологічних факторів. Вона засвоює культуру, систему соціальних зв'язків, моделі поведінки, за рахунок своєї активної діяльності.

Аналіз теоретичних джерел і результати експериментальних даних дають можливість стверджувати, що проблема розвитку особистості вчителя початкових класів тісно пов'язана з умінням виконувати на високому рівні професійні ролі, що являють собою стійку систему, за нашим припущенням, рольову структуру його особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Соціальне оточення як одна з основних соціокультурних умов розвитку особистості діє на індивіда через встановлені в суспільстві закони, правила, норми, моральні цінності, предмети

 © МІРОШНИК З. М., 2011. УДК 159.923.2:371.15

праці, культури та науки, які є неодмінними атрибутами життя людини.

Особистість завжди виступає як член суспільства, як виконавець певних суспільних функцій – соціальних ролей. Науковці зазначають, що соціальна роль – це вироблена соціумом програма поведінки людини у певних обставинах, обумовлена положенням людини у суспільстві, її соціальним статусом, її соціальною позицією, її правами і обов'язками [1;7].

Отже, соціальна роль – це поняття, що означає сукупність психологічних якостей і форм поведінки, характерних для людини, яка займає певне положення у суспільстві або соціальній групі [6, с. 381].

Соціальні ролі, процес їх освоєння є неодмінною умовою входження людини у соціум. Кожна людина, яка живе у суспільстві включена у величезну кількість різних соціальних груп (сім'я, школа, шкільний клас, дружня компанія, група студентів, професійний колектив) і виступає одночасно в різних соціальних ролях.

Тому, соціальні ролі як сукупність дій, які повинна виконувати людина, що займає певний статус у соціальній системі і, яка, в залежності від цього повинна поводити себе певним чином, розглядаються як соціальне, так і психологічне поняття.

Поняття «роль» запровадив американський соціальний психолог Дж. Мід. Дефініція поняття «роль» (з французької роль – список або перелік) відбиває певну соціальну чи психологічну характеристику самої особистості, спосіб поведінки людини в групі, соціальному оточенні чи в системі міжособистісних або суспільних відносин. Як поведінкова характеристика людини, роль відображає динамічний аспект соціального статусу конкретної особи (Р. Лінтон).

Систематизувати соціальні ролі спробував Т. Парсонс. Розробляючи концепцію соціалізації він запропонував ролі, задані включенням людини в певні соціальні структури та групи, і ті, що досягаються завдяки особистісним зусиллям конкретної людини. Ці ролі, на думку автора, пов'язані з освітою, кар'єрою, а за нашим припущенням, і з професійною діяльністю вчителя початкових класів.

В концепції Дж. Морено представлені психосоматичні, психічні, соціальні та трансцендентні ролі [5].

Професор Б.Д. Карвасарський зазначав, що все розмаїття соціальних ролей можна розподілити на ролі приписні, і ролі досягнуті. До приписних відносяться ролі, обумовлені диференціацією людини у суспільстві за статтю. Такі ролі називаються гендерними. До досягнутих ролей відносять ті, що виконуються людиною в тій або іншій професійній галузі. Слід зазначити, що можливості досягнення людиною (і вчителем у тому числі), будь-якої ролі суттєво залежить від соціальних умов, в яких знаходиться особистість.

У відповідності з іншим логічним обґрунтуванням, можна відокремити

специфічні та дифузні ролі. В специфічних ролях взаємовідношення будують на основі особливих, чітко визначених цілей. Активність осіб, що виконують дифузні ролі, навпаки, не мають подібної спеціальної спрямованості. Всі сімейні взаємовідношення, взагалі будуються на основі дифузних ролей. При цьому рольові взаємозв'язки здійснюються на основі взаємних інтересів [4 с. 207-208].

Останнім часом у наукових колах з'явилися дослідження, в яких розкриваються, крім загально визначених, соціальних ролей педагога ще й терапевтичні ролі, показано вплив особистісних характеристик на розвиток психотерапевтичної функції учителя.

Аналізуючи соціальні ролі, які виконують працівники установ середньої освіти, Л. М. Карамушка вказує на можливість об'єднання цих ролей у дві основні групи. Перша – професійно-функціональні ролі. Це такі ролі, що пов'язані з виконанням працівниками професійної діяльності в установах середньої освіти (навчальної, виховної, організаційної тощо). Друга група – інші соціальні ролі, які визначені активністю працівників у інших сферах життєдіяльності (сімейній, побутовій, громадській, спортивній), і залежні від соціальної активності працівників, їх включення в різного роду соціальні зв'язки.

Л. М. Карамушка зазначає, що професійно-функціональні та інші соціальні ролі можуть бути найрізноманітнішими, а саме: активними чи латентними (актуалізованими або не актуалізованими в даний конкретний момент); довготривалими чи ситуативними (такими, що виконуються впродовж усього життя або лише в конкретній ситуації); формальними чи не формальними (зв'язаними з належністю до формальних або не формальних структур); груповими чи індивідуальними (які виконуються групою або окремою особою) [2, с. 80].

Та велика кількість ролей, що виконується людьми у соціальному оточенні визначається розмаїттям соціальних груп, видів діяльності й відносин, в які включена особистість. Однак, жодна роль не вичерпує особистість повністю. Людина протягом всього свого життя виконує безліч ролей. Постійне виконання однієї чи кількох ролей сприяє їх закріпленню, в залежності від включення особистості в професійну діяльність. Отже, професійні ролі, виконувані вчителем, як і ролі взагалі, з одного боку мають соціальний характер, а з іншого – психологічний. Це дає підстави наголосити, що професійна роль має соціально-психологічний характер. По-перше, вона розглядається як модель поведінки конкретного вчителя, а по-друге, виникає в контексті соціальних відносин вчителя і учня.

У зв'язку з цим, метою даної статті є психологічний аналіз та психологічна характеристика професійних ролей, виконуваних вчителем початкових класів як структурних компонентів рольового комплексу (рольової структури вчителя початкових класів).

Виклад основного матеріалу. Ефективність виконання вчителями початкової школи своїх професійних ролей передовсім обумовлюється чітким визначенням змісту професійних ролей і відображенням цього змісту у загальній рольовій структурі особистості вчителя, і його педагогічній діяльності зокрема. Виходячи з вище викладеного, професійну роль сучасного вчителя-класовода можна визначити як певний нормативно-заданий стандарт діяльності та його поведінки, що має реалізуватися відповідно до його соціальної позиції, яку він займає у школі. Зміст ролей, виконуваних вчителем, визначається специфічними соціальними очікуваннями (експектаціями), яких сподіваються від нього учні, колеги та батьки учнів.

Аналізуючи процес підготовки сучасного вчителя В. Г. Кремень наголошував на тих нових якостях, які повинен мати вчитель. Вчений зазначає, що передусім учитель має бути підготовлений до нової професійної ролі, він повинен бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його, відповідно до конкретних, сутнісних задатків кожного школяра. У цій площині нової професійної ролі, потрібно розглядати і готовність учителя до нових функцій навчального процесу [3, с. 137].

На попередніх етапах дослідження нами було визначено рольовий комплекс із основних професійних ролей, об'єднаних у три умовні групи: «педагог», «психолог», «соціал». Саме ці професійні ролі виступають складовими рольової структури особистості вчителя початкових класів. Аналізуючи рольовий комплекс ми намагалися диференціювати ролі як за змістом і їх важливістю для професійного становлення вчителя, так і за їх дієвістю у його педагогічній діяльності.

Зупинимось на характеристиці кожної групи ролей. Розкриття змісту кожної ролі відповідає розкриттю змісту професійної діяльності вчителя і визначає кожну роль, виконувану вчителем, як складову його рольової структури. Саме ці професійні ролі забезпечують внутрішню будову, зв'язок і взаємодію компонентів, інтегрованих в єдине ціле. Кожна роль у рольовому переліку (всього шість ролей) має своє місце (ранг) і особливим чином впливає на об'єднання моделей поведінки вчителя у загальну рольову структуру. Саме вони (професійні ролі), стають для вчителя показниками його професіоналізму.

За нашим припущенням, професійні ролі як моделі поведінки вчителя початкових класів супроводжуються обов'язковим створенням сприятливої атмосфери у групі однолітків, у шкільному класі. Сучасний вчитель повинен бути готовим до цілісного бачення дитини і забезпечувати їй системний особистісний розвиток, поєднуючи задля цього навчальний і виховний процес. Навчаючи та виховуючи молодших школярів вчитель-класовод власним прикладом та особистим іміджем стимулює учнів до саморозкриття саморозвитку і встановленню міжособистісних стосунків. Акцент на формуванні самодостат-

ньої людини, на готовності перейти від авторитарної до толерантної педагогіки, на вмінні надати всьому процесу взаємодії з учнем конструктивно-позитивного змісту розкриває зміст виконуваних вчителем професійних ролей.

У зв'язку з тим, що кожен вчитель у ході професійної діяльності, перш за все, виконує дидактичну функцію, психологічна характеристика ролі «дидакт» розкриває зміст його педагогічної діяльності. Акцентуючи при цьому увагу на змісті, закономірностях, принципах та методах організації навчальної діяльності молодших школярів. Але вчитель не може бути абсолютним носієм знань, інформатором та контролером за діяльністю учня, простим урокодавцем та втілювачем програмових вимог. Він повинен бути людиною, творцем ідей, джерелом допомоги своїм учням, знавцем дитячої психології та внутрішнього світу дитини, тобто фасилітатором навчального процесу. Саме це спонукало нас до виокремлення та детального вивчення таких ролей як «знавець дитячої психології», «фасилітатор», «няня», «партнер», інтегрованих у інші дві групи «психолог» і «соціал».

Детально проаналізуємо зміст кожної професійної ролі, об'єднаних у рольову структуру особистості вчителя початкових класів, в її ієрархічній послідовності, у взаємодії та взаємозв'язку професійних ролей, у її цілісності, динамічності та гнучкості, що сприяє формування зростаючої особистості як кінцевого результату його професійної діяльності.

До групи «педагог» увійшли ролі «дидакт» та «наставник». Зміст ролі «дидакт» корелює з фактором (навчати дітей), пов'язаний з основною професійною діяльністю вчителя-класовода. Його суть полягає в обов'язковому виконанні вчителем конкретних функцій, а саме: діагностичної, проективної, інформаційної, контрольно-оцінювальної, аналітичної, прогнозуючої. Навчати дітей – значить формувати у них уміння по засвоєнню навчальної інформації, виконанню навчальних дій, уміння вирішувати учбові задачі, оволодівати прийомами та способами їх вирішення, уміння виконувати різні типи контролю і самоконтролю. Навчати – значить включати кожного учня в процес усвідомленого засвоєння ним понять та прийомів розумової діяльності.

Роль «наставник» пояснюється тим, що вчитель виконуючи свої професійні обов'язки надає дітям кваліфіковані поради, здійснює шефство над учнями, пропонує допомогу. Суть цієї ролі полягає у тому, що вчитель у процесі педагогічної діяльності дає установку на виконання завдання, вирішення учбових задач у складних педагогічних ситуаціях, пропонує дітям вичерпні пояснення та інструкції, але не дає готових відповідей, і не приймає за всіх відповідних рішень.

Роль «няні», що увійшла до групи «соціал», пояснюється вмінням виховувати та бажанням доглядати дитину. Ця роль полягає в обов'язковому вмінні вчителя цілеспрямовано, систематично формувати особистість учня, впливаю-

чи на психіку дитини, готуючи її до активної участі у громадському та культурному житті суспільства. Доглядати – означає піклуватися про когось, допомагати комусь, доглядати за дитиною з метою охорони, контролю, забезпечення її нормального стану. До цієї ж групи ми віднесли роль «партнера», пов'язану з умінням вчителя надавати дітям можливості повірити у власні сили та відчути себе більш впевнено та захищено у соціальному оточенні.

До групи «психолог» увійшли ролі «знавець дитячої психології» та «фасилітатор», які, на наше переконання, розкривають основний зміст не лише професійної діяльності вчителя початкових класів, а й несуть у собі основне психологічне навантаження у рольовій структурі особистості вчителя початкових класів. Роль «знавець дитячої психології», забезпечує сучасному вчителеві уміння і бажання розбиратися в інших людях, правильно оцінювати їхню психологію, адекватно відгукуватися на їх поведінку і емоційний стан. Для вчителя-психолога надзвичайно важливою є здатність вибирати по відношенню до кожного учасника педагогічної взаємодії такий спосіб спілкування, що найкращим чином відповідає віковим, індивідуальним, психологічним та соціальним особливостям, не розходячись з вимогами моралі і позиції самого вчителя. Уміння відчувати настрій дитини, її внутрішній світ, висока довіра, повага і справжня любов до особистості учнів, уміння щедро ділитися з дітьми емоційною наснагою, навчатися у них щирості та відвертості – основні характеристики, що розкривають зміст цієї професійної ролі.

Роль «фасилітатора» забезпечує позитивний вплив на загальний настрій класу, сприяє ефективній діяльності кожного учня, задає емоційний тон всьому уроку, створює ситуацію успіху, психологічного комфорту, демонструє зразки поведінки та міжособистісних взаємин. Саме роль «фасилітатора» пов'язана з умінням працювати на високому рівні довіри, свободи та розумінні одне одного.

Розкриття змісту професійних ролей, виконуваних вчителем, сприяло визначенню взаємозв'язків та взаємодії структурних компонентів (моделей поведінки) єдиного рольового комплексу. Вище зазначений аналіз дає можливість стверджувати, що кожен вид професійної діяльності, і педагогічної, у тому числі супроводжується бажанням фахівця (вчителя початкових класів) досягти більш високого рівня особистісного професійного розвитку, потребує постійного самовдосконалення та самовизначення. Задля цього сучасний вчитель початкових класів не лише якісно і на високому рівні виконує професійні ролі, а й обов'язково освоює нові, спеціально вибудовує продуктивну навчальну діяльність, яка базується співпраці, взаємодії та співтворчості вчителя з учнями, учнів з іншими учнями і кожного з них із самим собою. Все це сприяє розвитку самосвідомості, здійснює вплив на ідентифікацію особистості вчителя, формує його соціальну позицію, забезпечує здатність до діалогу, емпатії та поваги до особистості учня.

Як бачимо, виконання професійних ролей, об'єднаних у рольову структуру особистості вчителя початкових класів, пов'язані із саморозвитком і самовдосконаленням учителя та просуванням його уперед до соціальної, емоційної і когнітивної зрілості. Це своєрідний факт публічного самовираження вчителя початкових класів, розрахований на те, щоб привернути до себе підвищену увагу, повагу до своєї особистості, самоповагу. І на цій підставі пробудити інтерес, отримати схвалення, допомогу та підтримку як з боку учнів, їх батьків, так і колег по роботі.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок вбачаємо у тому, що процес самовдосконалення вчителя початкових класів визначається з одного боку у його бажанні та здатності постійно вчитися і брати участь у діяльності «із знанням справи», тобто якістю та рівнем його освіченості, а з іншого боку – характером і ступенем втілення соціально-культурного досвіду вчителя у його практичну професійну діяльність, яка залежна від особистісних якостей, індивідуального стилю педагогічної діяльності і особливостей виконання професійних ролей, які тісно корелюють і пояснюють рольову структуру особистості вчителя початкових класів – цілісного інтегративного утворення.

Література:

1. Андрєєва Г.М. Социальная психология: [учебн.] / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
2. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: [навч. посіб.] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Клиническая психология: [учебн.] / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2007. – 960 с.
5. Морено Дж. Социометрия / Пер. с англ. – М., 1958.
6. Немов Р.С. Психологический словарь / Роберт Семенович Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: [навч. посіб.] / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.

МОСКАЛЕНКО О.В.,
аспірант кафедри психології і педагогіки,
Національний технічний університет України "КПІ", м.Київ

ЗМІСТ ТА МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

В статті розкрито стан досліджень смислової сфери особистості як динамічної структури. Висвітлено особливості смислової сфери як регулятора життєдіяльності та показника розвитку особистості.

Ключові слова: смисл, смислове утворення, особистісні цінності, динамічна смислова система, ціннісно-смислова сфера.

В статье раскрыто состояние исследований смысловой сферы личности как динамической структуры. Освещены особенности смысловой сферы, как регулятора жизнедеятельности и показателя развития личности.

Ключевые слова: смысл, смысловое образование, личностные ценности, динамическая смысловая система, ценностно-смысловая сфера.

The article describes the state of research semantic sphere of the individual as a dynamic structure. In the article Pay attention to the features of semantic sphere as a regulator of life activity and growth of the person.

Key words: sense, meaning creation, personal values, dynamic semantic system, value-semantic field.

Постановка проблеми та актуальність. Питання смислу являє собою досить багатогранну проблему, оскільки, поряд з цінностями є об'єктом досліджень багатьох гуманітарних наук, насамперед філософії, соціології та психології. Розуміння поняття "смисл", "смислова структура", з точки зору психологів, часто зближується або ж ототожнюється з поняттям "цінність". В

© МОСКАЛЕНКО О.В., 2011.

статті розкрито сутність даних термінів і доведено їх компліментарність, що найкраще реалізується у понятті ціннісно-смислової сфери особистості, стан якої безпосередньо впливає на рівень розвитку особистості.

Як зазначено раніше, період навчання у вищій школі є сенситивним для духовного розвитку особистості, її ціннісно-смислової сфери [10]. В той же час, політико-економічна нестабільність в країні призводить до апатії широких верств населення та депресивності в регіонах держави, що відбувається на тлі початку другої світової кризи. Внаслідок чого, смислова сфера перебуває в стані трансформації, тобто відбувається зміна цінностей сучасної особистості. Одним із завдань вищої школи є створення сприятливого середовища для інтелектуального та особистітного розвитку студента, що напряму пов'язаний зі смисловою сферою особистості.

Мета статті – розкрити сутність смислової сфери особистості.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з таких вчених як Л.С. Виготський та О.М. Леонтьєв у вітчизняній психології виник новий підхід до розуміння смислу, як суто психологічного явища, в якому смисл відносять не до явищ свідомості (як розуміли А.Біне, Ван дер Вельдт, Е.Тітченер, Ф. Бартлет), а стосується життя та діяльності суб'єкта, є явищем його взаємодії з навколишнім світом.

Психологічну сутність смислу досліджував український психолог Г.С.Костюк і визначив "смисл" як перероблене особистістю значення чогонебудь. Він вважав, що смисл може бути актуалізованим лише в ситуації діалогу, спілкування з іншим.

С.Л. Рубінштейн також дотримувався думки про те, що смисл являє собою індивідуалізоване відображення дійсності, в якому виражається ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування [11].

Цікавим і своєрідним підходом щодо розуміння смислу, відрізняється В.Франкл, який смисл (зміст) життя вбачав в цінностях, називаючи їх смисловими універсаліями, що узагальнюють досвід людства. Він розрізняв цінності відносин (свідомо вироблена позиція в критичних життєвих обставинах, що неможливо змінити), цінності переживання (зокрема любов) і цінності творчості (перш за все праця), а також відносив до цінностей смисли, що формуються різних життєвих ситуаціях. Смисл, за В.Франклом – це вираження ставлення людини до об'єктивної дійсності, до змін, що відбуваються у навколишньому світі, власної діяльності людини і вчинків інших, до продуктів творчості, до краси навколишнього світу [13]. Рушійною силою людської поведінки, за В.Франклом, є прагнення знайти і реалізувати існуючий в зовнішньому світі смисл життя, тобто здійснюючи смисл, людина здійснює тим самим себе [14]. Отже, прагнення до смислу є фундаментальною моти-

ваційною силою людини. В той же час, руйнування існуючої системи цінностей, їх переоцінка або нерозвиненість ціннісно-смислової сфери, може призвести до стану "екзистенціального вакууму", що може перерости у "ноогенний невроз", що проявляється в апатії, депресії та втраті інтересу до життя (В.Франкл називав такий стан неврозом смислу) [12].

У вітчизняній психології Д.О.Леонтьєв [7] розрізняє кілька етапів вивчення особистого смислу:

1. Впровадження і теоретична розробка О.Н.Леонтьєвим поняття смисл (30-70 рр.)

2. Поява близьких за значенням понять смислове утворення, смислова установка, смисловий конструкт тощо (70-ті рр.);

3. Етап інтеграції зазначених понять, виникнення класифікації смислових утворень, синтетичних понять, а саме "динамічна смислова система", "смислова сфера особистості", концепції смислової саморегуляції і смислової динаміки (з початку 80-х рр).

А різноманітні підходи до розуміння поняття смисл він класифікує за двома критеріями:

1) функціональним (смисл як вища інтегруюча інстанція особистості або ж універсальний механізм регуляції свідомості і діяльності);

2) онтологічним (чи є смисл явищем об'єктивним (існує в світі), суб'єктивним (існує в індивідуальній свідомості) або ж інтерсуб'єктивним (існує в комунікативному полі діалогу)) [9].

Особисто Д.О.Леонтьєв визначає смисл як "відношення між суб'єктом, об'єктом чи явищем дійсності, яке визначається певним місцем об'єкта (явища) в житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт в суб'єктивному образі світу і втілюється в особистісних структурах, які регулюють поведінку суб'єкта по відношенню до даного об'єкту"[8].

З метою психологічного аналізу поняття "смисл" Ю.М. Кулюткін визначив три рівні розуміння:

1) на макрорівні смисл трактується у контексті людського життя вцілому (смисл життя – В. Франкл, В. Сержантов);

2) на мезорівні смисл розуміється у контексті певної конкретної діяльності, з точки зору її мотивів та цілей (наприклад, особистісний смисл діяльності, за О.М. Леонтьєввим);

3) на мікрорівні мова йде, як правило, про смисл окремих операцій (операціональний смисл дії).

Таким чином, науковці, дослідження яких зосереджені на психології смислу (Д.А. Леонтьєв, Г.С. Костюк, Г.Л. Тульчинський, Г.П. Щедровицький та ін.) вважають, що смисл є основою для пізнання світу, і смисл спрямовує та активізує діяльність людини.

Сучасні науковці досліджують зв'язок між смислами і особистісними цінностями і наголошують на їх взаємозалежності. Так, Г.Є.Залеський, пов'язує їх через поняття "переконання", яке визначає як "усвідомлені цілі, суб'єктивно готові до реалізації, шляхом їх використання у соціально-орієнтовній діяльності". Тобто, прийняті особистістю соціальні цінності ніби то приводять в рух переконання, яке "вносить особистісний смисл, пристрасність в реалізацію засвоєної суспільної цінності, бере участь у актах вибору мотиву, цілі, вчинку" [5]. Важливо зазначити, що "особистісними стають лише ті смисли, по відношенню до яких людина вже визначилася і прийняла рішення про прийняття або ж неприйняття" (Г.Л. Будінайте та Т.В. Корнілова). Таким чином, переконанням властива і спонукальна і когнітивна функція.

Б.С.Братусь визначає особистісні цінності як "усвідомлені, відрефлексовані і прийняті людиною найбільш загальні смисли її життя (смислові утворення)". Смислові утворення, на думку Б.С.Братуся, являють собою точки взаємопроникнення двох вимірів людського життя – психічного та особистісного. Особистісні цінності він поділяє на усвідомлені смисли життя і "декларовані", "названі", які є зовнішніми по відношенню до людини цінностями [4]. Також Б.С.Братусь наголошує на особливому значенні смислової сфери у житті людини і вважає що смисл виражає властивості пристрасності ставлення людини до дійсності, так чи інакше пов'язаний з певною цінністю і має моральні характеристики [2].

Є.В.Субботський також використовує термін "смислові утворення" і визначає їх, як "складову свідомості, яка безпосередньо пов'язує людину і дійсність, і є дериватором об'єктивних функцій цієї дійсності в житті і діяльності суб'єкта" [1]. Він акцентує увагу на багатомірності смислових утворень, що виражається різним значенням їх впливу на поведінку і різній степені їх усвідомленості, задача на смисл виникає лише по відношенню до "непрозорих", прихованих мотивів.

Для Є.Є.Насиновської смислове утворення є утворенням психічним, що характеризує власне особистий розвиток людини і визначає особисто-смислову сферу мотивації. Смислові утворення формуються в індивідуальному житті суб'єкта, містять в собі суб'єктивне ставлення індивіда до різних об'єктів і є одночасно емоційно-оціночними і дійовими утвореннями. Смислові утворення вона поділяються на наступні види:

- смислоутворюючі мотиви;
- смислові установки;
- особистісно значимі переживання.

Таким чином думка про те, що смисл життя це не одинична форма, а складна система смислів є загальноприйнятою в сучасній психології.

В свою чергу, О.Г.Асмолов та Б.С.Братусь визначили основні властивості

смислового утворення як специфічної базової одиниці особистості. А саме:

• похідна від реального буття суб'єкта, його об'єктивної позиції у суспільстві;

• предметність, що виражається у орієнтованості на предмет діяльності;

• незалежність від свідомості, тобто, для зміни смислу не достатньо його усвідомлення;

• некодифікованість, тобто неможливість прямого втілення в системі значень.

Спираючись на зазначені положення, Б.С. Братусь визначив смислове утворення як цілісну динамічну систему що відображає взаємовідносини всередині сукупність мотивів, які реалізують певне смислове ставлення до світу [2]. Також він підтримує думку О.Г.Асмолова, який сукупність особистісних смислів розглядає як динамічну систему що входить у структуру особистості і є незалежною, автономною і похідною від "сукупності діяльностей, що її породжують"[1].

Д. О. Леонтьєв визначає динамічну смислову систему як "відносно стійку і автономну, ієрархічно побудовану систему, яка включає ряд смислових структур різних рівнів, що функціонують як єдине ціле "[6].

Поняття "смислова структура" він використовує для позначення місця цінностей у структурі особистості. До даної структури входять шість складових, а саме: особистісний смисл; смислова установка; мотив; смислова диспозиція; смисловий конструкт; особистісні цінності.

Важливо те, що за кожною з цих структур "стоїть змістовна феноменологія, що дозволяє говорити про смисл на мові конкретних, емпірично спостережуваних і доступних експериментальному вивченню проявів"[8].

Загалом смислову сферу Д.О.Леонтьєв розглядає як організовану сукупність смислових структур і зв'язків між ними, які забезпечують смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах. Як одна з підструктур особистості, поряд рівня "ядерних механізмів особистості" та експресивно інструментального рівня, смислова сфера виконує функції виокремлення суб'єктом себе з на навколишнього світу; виокремлення, представлення і структурування суб'єктом своїх відношень зі світом і підпорядкування своєї життєдіяльності стійкій структурі даних відношень, напротивагу тимчасовим імпульсам та зовнішнім стимулам.

Отже, смислова сфера особистості являє собою ієрархічно побудоване багаторівневе психічне утворення, яке має певні властивості і, в залежності від умов в яких перебуває особистість, може певною мірою розвиватися.

Виходячи з зазначених вище положень видно, що смислова сфера нерозривно пов'язані з ціннісною сферою особистості, про що свідчить їх структурованість та ієрархічна будова, активаційна та регуляторна функція

діяльності особистості під час взаємодії з навколишнім світом, тощо. Тому дані сфери є компліментарними по відношенню одна до одної.

Ціннісно-смислову сферу особистості, більшість науковців, розглядають як підструктуру в структурі особистості. Так, наприклад Б.С.Братусь [3] в структурі особистості виділяє три рівні: 1. Власне особистісно-смисловий рівень; 2. Індивідуально-виконавчий рівень або рівень реалізації; 3. Психофізіологічний рівень.

Смисловий рівень, в свою чергу має 5 рівнів розвитку (по Б.С. Братусю):
• ситуативний, прагматичний (визначається предметною логікою досягнення мети в даних умовах);
• егоцентричний (визначається особистою вигодою, зручністю);
• групоцентричний (смислове ставлення до дійсності визначається референтною малою групою);
• просоціальний, гуманістичний (включає суспільну і загальнолюдську, тобто власне моральну смислову орієнтацію);
• духовний (визначається субєктивне ставлення людини до безмежного, установлюється особиста релігія).

Закономірно, що міра розвитку смислової сфери особистості відображається на особистісному розвитку даної людини.

Висновки. Отже, смислова сфера є підструктурою в структурі особистості. Смислова сфера або ж смислова структура являє собою ієрархічно побудоване багаторівневе психічне утворення, яке має певні властивості.

Наявність смислу в житті особистості є неодмінною умовою психічного та інтелектуального розвитку особистості; смисл виконує функцію мотивації особистості, активізує її діяльність в цілому і безпосередньо пов'язану із досягненням певного смислу.

Зміст смислової сфери особистості є безпосередньо залежним від світогляду людини і, при наявності певних умов, може розвиватися.

Література:

1. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В.,.Хараш А.У, Цветкова Л.С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. // Вопросы психологии, 1979, №4.
2. Братусь Б. С К изучению смысловой сферы личности. -Вести. Моск. ун-та. Сер.14.Психология, 1981, №2, с.46-55
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301с.
4. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. // Вестник МГУ, серия 14, Психология, 1981, №2.
5. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М., 1994. – 142 с.

6. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС). – М., 1992.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.,1998.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности.- М.: Смысл, 2003.-487с.
9. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. №1. С.13-25
10. Москаленко О.В. Розвиток ціннісно-смислової сфери студентів технічного університету в умовах реформації вищої освіти // Болонський процес: стан та перспективи розвитку вищої освіти в Україні (Текст):зб. тез доповідей IX всеукр. наук.-метод.конф.,18-19 листоп.2010 р., Київ. Ч.1 / М-во освіти і науки України, Нац.техн.ун-т України "КПІ ", Київ. нац.ун-т ім. Т.Шевченка.–К.: НТУУ "КПІ", 2010.,С.128-130.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологиии.–СПб., 2000.
12. Франкл В. Воля к смыслу/ Пер. с англ.– М., 2000.
13. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тексты. —М.: Изд-во МГУ, 1982. —С.218-126.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

М'ЯЗОВА І. Ю.,
кандидат філософських наук, доцент
кафедри психології, Київський
міжнародний університет, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядаються умови використання гумору під час лекційних занять у вищих навчальних закладах. За допомогою емпіричного дослідження аналізується вплив, що його справляє гумор на студентів, а також зазначаються механізми ефективного впровадження гумору в навчальний процес.

***В статье** рассматриваются условия использования юмора во время лекционных занятий в высших учебных заведениях. С помощью эмпирического исследования анализируется влияние юмора на студентов, а также указываются механизмы эффективного внедрения юмора в учебный процесс.*

Ключевые слова: юмор, интеллект, эмоции, смех, комическое, педагогическая деятельность.

***Ключові слова:** гумор, інтелект, емоції, сміх, комічне, педагогічна діяльність.*

In the article author analyses terms of use the humor during lectures in the universities. By empiric research is analyzed influence of humor on students, as well as the mechanisms of effective introduction of humor in an educational process.

***Keywords: humor,** intellect, emotions, laughter, comic, pedagogical activity.*

Гумор присутній в тій чи іншій формі в житті будь-якої людини, спільноти, країни, нації незалежно від політичної ситуації та соціально-економічних умов життя. В наш час, що характеризується, перш за все, свободою слова помітно збільшилася увага до гумору як одного із засобів людської комунікації. Підтвердженням може слугувати зростаюча кількість телепрограм гумористичної спрямованості, популярність великої кількості письменників-сатириків, кінокомедій. Жодне з періодичних видань не обходиться без елементу комічного – анекдоту, шаржу або карикатури. Ознакою нашого часу також є кількість реклами, що часто використовує гумор в якості

 © М'ЯЗОВА І. Ю., 2011.

засобу впливу. З іншого боку, гумор втрачає колишню гостроту, вседозволеність знімає ореол заборони та святості з багатьох соціальних тем.

Загалом, почуття гумору у звичайному, повсякденному його значенні – це здатність людини помічати в явищах їх комічні сторони та емоційно на них відгукуватись. На думку багатьох дослідників, відсутність або ж недостатня вираженість почуття гумору свідчить як про знижений емоційний рівень, так і про недостатній інтелектуальний розвиток особистості [1, 447].

Головним призначенням комічного, природно, є веселощі, радість, народження сміху. Але є й інші, не менш значні та цікаві моменти. Гумор може бути: зброєю, засобом нападу (глузування); засобом встановлення контакту та передачі інформації (жарт, гумореска, фейлетон); вихователем, що прагне донести до суб'єкта "вічні істини", моральні норми (прислів'я та приказки); своєрідним захисним механізмом, за яким можна приховати власне ставлення, думку або емоційний стан у випадках, коли це необхідно (анекдот, каламбур).

Всі ці, викликані гумором стани, можуть супроводжуватися різними варіантами сміху, і, як наслідок, сприяти зміні поведінки особистості.

Відомими роботами в проблематиці гумору та комічного є три статті (в подальшому об'єднані у книгу під лаконічною назвою "Сміх") французького мислителя А. Бергсона. Розкриваючи на сторінках роботи розуміння комічного, він глибоко аналізує головні філософські проблеми: сутність людини, взаємозв'язок індивідуального та соціального, єдиного і типового тощо. Разом з тим, А. Бергсон займається розробкою методологічних проблем і мету свого аналізу вбачає не в тому, щоб "вкласти комічні ефекти у досить просте й розширене формулювання", а у тому, щоб "визначити способи виробництва комічного" [2, 7]. Більше того, А. Бергсон вважав, що гумор призначений для виправлення суспільства. Основною функцією сміху він визначав функцію соціальної корекції, і роль, яку гумор відіграє, слугує виправленню та вдосконаленню суспільства.

З. Фройд у своїй роботі "Гумор та його відношення до несвідомого" стверджував, що за рахунок гумору людина може "зекономити" психічну енергію: ніж витрачати душевні сили на те, аби приховати образу, краще посміятися над собою, направивши збережену енергію на інші справи.

Почуття гумору відомий американський дослідник А. Маслоу вніс до переліку характерних особливостей самоактуалізованої особистості. Засновник логотерапії В. Франкл використовував так звану "парадоксальну інтенцію" у власній психотерапевтичній практиці. Гумор, на його думку, відноситься до "суттєвих людських проявів; він дає людини можливість зайняти певну дистанцію по відношенню до будь-чого, в тому числі і по відношенню до себе, і таким чином отримати повний контроль над собою. Мобілізація

цієї сутнісної людської здібності до дистанціювання і є нашою метою в тих випадках, коли ми використовуємо парадоксальну інтенцію" [3, 343–344].

Нещодавно побачила світ книга канадського професора Р. Мартіна "Психологія гумору". На його думку, гумор дотичний до усіх галузей академічної психології. "Дослідники в галузі когнітивної психології можуть цікавитися психічними процесами, що приймають участь у сприйнятті, розумінні, оцінці та генерації гумору. Міжособистісними функціями гумору в діадичній взаємодії та груповій динаміці займається соціальна психологія. Спеціалісти в галузі психології розвитку можуть зосередитися на тому, як гумор та сміх розвиваються у немовляти, в дитинстві та протягом всього життя. Дослідники психології особистості могли б вивчати індивідуальні відмінності у почутті гумору та їхній зв'язок з іншими рисами і формами поведінки. Біологічна психологія може пояснити фізіологічні основи сміху і визначити ті відділи мозку, які забезпечують розуміння та оцінку гумору. Роль гумору в психічному й фізичному здоров'ї, а також його потенційне застосування в психотерапії, освіті й на роботі викликає інтерес у прикладних галузях психології, таких як клінічна, педагогічна і організаційна, а також психологія здоров'я." [4, 21–22]. Отже, за переконанням Р. Мартіна, представники кожної психологічної галузі потенційно можуть зробити свій внесок у вивчення гумору, оскільки повне розуміння його психології потребує об'єднання результатів досліджень усіх напрямків.

Психологічно спрямоване визначення поняття "почуття гумору" на основі власної експериментальної роботи дає українська дослідниця О. Рибальченко. Згідно з її точкою зору, "почуття гумору – це: по-перше – соціально-психологічна властивість особистості, яка виявляється у морально-естетичній діяльності та міжособистісних стосунках, і зумовлена рівнем інтегрованості її емоційного, інтелектуального та естетичного розвитку; по-друге – складний стратегічний пізнавальний процес, що включає в себе стадії сприймання, усвідомлення та розуміння" [5, 267].

Гумор як різновид комічного має наступні характеристичні параметри:

1. Він є відображенням суперечності явищ, поєднує серйозне і смішне, а також характеризується переважанням позитивного моменту в смішному.
2. Гумор має суб'єктивний характер у протилежність об'єктивному характеру інших форм комічного.
3. Своєрідність гумору пов'язана з тим, що в протилежність іншим формам комічного, він передбачає уміння бачити піднесене в обмеженому і незавершеному.
4. Якщо іронія виявляє за видимою серйозністю нікчемне або смішне, то гумор, навпаки, розкриває серйозність і значущість того, що здається смішним.

На основі дослідження психолого-педагогічних і комунікативних аспектів гумору, а також враховуючи специфіку професійної викладацької діяльності, молдавська дослідниця Ж. Греку пропонує наступне визначення гумору: "гумор – це педагогічний засіб, в основі якого лежить усвідомлення учасниками педагогічного спілкування різних невідповідностей (між видимим та реальним, між формою і змістом тощо), пов'язаних з комічним ефектом і сприяє активізації та оптимізації навчально-виховного процесу. Педагогічна сутність гумору – це сприйняття невідповідності, що характеризується ігровою формою, безпечним контекстом та інтелектуальним вирішенням даної невідповідності." Відповідно до своєї позиції, дослідниця виділяє сім основних функцій гумору в педагогічній діяльності: інформативно-пізнавальна, емоційна, мотиваційна, комунікативна, розвиваюча, діагностуюча і регулятивна [6].

Судити про наявність або відсутність почуття гумору можна по тому, як людина розуміє жарти, анекдоти, шаржі, карикатури, чи відчуває комізм ситуації, чи здатна сміятися не тільки над іншими, але й тоді, коли сама стає об'єктом жарту.

Для психодіагностики саме почуття гумору, на жаль, існує не так багато методик, які можна поділити на п'ять типів: класифікація відповідності гумористичного матеріалу смислу тем, що відображаються; оцінка "якості" гумористичного матеріалу з подальшим порівнянням з нормативними даними; вибір найбільш смішного із запропонованих можливих закінчень гумористичної розповіді або вибір найсмішнішої легенди до комічного малюнку; проективні тести типу "закінчення історії або речення"; вільна творчість досліджуваного на задану тему.

Широко відомим є тест гумористичних фраз А. Шмельова й В. Болдиревої, призначений для дослідження мотиваційної сфери особистості, і розглядається як проективна методика. За допомогою цього тесту виявляються фрустровані потреби людини, що свідчить – гумор все-таки особистісне утворення.

Іншим, не менш відомим тестом, що дозволяє за характером емоційного реагування в тих чи інших ситуаціях виявити структуру відносин людини, є гумористичний тест особистості Р. Кетелла і Л. Луборського.

У 1940-х роках Г. Айзенк провів дослідження оцінки вербальних жартів та гумористичних малюнків, за результатами якого виокремив існування певного спільного фактору, який інтерпретувався ним як "почуття гумору". Цей факт відображав у процентному співвідношенні, на яку кількість жартів від їх загальної кількості досліджуваний реагує позитивно. Крім того, Г. Айзенк виділив й індивідуальні фактори почуття гумору, такі як надання переваги жартам з сексуальним змістом, складність жартів, тобто їх витон-

ченість та виражену інтелектуальність. Отримані ним дані свідчать про зв'язок почуття гумору з особливостями мислення людини.

Загалом же, однією з причин широкого використання тестів оцінки гумору в психодіагностиці є те, що через ці тести проявляються структура відносин особистості, зразки емоційного реагування в різних ситуаціях, особливості мотиваційної сфери.

Метою нашого наукового пошуку було: визначити умови використання гумору під час лекційних занять у вищих навчальних закладах, проаналізувати вплив гумору на студентів, а також сформувати механізми ефективного впровадження гумору в навчальний процес.

Емпіричне дослідження проводилося у два етапи: перший етап – опитування викладачів Київського міжнародного університету та Київського національного університету імені Тараса Шевченка щодо умов використання ними гумору у навчальному процесі; другий етап – визначення розвиненості почуття гумору серед студентів Київського міжнародного університету. Для викладачів було розроблено опитувальник, що включав у себе наступні питання: Як часто Ви використовуєте жарти під час читання лекцій?; Якщо Ви жартуєте, то робите це з метою…; Які види жартів Ви використовуєте?; Як реагують студенти на Ваші жарти?; Якщо Ви відповіли на перше питання «ніколи не жартую на лекціях», поясніть Вашу позицію.

Отримані в ході дослідження результати свідчать, що всі опитані викладачі використовують елементи гумору під час проведення занять: 50% кілька жартів протягом лекції; 25% – один-два жарти; 25% іноді жартують. Всі опитані викладачі жартують, в першу чергу, з метою позитивного підкріплення наданої інформації; 75% використовують елементи гумору для привернення уваги тих студентів, які відволікаються; 25% – з метою надання невеликого відпочинку студентам. На запитання, які види жартів використовують викладачі, було отримано наступні відповіді: 80% використовують коротку історію з життя; 50% – притчу; 50% – афоризми; 10% – анекдоти. Щодо реакції студентів на жарти викладачів, отримано такі відповіді: 85% викладачів говорять, що студенти "прокидаються" від гумору; 20% – просять ще пожартувати, розказати смішну історію; 20% студентів реагують по-різному, залежно від обставин.

Отже, можна зробити висновок, що педагог, який вміло використовує різноманітні засоби гумору (каламбури, афоризми, анекдоти, метафори, притчі, життєві історії) тим самим зменшує напругу на заняттях, привертає увагу студентів, розвиває асоціативне мислення, емоційно впливає на аудиторію.

Для дослідження студентів використовувався стимульний матеріал методики А. Шмельова та В. Болдиревої "Тест гумористичних фраз". Згідно

інструкції студенти мали розподілити прочитані гумористичні вирази за трьома показниками: «вважаю це смішним», «вважаю це несмішним», «не розумію смислу фрази». Як свідчать результати, смішними фрази вважають лише 30%, несмішними – 58% і не зрозуміли смислу фрази – 12%. Звичайно, це середній результат, який може характеризувати групу в цілому, але не кожного індивіда окремо. Усне опитування студентів щодо того, як вони ставляться до гумору викладачів, показало – практика використання викладачами жартівливих форм викликає у студентів не тільки симпатію до самого викладача, але й дійсно допомагає ефективнішому закріпленню матеріалу.

Людині властиво опиратися монотонній буденності. Не дарма у багатьох культурах існує звичай першого квітня розігрувати рідних та знайомих. В цей день, відступаючи від прийнятих норм поведінки, можна обдурити або розіграти знайомого і незнайомого. Ніхто не засудить такий вчинок, за умови, що це не завдасть шкоди. Безневинність – взагалі важлива риса комічного. Ще древньогрецький мислитель Аристотель писав, що "смішне – це певна помилка і безглуздість, але безболісна та безневинна".

Сучасна освіта – це один із засобів вирішення важливих проблем не тільки суспільства, але й окремих індивідів. В будь-якій державі характер системи освіти визначається соціально-економічним та політичним ладом, а також культурно-історичними та національними особливостями країни. Безперечну педагогічну цінність, як однієї з нових технологій, несуть в собі гумор і його природне вираження – сміх. Використання цього засобу може стати опорною точкою підвищення ефективності процесу виховання, навчання та розвитку особистості.

Педагогічна дійсність іноді наповнена неординарними та непередбачуваними ситуаціями. Часто ситуації стають складними: у відносинах між учасниками виникають напруження, причиною яких можуть стати нерозуміння один одного, неприйняття позиції партнера, груповий егоїзм, несприятливі умови або фон спілкування, прояв безтактності, неуважності. Звернення ж до гумору в подібних ситуаціях допомагає вирішити багато складних проблем, пом'якшити міжособистісні колізії між педагогом та студентом, не принижуючи гідності кожного з них. Саме тому гумор є необхідним у педагогічній діяльності [7, 517].

На нашу думку, формування у викладача способів реагування на різні комунікативні ситуації, заснованого на використанні гумору як засобу педагогічного впливу, дозволить не тільки підвищити ефективність викладацької діяльності, але й зробить навчальний процес більш насиченим і позитивно налаштованим.

Література:

1. Психологический словарь / под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Бергсон А. Смех / А. Бергсон. – М.: Искусство, 1992. – 127 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Мартин Р. Психология юмора / Род Мартин. – М.: Питер, 2009. – 478 с.
5. Рибальченко О.В. Використання гумору як засобу самореалізації творчого потенціалу в підлітковому віці / О. Рибальченко //Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип. 7. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 344 с. – С. 261–267.
6. Греку Ж. Методические основы применения юмора в процессе подготовки преподавателей английского языка: автореферат дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук: спец. 13.00.02 – "Теория и методология преподавания" / Ж. Греку. – Кишинэу, 2008. – 24 с.
7. Вульфов Б.З. Основы педагогики: учеб. пособие / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО; 1999. – 616 с.

ПАСТУХОВА С.Е.,
кандидат филологических наук,
доцент, Севастопольский
национальный технический
университет
НИКИТИНА Е. В.,
старший преподаватель,
Севастопольский национальный
технический университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

У цій статті розглянуті концептуальні основи педагогічного управління комунікативною освітою студентів технічних ВНЗ. Виділені основні педагогічні закономірності цієї концепції, а також представлені деякі класифікації типів комунікативних завдань, виділених на основі функціонально-семантичного і лінгвопрагматичного підходів.
Ключові слова: *педагогічне управління, комунікативна компетенція, комунікативні завдання*

В данной статье рассмотрены концептуальные основы педагогического управления коммуникативным образованием студентов технических вузов. Выделены основные педагогические закономерности данной концепции, а также представлены некоторые классификации типов коммуникативных заданий, выделенных на основе функционально-семантического и лингвопрагматическиого подходов.
Ключевые слова: *педагогическое управление, коммуникативная компетенция, коммуникативные задания.*

In given article the conceptual grounds of communicative education ruling of the students of technical institutions are considered. The basic teaching peculiarities of this concept are allocated. Also the classification of communicative tasks on the ground of functional-semantic and lingvo-pragmatic approaches are presented.
Key words: *teaching ruling, communicative competence, communicative tasks.*

© ПАСТУХОВА С.Е., НИКИТИНА Е. В., 2011.
УДК 371. 01:373

Актуальность проблемы исследования. Расширение социокультурной среды деятельности будущих специалистов, умеющих быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции, постоянно вызывает необходимость пересмотра требований к иностранному языку как учебному предмету в высшей профессиональной школе, в число которых входит приобретение студентами коммуникативной компетентности и знаний социокультурного фона.

Проводимые современными методистами исследования в этом направлении показывают, что основным недостатком сложившейся системы коммуникативного образования студентов технических вузов являются отсутствие четко поставленных целей, использование методик, рассчитанных на усвоение формальных аспектов живого языка, и, как следствие, слабая иноязычная подготовка студентов (небольшой словарный запас, владение только элементарными грамматическими конструкциями, ограниченные возможности чтения), которая не позволяет в полной мере осуществлять иноязычную коммуникацию, что, в свою очередь, снижает уровень мотивации обучаемых к изучению иностранных языков.

Главной задачей коммуникативного образования студентов вузов является формирование личности «субъекта межкультурной коммуникации», для которого характерна прочная закрепленность социо- и лингвокультурологических компонентов межкультурной компетенции, коммуникативная и поведенческая культура, соответствующая нормам лингвосоциума.

Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов – целенаправленное воздействие преподавателя на обучаемых, а также их взаимодействие в процессе планирования, мотивации, организации, контроля и развития межличностной коммуникации для создания оптимальных условий овладения студентами межкультурными, языковыми, профессионально-коммуникативными, дискурсивными знаниями и умениями с целью развития социокультурной личности, а также обеспечения высокого уровня иноязычной компетентности, продуктивной коммуникации и способности к диалогу культур.

Цель данного исследования: выявить концептуальные основы педагогического управления коммуникативным образованием студентов технических вузов, а также определить пути практической реализации теории педагогического управления, ведущие к достижению итогового результата – развитию коммуникативной компетенции выпускников вуза.

Объект исследования: коммуникативное образование студентов технических вузов.

Проблемы, связанные с коммуникацией, всегда были актуальны для педагогики и психологии. Методологические и теоретические подходы к их

решению находят отражение в работах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, И. А. Зимней, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева,, А. К. Марковой, Е. И. Пассова, С. Л. Рубинштейна и др. Основные постулаты теорий личности, деятельности и общения обоснованы в трудах Б. Г. Ананьева,, А. В. Батаршева, А. А. Бодалева,. Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др.

Особенности развития коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведений раскрыты Д. И. Изаренковым,. Е. Е. Косило,. Р. П. Мильруд,. К. Ю. Поспеевым,. Е. В. Тармаевой и др.

Важнейшие вопросы развития коммуникативной компетенции в связи с научными идеями коммуникациями и информации разработаны российскими учеными-философами и социологами (М. А. Василик, Т. Г. Грушевицкая, В. Б. Кашкин,. Е. В. Клюев, Т. Н. Персикова и др.).

Определению особенностей и свойств педагогического управления коммуникативным образованием студентов вузов, выявлению его закономерностей и принципов, определению перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим педагогической науки в целом посвящены работы Г.Д. Бухарова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Е.Ю. Никитиной, О.Ю. Афанасьевой и др.).

Основными педагогическими закономерностями концепции педагогического управления коммуникативным образованием студентов являются:

1. Коммуникативное образование предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности как способам осуществления речевого общения, но при условии дифференцированного подхода к каждому из них.
2. Коммуникативное образование имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение студентами определенного уровня коммуникативной компетенции.
3. Коммуникативное образование носит деятельный характер, максимально приближаясь к естественной деятельности человека. Эта закономерность реализуется в личностно ориентированном подходе, активизации умственных и нравственно-волевых усилий студента.
4. Коммуникативное образование представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной системы, базирующейся на динамике поэтапно-концентрического расширения объема приобретенных коммуникативных знаний, навыков и умений [1, с. 42].

Исходя из понимания педагогического управления коммуникативным образованием студентов вузов как сложного процесса, осмысление которого может осуществляться с разных точек зрения, нам представляется, что наиболее методологически оправданным является семиотико-ситуационный подход. Данный подход рассматривает обучаемого как субъекта образовательного процесса, обладающего коммуникативной компетентностью, наделенного соответ-

ствующими личностными качествами, способного свободно и самостоятельно ориентироваться в многообразии семиотических единиц, осуществлять целенаправленный выбор высказываний, учитывая их смысловое содержание и выражение, для успешного выполнения речевой деятельности в условиях диалога культур с тем, чтобы в будущем применять их в ситуациях реального общения с представителями других культур, на основе всестороннего анализа формирующих эти ситуации факторов подбирать подходящие формы и методы решения возникающих проблем с учетом их достоинств, недостатков и реальных возможностей.

В своем диссертационном исследовании О. Ю. Афанасьева выявляет следующие основные положения семиотико-ситуационного подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием студентов вузов:

• организация образовательного процесса, обеспечивающая управление коммуникативным образованием как комплекса его составляющих (межкультурная, языковая, межличностно-коммуникационная и дискурсивная);

• прагматический характер осуществления коммуникативного образования студентов вузов, трансформация коммуникативных знаний, умений и навыков в ситуациях реального общения в новых контекстах;

• управление речевой деятельностью будущих специалистов как знаковой системой, характеризующееся способностью к самостоятельному и осмысленному выбору соответствующих семиотических единиц, учитывая наличие в них синтаксического, семантического и прагматического элементов;

• погружение в ходе учебного процесса в пространство культуры и готовых высказываний и выяснение значения высказываний и культурных явлений;

• обеспечение обучающих технологий, связанных с субъект-субъектными отношениями в образовательном процессе [2, с. 31-34].

Концептуальная модель педагогического управления коммуникативным образованием студентов вуза задается содержанием семиотико-ситуационного подхода и имеет структурную организацию, морфологически представленную пятью компонентами: целевым; организационно-исполнительным; содержательным; технологическим; аналитико-результативным. Специфика разработанной О. Ю. Афанасьевой модели заключается в том, что изменения в одном из компонентов неизбежно обусловливают изменения в остальных, а в конечном итоге – всего процесса педагогического управления.

Целевой компонент характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Он включает обучение студентов планированию своих учебных действий по достижению учебной цели и поиску способов решения коммуникативных задач.

Организационно-исполнительный компонент включает в себя такие

этапы, как подача учебной информации, организация самостоятельной работы обучаемых, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, анализ результатов текущего контроля процесса коммуникативного образования обучаемых и организационно-педагогические условия реализации спроектированной нами модели.

Содержательный компонент является системообразующим в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат педагогического управления коммуникативным образованием студентов вузов. Он включает следующие блоки: 1) межкультурный, 2) языковой, 3) межличностно-коммуникационный и дискурсивный блоки.

Под межкультурным блоком модели управления коммуникативным образованием студентов вузов понимается особый вид образования, который выражается в приобщении будущих специалистов к прогрессивной культуре стран изучаемого языка, в расширении их лингвистической и филологической компетенций, эрудиции и кругозора. Языковой блок концептуальной модели управления коммуникативным образованием студентов вузов подразумевает знание и владение языковой системой, сложившейся в данном иноязычном социуме, как коммуникативным кодом для адекватного выражения информации с учетом стилистических особенностей языка, а также существующих реалий как части языковой культуры той или иной страны. Межличностно-коммуникационный блок предполагает выбор правильной стратегии и тактики в той или иной ситуации общения, являющейся залогом коммуникации. Иными словами, он определяется знанием принципов, правил, содержания, форм общения и представляет собой систему межкультурных и лингводидактических знаний и умений, построенных по логике решения коммуникативных задач. Целью данного блока является приобретение студентами способности осуществлять межличностную коммуникацию, которая представляет собой совокупность разнообразных форм производственных отношений, взаимодействия и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным, по отношению к своей, культурам. Дискурсивный блок концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием определяется как важнейший в целях развития коммуникативной компетентности студентов технических вузов. При этом дискурс определяется как речемыслительный процесс, объективированный в некотором множестве текстов, связанных друг с другом общими когнитивными стратегиями порождения и понимания, имеющими согласующуюся с этими стратегиями внутреннюю организацию и служащими для передачи и генерирования смысла, а также для декодирования других текстов. Под дискурсивным блоком понимаются знания, умения и

навыки интерактивного поведения в деловых ситуациях другой речевой общности [3, с. 3].

Цель данного блока состоит в овладении набором различных профессионально значимых типов дискурса, развитии умения использовать различные дискурсы в конкретных ситуациях и адекватно соотносить их с целями и особенностями языкового оформления.

В данной концептуальной модели в качестве технологической составляющей избрана коммуникативная задача, обеспечивающая преемственность и эффективность процесса управления иноязычным образованием путем постепенного ее усложнения.

В обобщенном виде типы коммуникативных задач Н. Г. Митина представляет в виде четырех базовых групп, где основополагающим принципом классификации является функционально-семантическая основа задания коммуникативного типа, т.е. характер и цель предъявления материала: 1. Информация (информирование, сообщение, запрос информации); 2. Мнение (выражение мнения / побуждение к выражению мнения; 3. Тема + цель (представление темы обсуждения / объяснение цели задания; 4. Побуждение (побуждение к поиску фактологической информации/ выражение мнения.

Как отмечает автор, коммуникативное задание должно не только подвергаться речевой интерпретации с целью его адаптации, но и дополняться путем расширения, комбинирования спектра коммуникативных задач, поскольку само по себе коммуникативное задание носит творческий характер [4, с. 434].

Система коммуникативных задач по классификации Е. Ю. Никитиной включает: 1. Логико-коммуникативные; 2. Поисково-коммуникативные; 3. Исследовательско-коммуникативные; 4. Креативно-коммуникативные типы, которые в рамках каждого компонента приобретают специфические особенности. При этом управление деятельностью обучаемых при решении задач со стороны преподавателя должно быть в разных условиях разным: при решении обучаемыми логико-коммуникативных задач управление действиями обучаемых должно быть жестким. Это значит, что все указания и предписания преподавателя должны быть алгоритмическими, должны предусматривать возможные отклонения, проявляющиеся в типичных ошибках, а также пути и способы их исправления [5].

Исходя из четырех основных функций общения (коммуникативно-познавательная, коммуникативно-регулятивная, аффективно – коммуникативная или ценностно-ориентационная, конвенциональная), И.Л. Бим выделяет четыре основных, обобщенных типа коммуникативных задач и по несколько конкретизированных типов КЗ внутри каждого из них: 1. Познавательные / Информирование (запросить информацию, сообщить

информацию, подтвердить, возразить, описать явление, процесс; 2. Регулятивные / Побуждение (выразить просьбу, совет, запрет, объяснить); 3. Ценностно – ориентационные / Выражение мнения (выражать чувства: радость, желание, огорчение; рассказать, одобрять, хвалить, критиковать, убеждать. 4. Конвенциональные / Установление контакта (приветствовать, поздравлять) [6, с. 127].

Таким образом, коммуникативные задания классифицируются методистами согласно их функционально-семантическим и лингво-прагматическим параметрам. В то же время ориентация на тот или иной параметр соответственно определяет их ориентировку в условиях, решение и контроль. Так, задания, коммуникативно-ориентированные на устную речь, должны включать в себя следующие моменты: 1. Наличие (предъявление) исходного материала или модели; 2. Объяснение материала или модели; 3. Имитация модели; 4. Воспроизведение той или иной модели без изменения, с изменением, одним человеком, в коммуникативной паре и т. д. 5. Собственно коммуникация [7, с. 35; 8, с. 16].

На заключительном этапе обучения, когда вся работа проводится с использованием уже усвоенных лексических единиц, грамматических конструкций, речевых образцов / моделей должны быть подключены интерактивные методы обучения, которые решают одновременно три задачи: 1) учебно-познавательную (предельно-конкретную); 2) коммуникативно-развивающую; 3) социально-ориентационную. Методы интерактивного обучения (дискуссия, деловая и ролевая игра, кейс-метод, тренинг) позволяют сделать процесс обучения языку более эффективным, что определяет необходимость их использования.

Таким образом, современный подход к вопросу поиска оптимальной и эффективной методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключается в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка. Необходимым видится учет в образовательно-воспитательном процессе таких дидактических принципов, как суггестивность и наглядность, использование аудио- и мультимедийных средств на практических занятиях по иностранному языку, коммуникативно-ориентированных учебных материалов, а также разработка целостной системы обучения студентов нелингвистических специальностей речевому общению на профессиональные темы.

Литература:

1. Никитина Е. Ю., Мишанова О. Г. Принципы научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся / Е. Ю. Никитина, О. Г. Мишанова // Фундаментальные исследования. – 2011.

– № 12. – С. 41- 45.
2. Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика: автореф. дис. на соиск. науч. степ. докт. пед. наук: спец. 13. 00. 08. «Теория и методика профессионального образования» / О. Ю. Афанасьева – Челябинск, 2008. – 55с.
3. Маврина Н. В. Лингвокультурные аспекты дискурса иноязычной деловой переписки / Н. В. Маврина // Филологические науки. Язык, речь, речевая коммуникация [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: http://www.rusnauk.com/1_NIO_2008/Philologia/25533.doc.htm
4. Митина Н. Г. Способы интерперации заданий коммуникативного типа на уроке РКИ / Н. Г. Митина [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: ftp:// 194.226.213.129/text/mitina_27_61_433_436.pdf
5. Никитина Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов / Е. Ю. Никитина – М.: МАНПО, 2006. – 154с.
6. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.
7. Дмитриева Ю.М. Немецкий язык: совершенствуем технику перевода / Ю. М. Дмитриева. – М.: Компания «Евразийский регион», 1997. – 90с.
8. Комарова Э.П. Структурно-композиционные характеристики научного текста / Э.П. Комарова // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 78с.

ПЕТРУЧЕНЯ Г. Г.,
старший викладач кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м.Мелітополь

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Автор розглянув підходи до визначення сутності та змісту гендерної культури. Визначено шляхи та засоби формування гендерної культури студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого закладу освіти як одного з провідних агентів гендерної соціалізації. Ключові слова: гендерна культура, компоненти гендерної культури особистості, формування гендерної культури студентства.

Петрученя А.Г. Теоретико-методические аспекты формирования гендерной культуры студенческой молодежи. Автор рассмотрел подходы к определению сущности и содержания гендерной культуры. Рассмотрены пути и средства формирования гендерной культуры студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения как одного из ведущих агентов гендерной социализации. Ключевые слова: гендерная культура, компоненты гендерной культуры личности, формирование гендерной культуры студенчества.

Petruchenia A.G. Forming of gender culture among students. The theoretical and methodological aspects. The author examined approaches to definition the "gender culture" concept, determined the ways of students' gender culture forming in educational process as an important method of gender socialization. Key words: gender culture, components of personal gender culture, forming of gender culture among students

Постановка проблеми. Соціальні перетворення, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, передбачають формування нових соціальних відносин, що закладаються і програмуються уже сьогодні. Важливою

© ПЕТРУЧЕНЯ Г. Г., 2011.
УДК: 316.346.2:378

тенденцією стає їх переорієнтація на основі принципу гендерної рівності, що виступає важливою складовою розвитку громадянського суспільства. Україна має досить виважену та достатньо прогресивну законодавчу базу (Конституція України, Закон «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків»), що утверджує в українському суспільстві принципи гендерної рівності. Проте, у багатьох сферах суспільного життя спостерігається відсутність реальних механізмів забезпечення рівних прав і можливостей для чоловіків та жінок через неприйнятті європейських ідей гендерної рівності більшістю членів українського суспільства [1].

Для здолання подібної практики недостатньо юридичних та соціально-економічних заходів – потрібні цілеспрямовані, систематичні, комплексні зусилля з формування у суспільстві, і перш за все – в молодого покоління, гендерної культури. Незважаючи на інноваційні перетворення в галузі демократизації й гуманізації національної системи освіти, теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми формування гендерної культури студентської молоді ще потребують науково-теоретичного обґрунтування і відповідного методичного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гендерні дослідження в Україні значно активізувалися протягом останніх двох десятиріч. Плідну науково-дослідну та практичну роботу з реалізації та вдосконалення державної гендерної політики беруть гендерні центри, які діють на засадах громадських організацій у Києві, Тернополі, Донецьку, Одесі, Львові, Харкові тощо. Суттєвий інтерес для нас являють дослідження, присвячені упровадженню гендерного підходу та принципів гендерної рівності й демократії в освітній простір – О. Петренко, Т. Голованова, С. Вихор, О. Железняк, І.Іванова, Л. Бут, Т. Бучинська, Я. Кічук та ін.; зарубіжному досвіду реалізації завдань гендерного виховання та освіти – М. Зубілевич, Л. Ковальчук, Н. Кутова, Н. Лавріченко, Н. Махіня тощо; шляхам реалізації гендерного підходу в професійній підготовці – О.Горошко, С. Гришак, О. Кікінеджі, І.Мунтян, П. Терзі, Н. Приходкіна, Н. Сабат тощо.

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 цій вік. Студентство складає одну з найбільш численних та важливих соціальних груп молоді. Проте, можна казати про недостатню розробленість проблеми формування гендерної культури студентської молоді. На сьогодні не існує термінологічної єдності у визначенні сутності поняття «гендерна культура» та її складових, ще потребують спеціального дослідження педагогічні умови та засоби формування гендерної культури студентства.

Метою статті є визначення підходів до сутності поняття гендерна культу-

ра та шляхів і засобів її формування в студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичне походження та поширеність поняття «культура» зумовило наявність понад 1000 визначень, що віддзеркалюють різноманітні дослідницькі підходи (антропологічний, соціологічний, філософський) і теоретичні концепції (діяльнісна, аксіологічна, особистісна, культурологічна, плюралістична) щодо даної категорії. Дотримуючись діяльнісної й особистісної концепцій культури, а також плюралістичної парадигми, що домінує в сучасній культурології, П.Терзі визначає гендерну культуру як особливий вид «локальної» культури. Вона властива суспільству в цілому, й конкретній людині, як суб'єктові суспільних відносин – окремо. Як особливе соціальне явище, гендерна культура 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 статеворолевої поведінки його членів, як представників певної соціальної статі – жіночої й чоловічої [2, с.9].

Підкреслюючи значущість проблеми повноцінного гуманістичного розвитку учнівської молоді, зокрема в напряму набуття гендерної грамотності, опанування основ гендерної культури і технологій упровадження принципів гендерної демократії, О. Железняк відзначає, що це потребує, з одного боку, цілеспрямованої інтеграції у систему національної освіти гендерного підходу як нового способу пізнання та розуміння реалій сучасної дійсності шляхом подолання поляризації й усунення ієрархії «чоловічого» і «жіночого», оскільки традиційне протиставлення та усвідомлення «очевидної» нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, образу мислення, особливостей поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю та досягненнями особистості в соціальному житті. З іншого – відповідної професійної підготовленості педагогічних кадрів до здійснення завдань гендерної освіти й гендерного виховання учнів з урахуванням їх індивідуальних та вікових особливостей [3, с.59]. Проте, зміст категорії «гендерна культура» дослідник не розкриває.

Розглядаючи соціально-педагогічні ресурси у проведенні заходів з питань гендерної рівності серед учнівської молоді, Н. Байдюк ототожнює формування гендерної культури з гендерним вихованням молоді, акцентуючи увагу на питаннях гендерної рівності чоловіків та жінок, але не пояснюючи поняття «гендерна культура» [4, с.21-25].

Про сутність цієї категорії ми можемо дізнатися з досліджень О. Кікінежді, яка розглядає гендерну культуру як знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки та чоловіка як рівноправних соціальних істот. Визначаючи шляхи формування гендерної культури студентської молоді, дослідник відзначає введення гендерної тематики у навчальні

гуманітарні дисципліни, 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). Проте, дослідник не розкриває складників гендерної культури особистості [5, с. 130-131].

За переконанням А.Поляничко, гендерна культура є складовою демократичної культури соціуму. 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. Вона передбачає подолання стандартних умов тоталітарного життя і утвердження рівності прав, людяних взаємин між жінками і чоловіками в суспільстві, створення нових цінностей. Автор визначає як найефективніші наступні засоби формування гендерної культури студентства: соціально-педагогічний тренінг, рольова гра, дискусія, обговорення типових і складних ситуацій в групі, практичні вправи, відеотренінг, твір-роздум, моделювання ситуацій тощо [6, с 92-94].

Показником ступеню розвитку суспільства, а також мірою соціальної зрілості окремої особистості вважає гендерну культуру О.Пашкова. Набуття студентами ознак гендерної культури, на думку науковця, сприятиме формуванню свідомого ставлення до свого місця в житті й актуалізації потреб у професійному й особистісному саморозвитку; усвідомленню кращих, тобто гуманістичних, людських цінностей; розвитку духовних потреб; відповідальному ставленню до майбутньої професії, усвідомленню її ролі в житті суспільства; вихованню в собі активних, соціально відповідальних громадян, які усвідомлюють себе членами суспільства; формуванню цілісної й адекватної уяви про світ, здатності осмислювати хід подій, висловлювати думки, погляди, переконання тощо [6, с.81-82].

Ідею формування гендерної культури студентів з важливістю усвідомлення ними сутності гендерної рівності пов'язує Т.Голованова. Вчений вказує на необхідність реалізації двох етапів цього спеціально організованого процесу у вищій школі: теоретичного (що передбачає засвоєння гендерних знань з урахуванням профілю майбутньої професії) й практичного (що сприяє набуттю досвіду демократичних відносин у житті студентів за рахунок їх участі у семінарах-тренінгах, проектах, конференціях, круглих столах з гендерної тематики) [7, с. 17-19].

Зміст категорії «гендерна культура» доволі детально визначив П. Терзі. Дослідник визначає гендерну культуру як індивідуальну характеристику особистості, особливий спосіб оформлення нею своєї життєдіяльності, зумовлений її прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здатностей як пред-

ставника 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.

Дослідник довів, що структура гендерної культури студентів містить три основні компоненти, тісно зв'язані один з одним: когнітивний, що забезпечує знання понятєво-термінологічного апарата й розуміння основних ідей гендерної теорії; наявність адекватних уявлень щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінінності в історичній ретроспективі й у сучасному суспільстві; знання сутності основних психологічних теорій маскулінності й фемінінності (психоаналітичної, компліментарності, андрогінії, соціального навчання й т.д.); осмислення функцій гендерних стереотипів і гендерних схем; розуміння особливостей становлення гендерної ідентичності особистості; аксіологічний, що забезпечує визнання доцільності ідей гендерної рівності, цінності кожної особистості і її самореалізації незалежно від статевої належності; орієнтація на забезпечення рівності можливостей і участі представників жіночої та чоловічої статі в публічній і приватній сферах життя; відмова від застарілих гендерних (патріархальних) стереотипів (ігнорування жіночого досвіду, ролі жінок у суспільстві; поляризація чоловічих і жіночих якостей, діяльностей, абсолютної фемінінності/маскулінності; асиметрія в розподілі влади й доступу до ресурсів; обмеження прав і можливостей у виборі професії, розподілі добробуту і т.д.); спрямованість на самодослідження гендерних особливостей своєї особистості; позитивне ставлення до себе як представника певної статі; орієнтація на самовдосконалення якостей своєї особистості за допомогою розширення репертуару й діапазону гендерних ролей; дієво-практичний, що забезпечує виявлення поваги до особистості незалежно від її статевої належності й прояву рис маскулінності/фемінінності; толерантність у взаємодії з людьми різної спрямованості їхньої гендерної ідентичності; демонстрацію досвіду егалітарної поведінки з людьми протилежної статі в різних ситуаціях (навчальних, професійних, ділових, сімейно-побутових і т.ін.); непримиренність у боротьбі із застарілими гендерними стереотипами в професійному й особистому досвіді статево-рольової взаємодії; участь у виконанні дій та видів діяльності, які є типовими і нетиповими для чоловічих і жіночих ролей; самовиховання якостей своєї особистості, що сприяють становленню гендерної ідентичності позитивної спрямованості, яка відповідає біологічній статі [2, с. 10-11].

Дослідник визначив низку умов, що забезпечують ефективне формуван-

ня гендерної культури студентів: гуманітаризація професійної підготовки шляхом інтеграції гендерних досліджень у зміст навчальних дисциплін; 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», «андрогінної» та «фемінінної» культур [2, с.19].

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. Дослідники акцентують, що гендерна культура: складовою демократичної культури соціуму та являє 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; передбачає знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки та чоловіка як рівних соціальних істот; є показником ступеню розвитку суспільства, а також мірою соціальної зрілості окремої особистості; це особливий вид «локальної» культури, що властива суспільству в цілому й конкретній людині, як суб'єктові суспільних відносин.

Подальшого висвітлення потребує також проблеми критеріїв та рівнів розвитку гендерної культури студентства, методів її діагностики, організаційних умов і засобів її формування в майбутніх вчителів, розробці відповідних технологій її формування.

Література:

1. Цимбалюк Н. М. До питання про теоретичні засади гендерних досліджень української культури [Текст] // VII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Культурна трансформація сучасного українського суспільства»: Зб. мат. Всеукр. науково-практичної конференції, м. Київ, 4–5 червня 2009 р.: В 2-х частинах. – К.: ДАКККіМ, 2009. – Ч.1. – С. 44-50.

2. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів [Текст]: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: зі спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П. Терзі –

Кіровоград – 2007 – 22 с
3. Железняк О.В. Технології гендерного виховання як основа набуття професійної компетентності сучасного педагога [Текст] / О.В. Железняк // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Педагогіка. – Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – Т. 136, Вип. 123 – с. 59-63.
4. Байдюк Н.В. Соціально-педагогічні умови ефективності виховання гендерної культури молодої особистості [Текст] / Н.В. Байдюк // Вісник Черкаського університету: Науковий журнал – 2008. – Випуск 122. Серія педагогічні науки. – с. 21-25
5. Кікінежді О. Інноваційні підходи до формування гендерної культури у студентської молоді [Текст] / О. Кікінеджі // 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.
6. Теория и методология гендерных исследований [Текст]: Курс лекций / Под общ. ред. О.А.Ворониной. – М.: МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. – 416 с.
7. Голованова Т.П. Формування ґендерної рівності студентської молоді як соціально-педагогічна проблема [Текст] / Т.П. Голованова // Формування ґендерної культури молоді: проблеми та перспективи: Збірник матеріалів всеукр. науково-практ. конф. (Тернопіль, 30-31 жовтня 2003 р.). – Тернопіль: ТДПУ ім. Гнатюка, 2003. – С. 17-19.

ПЄХАРЄВА С. В.,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія, м. Харків

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Статья посвящена вопросам модернизации системы непрерывного педагогического образования на основах личностно ориентированной педагогики. В статье анализируется опыт личностно ориентированной профессиональной подготовки педагогов, накопленный в США. Доказывается целесообразность использования элементов персонализированного педагогического образования в профессиональной подготовке будущих педагогов к работе в личностно ориентированном учебном заведении.
Ключевые слова: *личностно ориентированная педагогика, гуманная педагогика, персонализированное образование.*

Стаття присвячена питанням модернізації системи безперервної педагогічної освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки. У статті аналізується досвід особистісно орієнтованої професійної підготовки педагогів, накопичений у США. Доводиться доцільність використання елементів персоналізованої педагогічної освіти в професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи в особистісно орієнтованому навчальному закладі.
Ключові слова: *особистісно орієнтована освіта, гуманістична педагогіка, персоналізована освіта.*

Article is devoted to the modernization of the system of continuous pedagogical education on the basis of personality-oriented education. This article analyzes the experience of personally oriented training of teachers gathered in the USA. The usefulness of personalized elements of teacher education in training future teachers for work in the personality-oriented education are prove in article.
Keywords: personality-oriented *pedagogy, humane teaching, personalized education.*

 © ПЄХАРЄВА С. В., 2011.

Національна система дошкільної освіти на сучасному етапі свого розвитку зазнає радикальних змін. Упродовж двох останніх десятиріч в концептуальних підходах до її розбудови все виразніше утверджуються цінності гуманістичної педагогіки.

Однією з найвідоміших гуманістичних освітніх систем е система особистісно орієнтованої освіти. Її своєрідність виявляється в оргагнізації навчання і виховання дитини, що здійснюється на таких засадах: створення в навчальному закладі розвиваючого середовища; зосередження на потребах дітей; створення умов для їхнього фізичного й емоційного благополуччя; створення умов для досягнення кожною дитиною реально можливого для неї на даний період рівня успішності, вихованості та розвитку, але не нижчого, ніж передбачено державними освтніми стандартами; створення умов для співпраці й співтворчості між вихованцями і педагогом; створення ситуацій вибору й відповідальності, діагностичної основи навчання й виховання; пристосування методики навчання до навчальних можливостей дітей; стимулювання розвитку й саморозвитку дітей [2].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні системи підготовки майбутніх педагогів в умовах персоналізованої освіти.

Найсуттєвіша роль в системі особистісно орієнтованої освіти підростаючого покоління відводиться педагогу, який у системі гуманістичної освіти має бути вільним від авторитарно-імперативних установок, визнавати унікальність особистосі дитини, характеризуватись такими професійно значущими якостями, як емпатія, щирість, любов до дітей.

Тому сьогодні дошкільному навчальному закладу потрібен, перш за все, вихователь, думки якого звернені до особистості дитини, її внутрішнього світу, потрібен педагог, що виявляється піготовленим до роботи за технологіями особистісно орієнтованої освіти.

Упродовж останнього десятиріччя в національному освітньому просторі утверджується ідея про необхідність здійснення професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті особистісно орієнтованої педагогіки (І.Бех, С. Гончаренко, І.Зязюн, Ю.Мальований, В.Пікельна, О.Пєхота, О.Савченко, В. Семиченко, С.Сисоєва та ін.). При цьому призначення особистісно орієнтованих технологій у педагогічному вищому навчальному закладі, на думку науковців, полягає в тому, щоб допомагати студенту в.становленні його суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, створювати умови для творчої самореалізації особистості [3].

Однак, як свідчать результати нашої екеперимнтально-дослідної роботи, сьогодні необхідно констатувати існування серйозної суперечності: є мотиваційна готовність викладачів вищих педагогічних навчальних закладів до організації навчально-виховного процесу, на засадах особистісно орієнто-

ваної педагогіки, але цей процес гальмується через їхню недостатню теоретико-методологічну І технологічну підготовку. Розв'язання цієї суперечності розглядається науковцями як необхідна передумова успішності розбудови системи загальної та педагогічної освіти в Україні на гуманістичних засадах.

Сьогодні українськими науковцями і практиками вже зроблено певні кроки на шляху організації особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів. Тому загальною потребою часу є виявлення, узагальнення і впровадження в практику роботу перспективного досвіду накопиченого зарубіжними педагогами.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що цікавий досвід підготовки вчителів на засадах особистісно орієнтованого підходу накопичений в Сполучених Штатах Америки, де історично зародились і отримали подальший розвиток ідеї гуманістичної педагогіки. Тому метою статті є аналіз і узагальнення надбань американських науковців і практиків у галузі організації особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів.

Гуманістичний напрям у США виразно заявив про себе в 60-ті роки XX ст. і отримав значне розповсюдження в 70-80-ті роки, як течія, що протиставила себе традиційній прагматичній, когнітивістській і біхевіористській освітнім парадигмам. Цей напрям сформувався в основному під впливом філософії екзистенціалізму і концепції гуманістичної психології, основними представниками якої є Дж.Келлі, А.Комбс, А.Маслоу, Р.Мей, Г.Олпорт, К. Роджерс та ін. Особливого значення в США він набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішим чинником вдосконалення суспільства та виробництва стають розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, превалювання загальнолюдських цінностей над груповими та індивідуальними [7].

У США з гуманістичним підходом в освіті й вихованні пов'язана персоналізована парадигма педагогічної освіти, ключовою ідеєю якої є положення про те що підготовка педагога, спроможного до реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти, виявляється можливим тільки тоді, коли створюються умови для власного особистісно орієнтованого навчання й виховання майбутнього фахівця.

Автори концепції «персоналізованої» підготовки сучасного педагога С. Дженсенсон, К. Пітторс і Д. Роббенс ввели в дію одинадцять компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця: можливість виявлення студентом своїх професійних інтересів; їх відповідальність за власне навчання; диференційовану підтримку; раннє занурення в реальності викладання; підтримку, спрямовану на розвиток професійних інтересів; викладацьку діяльність вже під час першого року навчання; ситуацію успіху в першому досвіді педагогічної діяльності; диференціацію вимог у підготовці до занять; спеціалазовано-

проблемну орієнтацію в теоретичній професійній підготовці, циклічність курсу підготовки. Ключовим положеннями програми підготовки майбутніх педагогів А.Комбаса, Р.Блума, А.Ньюмена (флоридський університет, США) є положення про необхідність створення в навчальному закладі умов, що сприяють самоактуалізації студентів. Звідси назва їх програми – «Я» – як інструмент самовираження [7].

Як бачимо, метою персоналізованої освіти є становлення і розвиток професійної індивідуальності педагога, що досягається завдяки:

а) діагностуванню й розвитку професійних інтересів студентів (від інтересів, спрямованих на професійне самоусвідомлення,- через інтереси-завдання, спрямовані на засвоєння практики навчально-виховного процесу, – до інтересів, що зосереджуються на учнях);

б) відмові як від чітко окресленого змісту навчання, так і від орієнтації на регулярний, жорсткий контроль його результатів, які, за переконанням представників персоналізованої освіти, гальмують ініціативу майбутнього вчителя, виключають можливість його особистісного розвитку;

в) створення умов для професійної само актуалізації студентів, що передбачає: діагностування рівня сформованості професійної діяльності майбутнього вчителя, порівняння зі стандартом педагогічної поведінки в процесі індивідуальної бесіди, розробку програми подолання недоліків, індивідуальну підтримку в процесі подолання недоліків;

г) формування готовності студентів до роботи за особистісно орієнтованою технологією навчання й виховання учнів [6].

Перехід у сферу формування особистості вчителя,– особистісний вимір у формуванні та досягненні педагогічних цілей,– передбачає зміщення акцентів у розумінні сутності педагогічної освіти. У навчанні, що орієнтується на особистість, а отже, на моральну свідомість майбутнього вчителя, докорінно змінюється функція мотиву.

За умов традиційного навчання, в якому результатом є компетентність у певній професійній сфері, мотив впливає на процесуальні, а не на змістовні характеристики засвоюваних знань, тобто від мотиву і особистісної позиції того, хто навчається, залежать якості набутих знань, але не їх зміст. При засвоєнні ціннісних аспектів навчального матеріалу виявляється якісно нова функція мотивації: мотив обумовлює, перш за все, зміст того, що засвоюється.

Сформулювавши таким чином свою вихідну позицію, представники персоналізованого напрямку педагогічної освіти заперечують структурний, чітко окреслений зміст навчання в закладах педагогічної освіти та орієнтацію на жорсткий, регулярний контроль результатів навчання майбутніх вчителів. Це, як вони вважають, гальмує ініціативу його особистісного розвитку.

Стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати педагогічні технології, що існують, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси, процеси творчості тощо. Ця стратегія втілюється у принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої школи на пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти. Особистісно орієнтовані технології означають персоналізацію і діалогізацію педагогічної взаємодії. Персоналізація і діалогізація освітнього процесу спираються на застосування цілої системи форм співробітництва. При їх застосуванні повинна спостерігатися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам з вирішення навчальних завдань до поступового зростання їх власної активності і появи стосунків партнерства між ними.

Існуюча традиційна організація навчання неповною мірою сприяє реалізації та самореалізації потенційних можливостей студентів, розвитку їх творчих особистісних якостей.

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання базується на урахуванні особистісних якостей та інтересів студентів і сприяє подальшому їх розвитку. Організація особистісно орієнтованого навчання це процес створення таких педагогічних умов, які б сприяли активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно орієнтованої розвиваючої взаємодії у системі «викладач-студент». На нашу думку, врахування досвіду особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх вчителів, накопиченого в США, буде сприяти вирішенню завдань модернізації системи безперервної педагогічної освіти на засадах гуманістичної педагогіки.

Опрацювання отриманих даних дає нам підстави стверджувати, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективність підготовки студентів до здійснення особистісно орієнтованого навчання у школі є: усвідомлення студентами місця і ролі особистісно орієнтованого навчання; забезпечення особистісно орієнтованої спрямованості викладання академічних дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до прагнення самостійно оволодівати необхідними знаннями в даному напрямку; домінування активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок професійної діяльності.

Основними засобами особистісно орієнтованого навчання можна вважати: створення ситуацій успіху на заняттях; управління спілкуванням за допомогою рольових ігор; урахування прав студентів на вибір власних способів

виконання завдань; дотримання суб'єктних відносин викладачів та студентів; створення позитивної емоційної атмосфери під час занять тощо.

Дана робота не вичерпує усіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження потребують питання обґрунтування інноваційних методик підготовки студентів до здійснення особистісно орієнтованого навчання у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу. Важливим, на наш погляд, є з'ясування динаміки становлення особистості студентів під впливом особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу, а також можливостей запровадження особистісно орієнтованого вивчення окремих академічних дисциплін.

Науково обґрунтований відбір тих елементів персоналізованої освіти, що можуть бути використані в процесі інноваційних перетворень в системі підготовки педагогічних кадрів, а також їх експериментальна перевірка має бути, на нашу думку, напрямом подальших наукових пошуків українських учених, які досліджують дану проблему.

Література:

1. Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.И. Алексеев. – Тюмень, 1997.
2. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. – М., Воронеж, 1996.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская //Педагогика, 1997. – № 4. – С. 11-17.
5. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості вчителя / В.Х. Гашимова //Педагогіка і пихологія. – № 3. – 1996. – С. 255-261.
6. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов / С.В. Кульневич. – Ростов-н/д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
7. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти в США (1960-1998 рр.) / Т.С. Кошманова. – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
8. Подмазін С. Особистісно-орієнтована освіта як особливий вид діяльності / Подмазін С. //Директор шк. – 2002. – № 8 – С. 4-5.

ПИНЧУК Л.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент, Запорожский национальный
университет, г. Запорожье

СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статті розглянуто сутність процесу педагогічної взаємодії у вищій школі; висвітлені умови ефективності педагогічного спілкування та особливості стилів педагогічної комунікації.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, педагогіка співробітництва, педагогічне спілкування, стиль педагогічного спілкування, культура спілкування

В статье раскрывается сущность процесса педагогического взаимодействия в высшей школе; освещаются условия эффективности педагогического общения и особенности стилей педагогической коммуникации.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогика сотрудничества, педагогическое общение, стиль педагогического общения, культура общения

The essence of process of pedagogical co-operation at higher school, traits of effective pedagogical intercourse and features of style of pedagogical communication are revealed in the article.

Keywords: pedagogical co-operation, pedagogics of collaboration, style of pedagogical intercourse, communication culture

Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в конце 50-х – начале 60-х годов XX в. в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. Наиболее яркие ее представители – К. Роджерс, Р. Барт, Ч. Ратбоун и др. Основная тенденция этого педагогического направления – придать образованию личностно-ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в воспита-

 © ПИНЧУК Л.Н., 2011.

нии и обучении путем создания эмоционально стимулирующей среды, поощрения инициативы учащихся, установления конструктивных межличностных отношений в классе; разработки образовательных программ, максимально развивающих потенциал и творческие способности учащихся; совместного обсуждения учителем и учащимися проблем познавательного процесса и способов его оценки, отказа от использования отметки как формы давления на учащихся [6, с.78].

Идеи гуманистической педагогики нашли свое воплощение и развитие в педагогике сотрудничества в 70-90-х годах XX века, в педагогическом творчестве учителей-новаторов Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, Л.А. и Б.П. Никитиных, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина.

Основная идея педагогики сотрудничества кроется в этимологии слова: «со-трудничество, совместный труд», иными словами, это эффективное взаимодействие по горизонтали «учитель – ученик» (не по вертикали) в процессе выполнения общих педагогических задач. Учителю важно развивать умение воспринимать учеников как партнеров, умение чувствовать их внутренний мир, их психическое состояние в каждый отдельный момент, умение понять мотивы их поведения. Только при таком взаимодействии можно вовлечь учащихся в творческую самостоятельную познавательную деятельность. Отсюда – лозунг педагогики сотрудничества: «Учение без принуждения». Педагоги-новаторы выдвинули целый ряд идей, многие из которых актуальны и сегодня: идея использования опорных сигналов, схем и т.п., гарантирующих эффективное усвоение материала, независимо от индивидуальных особенностей и способностей учащихся; идея постановки задач «от простого к сложному»; идея личностного подхода к ученику; идея опережения; идея самоанализа деятельности. Оценка работы учащихся виделась представителями педагогики сотрудничества не как система отметок, а как подведение итогов работы (в свободной форме). Идеи педагогики сотрудничества нашли отражение в работе лучших педагогических коллективов и среднего, и высшего звена системы обучения.

Изучению психолого-педагогических аспектов проблемы взаимодействия в высшей школе посвящено немало научных работ отечественных и зарубежных авторов: А.Алексюк, И.Андрейчук, Н.Бибик, Л.Ващенко, Л. Долинская, Е.Киричук, В.Кан-Калик, Е.Коваленко, Г.Костюк, Д.Николенко, В. Семиченко, В.Сластенин, Б.Парыгин, М. Тален, М Фицула, Д.Хаймз, Дж. Хармер и др.

Цель нашего исследования – изучение условий эффективного сотрудничества преподавателей и студентов в процессе педагогического взаимодействия.

Основные формы педагогической деятельности в высшей школе протекают в условиях общения преподавателя и студентов, будь то лекция, семинар, экзамен, зачет, защита курсовой или дипломной работы. Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния, сопереживания и взаимного понимания друг друга [8, с. 127].

Педагогическое общение как специфическая форма общения, имеет свои особенности и в то же время подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной-методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения

Эффективное взаимодействие между преподавателями и студентами возможно при условии, когда обе стороны общаются на равных, как партнеры. При соблюдении этого условия в процессе учебной деятельности устанавливается не столько межролевой контакт «преподаватель-студент», сколько межличностный диалог, который способствует позитивным изменениям в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Замена межролевого общения межличностным общением способствует отходу от формализма и догматизма в обучении, но переход от авторитарного к демократическому способу общения возможен только тогда, когда к нему готовы обе стороны. Для этого необходимо совершенствовать культуру общения, вырабатывать умение принимать иную точку зрения, признавать свои ошибки и быть самокритичным, не настаивать на своей правоте во что бы то ни стало, чем иной раз грешат преподаватели.

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

• Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

• Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует

избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

• Общение – дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах взаимодействия

• Общение – устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

• Общение – заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный,. дешевый авторитет [9, с. 78].

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции при доминировании одного из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

• «Сократ» – учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях.

• «Руководитель групповой дискуссии» главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск согласия важнее результата дискуссии.

• «Мастер выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию.

• «Генерал» подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав.

• «Менеджер» стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

• «Тренер» относится к учащимся как к игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое, главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

• «Гид» лаконичен, точен, сдержан, технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен [9, с. 147].

. Как видим, процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах: от взаимопонимания, слаженности выполнения учебной деятельности до разлада, отчужденности, появления конфликтов. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры.

Исследователи выделяют некоторые типичные педагогические ошибки,

которые встречаются в практике преподавания, и предлагают возможные пути их преодоления:

1. Нетребовательность, неуверенность в общении со студентами.

Следует быть решительным и добиваться выполнения своих требований, касается ли это опозданий студентов, их негативного поведения, тона общения или же подготовки к занятиям в целом. Разумная строгость и требовательность дисциплинирует студентов, заставляет уважать слово преподавателя. Психологи отмечают, что сами студенты не любят «добреньких», мягкотелых и нетребовательных преподавателей.

2. Осуждение уровня подготовленности студентов.

Не стоит спешить с выводами и суждениями о способностях студентов, делить их на «умных и бездарных». Желание и готовность помочь студенту в освоении предмета, укрепить его уверенность в себе – непременное условие педагогического мастерства.

3. Бестактность, несдержанность.

Для преподавателя очень важно умение чувствовать обстановку, предвидеть возможные проблемы и мгновенно на них реагировать. Соблюдение педагогического такта, выдержка, терпение, чуткость, доброжелательность, искренность в отношениях, спокойствие в поведении, уравновешенность в требованиях – неотъемлемые черты педагогического мастерства преподавателя.

4. Невыразительная, скучная, монотонная манера изложения материала, недооценка своего собственного поведения: слов, действий, внешнего облика.

Трудно рассчитывать на уважение студентов преподавателю, который опаздывает на занятия, не выполняет своих обещаний, неряшливо одевается и не следит за своей речью, иными словами, не видит себя глазами студентов.

5. Неумение достойно выйти из нестандартной ситуации.

Следует развивать наблюдательность и находчивость, совершенствовать чувство юмора. Многие опытные педагоги постоянно пополняют свой арсенал шуток, анекдотов, афоризмов на все случаи жизни.

Кроме того, преподавателю важно следить за своей речевой культурой и исправлятьть речевые ошибки студентов. Трудно представить себе квалифицированного юриста или экономиста, журналиста или переводчика, не владеющего основами речевой грамотности, не умеющего ясно, четко и лаконично выражать свои мысли, допускающего неправильное словоупотребление (ложить вместо класть, скуплялись вместо купили, сделали покупки), употребление слов-паразитов (короче, типа, как бы), неверно произносимых заимствованных слов (констаНтация, прецеНдент), диалектизмов и

просторечных слов (появилися, ихний), жаргонизмов (блин, на фига), не говоря уже о ненормативной лексике. Речь – это показатель уровня образованности человека, его духовного и интеллектуального развития. И чем богаче внутренняя культура человека, тем более яркой, выразительной, образной есть его речь.

Таким образом, сущность педагогического сотрудничества состоит в том, что педагог взаимодействует с обучаемыми на основе партнерских отношений, в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и воспитывать, а другие учиться и развиваться под его руководством. Достижение положительного результата педагогического общения и взаимодействия преподавателей и студентов зависит от умения слушать, понимать, принимать и уважать иную точку зрения.

Но эффективное сотрудничество – процесс двусторонний, он невозможен без активной заинтересованности студентов, их соответствующих ценностных ориентаций, связанных с получением качественного образования и необходимых профессиональных умений и навыков, что является одним из приоритетных для большинства студентов направлений для самоутверждения в обществе. Успешность педагогического сотрудничества зависит и от личности педагога, и от личности обучаемого. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений и способствует гуманизации обучения.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Педагогика, 1996. – 183 с.
2. Белухин Д. Учитель: от любви до ненависти.кн. для учителя / Дмитрий Белухин. – М.: Мысль, 1994. – 154 с.
3. Бобир О. Етикет учителя: навч.- метод. посіб. / Олександр Бобир. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А.Бодалев – М.: Просвещение, 1995. – 187 с.
5. Грехнев В. Культура педагогического общения: уч.- мет.пособ. / Владимир Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 128с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1987. – 237 с.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1987. – 197 с.
8. Реан А.Л. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента:

уч.-метод. пособ. / А.Л.Реан. – М.: Айрис, 1999. – 189 с.
9. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение / Л.Д. Столяренко. – М.: ЧеРо, 2004. – 248 с.
10. Фіцула М.. Вступ до педагогічної професії: навч.посіб. / Михайло Фіцула. – Тернопіль: Навч. книга, 2003. – 167 с.
11. Шелихова Н.И. Техника педагогического общения / Н.И.Шелихова. – М.: Мысль, 1998. – 197 с.
12. Мудрик Я. Учитель: мастерство и вдохновение: автобиогр. повесть / Яков Мудрик. – М: Просвещение, 1986. – 157 с.

ПІВЕНЬ М.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету України

КУРСАНТ ЯК СУБ'ЄКТ ІНТЕГРАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ РЕСУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті йдеться про організацію професійно освітнього простору майбутніх авіаційних фахівців як дидактичної умови інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки.

Ключові слова: синергетична організація, професійно освітній простір, суб'єктно розвиваючий простір, суб'єкт міжпредметної інтеграції, психолого-педагогічна компетентність.

В статье говорится об организации профессионально образовательного пространства будущих авиационных специалистов как дидактического условия интеграции межпредметных ресурсов профессиональной подготовки.

Ключевые слова: синергетическая организация, профессионально образовательное пространство, субъектно развивающее пространство, субъект межпредметной интеграции, психолого-педагогическая компетентность.

This article deals with professional educational space for future aviation specialists as a didactic condition of inter-subjects integration in professional training.

Key words: synergetic organization, professional educational space, subject-developing space, inter-subjects integration, psycho-physiological competence.

Постановка проблеми. Міжнародні організації цивільної авіації і вітчизняна галузь спрямовують свої зусилля на підвищення безпеки польотів. Для вирішення цієї проблеми принциповим є питання підвищення якості професійної підготовки випускників льотних ВНЗ. Серед можливих шляхів рішення

© ПІВЕНЬ М.І., 2011.

цього питання є модернізація професійної освіти в контексті інтеграційних тенденцій, основу яких повинні складати принципи, що створюють фундамент для формування високоосвітньої, духовно розвиненої, моральної 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 – універсалізація й інтеграція знань з одного боку, та їх науково-технічну спеціалізацію – з іншого. На думку О. Вознюка універсальна парадигма розвитку є тріадною, тобто вона реалізує тріаду «внутрішнє – межа – зовнішнє». Тріадна логіка міняє норми і критерії отримання наукового знання, що, в свою чергу, є ознакою нової наукової парадигми, а також і нової холістичної парадигми освіти. Нова парадигма освіти є парадигмою духу, що орієнтує на розвиток людини. Ці принципові положення холістичної освітньої парадигми найповніше відповідають синергетичній освітній парадигмі, оскільки орієнтація першої на цілісність, універсалізм, синтез знань, творчість, спонтанність, надситуативність, парадоксальність, трансцендентність реалізує синергетичну природу соціо-космопланетарної дійсності. Тому доцільною є конкретизація холістичної освітньої парадигми за допомогою розроблених аспектів педагогічної синергетики [1].

Тож предметом систематичного наукового аналізу останніми роками все частіше стають проблеми, пов'язані з вивченням різних наслідків цивілізаційних зрушень, зокрема, їхній вплив на людину. До них слід віднести питання відновлення різнорівневих смислових зв'язків [7]; розвитку особистості в умовах фрагментарного соціокультурного простору [5]; завдання всебічного виховання особистості в період соціальних трансформацій, що супроводжуються переглядом ціннісно-смислових установок і формуванням нової системи цінностей [13] та ін. Про те, всі ці проблемні питання мають спільне підґрунтя для досліджень – особливості самореалізації людини в умовах зростання соціокультурної нестабільності й ризиків.

Науковці наголошують, що проблеми, поставлені перед людиною новою реальністю мають світоспоглядальну природу, тому їх найбільш оптимальне вирішення розуміється в контекстному навчанні [1]. Воно збагачує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, додатковими міждисциплінарними паралелями і сприяє формуванню професійної й особистісної компетентності фахівця. Водночас постає питання про специфіку інноваційних освітніх процесів і уміння 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 [1]. Фахівці підкреслюють,

що саме інноваційна освіта спроможна сформувати у майбутнього фахівця внутрішню свободу, самостійність, спрямованість, волю і активність. Головне – студент прагнутиме 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 [10,11,13].

Мета статті – на основі аналізу сучасних тенденцій універсалізації й інтеграції знань науково обгрунтувати дидактичні умови формування суб'єктності курсанта в навчальній діяльності, зокрема його здатності до створення суб'єктно розвиваючого простору та виконання функцій суб'єкта інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Нові можливості для вирішення вищевикладених завдань створюються в освітньому просторі, оскільки його розглядають як підсистему соціокультурного простору зі всіма його функціональними механізмами [9]. Освітній простір володіє специфічними властивостями, характерними для суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку, суб'єкта творчої і цілепокладаючої діяльності. Сучасні дослідження суб'єктності особистості [12] й педагогічних умов формування освітнього простору [2] вимагають інтеграції індивіда в сферу власного сутнісного особистісного статусу – стан самоусвідомлення (що співвідноситься з ядром особистості – її Я- концепцією). Цей стан має цілісно-нейтральну природу і створює підгрунтя для вчинків особистості, яка не тільки може постійно контролювати свої емоційні стани, але саме в цьому стані вона може формувати стійкі професійні вміння. На цій основі професійні вміння набувають функціональної безперервності через безперервність підтримки людиною стану самосвідомості (у психології і філософії цей стан називається абстрагуванням, рефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією) [1]. На думку В. Кудрявцева, вихід за межі рольових установок особистості, уміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення одного з головних завдань розвитку людини – статусу творчої особистості. Оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатовимірного розуміння реальності і її освоєння; творчість припускає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за рамки однозначних конструкцій – зовнішньої доцільності [5].

Таким чином, найважливішою тенденцією розвитку сучасної професійної педагогіки стає зростання впливу освітнього простору на систему професійного підготовки майбутніх авіаційних фахівців, з одного боку, і вплив системи професійної освіти на освітній простір особистості курсанта, з другого боку. Для всієї світової спільноти характерне прагнення подолати в освіті професійну замкнутість і культурну обмеженість, а також орієнтація на синтетичну особистість, її цілісність, що вимагає розширення меж вузької спеціалі-

зації. На думку науковців, ці завдання можливо вирішити за допомогою інтеграції [11]. Саме на основі інтеграції обгрунтовуються нові освітні системи – гуманітарний освітній простір [2], який на якісно новому рівні вирішує проблему інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки [3].

Вирішення завдань професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців зажадало звернення до концепції цілісності людини, що базується на принципі органічної єдності універсалізації і гармонії, до моделі професіонала, здатного трансформувати фізичну сутність простору в процес самоусвідомлення і осмислення себе як особистості, як суб'єкта самотворення. Такому професіоналові властиве володіння універсально-синтетичними знаннями і універсально-функціональними вміннями, авіаційним етичним імперативом, які забезпечують професійну надійність людського чинника в сучасній системі безпеки польотів [9].

Пошук технологій, адекватних новому освітньому запиту суспільства, ведеться у різних напрямах. Одним з можливих варіантів вирішення надзвичайно актуальної для льотної практики проблеми формування надійності людського фактора є організація професійного простору в контексті інтеграційних тенденцій як на рівні теорії і практики, так і на рівні освітньої політики. 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.

Інтерес до феномену «простір» в психолого-педагогічних науках пояснюється розробкою проблем особистісно орієнтованої професійної освіти. Аналіз літературних джерел свідчить, що професійний простір забезпечує формування у майбутніх фахівців синергетичної системи ключових, загальнопрофесійних, спеціалізованих і вузькоспеціалізованих компетентностей для ефективного здійснення професійної діяльності на основі нових аксіологічних орієнтирів, що відображають сучасні тенденції в світовій культурі й освіті. Ця синергетична система включає в свою структуру, перш за все, такі цінності, як єдність знань і компетенцій, а також цінності рефлексії й самопізнання. У дослідженнях Е. Зеєра [3] представлені чинники об'єднані суттю поняття «професійно-освітній простір». Автор об'єднує їх в три групи: зміни, пов'язані з віком людини (психологічні); зміни, що перетворюють провідну діяльність суб'єкта (соціальні); зміни, що відбуваються в ході безперервної професійної освіти особистості (професійні). До концептуальних положень організації професійно освітнього простору автор відносить:

• активність, час, інформація і самоорганізація;

• біологічні, психофізіологічні, психологічні і соціальні чинники, індивідні властивості людини, а також випадкові події й обставини, що детермінують

розвиток професійно-освітнього простору;
• особистісно-професійний потенціал людини як інтеграційна характеристика професійно освітнього простору, що постійно удосконалюється;
• професійний освітній простір як відкриту нерівноважну систему, котра не має меж власного розвитку.

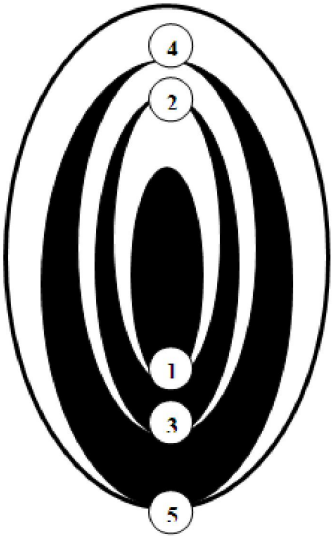
Окрім синергетичних засад розвитку професійно освітнього простору й системи формування професійних та особистісних компетентностей, концептуальним нововведенням сучасної парадигми освіти також є поняття «віртуального освітнього простору» [7]. Його відмінністю від фізичного простору є те, що на формування цього простору впливають не тільки реальні освітні події минулого, але й потенційно мислимі, віртуальні, можливі, які можуть ніколи і не відбутися або відбуваються тільки в думках суб'єктів освітнього процесу. Під віртуальною реальністю розуміється реальність, яка формується в процесі активності суб'єктів навчальної діяльності. Виділяють такі види реальності: актуальна (що існує тільки тут і зараз), інтерактивна (як результат взаємодії з реальністю); автономна (здійснюється за власними законами). Відношення суб'єкта освіти до сформованого ним індивідуального освітнього простору як до віртуальної реальності, принципово міняє його ставлення до навчальної діяльності. Вона стає осмисленою, постійною, актуальною і автономною. Це істотно міняє і розширює реальні можливості освіти. Тепер освіта переходить в нову якість – віртуальної реальності, яка породжується суб'єктною активністю в навчальній діяльності. Тут суб'єкт навчальної діяльності постає як особа, яка безперервно інтерпретує, розшифровує глибинні сенси, вибудовує власний внутрішній світ під завдання навчальної діяльності. Ця діяльність мислення суб'єкта в процесі освіти виявляється не менш значущою, чим звичайна кумуляція знань, яку він істотно доповнює. Внутрішній духовний світ суб'єкта – це цілий світ уявлень і образів, які не можуть бути виключені із смислопокладаючої й смислоосяжної діяльності суб'єкта в ході освіти, оскільки це породжує проблему перетворення власного «Я» з метою виявлення доступу до істини і сенсів в інтерпретуючій навчальній діяльності [7].

На думку В. Зінченко, зовнішній світ людини будується усередині, тобто у феноменальному, символічному полі. Її внутрішній світ будується ззовні. Акти побудови цих світів не ізольовані один від одного – вони синергічні. [4]. Така освітня синергія забезпечує два зустрічні процеси: об'єктивування суб'єктного і суб'єктивацію об'єктивного або означення сенсу й осмислення значення власного «Я» в просторі професіоналізації в знаковій структурі [3]. То ж мова йде не тільки про зустріч, але і про формування особливого цілісного суб'єктно розвиваючого простору, який виконує роль посередника між зовнішнім професійним простором і внутрішнім світом (простором) особис-

тості. Цей простір забезпечує особистість можливостями оперативно спрямовувати суб'єктну активність, з одного боку, на самопізнання й самотворення власної «самості» (внутрішній простір), а з другого – на самореалізацію в навчальній діяльності (в професійно освітньому просторі). Усвідомлене конструювання суб'єктно розвиваючого простору припускає перехід внутрішніх процесів в зовнішній єдиний процес і навпаки, що відповідає тріадній логіці отримання наукового знання (за О. Вознюком) і розумінню психосфери людини як мегапростору, який створює три області існування особистості: «у мені», «поза мною», «між нами» (за В. Петровським).

У нашому уявленні професійний освітній простір – це інтеграційне утворення, яке розглядається як динамічна єдність суб'єктів освітнього процесу і системи їх відносин.

Якщо уявити суб'єктну активність курсанта у вигляді безперервної лінії (див. рис.), яка зустрічається сама з собою як своїм відображенням у певній точці (№1), то остання переривае власну безперервність і таким чином створює простір, в якому здійснюється процесс самороздвоєння і, одночасно, процес вибудови нового суб'єктно розвиваючого простору.



Професійно освітній простір курсанта (зони чорного кольору – внутрішній простір курсанта; зони білого кольору – професійний простір (зовнішній); зони під №№ 1,2,3,4,5 – суб'єктно розвивальний простір).

У нашій схемі для зручності виділимо п'ять точок (№№ -2-5). Звісно, в реальному житті подібних зустрічей (точок) існує значно більше. Образ лінії,

представлений у вигляді простору дозволяє зрозуміти суб'єктну активність курсанта як постійний процес зустрічі з власним віддзеркаленням, тобто зрозуміти як дві протидіючі одна одній точки, між якими формується взаємодія. Ця взаємодія і є місцем народження нового суб'єктно розвиваючого простору, який виконує функцію посередника між внутрішнім світом особистості і зовнішніми можливостями. У цьому просторі курсант силою своє думки створює нове опосередковане уявлення про самого себе, про свій внутрішній простір, з одного боку, з другого – про оточуючий об'єктивний зовнішній професійний простір, про взаємодію з іншими суб'єктами навчальної діяльності й ін. Це уявлення на якісно новому рівні створює умови для особистісного і професійного саморозвитку курсанта.

Отже, в структуру професійного освітнього простору (зовнішні можливості особистості курсанта) органічно включені: суб'єктно розвиваючий простір (спроможність курсанта як зосередження можливостей, що спонукають суб'єктну активність, за В. Петровським) і внутрішній простір (внутрішні ресурси) особистості курсанта. Саме суб'єктно розвиваючий простір з'єднує в структурну цілісність зовнішній професійний простір і внутрішній простір особистості. Зовнішній професійний простір представлений територіальними підструктурами: територія ВНЗ, навчальні корпуси, лабораторії, аудиторії, комп'ютерні класи, бібліотека, тренажерні комплекси, повітряні судна; змістовними підструктурами: система організації навчально-виховної роботи, навчально-методичне забезпечення професійної підготовки та суб'єкти навчальної діяльності, ін. Сутність суб'єктно розвиваючого простору розкривається через здатність курсанта як суб'єкта навчальної діяльності забезпечити «золоту пропорцію» (за В. Петровським) між внутрішніми прагненнями особистості і зовнішніми умовами їх реалізації, що можливо за умови сформованості у курсанта високого рівня розвитку суб'єктності, професійної і психолого-педагогічної компетентності. Внутрішній простір особистості – це полюс «самості» особистості [6], «Я» в саморефлексії [8], пізнавальна здатність душі та внутрішній потенціал оволодіння духовністю льотної праці [9].

Водночас, професійний освітній простір розглядається нами як сфера взаємодії трьох його суб'єктів: викладача, пілота-інструктора тренажера, курсанта й освітньо-професійного середовища між ними, що дозволяє бачити трикомпонентну взаємодію суб'єктів освітнього простору як єдиний процес цілеспрямованого формування суб'єктності курсанта. У цьому процесі взаємодію суб'єктів професійного освітнього простору можна розглядати як мета-форму синергетичної організації професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Зокрема, ознаками реалізації принципів синергетичної організації професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців і розвитку професійного освітнього простору є інтеграційний потенціал дисциплін:

«Психологія», «Основи авіаційної педагогіки», «Фізична і психофізіологічна підготовка» і тренажерна підготовка. Міжпредметна інтеграція цих дисциплін є специфічним механізмом синергетичної організації інтегрального професійного 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, 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 розвиваючому просторі. Тут курсант виступає як суб'єкт міжпредметної інтеграції.

Висновок. Для здійснення суб'єктних функцій особистості курсанта в навчальній діяльності потрібно, щоб:

1. Саме на основі інтеграції психолого-педагогічних дисциплін і тренажерної підготовки стверджувався власний синергетизм і синергетизм взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу; пріоритет особистісного розвитку курсанта, його суб'єктності, потреб, мотивів, сенсів, здібностей, індивідуально-психологічних особливостей у формуванні професійної надійності.
2. Розробка теоретичних основ синергетичної організації професійного освітнього простору як мета-форми навчальної діяльності майбутніх авіаційних фахівців у льотних вищих навчальних закладах здійснювалася на основах системного, суб'єктного, синергетичного, компетентністного й інтеграційного підходів, а також на основі побудови моделі і її технології реалізації.
3. Організація професійного освітнього простору передбачала систему конструювання педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності особистості до міжсуб'єктної взаємодії в навчальній діяльності та особистісного самотворення з метою формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців.

Література:

1. Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
2. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств [Электронный ресурс]: Дисс…д-ра пед.наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 2003. – 347с.
3. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. 2003. №5(23). С.79-90.
4. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии /

Зинченко В.П. и др.,1994.-304 с.
5. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психол. журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
6. Лэнге А. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Пер. с нем./ Вступ ст. С.В. Кравцовой. – 2-е изд. – М.: Генезис. 2009.- 159 с.
7. Наймушин А.И., Наймушин А.А. Введение в дистанционное образование / Учебное пособие. Уфа: ООО «Дизайн Полиграф Сервис», 2000.– 92 с.
8. Петровский В.А. Человек над ситуацией.- М.: Смысл, 2010.- 559 с.
9. Пономаренко В.А. Профессия-психология труда.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.- 400 с.
10. Сліпчишин Л. Психолого-педагогічні засади впровадження ідей конструктивістської педагогіки у навчання // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб.наук.праць (Матеріали) Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. IV Українсько-Польського форуму «Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття», 23-25 травня 2011, Черкаси). – С. 258-262.
11. Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у про фесійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с.
12. 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.
13. Ягупов В.В. Військова дидактика: Навч. посібник. К., 2000. – 400 с.

ПОЛЯКОВА І.В.,
старший викладач, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КРЕАТИВНИХ ТЕХНІК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто і теоретично обґрунтовано особливості використання креативних технік у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.
Ключові слова: *інновації, інноваційні технології, креативність, креативні техніки.*

В статье рассматривается и теоретически обосновывается особенности использования креативных техник в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальнойшколы.
Ключевые слова: *инновации, инновационные технологии, креативность, креативные техники.*

In the article the features of the use of creativity are considered technician in the process of professional preparation of future teachers of primary school.
Keywords: innovations, *innovative technologies, creativity, technicians of creativity.*

"Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті" спрямовує на підготовку вчительських кадрів, здатних безперервно вдосконалювати свої професійні якості, розширювати засвоєний соціальний досвід і створювати новий. Нині перехід від традиційного до інноваційного навчання у вищій школі вимагає використання новітніх педагогічних технологій, які враховують зміни в суспільному й духовному житті молоді, необхідність формування гармонійної особистості та оптимізації процесу навчання.

Криза традиційної системи навчання виразно простежується у таких протиріччях: між пасивно-споглядальними і активно-перетворюючими видами навчальної діяльності; між психологічним комфортом і дискомфортом; між стимуляцією і мотивацією навчання; між вихованням і навчанням; між

 © ПОЛЯКОВА І.В., 2011. УДК 378.371

індивідуальним розвитком і стандартами навчання; між суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними відносинами [3, с. 3-4].

Аналіз зазначених протиріч дозволяє стверджувати, що в освітньому просторі вищої школи слід створити механізм розвитку творчої особистості, її індивідуальних можливостей, що сприяє процесу формування креативності у майбутніх учителів початкової школи як необхідної складової творчості в педагогічній діяльності. Саме креативність дає можливість майбутнім учителям початкової школи втілювати інноваційні процеси в професійну сферу діяльності.

Креативна педагогічна освіта визначає таку організацію навчання, виховання і розвитку творчої активності особистості, яка прагне отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового. Студент у ній – один із головних суб'єктів або головних дійових осіб співпраці й педагогічної фасилітації (сприяння).

Отже, актуальності набуває проблема невідповідності наявного професійного рівня готовності педагогічних кадрів у здійсненні різних видів творчої діяльності сучасним вимогам розвитку, модернізації та технологізації системи вітчизняної освіти. Володіння технологіями стає загальною і пріоритетною потребою ринку. Такий стан підтверджують сучасні дослідження вчених Г. Троцко, О. Коваленко, В. Лозової, І. Прокопенка, В. Євдокимова, О. Попової, М. Лазарєва, Г. Пономарьової, О. Молчанюк, В. Арестенка, І. Гавриш, які висвітлюють питання підвищення професійного рівня майбутніх учителів на основі формування готовності створювати та реалізовувати нові ефективні освітні технології в майбутній професійній діяльності. Питанням професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи України присвячені роботи А. Алексюка, В. Бондаря, Н. Кичук, О. Савченко. Креативну концепцію освіти досліджують такі педагоги і вчені, як А. Сологуб, В. Мадзігон, А. Хуторський, С. Сисоєва, І. Гриненко, І. Шахіна, О. Дунаєва, В. Фрицюк, О. Артемова, О. Куцевол, С. Дмитрук та інші. У визначенні умов розвитку творчих здібностей як складової креативної освіти вони зверталися до досліджень таких психологів та педагогів, як: Дж. Гілфорда, Е. Торренса, В. Моляко, Я. Пономарьова, Е. де Боно, Є. Ільїна, В. Дружиніна, Д. Богоявленської, О. Матюшкіна та інших.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості використання креативних технік у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виходячи із науково-педагогічних досліджень щодо питань формування креативності і виділяючи основні якості креативності (оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, рідкісні ідеї, відповідати на подразники нестандартно; проблемність – здатність до виявлення і постановки проблем; продуктивність – здатність до генерування великого кількості ідей; гнучкість

(або сприйнятливість) – чутливість до протиріч, здатність утілювати різноманітні ідеї, швидко переходити з однієї ідеї на іншу; творчість – здатність покращувати об'єкт, додаючи деталі; метафоричність – схильність до фантазії, об'ємних асоціацій, використання символічних і графічних засобів для вираження власних думок, ідей, уявлень), ми розуміємо креативність як інтегральну стійку характеристику особи, що визначає її здібності до творчості, ухвалення нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей [1].

Науково-педагогічні розвідки дають можливість визначити головні ознаки креативності освіти: перехід від дисциплінарно-орієнтованої системи навчання до проектно-творчої; організація навчально-виховного процесу, що здійснюється з позицій особистісного підходу, у межах якого розвиток виявляється як оволодіння студентом морально усвідомленою внутрішньою свободою, як формування у неї творчих здібностей і розкриття усіх потенцій індивідуальності; зміна стратегій, спрямованих на особистісно-відтворюване засвоєння фундаментальних знань за допомогою викладача, паралельне застосування та адаптація їх на практиці та створення максимальних умов для використання знань у передбачуваних обставинах на основі розвинутих творчих здібностей; зміна суб'єкт-об'єктних взаємин у навчанні на суб'єкт-суб'єктні; зростання значення наукових знань і можливості їх практичної реалізації; зміна ціннісних орієнтацій, установка на продуктивне впровадження нових знань і творче використання їх; застосування інноваційних технологій навчання; реалізація неперервності освіти [4].

Із погляду Г. Пономарьової, розвиток креативності, творчості є однією зі складових інноваційної освіти. Розвиток продуктивного мислення – генерація безлічі незвичайних ідей або їх розвитку і поглиблення; розвиток прогнозування – прогноз можливих подій, який спирається на передбачення причинно-наслідкових зв'язків, ухвалення рішень, їх вибір з альтернатив, зважування остаточних рішень – все це сприяє прояву креативності, яка необхідна викладачу та студентові [2, с.46].

О. Молчанюк дотримується думки, що сучасна діяльність педагогів має бути різноманітною, варіативною, такою, що враховує потреби і можливості студента; гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі; неповторною, особливою, творчою – за характером, спрямованою на самореалізацію та саморозвиток особистості [5].

Мета профільної підготовки, побудованої за принципом креативності полягає в тому, щоб пробудити творчу активність студентів, сприяти становленню їхньої самостійності у мисленні та діяльності. Для цього студент повинен підходити до навчання як до творчого процесу, самостійно оволодівати знаннями. А це, в свою чергу, потребує такої технології навчання, яка б місти-

ла різні способи активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів.

За В. Дружиніним, найбільш сенситивними для розвитку креативних здібностей є два часові проміжки:

1) імпліцитний (3-5 років), коли відбувається розвиток "первинної" креативності як загальної творчої здібності, неспеціалізованої відносно до якої конкретної сфери людської діяльності. Тут основним фактором розвитку дітей є наслідування дорослих;

2) підлітковий та юнацький вік (13-20 років), коли розвиваються спеціалізовані здібності до творчості, пов'язані з професійною діяльністю людини. Важливим фактором розвитку на цьому етапі є професійний зразок [1, с. 217-218].

У юнацькому віці творчий розвиток особистості стає на професійну основу й набуває надзвичайної інтенсивності. Особливу роль у цьому відіграє вища школа. Чимало вчених (М. Воллах, Н. Коган, А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс, П. Торранс, В. Чудновський, О. Куцевол та інші), досліджуючи психолого-педагогічні умови розвитку креативності індивіда в навчальному процесі, дійшли висновку, що вагомим фактором формування його творчої спрямованості є така система освіти, у якій панує гуманістична атмосфера, повага до людини, націленість на співтворчість зі студентом. Величезна роль у цьому належить педагогам, які можуть сприяти творчому зростанню своїх вихованців або гальмувати його власною байдужістю та інертністю. Л. Виготський наголошував, що вчитель є організатором сприятливого середовища, його регулятором і контролером, "він покликаний ліпити, кроїти й різати елементи середовища, поєднувати їх різноманітним чином, щоб вони забезпечували реалізацію поставлених завдань" [1].

Важливим, із погляду науковців, є використання в навчанні системи проблемних і творчих завдань – зумовлюється тим, що проблемність виступає імпульсом до розгортання творчого процесу. Ці завдання можуть бути спрямовані на тренування як окремих креативних якостей, так і на опосередковане стимулювання здатності до творчості в цілому. Серед найвідоміших досліджень цього напрямку: програма розвитку креативних здібностей Л.Хаскелі, що містить комплекс завдань із різними формами організації (дискусії, демонстрування окремих прийомів творчості), що спрямована на тренування швидкості, гнучкості та оригінальності креативного мислення; навчально-тренувальні методики В. Моляко, Т. Третяк, В. Шевченка, що мають на меті вплив на діяльність суб'єкта й стимулювання вирішення творчих завдань; проблемізація змісту освіти, за Н. Посталюк, розвиток самосвідомості студента за допомогою процесів рефлексії, використання діалогічних форм навчальної взаємодії. Чимало вчених пропонує розвивати креативні здібності через

евристичні способи вирішення завдань, найпопулярнішими з яких є "мозковий штурм", проектне навчання, синектика тощо.

О. Абдулліна, В. Сластьонін, З. Левчук, І. Раченко вважають, що ефективними методами і прийомами розвитку креативності студентів є їхнє ознайомлення з досвідом новаторів, осмислення прикладів інновацій у майбутній професії.

Цінним, із нашого погляду, є вчення зарубіжного науковця Е. Бос щодо використання креативних технік у процесі професійного навчання. Вона визначає три види креативних технік, спираючись на особистісні якості та інтуїтивне сприйняття: інтуїтивні; дискурсивні; комбінований метод, що об'єднує інтуїтивні й дискурсивні елементи [1].

Мета використання інтуїтивних техніх полягає у тому, щоб упродовж невеликого проміжку часу усно чи письмово генерувати якнайбільше ідей та асоціацій, оцінка, упорядкування й аналіз яких будуть здійснені на другому етапі. Інтуїтивні методи підходять зокрема для роботи в групах, зважаючи на те, що одна ідея обумовлює появу іншої, і, таким чином починає діяти асоціативна карта, яка пропонує вагоме підґрунтя для подальшого, детальнішого вирішення проблеми.

В інтуїтивних креативних техніках розрізняють усні та вербальні методи (найвідоміші приклади – "мозковий штурм", письмовий пул, техніка перевороота "все навпаки"). Завдання технік – зібрати якнайбільшу кількість спонтанних думок, ідей, пропозицій, що допоможуть у розв'язанні поставленого завдання, при цьому всі учасники техніки повинні дотримуватися певних "золотих правил": будь-яка ідея в креативном процесі можлива і корисна, чим спонтанніші думки, тим вишим є відсоток успіху; у ході пошуку ідей забороняється давати будь-які оцінки ні за допомогою коментарів, ні мімікою; дозволяється підхоплювати і розвивати запропоновані ідей; жоден із учасників обговорення не має права на "авторство" будь-якої ідеї; чим більше ідей висловлюється в короткий проміжок часу, тим це краще для вирішення проблеми – кількість спочатку випереджає якість.

Дискурсивний підхід означає, що нові знання здобуваються шляхом логічно прогресивного мислення від поняття до поняття.

Дискурсивні креативні техніки характеризуються системним підходом. При даних методах проблеми, що обговорюються, піддаються точному аналізу і поділяються на найдрібніші деталі. Це дозволяє охопити досліджувану проблему повністю, перш ніж крок за кроком буде розроблене рішення. Такі техніки передбачають як індивідуальну роботу, так і роботу в групах (5-12 осіб). Креативний процес проходить у декілька етапів, наприклад: точне визначення проблеми, з'ясування параметрів, збір можливих виражених параметрів, визначення можливих комбінацій, рішення щодо оптимальної

альтернативи. Найбільш відомими дискурсивними техніками є морфологічна матриця, прогресивна абстракція, список Осборна, причинно-наслідкова діаграма.

Комбіновані креативні техніки об'єднують етапи інтуїтивного зібрання ідей із етапами логічно-структурованого мислення. До найбільш популярних належать шість капелюхів мислення за Едвардом де Боно, метод Уолта Діснея, ТВРП ("теорія винахідницького рішення проблеми" за Г. Артшуллером).

Використання всіх вище означених методик у процесі професійної освіти майбутніх учителів початкової школи передбачає комбінування креативних технік у залежності від умов, форм проведення освітнього процесу.

ВИСНОВОК. Отже, для формування креативної складової професійної підготовки необхідні: перехід до проектно-творчої системи навчання; організація навчально-виховного процесу, що здійснюється з позицій особистісного підходу; індивідуальний підхід до студента із урахуванням його соціально-психологічного типу особистості; зміна стратегій, спрямованих на особистісно-відтворюване засвоєння фундаментальних знань за допомогою викладача; зміна суб'єкт-об'єктних взаємин у навчанні на суб'єкт-суб'єктні; зміна ціннісних орієнтацій, установка на продуктивне впровадження нових знань і творче використання їх; застосування інноваційних технологій навчання, використання спеціальних креативних методик.

Література:

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 444, [173] с.

2. Пономарьова Г. Формування педагогічної професіограми: традиції та інновації вищої освіти / Г. Пономарьова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Випуск LIII. Частина II. – Слов'янськ, 2010. – С. 46.

3. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: навч. посібник / І. Прокопенко, В. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 223, [3-4] с.

4. Тулякова М. М. Професійне самовизначення творчої особистості в системі креативної освіти / М. Тулякова // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми, 1999. – С. 196 – 203.

5. Молчанюк О.В. Проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Молчанюк Ольга Василівна. – Х., 2005. – 188 с.

ПОЛЯКОВА О. В.,
викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти, Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені БорисаГрінченка

РОЗВИТОК ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, що стосуються проблеми оцінювальної діяльності вчителя початкових класів. Розглянуто поняття оцінювальної діяльності вчителя та вказано основні напрями удосконалення оцінювальної діяльності в умовах неперервної освіти, зокрема й її післядипломної ланки.
Ключові слова: *оцінювання, оцінювальна діяльність, післядипломна освіта.*

В статье рассматриваются исследования отечественных и зарубежных учёных, касающиеся проблемы оценочной деятельности учителя начальных классов. Рассмотрено понятие оценочной деятельности учителя, указаны основные направления усовершенствования оценочной деятельности в условиях непрерывного образования, включая его последипломное звено. Ключевые слова: оценивание, оценочная деятельность, последипломное образование.

The development *of the junior school teacher evaluational activities.*

The article deals with the foreign and native researches on the junior school teacher's evaluational activities problem. It examins the concept of the teacher's evaluational activities and the main trends in the evaluational activities improvement at the permanent education conditions, especially its post-graduate branch.
Key words: *evaluation, evaluational activities, Continuing Education*

© ПОЛЯКОВА О. В., 2011.

Новий зміст освіти на сучасному етапі розвитку вітчизняної школи та перехід до нової освітньої парадигми, пріоритетами якої є інтереси особистості, викликають потребу в удосконаленні процесу педагогічної діяльності.

Ключовою фігурою, яка формує новий зміст і якість, безумовно, є вчитель. Роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін.

Домінантною проблемою сучасної освіти стає підготовка педагога, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета, а перш за все – фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань в контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Процес навчання це не тільки процес передачі та засвоєння знань і умінь, але й процес, що впливає на інтелектуальну, мотиваційну та особистісно – емоційну сфери особистості. Одним із ефективних шляхів, що сприяють розвитку особистості, є організація оцінювальної діяльності в освітньому процесі.

Проблема оцінки в професійній діяльності вчителя це не нова проблема. На всіх етапах розвитку школи, при посиленні демократичних засад в її організації, першочерговим завданням є пошук ефективних шляхів реалізації оцінювальної функції вчителя. Проте характер зв'язку оцінювальної діяльності вчителя та його професійно- педагогічної діяльності розумівся по-різному.

Проблема визначення ролі оцінювальної діяльності вчителя у структурі його професійної педагогічної діяльності істотно актуалізувалася в умовах модернізації вітчизняної освіти. Орієнтація суспільства і держави на забезпечення сучасної якісної освіти вимагає від учителя вміння вирішувати професійні завдання педагогічної діяльності, обумовлені викликами часу, в тому числі і завдання, пов'язані з оцінкою досягнень учнів

Разом з тим педагогічна практика свідчить про недостатню увагу вчителя до розвитку оцінювальної діяльності, що призводить до некоректних оцінок, які негативно впливають на мотивацію, самооцінку учня та результативність навчання. Необгрунтовані оцінки є причиною конфліктів вчителя з учнями та батьками.

Оцінювальна діяльність є важливим фактором професійної компетентності вчителя. У зв'язку з цим постає проблема пошуку нових технологій і методик розвитку оцінювальної діяльності вчителя-практика.

Разом з тим, проблема розвитку оцінювальної діяльності вчителя початкових класів грунтовно не досліджувалась вітчизняними вченими.

Мета статті – розкрити сутність та проаналізувати механізми оцінювальної діяльності вчителя початкових класів в системі післядипломної педагогічної освіти.

В педагогіці, психології, філософії накопичена певна сума знань, необхідних для розуміння і вирішення досліджуваної проблеми. Проте ці дослідження здебільшого стосуються феноменів «оцінки» й суміжних із ними категорій педагогічної науки. Проблема оцінювання та оцінки у різних аспектах висвітлена у працях вітчизняних та західних науковців: зміст і функції педагогічної оцінки (Б.Г. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, Ш.О. Амонашвілі, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський); вимоги до контролю та оцінки засвоєння рівня знань (І.Я. Лернер, І.С. Якиманська, М.С. Вашуленко, В.Ф. Паламарчук, Я.П. Кодлюк, О.С. Снісаренко, Н.Л. Бежанова, Н.Ф. Тализіна, А.В. Усова); вплив рівня педагогічної майстерності на процес оцінювання знань і вмінь учнів (Н.М. Божко, Н.В. Кузьміна, В.І. Ковальчук, О.М. Пєхота, В.А. Семиченко), організація оцінювальної діяльності в умовах інноваційного розвитку школи (Г. Ю. Ксензова, О.Я. Савченко).

Необхідність реформування оцінювальної діяльності визнається сьогодні багатьма вченими (Є.П. Белозерцев, І.Ф. Ісаєв, В.В. Сєріков, В.А. Сластьонін, В.С. Соколов, П.І. Сікорський, О.Я. Савченко та ін.)

У педагогічній науці розглянуті проблеми, що виникають у вчителів під час оцінювання освітніх результатів молодших школярів (В.А. Афанасов, А.Д. Демінцев, Т.С.Полякова, В.Л.Синебрюхова, Т.І. Шамова, В.А. Семиченко, В.А. Заслуженюк та ін.).

Проте, робота з розвитку оцінювальної діяльності вчителів початкових класів, що вже мають відповідну освіту, рівень професійної кваліфікації, досвід педагогічної діяльності залишається поки що малодослідженим явищем.

Психологічний довідник вчителя пропонує наступне тлумачення поняття: «Оцінювальна діяльність учителя здійснюється з метою виявлення стану знань, умінь і навичок школярів, а також сприяння розвиткові особистості кожного учня як суб'єкта навчання»[3, с. 109].

Поняття оцінювальна діяльність вчителя з'явилося порівняно недавно в дослідженнях С.Л. Копотева, Г. Ю. Ксензової, А.В. Куликовського, Н.В. Селезньова та ін.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, а також нові дослідження вказують на необхідність організації навчання та оцінювальної діяльності учнів як рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Особливістю оцінювальної діяльності в навчально-виховному процесі є її двобічний характер: з одного боку, має місце оцінювальна діяльність педагога, з іншого – учнів.

На думку Ш.А. Амонашвілі, Є.Д. Божович, Л.І. Божович, Г.ЮКсензової, В.М. Полонського, Н.В. Селезньова процес оцінки знань, оцінювання – самостійна діяльність, що супроводжує професійну діяльність вчителя. При цьому даний вид діяльності ці вчені називають по-різному.

Так Ш.А. Амонашвілі вважає, що оцінка є діяльністю оцінювання, здійснюваного людиною. Педагог-новатор розуміє оцінку як «процес співвідношення ходу або результату діяльності з наміченими в задачі нормами»[1, с.163]. При цьому під кінцевим результатом педагогічної оцінки Ш.А. Амонашвілі розуміє оцінку як основу соціального контролю.

Н.В. Селезньов вказує на різносторонній характер оцінювальної діяльності в навчально-виховному процесі, виділяючи такі аспекти, як аксіологічний, рівневий і стимулюючий.

Основне значення аксіологічного аспекту Н.В. Селезньов бачить у розвитку таких показників оцінювальної діяльності педагога і учнів, як обсяг, глибина, самостійність оцінки та її повну відповідність цінностям [8, с.53].

Г.Ю. Ксензова у дослідженні «Оцінювальна діяльність учителя» звертає увагу на тісний зв'язок оцінювальної діяльності вчителя і технологій навчання, які він використовує. Автор зазначає, що основою є: відмінність у змісті оціночних актів, здійснюваних на основі різних педагогічних технологій, що полягають у орієнтації на застосування індивідуальних або загальноприйнятих норм [6, с.35].

На думку Б.Г. Ананьєва [2, с.130], педагогічна оцінка є «фактом безпосереднього керівництва учнем», умовою психологічного розвитку учня є знання ним власних можливостей і результатів навчання. Б.Г. Ананьєв виділяє дві функції педагогічної оцінки: орієнтувальну (оцінка виступає як спосіб визначення рівня досягнень учнів) і стимулюючу (спонукання особистості до подальших дій). Педагогічна оцінка розрізняється за рівнем узагальненості, способами пред'явлення й оцінювальним впливом.

В.М. Полонський [13, с.23] виділяє компоненти педагогічної оцінювальної діяльності: визначення цілей навчання, вибір контрольних завдань, знакова оцінка. Щоб оцінити якість знань В.М. Полонський висуває ряд показників: повноту, глибину, згорнутість знань. Такий підхід характерний для традиційної системи навчання, коли мету й критерії оцінювання визначає вчитель.

В представлених дослідженнях виділяються необхідні компоненти процесу оцінювальної діяльності, це:

- визначення цілей навчання;
- вибір контрольних завдань, що визначають досягнення цих цілей;
- позначку чи інший спосіб вираження результатів перевірки.

Всі ці компоненти взаємопов'язані і кожен має вплив один на одного.

Удосконалення педагогічної майстерності вчителя, набуття ним досвіду

інноваційної діяльності та розвиток фахової компетентності є одним із пріоритетних завдань системи післядипломної педагогічної освіти, про що свідчать дослідження І.М. Авдєєвої, Л.М. Гури, М.І.Лапенок, В.І. Ковальчука, В.І.Маслова, В.В. Олійника, Н.Г.Протасової, В.І. Пуцова, Т.І. Сущенко та ін.

На нашу думку, система роботи з розвитку оцінювальної діяльності вчителя повинна відбуватись безперервно – на курсах підвищення кваліфікації, враховуючи міжкурсовий період та самоосвіту.

Особливу увагу розвитку оцінювальної діяльності варто приділити в міжкурсовий період, здійснюючи організаційний, інформаційний, навчальний та науково-методичний супровід діяльності педагогів.

Цей супровід забезпечують викладачі, методисти, психологи ІППО, які володіють одночасно і теоретичними аспектами змісту, методики викладання предмета, нормативними правовими документами, питаннями стану та якості викладання предмета і практичними напрямками роботи.

Саме в оновленні системи оцінювання освітніх досягнень школярів, методична підтримка цього процесу відіграє важливу роль. Це і оперативне інформування педагогів, динамічне реагування на зміни в освіті тощо.

Організація методичної роботи в міжкурсовий період – частина системи безперервної освіти педагогів, яка носить практико-орієнтований, індивідуалізований характер, будується на діагностичній основі, гнучко реагує на запити педагогів і забезпечує їхнє професійне самовдосконалення.

Співпраця методиста ІППО і вчителя – найефективніший спосіб надання професійної допомоги та створення умов для вдосконалення, професійного та особистісного зростання педагога.

З метою реалізації зазначеної проблеми, та забезпечення вчителів початкових класів досвідом в оцінювальній діяльності на базі ІППО Київського університету імені Бориса Грінченка, нами вибудована системи роботи з учителями з розвитку оцінювальної діяльності вчителя початкових класів, яка включає фахові модулі, круглі столи, семінари, індивідуальну роботу з педагогами, участь у різноманітних заходах.

Висновки. Таким чином, аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, що стосуються проблем оцінювання, оцінки й суміжних із ними категорій педагогічної науки, які повинні стати методологічною засадою для розробки й упровадження нових методик розвитку оцінювальної діяльності вчителя початкових класів у післядипломній освіті, дає змогу зробити такі висновки.

Для того щоб розвивати оцінювальну діяльність вчителя початкових класів у системі підвищення кваліфікації технологічно, необхідно:

- створити варіативний навчально-методичний комплекс, який відповідає цілям і змісту загального та індивідуально орієнтованого підвищення кваліфікації, що забезпечує виконання навчальної програми розвитку оцінювальної діяльності

вчителя початкових класів відповідно до сучасних вимог;
- розвивати відповідне методично-інформаційне, професійно-орієнтоване середовище;
- здійснювати науково-методичний супровід, спрямований на розвиток оцінювальної діяльності вчителя початкових класів;
Створюючи такі організаційно-педагогічні умови, оцінювальна діяльність вчителя початкових класів буде:
- наповнена змістом, відповідним цілям особистісно орієнтованої парадигми освіти та вимогам до освітніх результатів молодших школярів, що виступають в якості критеріїв їх оцінки;
- забезпечена технологією оцінювальної діяльності, що відповідає принципам особистісно та діяльнісно-орієнтованої освіти, що сприятиме формуванню та розвитку особистості молодшого школяра.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика,1984. – 296с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1980. – Т. 2. – 187 с.
3. Андрієвська В.В. Психологічний довідник учителя. Книга 2 (Е-О) – К.: Главник., 2005. – 112 с.
4. Балашова С., Беспалько Л. Формування дослідницьких здібностей у процесі контролю знань та умінь молодших школярів // Початкова школа. – 2004. – № 5. – с. 8-10.
5. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых.- М.: ПЕРСЭ, 2003. -207с.
6. Ксензова Г.Ю. Оціночна діяльність учителя. – М.: Педагогічне суспільство Росії, 1999. – 121с.
7. Семиченко В., Заслуженюк В. Проблема педагогічного оцінювання // Рідна школа. – 2001. -- №7. – с. 3 – 9.
8. Селезньов В.М. Розвиток оціночної діяльності вчителя та учнів у навчально-виховному процесі. Автореферат дисс.... д-ра пед. наук, 13.00.01, Борисоглебськ, 1997р.- 25с.
9. Снісаренко О.С., Бежанова Н.Л. Развитие готовности учителей к формированию оценочных умений у младших школьников в последипломном образовании: Методические рекомендации. – Севастополь, 2006. – 58 с.
10. Полонський В.М. Оцінка знань школярів. – М.: Знание, 1981. – 96с.

ПОМИТКІНА Л. В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
докторант Інституту педагогічної
освіти та освіти дорослих
НАПН України, м. Київ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ОСОБИСТІСТЮ У ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ

Розглядаються основні теоретико-методологічні підходи до проблеми прийняття рішень особистістю, поданий аналіз наукових досліджень прийняття рішень у філософських, літературних, педагогічних та психологічних працях вчених і практиків.
Ключові слова: *рішення, прийняття рішень, життєво значущі рішення.*

Рассматриваются основные теоретико-методологические подходы к проблеме принятия решений личностью, подан анализ научных исследований принятия решений в философских, литературных, педагогических и психологических трудах ученых и практиков.
Ключевые слова: *решения, принятие решений, жизненно значимые решения.*

Examined basic teoretical-methodological approaches to the problem of making decisions by personality, the analysis of scientific researches of making decision is given in philosophical, literary, pedagogical and psychological labours of scientists and practical workers.
Keywords: decisions, *making decisions, vitally meaningful decisions.*

Проблема прийняття рішень особистістю в історії людства була завжди актуальною, привертала до себе увагу філософів, теологів, моралістів, слугувала приводом не тільки для палких словесних дискусій, а й для конфліктів між цілими народами. Крайні позиції в підході до цієї проблеми дістали в історії філософії назви волюнтаризму (Й.Г.Фіхте, А.Шопенгауер, Е.Гартман, Ф.Ніцше та ін.) і фаталізму (Демокріта, Б.Спінози, О.Шпенглера та ін.).

 © ПОМИТКІНА Л.В., 2011. УДК 159.923

Волюнтаризм (від лат. voluntas – воля) розглядає волю як вищу засаду буття загалом і, зокрема, як вищий принцип моральності. У свою чергу, фаталізм (від лат. fatum – фатум, доля) вбачає в кожній події й кожному людському вчинку прояв невідворотної долі, що виключає будь-який вільний вибір і випадковість.

Прийняття рішення як вищого мотиваційного рівня прояву особистості охоплює XVII ст. і період просвітництва та передбачає взаємовідношення почуття, інтелекту й волі. Рене Декарт (1596-1650), Бенедикт Спіноза (1632-1677) особливо наголошували на емоційному й інтелектуальному компонентах прийняття рішення, протиставленого боротьбі мотивів. Вольовий аспект у прийнятті рішення охоплює вже першу чверть XIX ст. і пов'язується більшою мірою з філософським аналізом, ніж із психологічним (Артур Шопенгауер (1788-1860) та ін.).

Значний вплив на філософську думку щодо прийняття рішень мали літературні праці Вольтера (Марі Франсуа Аруе, 1694 р. н.) [4]. Центральний пункт вольтерівських філософських повістей – прийняття рішення в мотиваційному визначенні вчинку. Видатний мислитель показував порочність, умовність прийняття рішення за великої ситуативної та мотиваційної ускладненості. На його думку, яке б рішення людина не прийняла, вона залишається в абсурдній ситуації, що не задовольняє нікого. Справедливості знайти не вдається, лише природне благочестя має привести до єдино правильного рішення. Отже, за Вольтером, правильне прийняття рішення у вчинку – в природній безпосередності. У психологічному плані це означає, що процес прийняття рішення відбувається не тільки й не стільки в інтелектуальній сфері, але зумовлюється боротьбою емоцій, почуттів тощо.

Глибокий слід в історії людської думки залишило вчення А.Шопенгауера, котрий, розглядаючи волю як абсолютне начало життя і світотворення, підкреслює разом з тим її внутрішню сліпоту, вічну невдоволеність. У своїх працях «Світ як воля і уявлення» (1819, 1844), «Про волю в природі» (1836) філософ показує, що для людини воля – джерело життя, але й всіляких страждань, що наповнюють світ. Усвідомлення цього веде до висування принципу співчуття як головної засади етики. Щоб їх уникнути, слід зректися всіх життєвих бажань і хотінь, всіх проявів волі, перейти до чистого пізнання волі як такої та вічних ідей.

Проблему прийняття рішень знаходимо у філософії марксизму. У праці «Анти-Дюрінг» Ф.Енгельса йдеться про пізнання необхідності свободи як про практичну діяльність і про «здатність приймати рішення із знанням справи». Навіть виходячи з традиційних марксистських уявлень, пізнання й усвідомлення необхідності є лише передумовою людської свободи, а адекватний вибір призводить до правильного прийняття рішень. Таким чином, набуття

людиною досвіду у прийнятті рішень призводить до свободи дії – свободи реалізувати свої наміри, досягати власної мети, використовуючи потрібні для цього знаряддя та засоби.

Проблема прийняття рішень здавна відображалася у працях відомих вітчизняних письменників філософів таких як Г.Сковорода, Л.М.Толстой, Дстоєвський та ін. У філософській спадщині Л.М.Толстого яскраво виражені тенденції когнітивного підходу до прийняття людиною життєво значущих рішень.

Вольові процеси мислення, а разом з тим і прийняття рішень досліджував у своїх працях основоположник української психології М.Я.Грот. Основним механізмом душевного життя людини, основною одиницею психічної діяльності М.Я.Грот виділив «психічний оберт», який визначається єдністю чуттєвого, перетворювального та рухового компонентів і починається із зовнішніх рухів і вражень, котрі перетворюються у внутрішні враження або почуття, які, зі свого боку, породжують почуття внутрішніх вольових прагнень, котрі завершуються зовнішніми рухами і діями [3].

Вагомий внесок у розкриття проблеми прийняття рішень здійснив Джордж Олександр Келлі (1905-1965), засновник психології особистісних конструктів, який розробив цикли досвіду людини, зокрема Р-У-К-цикл прийняття рішення (C-P-C decision-making cycle) [9, С.349-350]. Цей цикл являє собою послідовний ряд конструктів (активних та творчих проявів людини), який включає розгляд варіантів (застережливість), упередження і контроль, і який призводить до вибору, внаслідок якого індивідуум опиняється у певній ситуації. Процес прийняття рішення у теорії Д.Келлі розглядається як поступове зменшення невизначеності ситуації та збільшення ступеня свободи через цикли імпульсивності та креативності.

Одним із найбільших внесків у розвиток концепції життєвих цілей, життєвого стилю і необхідності вирішення проблем особистості зробив А.Адлер. Вчений проголосив ідею, згідно якої особистість виробляє специфічну життєву мету, використовуючи її як орієнтир. На життєву мету людини впливають її особистий досвід, її цінності, схильності та особисті якості. Життєва мета не є ясною та усвідомленою. “Ціль переваги для кожної людини особиста й унікальна. Вона залежить від значення, якого людина надає життю. Це значення – не просто слова. Воно будується на основі її стилю життя і проходить через все це життя” [9, С.128-136].

Проблема прийняття рішень певною мірою висвітлювалася в екзистенційній психології. Зокрема, у своїй концепції «людини» провідний екзистенціальний психолог Ролло Риз Мей підкреслює унікальність особистості, вільний вибір (у тому числі щодо прийняття рішень) і теологію поведінки [9, С.703-704]. Основними ключовими поняттями цієї теорії є воля, свобода та

інтенціональність особистості, які забезпечують три форми «буття-в-світі»: взаємини зі світом зовнішніх об'єктів чи речей, взаємини з іншими людьми, взаємини з власною особистістю. Таким чином, наявність волі, свободи та інтенціональності є необхідними особистісними детермінантами у процесі прийняття рішень.

Значний внесок у дослідження проблеми прийняття рішень зробив Г.С.Костюк. Вчений глибоко дослідив природу вольового акту особистості та виділив певні етапи, стадії та фази його перебігу. Однак, рішення можуть стосуватися не близької, а віддаленої у часі мети. Такі рішення, які мають на увазі цілу програму дій протягом певного часу, або, може, усього життя, називають намірами. Тому виконання рішень і намірів слід розглядати як найістотнішу фазу вольового акту, без наявності якої він позбавляється своїх специфічних рис.

О.К.Тихомиров глибоко досліджував психологічні механізми цілеутворення у контексті прийняття рішень [8, С.167-169]. Зокрема, дослідник прийшов до висновку, що у структурі прийняття рішень одними з основних ланок є ціль і результат. Були встановлені відмінності і схожість між ціллю і результатом діяльності як утвореннями, що мають місце на початку рішення задачі (ціль) і при вирішеній задачі (результат). Крім визначної ролі математики у прийнятті рішень значне місце належить саме психологічним факторам самої особистості, яка приймає рішення. Це перш за все рівень домагань, особисті судження, інтуїція, мотивація тощо.

Проблема прийняття життєво значущих рішень розглядається у контексті життєвого шляху особистості, який теоретично та практично досліджували такі вчені як К.О.Абульханова-Славська, Ш.Бюлер, П.Жане, І.Г.Єрмаков, В.Г.Панок, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко, В.М.Ямницький та ін. Як вказується у психологічному словнику А.В.Петровського, життєвий шлях – найбільш широке загальнонаукове поняття, яке описує прогрес індивідуального розвитку людини від народження до смерті і розглядається вченими у контексті понять «часу життя», «життєвого циклу», «стратегії життя», «життєвої перспективи» та ін.

К.О.Абульханова-Славська, досліджуючи життєві стратегії особистості, вказувала на принципову роль соціального мислення у прийнятті людиною життєво важливих рішень. Прийняття рішень дослідниця розглядає у зв'язку з побудовою особистістю життєвої стратегії, а стратегію визначає як здатність будувати життя у відповідності з власною індивідуальністю, типом особистості, і як засіб розв'язання протиріч між зовнішніми та внутрішніми умовами реального життя, у якому зовнішні умови не завжди відповідають і сприяють потребам, здібностям та інтересам людини [1, С.291-292].

В основу концепції життєтворчості Л.В.Сохань [5] покладено уявлення про життя людини як творчий процес, у якому повинна весь час приймати

рішення. Особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого життєтворчість – духовно-практична діяльність людини, спрямована на творче проектування і здійснення її життєвого проекту. Розробляючи, коригуючи і здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість оволодіває мистецтвом жити – особливим умінням, яке базується на глибокому знанні життя, розвитку самосвідомості та володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості. Вирішення життєвих задач, вважає дослідниця – це один із найважливіших напрямів життєтворчої діяльності особистості.

У численних теоретико-методологічних працях Г.О.Балла вказується на тенденцію посилення уваги вчених до стратегічних життєвих виборів. Досліджуючи життєві вибори у соціальній площині, він пов'язує їх із соціальними нормами, цінностями: «Важлива, хоч і не вичерпна, роль актів вибору у процесі прийняття й реалізації особою її рішень (зокрема, стратегічних життєвих рішень) великою мірою зумовлена тим, що соціальні норми, які регулюють людську поведінку, прив'язані, як правило, до «решіток» з дискретних альтернатив, між якими треба робити вибір» [2].

Значний внесок у дослідження процесу прийняття рішень зробив В.М.Чернобровкін [10], який глибоко дослідив процес прийняття педагогічних рішень у проблемних ситуаціях як теоретично, так і практично. На думку дослідника, прийняття педагогічного рішення є процесом самоорганізації й саморегуляції діяльності суб'єктом у проблемних педагогічних ситуаціях. Теоретико-практичні дослідження В.М.Чернобровкіна не лише висвітлюють психологічний погляд на природу прийняття педагогічних рішень, але й на необхідність, можливість та важливість розвитку й удосконалення цієї здатності особистості.

Проблему прийняття життєво значущих рішень у контексті часу життя і психологічного віку людини розглядає Т.М.Титаренко [7]. Лише усвідомлене ставлення до часу власного життя стимулює пошук конструктивних виходів із кризових ситуацій.

Процеси прийняття рішення вчені досліджували у психології технічної творчості (В.О.Моляко, М.А.Чумакова та ін), у контексті психологічної регуляції вибору людини в умовах невизначеності (Т.В.Корнілова, Ю.П.Кондратенко та ін.), у психології управління (В.І.Голіков, А.В.Карпов, А.І.Кочеткова, В.А.Розанова, Г.Саймон, О.Тихомиров, М.К.Тутушкіна та ін.).

Особливо гостро проблема прийняття рішень досліджується вченими в інженерній психології та психології діяльності в надзвичайних умовах (І. Джаніс, О.І.Ларичев, Л.Манн, С.Б.Ребрик, Ю.К.Стрєлков та ін) [6]. Прийняття рішення розглядаються як емоційно напружений когнітивний процес. Врахування психологічних аспектів прийняття рішень робить можливим аналіз та оцінку операторської діяльності, перш за все оцінку її складності.

Висновок. Здійснений аналіз літературних джерел показав, що проблема прийняття рішень особистістю привертає до себе увагу філософів, педагогів і психологів як здавна так і на сучасному етапі.

Зокрема, у працях філософів прийняття рішень супроводжується боротьбою емоцій, почуттів і завершується виходом за межі мотиваційної сфери (Ф.Вольтер), пов'язується з мудрістю та з вічними категоріями добра і зла (Л.М.Толстой), є передумовою людської свободи (Ф.Енгельс).

Проблема прийняття рішень вивчалася у контексті життєтворчості особистості (Л.В.Сохань), побудови життєвого шляху (К.О.Абульханова-Славська, Ш.Бюлер, П.Жане, В.Г.Панок, Г.В.Рудь, В.М.Ямницький та ін.), часу життя і психологічного віку (Т.М.Титаренко).

У психології прийняття рішень розглядається у теорії психічного оберту (М.Я.Грот); у теорії особистісних конструктів як поступове зменшення невизначеності ситуації та збільшення ступеня свободи через цикли імпульсивності та креативності (Д.Келлі); у концепції життєвих цілей, життєвого стилю і необхідності вирішення проблем особистості (А.Адлер); у концепції «людини» в екзистенціальній психології у контексті волі, свободи та інтенціональності особистості (Р.Мей); як найістотніші фази вольового акту (Г.С.Костюк); у теорії творчої конструкторської діяльності (В.О.Моляко); у теорії стратегічних життєвих виборів (Г.О.Балл); у педагогічній діяльності (В.А.Кушнір, В.М.Чернобровкін), у цілісній психологічній концепції функціонально-порівневої регуляції прийняття інтелектуальних рішень (Т.В.Корнілова); в якості інтелектуальних, креативних і мотиваційних компонентів у регуляції рішення задач на конструювання (М.А.Чумакова).

Результати досліджень прийняття рішень показують, що аналіз побудови цих процесів заснований перш за все на вивченні мисленнєвої діяльності людини, зокрема на тому, як здійснюється діагностика ситуації, яким чином відбувається формування конкретної послідовності дій тощо.

Незважаючи на специфічність і розробленість кожного окремого напряму наукових досліджень, проблема прийняття рішень особистістю залишилася значною мірою поза увагою вчених, оскільки основні критерії та психологічні механізми потребують уточнення та подальших досліджень.

Література:

1. Абульханова-Славська К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К. – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
3. М.Я.Грот. Вибрані психологічні твори / Упоряд., передм., прим. М.Д.Бойправ. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 296 с.
4. Роменець В.А. Вольтер. Правильне прийняття рішення у вчинку / Роменець

В.А. Історія психології XVII століття. Епоха просвітництва: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Либідь, 2006. – С.547-564.
5. Сохань Л.В. Искусство жизнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий. – К.: Издательский Дом Дмитрия Бураго, 2010. – 576 с.
6. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа. – 2001.
7. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
8. Тихомиров О.К. Психологические механизмы целеобразования. – М.: Наука, 1977. – 258 с.
9. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
10. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.

ПРОСКУРНЯК О. І.,
кандидат психологічних наук, доцент,
докторант, Харківська державна
академія культури, м. Харків

УПРАВЛІННЯ КОМУНІКАТИВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Аналізуються поняття і складові комунікативної діяльності, проблеми управління комунікативною діяльністю в освітніх закладах, особистості управління комунікативною діяльністю, визначаються шляхи її оптимізації.
Ключові слова: *комунікативна діяльність, управління, освітні заклади, учнівська молодь*

Анализируются понятия и составляющие коммуникативной деятельности, проблемы управления коммуникативной деятельностью в образовательных учреждениях, особенности управления коммуникативной деятельностью, определяются пути ее оптимизации.
Ключевые слова: *коммуникативная деятельность, управление, образовательные учреждения, учащаяся молодежь.*

Concepts and constituents of communicative activity, problems of management communicative activity, are analyzed in educational establishments, the ways of its optimization are determined.
Key words: *communicative activity, management, educational establishments, studying young people.*

Останнім часом особливості соціокультурної ситуації, посилення значимості вибору особистістю не тільки власних поведінкових стратегій, але й її компетенції у взаємодії з оточуючими ставить у пріоритет формування комунікативної діяльності та управління нею. Це обумовлює необхідність управління комунікативною діяльністю в рамках освітнього простору. Сучасні освітні заклади вимагають всебічного психологічного забезпечення педагогічного процесу, що сприятиме реалізації принципів гуманістичної педагогіки.

Метою статті є аналіз проблем у комунікативній діяльності учнівської молоді аналіз поняття «комунікативна діяльність», її психологічної структури, психологічного підходу до управління комунікативною діяльністю.

Аналіз організації навчальної діяльності в освітніх закладах (Л. Балакіна) доводить, що формування і управління комунікативною діяльністю не визна-

© ПРОСКУРНЯК О.І., 2011.
УДК 316.74:37

чають як окреме психолого-педагогічне завдання. Більшість викладачів орієнтують власну діяльність на передачу предметних знань і обмежують комунікативну завданнями їх засвоєння. Це обумовлює дефіцит взаємодії між викладачем та учнівською молоддю і актуалізує необхідність реалізації психологічного підходу в управлінні комунікативною діяльністю в процесі організації навчально-виховної роботи.

Аналіз наукової літератури доводить, що галузь дослідження комунікативної діяльності та її складових достатньо висока (Є. Бондаревська, А. Бодальов, В. Березін, І. Горелов, Ю. Жуков, І. Зимня, В. Кабрін, А. Клименко, А. Панфілова, Б. Паригін, Л. Петровська, С. Позднєєва, А. Растянніков, С. Степанов, Д. Ушаков, Л. Шабаліна). Філософський аспект розуміння комунікативної діяльності пов'язують зі здатністю особистості до спілкування і систематизації оточуючого (Г. Землянова, М. Каган, В. Канке, Ю. Пєтров, Ю. Хамберс), з розумінням інформації (Г. Почепцов, В. Шарков). У соціолінгвістичному контексті комунікативну діяльність розглядають як вміння вибирати соціальні орієнтири та організовувати власну комунікативну діяльність відповідно до цих орієнтирів (В. Конецька, А. Панфілова, Е. Сидоренко), володіння когнітивними, емоційними і моторними засобами комунікацій (Л. Мінаєва, А. Морозов, А. Соколов, Л. Федорова), оперування комунікативними актами (В. Аннушкін, А. Алфьоров, М. Введенська, Л. Крисін, М. Надеїна, А. Хомська). Незважаючи на існуючи доробки щодо комунікативної діяльності бракує досліджень щодо управління комунікативною діяльністю дітей та молоді в освітніх закладах.

Управління комунікативною діяльністю грунрується на діяльнісній теорії (С. Рубінштейн, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), підходах: субєктному (А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Зинченко, В. Мерлін, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.), особистісно-орієнтованому (А. Асмолов, Є. Бондаревська, В. Серіков та ін.), діалоговий(М. Бахтін, В. Библер, М. Бубер), рефлексивному (Б. Вульфов, Т. Давидченко, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, І. Якиманська).

Успіх в управлінні комунікативною діяльністю в освітніх закладах залежить від здатності педагогічного колективу, психологічної служби організовувати свою роботу на основі професійно виваженого, науково обґрунтованого спілкування з суб'єктами сфери взаємодії.

Проаналізуємо деякі із зазначених вище підходів в контексті комунікативної діяльності. Зазначені підходи включають до структури готовності до комунікативної діяльності інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові якості особистості у співвідношенні із зовнішніми завданнями комунікації.

Отже, для комунікативної діяльності необхідно мати мотивацію на комунікацію (мотиваційний компонент комунікативної діяльності), володіти мовою,

знати і оперувати основними правилами комунікативної взаємодії, володіти невербальними засобами спілкування розуміти їх, мати емпатійні здібності (операційний компонент), володіти саморегуляцією поведінки та комунікації, планувати комунікативну діяльність, визначати пріоритети спілкування, володіти культурою спілкування, добирати теми для комунікативної взаємодії (змістовий компонент). Мотиваційний компонент вміщує готовність до комунікативної діяльності, при якій готовність розглядається як психічний стан особистості. У найзагальнішому вигляді тривала готовність являє собою структуру, до якої входять: необхідні для успішної діяльності знання, вміння, навички; 2) позитивне емоційне ставлення до комунікації; 3) адекватні до комунікативних актів вольові якості, риси характеру, здібності, темперамент.

Таким чином, готовність до комунікативної діяльності як складного інтегрального утворення вміщує три компоненти: 1) пізнавальний (когнітивний), 2) мотиваційно-оцінювальний; 3) практично-оцінювальний.

Комунікативна діяльність – складна багатоканальна система взаємодії людей складовими якої є комунікативна, інтерактивна (організація спілкування), перцептивна (взаєморозуміння).

А. Іонов зазначає, що у процесі дослідження комунікативної діяльності доцільно використовувати системно-думково-діяльнісний підхід. Такий підхід передбачає, що у центрі системи спілкування є дві особистості, два суб'єкті спілкування, взаємодія яких організується реалізується через діяльність і у діяльності [2].

Системно-думково-діяльнісний підхід у комунікативній діяльності визначає трактовку її процесів як організацію і управління формуванням системи соціальних позицій, поглядів, оцінок тощо. Це здійснюється за трьома основними формами: а) монологічній – де переважають комунікативні дії – висловлювання особистості як суб'єкта; б) діалогічний – у котрій суб'єкти взаємодіють і взаємо активні; в) полі логічний – де спілкування має вигляд боротьби за оволодіння комунікативною ініціативою і пов'язано з прагненням максимально ефективної її реалізації.

Виокремлюють два типи комунікативної діяльності: особистісно-орієнтований та соціально-орієнтований. Поряд із зовнішньою характеристику комунікативної діяльності існує внутрішня, психологічна характеристика, яка виявляється у репрезентативності цього процесу – соціальної та індивідуально-психологічної. Соціальна репрезентативність комунікативної діяльності здійснюється у реальних ситуаціях і має мету. Індивідуально-психологічна репрезентативність відбиває індивідуально-психологічні особливості суб'єктів комунікативної діяльності [2].

Спираючись на наукову концепцію А. Леонтьєва, розглянемо структурні компоненти комунікативної діяльності: предмет комунікативної діяльності –

партнер по комунікаціям розглядається як суб'єкт; потрібність у комунікаційній взаємодії – намагання особистості зрозуміти інших людей, а за тим – самопізнання, самооцінка; комунікативні мотиви – те заради чого здійснюється комунікативна діяльність, комунікативні дії – одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, спрямований на іншу людину (ініціативні і відповідні); завдання комунікативної діяльності – та мета, на досягнення якої спрямовані певні комунікативні дії; засоби комунікації – певні операції, за допомогою яких здійснюється комунікація.

Б. Ломов визначає, що процес комунікативної діяльності будується як «система актів», кожен з яких – взаємодія двох суб'єктів, двох людей, що мають здібності до спілкування. В цьому виявляється діалогічність комунікативаної діяльності. Таким чином, діалог – це одиниця комунікативної діяльності. У свою чергу елементарними одиницями діалогу є дії висловлювання і слухання. Однак, у практиці особистість виконує роль не тільки суб'єкта комунікативної діяльності, але й суб'єкта – організатора комунікативної діяльності іншого суб'єкту (особистості, групи людей) [4].

Спілкування особистості як суб'єкту – організатора з іншою людиною визначається як міжособистісний рівень комунікативної діяльності, а спілкування з колективом (групою) – як особистісно-груповий. У цій єдності розглядається комунікативна діяльність особистості. Ця єдність забезпечується тим, що всі рівні комунікативної взаємодії ґрунтуються на єдиному методологічному підході – особистісно-діяльнісному (О. Леонтьєв), який передбачає, що у центрі комунікативної діяльності є дві особистості, взаємодія яких реалізується у діяльності і через діяльність.

Діяльнісний підхід (О. Леонтьєв, А. Бодальов, А. Петровський, М. Лісіна) трактує комунікативні процеси через організацію і управління формуванням системою соціальних позицій, оцінок тощо. Це можна досягнути за трьома формами: а) монологічної, де переважають комунікативні дії як особистості як суб'єкта; б) діалогічній, у якій суб'єкти і активно взаємодіють; в) полі логічний, який організує багатоканальне спілкування, метою якої є її максимально ефективні реалізації.

Комунікативну діяльність розглядають як систему елементарніх актів: а) суб'єктом – ініціатором комунікації; б) суб'єктом, на який спрямована комунікація; в) нормами, з яких організується комунікативна діяльність; г) метою, що бажають досягнути учасники комунікативної діяльності; д) ситуацією, у який здійснюється взаємодія [2].

Комунікативні акти складаються зі взаємопов'язаних комунікативних дій: «вхід» суб'єкту до комунікативній ситуації; оцінка суб'єктом характеру комунікативної ситуації (сприятлива, несприятлива тощо); орієнтація в комунікативній ситуації; вибір іншого суб'єкту для можливої комунікації, визна-

чення комунікативного завдання, виході зі ситуації; підхід до суб'єкта взаємодії; пристосування до суб'єкта-партнера взаємодії; приваблення суб'єктом-ініціатором уваги суб'єкта-партнера; оцінка емоційно-психологічного стану і виявлення її готовності до взаємодії; формування загального емоційного фону; оцінка суб'єктом ініціатором реакції суб'єкта-партнера на комунікацію; стимулювання «відповіді» суб'єкта-партнера; «відповідь» суб'єкта-партнера по комунікативній діяльності. Таким чином, для виникнення акту комунікативної взаємодії необхідна особистість (суб'єкт-ініціатор), яка її ініціює [2].

Комунікативні акти складають комунікативну взаємодію, зміст якої у наступному: передача інформації від людини до людини, сприйняття партнерами по спілкуванню один одного, взаємооцінка, взаємовплив, взаємодія партнерів. Зміст комунікативних актів обумовлює управління комунікативною діяльністю.

Успішна комунікативна діяльність реалізується через певний рівень комунікативної компетентності, досвід рольової самоорганізації у різних комунікативних ситуаціях, при відсутності комунікативних бар'єрів.

Основним завданням управління комунікативною діяльністю учнівської молоді в освітніх закладах є підвищення рівня комунікативної компетентності: здатності прогнозувати комунікативні ситуації, враховувати специфіку комунікативної ситуації і «програмувати» спілкування, здійснювати соціально-психологічне управління спілкуванням у комунікативній діяльності.

Фахівцям, що працюють з учнівською молоддю за для успішного управління комунікативною діяльністю необхідно враховувати рівень освіти, інтелекту учнів, їх вікові та індивідуально-психологічні особливості, їх комунікативні установки (через аналіз їх предметно-практичної діяльності емоційно-оцінювального ставлення до певних подій, ставлення до різних форм спілкування тощо).

Управління комунікативною діяльністю можливо при певному рівні у особистості комунікативно-виконавчий майстерності. У комунікативно-виконавчий майстерності виявляються навички емоційно-психологічного регулювання як управління своїм психофізичним станом та емоційний настрій на ситуації спілкування. Емоційний настрій на спілкування повинен підбудовувати емоції під «тональність» певної комунікаційної взаємодії. Емоційно-психологічна саморегуляція створює настрій на комунікативну діяльність у певних ситуаціях (лекціях, семінарах, бесідах, диспутах тощо).

У процесі емоційно-психологічної саморегуляції визначають фази: емоційне проникнення проблемою, емоційну ідентифікацію на стадії розробки власної моделі поведінки, оперативне емоційно-психологічне перебудування у певних комунікативних ситуаціях. Емоційно-психологічна саморегуляція має вигляд цілісності у єдності з експресивними та перцептивними навичка-

ми, які є часткою комунікативно-виконавчої майстерності. Перцептивні навички виявляються в уміннях управляти власним сприйняттям та організовувати його, оцінювати соціально-психологічний настрій партнерів по соціальної діяльності, розуміти невербальні комунікативні знаки, вміти установлювати контакти. Отже, перцептивні навички допомагають особистості вірно оцінювати емоційно-психологічні реакції партнерів, прогнозувати їх реакції.

Експресивні навички комунікативно-виконавчої майстерності розглядають як систему умінь, що складають єдність голосових, мімічних, візуальних і моторних фізіолого-психологічних процесів. За змістом – це навики самоуправління комунікативною діяльністю. Експресивні навики виявляються через культуру висловлювань, жестів, емоційно-мімічного супроводу висловлювань, голосності.

На думку А. Бодальова, Б. Паригіна, О. Леонтьєва важливим у комунікативній діяльності і комунікативно-виконавчої майстерності як її рівня є організація комунікативних дій на початку комунікативної діяльності. Важливим є оперативність у встановленні контакту, його організації, досягнення єдності з партнерами або аудиторією спілкування, вміння мобілізувати увагу партнерів тощо.

Управління комунікативною діяльністю передбачає також підвищення рівня комунікативної культури особистості – через культуру мовленнєвої взаємодії, культуру жестів, культуру сприйняття комунікативних дій, культуру емоцій тощо. Комунікативна культура формується за допомогою оптимізації комунікативного потенціалу, який відбиває якості міжособистісної взаємодії, активізації саморегуляції людини [1].

Саморегуляція особистості розглядалася дослідниками в різних аспектах, зокрема, як можливість мобілізації активності (В. Селіванов), спосіб організації й самодетермінації життєвого часу (Л. Анциферова, А. Корнілов), як властивість регулювання (М. Боришевський, І. Чеснокова), як механізм самодетермінації (О. Конопкін, М. Пейсахов).

Теоретичних аналіз досліджень саморегуляції поведінки дозволяє визначати її як структурне утворення особистості, яке являє собою єдність цілеспрямованих дій. Ці дії проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе. Внутрішню сутність саморегуляції поведінки зростаючої особистості становить сукупність психологічних механізмів. Останні визначаються, як динамічна сторона взаємодій індивіда і є структурними компонентами саморегуляції поведінки особистості. Вони спрямовують рух психічної активності індивіда до узгодження результатів взаємодій зі світом і самим собою [3].

Узагальнення різних наукових позицій показало, що психологічні меха-

нізми можна уявити як закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, В. Вілюнас, О. Доценко, Є. Налчаджян).

На думку психологів, що присвятили свої праці вивченню комунікативної діяльності і спілкуванню як її складової (А. Бодальов, І. Зимня, О. Леонтьєв, Б. Паригін, Л. Петровська, С. Позднєєва, А. Растянніков, С. Степанов, Д. Ушаков, Л. Шабаліна) динамічні зміни в соціально-економічному, політичному, громадському житті загострюють проблеми комунікативної діяльності людей, а особливо дітей та молоді. Соціальні зміни впливають на соціалізацію молодих людей, інтеріоризацію ними загальнолюдських цінностей, тому що саме у підлітковий період та в юнацтві йдуть активні зміни в онтогенетичному розвитку людини. В цій віковий період значно змінюється характер взаємодії індивіда з оточуючими, створюються численні внутрішньо особистісні, міжособистісні та соціальні протиріччя. Підлітки та юнаки драматичніше реагують на зауваження, ніж дорослі. Постійно нова інформація, якою зараз перевантажене повсякденне життя ускладнюють комунікативну взаємодію молодої людини з оточуючою дійсністю, що веде до порушень у комунікативної діяльності (небажання спілкуватися з оточуючими тощо), психічного дискомфорту, загостренням почуттів тривоги, кризи у міжособистісних стосунках.

Невдачі у комунікативної взаємодії загострюють стан внутрішнього дискомфорту, компенсувати який не можуть високі показники в інших сферах життя, а саме у навчальній діяльності. Такий стан негативно впливає на самооцінку, саморегуляцію, образ – Я, рефлективність, є джерелом особистісної тривоги.

Когнітивні, емоційні, потребнісно-мотиваційні порушення підлітків і юнаків, що навчаються в освітніх закладах після їх закінчення можуть спричиняти труднощі у соціальній взаємодії. Фахівцям, що працюють в освітніх закладах необхідно попереджувати і корегувати порушення у комунікативній діяльності учнів, використовуючи ефективні методи управління комунікативною діяльністю.

Висновки. Для ефективного управління комунікативної діяльністю в освітніх закладах фахівцям необхідно:

- змоделювати (спрогнозувати) спілкування з групою (класом) – спланувати комунікативну структуру майбутньої діяльності відповідно визначеній меті і завданням; морально-психологічному настрою аудиторії; індивідуально-психологічним особливостям учнів, обраній системі методів навчання і виховання;
- організувати спілкування з групою (класом) – конкретизувати й

вдосконалити визначену модель спілкування; урахування умов спілкування; здійснення початкового етапу спілкування;

- визначити адекватні методи навчання і спілкування – установити психологічний контакт з групою, дібрати адекватні ситуації методи передання знань (використання елементів бесіди, риторичних питань, наведення цікавих прикладів тощо), створити через систему психологічних засобів ситуації сумісних міркувань, що є необхідним при усіх видах проблемного навчання і у якому необхідно задіювати всі комунікативні компоненти;
- сприяти знищенню психологічних бар'єрів, активізувати сумісну з групою творчу діяльність, самовизначенню учнів;
- створити цілісну систему взаємостосунків з учнями, активізувати їх соціально-психологічний потенціал;
- аналізувати модель спілкування, що використовується, уточнювати можливі варіанти комунікативної діяльності у даному колективі.

Таким чином, комунікативна діяльність є складним багатоканальним процесом, що має свої структуру і складові. Від ефективності управління комунікативною діяльністю у навчально-виховному процесі залежить не тільки успішність навчально-виховної діяльності, а й подальша комунікативна діяльність учнів як на уроках, так і в позаурочний час, успішність їх самореалізації.

Перспективою подальшого дослідження є розробка моделі формування комунікативної діяльності в учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл.

Література:

1. Балыкина Г. А. Социально-философский анализ коммуникативных практик: автореф. канд. философ. наук: 09.00.11 / Г.А. Балыкина. – Саратов, 2010.- 20 с.

2. Ионин А. С. Социально-философский анализ проблемы исследования коммуникативной деятельности: дис. канд. философ. / А. С. Ионов –наук. – М., 2006. – 170 с.

3. Качуро И. Л Развитие коммуникативной деятельности учителя как фактор реализации задач гуманно ориентированного образования: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01. / И. Л Качуро. – Челябинск, 2001. – 18 с.

4. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – С. 78 – 84.

РАЗМОЛОДЧИКОВА І. В.,
асистент кафедри теорії і практики
початкової освіти,
Криворізький державний
педагогічний університет,
м. Кривий Ріг

ЗДОРОВ'Я ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядається вплив фізичного, психічного, морального та соціального здоров'я на створення професійного іміджу вчителя початкових класів. Підкреслюється незаперечна роль здоров'я для створення образу вчителя-професіонала. Доводиться, що саме здоров'я виступає універсальною людською цінність у створенні позитивного професійного іміджу.
Ключові слова: *здоров'я, культура здоров'я, фізичне, психічне, соціальне здоров'я, імідж вчителя.*

В статье рассматривается влияние физического, психического, морального и социального здоровья на построение профессионального имиджа учителя начальных классов. Подчеркивается неопровержимая роль здоровья для построения образа учителя-профессионала. Доказывается, что именно здоровье выступает универсальной человеческой ценностью в создании позитивного профессионального имиджа.
Ключевые слова: *здоровье, культура здоровья, физическое, психическое, социальное здоровье, имидж учителя.*

In this article we describe of physical, mental, moral and social health influence on the creation of teacher's professional image. We underline an indisputable role of our health for the primary – school teacher. We proved that our health is the main human value in a positive professional image.
Key words: *a health, the culture health, a physical health, a mental health, a social health, a teacher's image.*

Постановка проблеми. Здоров'я особистості є об'єктом досліджень багатьох сучасних областей людського знання. Коли вперше людина замислилася над проблемою свого здоров'я точно визначити не можна, але точно відомо,

© РАЗМОЛОДЧИКОВА І. В., 2011.
УДК 371.132+371.134:373.3

що цій проблемі надавалося великого значення завжди.

Беззаперечною є істина, що абсолютною цінністю буття є людське існування. Нічого немає дорожчого за життя і здоров'я людини. Саме людське життя слугує передумовою й основою усіх інших цінностей.

Суспільство, яке прагне жити в гармонії з навколишнім світом, має не лише декларувати, а й безпосередньо формувати систему істинних цінностей у кожного громадянина [1, с. 183].

Дослідження з вивчення впливу розуміння життя людини на її здоров'я простежуємо у філософських працях Ф. Бекона, Б. Спінози, Ж. Ламетрі.

Категорія здоров'я набула особливої актуальності в наш час, трансформувавшись у глобальну проблему існування цивілізації в окресленому часопросторі. А для майбутнього вчителя початкових класів ця проблема виступає першочерговою ще й тому, що саме здоров'я впливає на створення його професійного привабливого іміджу.

Для успішного навчання, інтелектуального і духовного становлення як особистості, студент повинен бути здоровим – як духовно так і фізично.

Проте, стан здоров'я населення в цілому, учнівської молоді, зокрема, оцінюються як кризові. Наша держава підійшла до страшної межі, за якою виродження, вимирання української нації. Критичне погіршення здоров'я спостерігається і в студентської молоді. А між цим, це один із найголовніших чинників, що сприяють успішному становленню вчителя-професіонала, створенню його позитивного професійного іміджу.

Такий стан пояснюється, перш за все, тяжкою соціально-економічною ситуацією, недостатньою матеріально-технічною базою системи охорони здоров'я.

Необхідно пам'ятати, що здоров'я людини залежить від багатьох факторів. Суттєво на стан здоров'я впливають чинники соціального середовища: демографічна та медична ситуації, духовний та культурний рівень, матеріальний стан, соціальні відносини, засоби масової інформації, урбанізація, конфлікти тощо. Доведено, що 50% здоров'я людини визначає спосіб життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Культура здоров'я – нове масове явище в сучасному світі. Вона включає заняття фізичними вправами, здоровий спосіб життя, відмову від звичок, що руйнують організм, невпорядкований режим життя, моральне і психічне навантаження, несприятливі умови праці, неправильне харчування [5, с. 322-323].

Культура здоров'я як складова культури людства включає сукупність знань філософського, педагогічного, психологічного, медичного спрямувань, збагачує духовне, соціальне, психічне, фізичне життя індивіда, формує особисте ставлення до здоров'я та життєдіяльності, допомагає людині осмислити парадигми буття.

Д. Берроуз сказав: «Здоров'я – найважливіший елемент щастя, а найкращий спосіб бути здоровим – це труд» [2, с. 189]. Саме тому метою статті є бажання показати незаперечну роль здоров'я у створенні іміджу вчителя.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що виховання у молоді стійких мотивацій до здорового способу життя є важливою та кропіткою роботою.

Зміст поняття «здоровий спосіб життя» розкривають Д. А. Ізуткін і А. Д. Степанов: «Здоровий спосіб життя – це типові та суттєві для даної суспільно-економічної формації форми життєдіяльності людей, які сприяють повноцінному виконанню ними соціальних функцій і досягненню активного довголіття» [3, с. 24].

Здоровий спосіб життя, на нашу думку, – це духовне і психічне здоров'я, які впливають на створення позитивного професійного іміджу вчителя.

Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, її вміння бачити, сприймати та впроваджувати у власне життя систему цінностей усіх складових елементів духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики.

Духовне здоров'я містить у собі такі складові: рівень свідомості, особливості світогляду, життєву само ідентифікацію, ставлення до життя, оцінку власних здібностей і можливостей, їх реалізацію відповідно до усвідомлених ідеалів, особливості життєвих цілей, загалом ментальність людини [1, с. 183].

Психічне здоров'я особистості досить тісно пов'язане не лише з фізичним здоров'ям, яке є основою особистісного здоров'я, а й з моральним (духовним) та соціальним здоров'ям. Від врівноваженості, психологічної стійкості та само досконалості особистості залежать її взаємини з навколишнім світом, ступінь оволодіння духовними цінностями, побудова взаємин на основі моральних норм, адаптація до змін соціального середовища.

Психічно здоровій особистості притаманні гармонія, врівноваженість, духовна спрямованість, орієнтація на саморозвиток і удосконалення, збагачення особистісних властивостей [1, с. 128].

У наукових джерелах знаходимо: фізичне здоров'я складова індивідуального здоров'я, що відображає фізичні особливості людини: соматичний стан, фізичний розвиток і активність, загартованість; психічне здоров'я – складова індивідуального здоров'я, що відображає психічні особливості людини: типологічні, психічний стан та процеси, інтелектуальний розвиток, мотиваційну, емоційну, поведінкову сфери. З цього приводу важливе судження висловив Платон, який сказав, що гарний душевний стан своїми добрими якостями зумовлює найкращий стан тіла; соціальне здоров'я – складова індивідуального здоров'я, що відображає соціальні особливості людини: соціальний і психологічний статус, взаємовідносини на всіх щаблях (класові,

демографічні, територіальні, організаційні, сімейні), адаптованість у колективі. Ідеї соціальної цінності здоров'я розвивав Д. Локк. У своєму творі «Про виховання» він пише: «Настільки здоров'я необхідне нам для професійної діяльності та щастя, і настільки кожному, хто бажає грати яку-небудь роль у цьому світі, потрібна міцна конституція, здатна терпіти злигодні та втому»; духовне здоров'я – складова індивідуального здоров'я, що відображає духовні особливості людини: інтереси, орієнтації, переконання, цінності, світогляд.

А. П. Чехов писав: «що у людини усе повинно бути прекрасним: і обличчя, і одяг, і душа, й думки». Кожний із нас індивідуальний: неповторний в тому числі і в питаннях здоров'я. Але незаперечним є той факт, що тільки людина здорова є людиною щасливою. А людина щаслива, – це людина, яка створила свій привабливий ефективний імідж, який створює позитивну екологію душі й впливає на психологічне здоров'я професіонала.

Багато вчених здоров'я людини пов'язують з її психікою. За словами А. Ф. Поліса, людину можна вважати здоровою, якщо її «інтелектуальні і вольові якості дозволяють працювати і спілкуватися», тобто не перешкоджають оптимальному виконанню соціальної ролі.

Як бачимо вчені пов'язують здоров'я, насамперед з:

- гармонійним, урівноваженим станом усіх функціональних систем, що забезпечують нормальну, тобто повноцінну життєдіяльність людини;
- властивістю адаптації і свободи людини у пристосуванні її до довкілля;
- яскравістю прояву інтелектуальних і вольових якостей;
- відсутністю порушень у всіх (фізіологічних, психічних, соціальних функціях людського організму), що забезпечують життя людини.

О. С. Васильєва та Ф. Р. Філатов розглядають здоров'я як предмет міждисциплінарного дослідження, відмічаючи такі підходи:

- комплексний або системний підхід;
- нормоцентричний підхід;
- холістичний підхід;
- феноменологічний підхід;
- еволюціоністський підхід;
- соціально-орієнтований підхід;
- кросс-культурний підхід;
- дискурсивний або диспозитивний підхід;
- аксіологічний підхід;
- акмеологічний підхід.

Коротко зупинимось на кожному з визначених вище підходів.

1. У рамках комплексного підходу здоров'я розглядається як багатовимірний феномен, складний і неоднорідний за своїм складом. Комплексний, або системний підхід представлено досить яскраво науковцями (М. Мюрреєм,

В. Евансом та ін.), де здоров'я визначається як благополуччя в самому широкому розумінні.

2. Нормоцентричний підхід найбільш яскраво представлений в традиційній медицині та психіатрії, де здоров'я розглядається як сукупність середньостатистичних норм сприйняття, мислення, емоційного реагування і поведінки в сукупності з нормальними показниками соматичного стану індивіда.

3. Холістичний підхід заснований на уявленнях про здоров'я як системну якість, визначену рівнем інтегрованості особистості (С. Гроф, Г. Олпорт та ін.).

4. Феноменологічний підхід на перше місце ставить суб'єктивні переживання людини. Тут здоров'я розглядається через призму виявлення індивідуального, неповторного способу буття у світі (К. Ясперс, І. Ялом та ін.).

5. Еволюціоністський підхід відрізняється тим, що будь-які прояви душевного життя, різноманітні внутріособистісні новоутворення оцінюються в широкому контексті еволюції (В. Вернадський, В. Казначеев, К. Лоренц та ін.).

6. Соціально-орієнтований і кросс-культурний підходи акцентують увагу на вплив цивілізації або найбільш загальних форм соціального буття на здоров'я та повноцінний розвиток окремого індивіда, розглядають здоров'я в контексті розрізнених культурно-історичних умов, в рамках певних національних груп (З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.).

7. Дискурсивний (або диспозитивний) підхід виходить з того, що будь-яке уявлення про здоров'я може бути досліджено як продукт певного дискурсу, що має власну внутрішню логіку конструювання або концептуалізації соціальної реальності (В. Розін, М. Фуко).

8. В світлі аксіологічного підходу здоров'я виступає як універсальна людська цінність, що співвідноситься з основними ціннісними орієнтаціями особистості і займає певне місце в центральній ієрархії. Домінування тих чи інших цінностей, так само як і їх переоцінка, розглядаються у якості факторів, що визначають здоров'я індивіда (А. Маслоу, А. Кемпінські).

9. У акмеологічному підході здоров'я виступає у якості основної й необхідної умови актуалізації вищих можливостей людської природи. У рамках цього підходу передбачається наявність як особистісного конструкта, що має першочергове значення для реалізації усіх видів вищих можливостей людини, які виступають як критерії її життєдіяльності та в певній мірі визначають вклад окремої особистості в загальнолюдську культуру (А. Бодальов, Г. Ганжин, А. Деркач та ін.) [4, с. 20-22].

Здоров'я нерозривно знаходиться у взаємозв'язку з культурною, економічно, соціально-політичною, духовною сферами життя людини. Воно також нерозривно пов'язане з поняттям про красу. Гармонія природних і соціальних якостей особистості, єдність фізичних і психічних процесів, їхня досконалість – усе це є красою.

Першочергового значення, на нашу думку, набуває ставлення до власного здоров'я у майбутніх педагогів, оскільки саме вони забезпечують виховання учнів, становлення їх світогляду, формування гармонійної особистості. Здійснюючи навчально-виховну діяльність, педагоги несуть відповідальність за кожного учня і лише власним позитивним прикладом відношення до свого здоров'я і до здоров'я своїх вихованців можуть забезпечити всебічний, гармонійний розвиток особистості дитини. Як справедливо зауважують науковці, успішність педагога можлива лише за умови збереження та зміцнення ним власного здоров'я, яке є запорукою розвитку гармонійної особистості та професійних якостей учителя.

Висновки. Проблема збереження здоров'я особистості вчителя є однією з найважливіших серед задач сучасної науки і практики. Використання позитивного професійного іміджу в педагогіці обумовлює значний вплив на оптимізацію педагогічного процесу. Таким чином можна стверджувати, що здоров'я вчителя впливає на створення його позитивного професійного іміджу, а також на гуманізацію й активізацію його професійної діяльності.

Література:

1. Бєлєнька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини / Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, М. А. Машовець. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с.

2. Борохов Э. Энциклопедия афоризмов / Э. Борохов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 672 с.

3. Изуткин Д. А., Степанов А. Д. Критерии здорового образа жизни и предпосылки его формирования / Д. А. Изуткин, А. Д. Степанов // Советское здравохранение. – 1981. – № 5. – С. 24.

4. Пахальян В.Э. Развитие и психологической здоровье / Виктор Эдуардович Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.

5. Щерба Т.О. Здоровий спосіб життя як умова розвитку особистості / Т. О. Щерба // Зб. матеріалів Міжнародного конгресу ІУ Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси. – 2005 р. – С. 322-323.

РАСКАЛІНОС В. М.,
асистент кафедри педагогіки і психології, Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

В сстатье уточняется понятие рефлексивной компетентности с учетом научных исследований компетентности специалиста, уточнено ее соотношение с профессиональной компетентностью и с рефлексивной культурой. Раскрыты структурные компоненты рефлексивной компетентности будущих специалистов.
Ключевые слова: *профессиональная компетентность, рефлексия, рефлексивная компетентность, рефлексивная культура, структурные компоненты рефлексивной компетентности.*

У статті уточнюється поняття рефлексивної компетентності з урахуванням наукових досліджень компетентності фахівця, уточнено її співвідношення з професійною компетентністю та з рефлексивної культурою. Розкрито структурні компоненти рефлексивної компетентності майбутніх фахівців.
Ключові слова: *професійна компетентність, рефлексія, рефлексивна компетентність, рефлексивна культура, структурні компоненти рефлексивної компетентності.*

In the article the concept of reflection competence is specified taking into account scientific researches of competence of specialist, its correlation is specified with a professional competence and with a reflection culture. The structural components of reflection competence of future specialists are exposed.
Keywords: professional *competence, reflection, reflexive competence, reflexive culture, structural components of reflection competence.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасного суспільства, вимагають від кожної людини все більш високого рівня компе-

© РАСКАЛІНОС В. М., 2011.
УДК 37.015.3:371.132

тентності, здібності до самоорганізації в усіх видах життєдіяльності. Перед системою вищої освіти виникає нове коло проблем у зв'язку з необхідністю підготовки випускників до інтеграції в інфраструктуру та культуру суспільства, що швидко змінюється, для чого необхідне формування в них психологічних передумов самовизначення та саморозвитку. У зв'язку з цим все більш актуальним стає питання про формування та розвиток у майбутніх фахівців професійної рефлексії ще в умовах вищої школи.

Аналіз досліджень та публікацій. Аспекти професійної підготовки та складові професійної освіти розкриваються у дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенка, С. Архангельського, Г. Балла, В. Беспалька, М. Євтуха, І. Зязюна, А. Кузьмінського, Н. Ничкало. Особливості формування професійної компетентності вивчали Ж. Деллор, В. Долл, О. Дубасенюк, Л. Карпова, Т. Ковальова, Дж. Куллахан, Н. Лобанова, Є. Огарєв, Ж. Перре, В. Сластьонін. У зв'язку з розвитком тенденції гуманізації освіти рефлексивні процеси досліджують вітчизняні психологи В. Бондар, Н. Бібік, С. Максименко, В. Моляко, Н. Пов'якель, В. Семиченко, О. Савченко, Т. Титаренко, В. Рибалко.

Аналіз наукових досліджень підтверджує, що стихійного наростання рефлексії як результату накопичення професійного досвіду не відбувається. Наявність цього факту підтверджує необхідність пошуку таких педагогічних чинників, умов, методів, технологій, реалізація яких сприятиме становленню рефлексивної компетентності майбутніх фахівців ще в період їх навчання у вищому навчальному закладі.

Мета статті. Охарактеризувати рефлексивну компетентність як складову професійної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Виконання професійної діяльності в сучасних умовах неможливо без чітко позначеної рефлексії, навики якої повинні складатися ще на ранніх етапах навчання у ВНЗ. Це підтверджує той факт, що у кожній характеристиці професіонала наявні рефлексивні аспекти, тобто у всіх видах професійної компетентності містяться рефлексивні компоненти.

Згідно концепції Дж. Равена, виховання особистості професіонала є більш важлим, ніж створення зовнішніх і внутрішніх умов формування професійної компетентності [3]. Визначаючи провідні компоненти компетентності, він називає близько сорока характеристик і здібностей людини, які допомагають їй досягти особистісно значущих цілей (серед них такі, як залучення емоцій до процесу діяльності, готовності та здатності навчатися самостійно, вміння працювати над чим-небудь суперечливим, використовувати інновації для досягнення цілей, здатність вирішувати конфлікти та пом'якшувати розбіжності, терпимість по відношенню до різних стилів життя оточуючих та інш.). Дж. Равен відзначає, що їх набір змінюється залежно від характеру професійної діяльності, установок організації, індивідуально-особистісних особливостей працівників.

Всі вказані якості відрізняються рефлексивною природою, домінуванням особистісного потенціалу над наочним або вузькопрофесійним змістом, отже, з'являється необхідність говорити про рефлексивну компетентність як про окремий вид компетентності.

Рефлексивні компоненти наявні у більшості загальновизнаних сучасних класифікаціях характеристик компетентності. Так, наприклад, О. Дубасенюк до основних складових елементів професійно-педагогічної компетентності відносить: компетентність у сфері теорії та методики виховного процесу, компетентність у сфері професійних предметів, соціально-педагогічну, диференційно-психологічну та аутопсихологічну компетентність.

Н. Кузьміна вважає, що професійно-педагогічна компетентність, включає п'ять елементів або видів компетентності: спеціальну та професійну компетентність, методичну компетентність у сфері способів формування знань, умінь учнів, социально–психологічну компетентність в області процесів спілкування, диференційно–психологічну компетентність в області здібностей учнів та аутопсихологічну компетентність в області власної діяльності та особистості [3, с.56].

Звертаючи увагу на аутопсихологичну компетентність, суть якої полягає в обізнаності педагога про засоби професійного вдосконалення; про сильні та слабкі сторони своєї власної особистості та діяльності; про необхідні кроки по відношенню до себе з метою підвищення якості праці, не можна не відмітити її рефлексивний зміст.

У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова виділяє чотири блоки: «професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання, професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння, професійні психологічні позиції, установки вчителя, які від нього вимагає професія, особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і уміннями» [5, с. 34, 35]. Пізніше А. Маркова вже виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну як види професійної компетентності, в яких також чітко простежуються рефлексивні характеристики.

А. Деркач і В. Зазикин в структурі професійної компетентності виділяють декілька змістових характеристик: гностицизм, або когнітивна, регулятивна, комунікативна, нормативна та статусна для рефлексії [3, с. 40]. На думку А. Деркача та В. Зазикіна, універсальними, необхідними для ефективного виконання будь-якого виду професійної діяльності є соціально-перцептивна, аутопсихологична, комунікативна, нормативна і рефлексивна (статусна для рефлексії) компетентності.

Отже, професійна компетентність є полісегментарним явищем, у якому чи не найважливішим компонентом є рефлексивна компетентність.

Одним з перших авторів, хто розглядав категорію «рефлексивна компе-

тентність», була О. Поліщук. Згідно її досліджень в області державної служби, рефлексивна компетентність – професійна якість особистості, що дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, яка забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності [6]. Рефлексивна компетентність – це професійна якість професіонала, яка полягає, перш за все, в обізнаності фахівця щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей, в осмисленні та подоланні стереотипів мислення та утворенні нового інноваційного змісту.

Особливо велика роль рефлексивної компетентності в переосмисленні особистісного та професійного досвіду, який сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, що стимулюють розвиток.

Рефлексивна компетентність, за визначенням С. Степанова, – це «професійна якість особистості, яка дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, яка забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності» [7, с. 266].

Основними компонентами структури професійної рефлексивної компетентності, на думку Г. Давидової, є наступні: «Я – як компетентний суб'єкт міжособистісного спілкування»; «Я – як компетентний суб'єкт професійно–ділових стосунків»; «Я – як компетентний суб'єкт культурно–ціннісних відносин», а також «Я – як компетентний суб'єкт стосунків» рефлексивність, що характеризуються позитивним регулюючим відношенням до себе та пізнавально-осмисленим відношенням до навколишнього світу [1]. Наведена структура професійної рефлексивної компетентності заснована на класифікації типів рефлексії С. Степанова та І. Семенова, яка включає кооперативну рефлексію, комунікативну рефлексію, особистісну рефлексію та інтелектуальну рефлексію.

Зважаючи на це, також слід відзначити, що рефлексивна компетентність складається з поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту. Це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку.

Структура рефлексивної компетентності містить у собі: знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічних детермінантах її активності й відносин (комунікативний тип рефлексії); уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальнос-

ті (особистісний тип рефлексії); знання про об'єкти й способи взаємодії з ними, здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії).

Таким чином, система взаємозв'язаних і взаємообумовлених компонентів рефлексивної компетентності включає мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти.

Рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутнього фахівця значною мірою опосередкується цілеспрямованим включенням його в процес самосвідомості, саморегуляції, самореалізації, його рефлексивною позицією.

Разом з поняттям рефлексивної компетентності в психології використовується й поняття «рефлексивна культура». М. Лук'янова, розглядаючи рефлексивну культуру особистості як психологічний феномен, включає в це поняття здатність творчо осмислювати та долати проблемні ситуації, виходити з внутрішніх конфліктних станів, уміння набувати нових сенсів і цінностей, вступати в нові нестандартні комунікативні системи, планувати власну діяльність і управляти нею.

Рефлексивна культура припускає здатність особистості на основі вільного вибору та відповідальності за нього здійснювати самодіагностику в цілях самопізнання, саморозвитку та творчого перетворення власної діяльності. Розвиток рефлексивної культури як інтегральної якості особистості полягає в активізації таких динамічних компонентів, як рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-творчий потенціал і рефлексивна здатність. Можна припустити, що рівень розвитку рефлексивної культури особистості виявляється в глибині переосмислення власного досвіду, ступеня готовності до планування своєї деятельности.

У педагогіці поняття «рефлексивна культура» використовує В. Сластенін, досліджуючи складові рефлексії педагогічної діяльності. Вчений виділяє поняття рефлексивної культури та характеризує її як системоутворюючий чинник професіоналізму, визначений сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду та діяльності педагога за допомогою їх переосмислення, висунення інновацій, які ведуть до подолання проблемних ситуацій, що виникають в процесі вирішення професійно-педагогічних задач [4, с. 312].

Якщо підходити до розгляду понять «рефлексивна культура» і «рефлексивна компетентність» з погляду рівнів освіченості, то, згідно Б. Гершунського, друге можна розглядати як компонент першого. При цьому культура – найвищий рівень прояву освіченності та компетентности [4, с. 312].

Співвідносячи рефлексивну компетентність з іншими видами, що досліджуються в психології, А.Деркач відзначає, що вона являє собою метапонят-

тя, тобто метакомпетентність, що за допомогою механізму рефлексії забезпечує своєчасне коректування й адекватний розвиток всіх інших видів компетентності [3].

Висновки. Рівень професійної компетентності фахівця значною мірою залежить не тільки від рівня усвідомлення ним професійних обов'язків, але й від його здібності до самопізнання, самовдосконалення. Рефлексивна компетентність як детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності, входить в перелік необхідних компетентностей. Фундаментальною основою для визначення методів і засобів формування та розвитку рефлексивної компетентності з'являється визначення феноменології поняття та розробка структурних компонентів рефлексивної компетентності.

Література.

1. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание учёной степени докт. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г.И. Давыдова. – Москва, 2009. – 44 с.

2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

3. Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н. В. Кузьмина. – М.: Рос. акад. управления, 1993. – 73 с.

4. Кушеверская Ю. В. Рефлексиваня компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности / Ю. В. Кушеверская // Известия Российского государственного университетеа им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2007. – №15 (31). – С. 310–315.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

6. Полищук О. А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы: автореф. на соискание ученой степени канд. псих. наук.: спец. 19.00.13. «Психология развития» / О. А. Полищук. – Москва, 1995. – 23 с.

7. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория пердпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск: НГУ, 1995. – С. 266–271.

РУДЕНКО Ю.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики
дошкільної освіти,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К.Д.Ушинського, м.Одеса

ЧИННИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНТЕНЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статье анализируются теоретические подходы к обоснованию понятия «коммуникативная интенция». Автором рассматриваются вопросы эффективной организации речевой подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в контексте интеграции Украины в европейское образовательное сообщество.
Ключевые слова: *интенция, коммуникативная интенция, речевая интенция, воспитатель дошкольного учебного заведения.*

У статті аналізуються теоретичні підходи до обґрунтування поняття «комунікативна інтенція». Автором розглядаються питання ефективної організації мовної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору.
Ключові слова: *інтенція, комунікативна інтенція, мовна інтенція, вихователь дошкільного навчального закладу.*

This article analyzes the theoretical approaches to the justification of the concept of «communicative intention». The author deals with the efficient organization of speech training for future educators of pre-school education in the context of Ukraine's integration into the European educational community.
Key words: *intention, communicative intention, speech intention, pre-school teacher.*

© РУДЕНКО Ю.А., 2011.

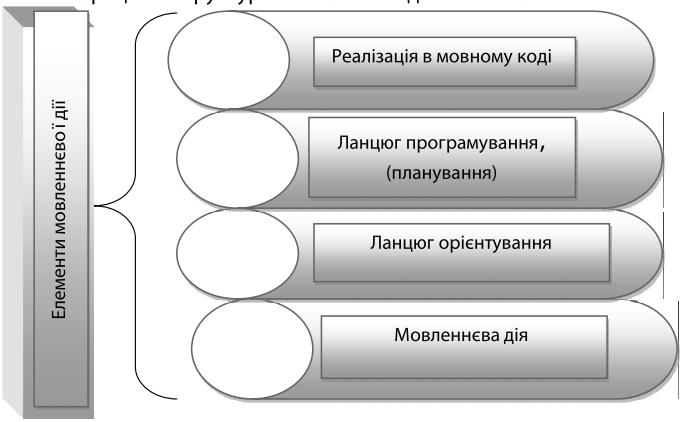
Вірогідним показником мовленнєвого зростання нації виступає професійно – мовленнєва діяльність вихователя дошкільного навчального закладу. Від якості «мовних послуг», що отримує дошкілля, прямо пропорційно залежить кінцевий продукт – мовна особистість, здатна вільно і невимушено спілкуватись рідною мовою. Проблема мовної освіти у вищій школі приверталa увагу багатьох дослідників: розвиток професійного мовлення студентів (Л.С. Нечепоренко, О.М. Куцевол, В.Г. Пасинок, Т.В. Симоненко та ін.); структура й зміст комунікації, де мовленнєві вміння розглядаються як головний компонент педагогічного процесу (Н. Д. Бабич, М.С. Вашуленко, І.П. Ґудзик, Л.В. Давидюк, Г.О. Михайловська, Н.А. Пашковська, Г.Т. Шелехова та ін.); формування професійно-комунікативних умінь, необхідних для здійснення ефективної педагогічної діяльності (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Нікандров та ін.). дослідженими є окремі аспекти, що пов'язані з культурою й технікою мовлення (Н.Д. Бабич, А.Й. Капська, Т.О. Ладиженська, В.Г. Пасинок); риторичними вміннями (А.Й. Капська, Т.О. Ладиженська, Л.І. Мацько, А.К. Михальська, О.О. Мурашов, Г.М. Сагач, Л.В. Скуратівський).

Метою даної публікації є аналіз чинників реалізації комунікативної інтенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з урахуванням питань організації їхньої професійно-мовленнєвої діяльності.

Навчання в педагогічному університеті регламентується передусім як озброєння майбутніх фахівців (викладач початкових класів, вихователь дошкільного навчального закладу, тощо) необхідним багажем знань, умінь і навичок, що є затребуваними в їх подальшому професійному зростанні. Окрім набуття теоретичних знань, педагоги вищої школи мають опікуватися й практичними уміннями й навичками, що становитимуть базисну характеристику молодого фахівця дошкільної галузі освіти. Інтеграція України до європейського освітнього простору відкриває безкраї обрії вдосконалення системи мовної освіти майбутніх педагогів. Вихователь, окрім знання мови, мусить «уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації» [2: 118], тобто володіти певним «інтенціональним потенціалом». Інтенціональний потенціал, в свою чергу, підвищує потенційні можливості ситуації спілкування, та забезпечує успіх професійно-мовленнєвій діяльності в цілому. З'ясуємо, що ж вкладається науковцями в поняття «комунікативна інтенція». Чому саме інтенціональний потенціал виступає гарантом успішного протікання процесу спілкування, і навпаки, чому спілкування, як вид мовленнєвої діяльності є неможливим без інтенції? Під діяльністю спілкування розуміють передачу певної інформації від однієї особи до іншої. Комунікація, за О.М.Леонтьєвим, являє собою не лише «…взаємодію людей у суспільстві, скільки взаємодію людей як членів цього суспільства, як суспільних індивідів…» [4:23]. В чому саме полягає основне смислове навантаження, чим зумовлюється соціальний

смисл комунікації? Саме в тому, стверджує О.М. Леонтьєв, що комунікація забезпечує існування будь якої діяльності. Операційну структуру мовленнєвої дії, за О.М.Леонтьєвим, зображуємо за допомогою схеми.

Операційна структура мовленнєвої дії за О.М.Леонтьєвим



Отже, як бачимо, мовленнєва дія, як психологічна, наділена всіма компонентами, які характеризують будь яку дію.

Інтенція, за словником лінгвістичних термінів, витлумачується як «потенційний чи віртуальний зміст висловлювання…» (О.С.Ахманова). Психологічна наука під інтенцією розуміє (від лат – прагнути, розуміти) визначає «спрямування свідомості, мислення на певний предмет». Лінгвістика вбачає в мовленнєвій інтенції «бажання мовця висловитись…», що є необхідним для досягнення певної комунікативної мети…» (Коток Є.В., Степаненко О.В., Такташова Т.В.) [3:127]; «перший етап породження висловлювання» (О.О.Леонтьєв, А.М.Шахнарович).

Дефініції «мовленнєва інтенція», комунікативна інтенція», належать, за О.М.Леонтьєвим, до категорії таких, термінування яких в психології, рівно як і в лінгвістиці, перенесені з розмовного мовлення до наукового обігу в незмінному вигляді. Термінування поняття «комунікативна інтенція», за Ф.С.Бацевичем, сягає корінням лінгвістичної прагматики та теорії мовленнєвих актів, виявляючи «… комунікативний намір адресанта і адресата в конкретній ситуації за допомогою вербальних та невербальних засобів мовного коду…» [2:326]. З поміж чинників, що супроводжують та сприяють реалізації комунікативної інтенції, О.М.Леонтьєвим виокремлюються: мотивація, аферентація, вірогідний досвід, завдання дії. Науково визнано, що мовленнєва дія є полімотивованим процесом, при чому в структурі мовленнєвої дії завжди виокремлюються домінуючі мотиви. Саме домінуюча мотивація (термін уве-

дений П.К.Анохіним), за О.М.Леонтьєвим, виступають основними чинниками у формуванні мовленнєвої чи комунікативної інтенції [4:30]. Другим чинником, що впливає на реалізацію комунікативної інтенції, є аферентація. До складу аферентації, згідно концепції О.М.Леонтьєва, входять об'єктивна ситуація, що вже була до моменту цієї діяльності, та ситуація, що зазнала певної трансформації в межах не мовленнєвих дій [4:32].

З поміж чинників, що обслуговують мовленнєву інтенцію О.М.Леонтьєвим визначаються: мова; ступінь володіння мовою; функціонально-стилістичний, соціолінгвістичний, та афективний фактори; індивідуальні відмінності в мовленнєвому досвіді; мовленнєвий контекст; мовленнєва ситуація. В аспекті започаткованого дослідження важливим є врахування чинників, що обслуговують мовленнєву інтенцію. Наприклад, «фактор ступеню володіння мовою» варіюється залежно від рівня володіння мовою конкретною особистістю. Мовець «виражає однаковий зміст більш чи менш вдало (в комунікативному відношенні більш виразно, зрозуміло, красиво) більш чи менш правильно… з дотриманням характерного для даної мови темпу та ритмічної організації…» [4:34]. Недосконале володіння мовою, якою здійснюється комунікація, на думку Ф.С.Бацевича, значно «…звужує мов живості втілення інтенціональних задумів, а незнання її – унеможливлює комунікацію взагалі…» [2:116].

Функціонально-стилістичний фактор передусім «…визначає добір мовцем оптимальних мовних чи мовленнєвих засобів з низки потенційних можливостей, що надаються мовою…» [2:35]. Аналізуючи структурні особливості даного фактору реалізації мовленнєвої інтенції, особливий інтерес в аспекті дослідження, представляє його сприяння у доборі стилістичних засобів відповідно соціально напрацьованої ситуації (різним є мовлення на роботі, вдома, спілкування з колегами, з вихованцями, батьками тощо). Одним словом комунікативна інтенція вихователя дошкільного навчального закладу (поряд з обов'язковими нормативними засобами мовлення) змінюється відповідно тієї чи іншої соціально-регламентованої ситуації. Якщо ми беремо до уваги ситуацію спілкування з батьками (проведення батьківських зборів, надання індивідуальної консультації, тощо) то тут переважає офіційно – діловий стиль. Якщо це ситуація щоденного спілкування з дітьми (режимні моменти, заняття, тощо) – переважає розмовний стиль. Якщо ж ми беремо до розгляду ситуацію, де домінуючою мотивацією виступає, організація мовленнєвого спілкування вихователя та дітей та збагачення їх активного та пасивного словникового запасу, розвиток образності та виразності мовлення дітей, безсумнівно вирішальним тут є саме художній стиль мовлення. Збагачення мовлення дошкільників та його увиразнення видається теоретично та практично неможливим як процес, в разі відсутності словникового багажу самого вихователя. Знову повертаємося до слів О.М.Леонтєва, вчитель має «…

щоденно та щосекунди пояснювати на власному прикладі які саме мовні засоби слід застосовувати в тій чи іншій ситуації..» [4:310].

Започатковане дослідження охоплює питання пов'язані з вирішенням завдань комунікативного оформлення думки, досягнення максимального ефекту мовлення вихователів на дітей дошкільного віку та розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів з метою підвищення їхнього інтенціонального потенціалу.

Аналізуючи концептуальні положення О.М.Леонтьєва, щодо чинників реалізації мовленнєвої інтенції, Ф.С.Бацевич доходить висновку щодо прямої геометричної прогресії, щодо ролі індивідуальних відмінностей у мовленнєвому досвіді мовців, що виявляється у зменшенні чи збільшенні інтенціонального потенціалу комунікантів. «Незначний мовленнєвий досвід зменшує інтенціональний потенціал,… значний – робить їх «гросмейстером спілкування…» [2: 117]. Залежно від часу реалізації мовленнєвого акту інтенції поділяються автором на актомовленнєві та постактомовленнєві. Що ж вкладається Флорієм Сергійовичем в сутність цих понять? Структуру мовленнєвої інтенції можна зобразити за допомогою схеми.

Як бачимо зі схеми початкова мовленнєва інтенція відкриває можливість подальших практичних (мовленнєвих) дій, в свою чергу кінцева мовленнєва інтенція викликається попередньою.

В умовах інтеграції України до європейського суспільства проблема підвищення інтенціонального потенціалу майбутніх вихователів видається першочерговою проблемою, що потребує вирішення.

Схема 2

Структура мовленнєвої інтенції за Ф.С.Бацевичем



До вирішення проблеми надання якісної мовної освіти майбутніх вихователів мають залучатись не лише вища школа, а й ті ланки державної влади, що забезпечують безперервність їхньої освіти (інститути післядипломної освіти, інститути вдосконалення вчителів тощо). Але, все ж таки, зауважимо, що фундаментом у формуванні професіонала –дошкільного працівника має стати мотивація. Врахування мотиву, що спонукує вихователя працювати з дітьми, мотиву, що став вирішальним у виборі майбутньої професії значно полегшує процесуальний перебіг опанування мовними уміннями і навичками, що є конче необхідними кожній освіченій людині.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у з'ясуванні ролі мотиваційного фактору на розвиток увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Література:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов/ О.С.Ахманова. Изд. 2-е, М., 1969. -607 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник.// Ф.С.Бацевич – К.:Видавничий центр «Академія», 2004. -344 с.
3. Коток Є.В., Степаненко О.В., Такташова Т.В. Русский язык в речевых ситуациях: Учебное пособие по русскому языку для учащихся национальной школы. –М.:НИИ УРДАПН СССР, 1991. 300 с.
4. Леонтьев А.Н. Основи теории речевой д.еятельности. –М., 1974/

САВЕЛЬЄВА В.С.,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри менеджменту,
Донбаська державна машинобудівна
академія, м. Краматорськ

ВПЛИВ УПРАВЛІНСЬКОГО ТРЕНІНГУ-ПРАКТИКУМУ НА СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті розроблено етапи дослідницько-впроваджувальної оцінки тренінг-практикуму управлінської компетентності як процедурної основи становлення необхідних суб'єктних якостей у студентів, що навчаються за фахом «Менеджмент». Підтверджено доцільність застосування тренінгу управлінської компетенції і впровадження його в навчальний процес у ВНЗ.
Ключові слова: *тренінг-практкум управлінської компетентності, суб'єктні якості майбутніх менеджерів.*

В статье разработаны этапы исследовательско-внедренческой оцінки тренинг-практикума управленческой компетентности как процедурной основы становления необходимых субъектных качеств у студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент». Подтверждена целесообразность применения тренинга управленческой компетенции и внедрение его в учебный процесс в вузе.
Ключевые слова: *тренинг-практкум управленческой компетентности, субъектные качества будущих менеджеров.*

In the article the stages of research and the implementing mark training workshop management competence as a procedural framework formation of the necessary subjective qualities in students enrolled in «Management.» Confirmed the feasibility of applying the training of managerial competence and its introduction in educational process in university.
Keywords: training *praktkum management competence, subjective quality of future managers.*

© САВЕЛЬЄВА В.С., 2011.

Актуальність дослідження. Перетворення, що відбуваються в області управлінської праці припускають новий підхід до процесу професійної і індивідуальної підготовки студентів – майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах. На наше переконання, сучасний управлінець будь-якого рангу, незалежно від сфери його професійної діяльності, після закінчення ВНЗ повинен мати не тільки базис теоретичних знань, але і практичні навички й уміння, володіти такими суб'єктними якостями, які допоможуть «при дослідженні процесів проблематизації, вибору й прийняття рішення в складних ситуаціях, саморегуляції, саморефлексії активності й цілепокладання» [5, с.164].

Само бізнес-середовище пред'являє нові вимоги до менеджерів як суб'єктів управлінської діяльності, припускає розвиток у них вже в стінах ВНЗ соціально-психологічних якостей і викликає необхідність вдосконалення самого процесу активного навчання. Однією з форм активного навчання студентів старших курсів ВНЗ ми вважаємо тренінг управлінської компетентності.

Аналіз останніх публікацій. До проблеми розвитку суб'єктних якостей у студентів за допомогою тренінгу звертались О.І. Бондарчук Л.М.Карамушка, Н.Л.Коломінський, Г.В.Ложкін, М.І.Найдьнов Л.Е. Орбан-Лембрік, В.В.Третьяченко, Т.П.Чернявська, Г.Й.Юркевич та ін.

Ціль публікації: розробити етапи критерій оцінки ефективності тренінг-практикуму управлінської компетентності як процедурної основи становлення необхідних суб'єктних якостей у студентів, що навчаються за фахом «Менеджмент». Підтвердити доцільності застосування тренінгу управлінської компетенції і впровадження його в навчальний процес.

Під тренінгом управлінської компетентності ми розуміємо сучасну форму активного навчання і психологічного впливу на майбутніх менеджерів у процесі спеціально організованої інтенсивної їх взаємодії у складі групи[3]. Використання тренінгу в процесі підготовки студентів – майбутніх менеджерів слід розглядати як важливий практичний напрям психологічної підтримки і вдосконалення бізнес-освіти в нашій країні. Тренінг – це, на наш погляд, найбільш зручна й динамічна форма навчання, яка має на меті становлення у студентів психологічно важливих якостей, необхідних для управлінської діяльності і, тим самим, сприяє підвищенню рівня фахівців, що готуються.

Ми вважаємо, що тренінг управлінської компетентності студентів, що навчаються за фахом «Менеджмент», є єдиною системою взаємопов'язаних між собою заходів, які спрямовані на становлення суб'єктних якостей майбутніх управлінців. В результаті активного психологічного впливу, що здійснюється в ході тренінгу, актуалізується внутрішній особовий потенціал студентів – майбутніх менеджерів і відбувається глибинне настроювання на вдоскона-

лення індивідуальних якостей на користь досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. При цьому отримує остаточний розвиток самосвідомість майбутніх менеджерів. У них формуються вірні уявлення про психологічні механізми взаємовпливу і взаємодії суб'єктів і об'єктів управлінської діяльності. В результаті подальше навчання за обраною спеціальністю стає могутнім мотиваційним стимулом, який сприяє завершенню процесів особистісного розвитку і адекватної самореалізації [2].

За результатами проведеного нами дослідження, вважаємо за необхідне зробити наступні висновки щодо доцільності застосування тренінгу управлінської компетенції і впровадження його в навчальний процес:

1) визначити, що можна і що потрібно вимагати від майбутнього фахівця для становлення його як менеджера; орієнтувати студентів на певні еталони дій і поведінки;

2) звести воєдино різні точки зору на оцінку змісту і форм психологічної підготовки студентів до практичної діяльності і, тим самим, створити необхідні наукові передумови для розробки відповідних навчальних планів і програм, для наочного і конкретного навчання їх як менеджерів;

3) цілеспрямовано і послідовно формувати і розвивати психологічні якості у майбутніх менеджерів в ході їх професійного навчання;

4) виробити і перевірити оптимальну технологію діагностики розвитку психологічних якостей у студентов – майбутніх менеджерів [2].

Вивчення змін в особовій динаміці психологічних якостей, що формувалися у майбутніх менеджерів, і результативності психологічного впливу на них в ході тренінгу припускає використання вірно підібраних психодіагностичних методик, що дозволяють дати об'єктивну оцінку заходів які проводилися.

На попередніх тренінгах учасники мають можливість пропрацювати свої актуальні особистісні проблеми, отримати досвід спілкування в групі, побудови відносин, взаєморозуміння. Тому до третього курсу всі студенти розуміють, що таке тренінг взагалі, які величезні потенційні можливості і в той же час розумні обмеження він має.

Найважливішою умовою, яка неухильно дотримується в процесі формування груп управлінського тренінгу становлення суб'єктних якостей, є добровільний характер участі в ньому.

«Школа Лідера» включає проходження студентами тренінгів трьох ступенів:

I ступінь – управлінський тренінг розвитку сеситивності або сенситивних здібностей менеджера.

II ступінь – управлінський тренінг розвитку креативності або розкриття творчого потенціалу менеджера.

III ступінь – управлінський тренінг розвитку навиків роботи менеджера в

команді.

Оптимальний об'єм управлінського тренінгу становлення суб'єктних якостей менеджера складає від 24 до 40 годин. Оптимальна тривалість робочого дня – 8 – 10 годин. Тренінги проводяться у формі виїзних сесій на базі відпочинку в спеціально відведені дні, зазвичай вихідні. Така форма проведення тренінгів була визнана найбільш ефективною і адекватною поставленим цілям і завданням виходячи з таких міркувань.

В результаті проведеного управлінського тренінгу змінилося уявлення студентів про те, що таке менеджмент, якими якостями повинні володіти ефективні керівники, про зв'язки в їх діяльності, про роль міжособової комунікації у взаєминах між ними. Динаміка ступеня усвідомлення своєї ролі у формуванні взаємин, багатьох психологічних бар'єрів, що заважають прояву тих або інших якостей, психологічних механізмів, був прийнятий нами як перший критерій оцінки ефективності управлінського тренінгу становлення суб'єктних якостей майбутніх менеджерів.

В результаті дій в ході такого тренінгу повинна мати місце реалізація учасниками нового досвіду, відкриття в собі нових зон найближчого самовдосконалення суб'єктних характеристик на шляху становлення себе як менеджера. В ході тренінгів також спостерігається зміна системи відносин учасників. Перебудовується відношення до себе, міжособове сприйняття. Це, у свою чергу, повинно приводити до розширення діапазону поведінкових стратегій, вживаних в ситуаціях менеджменту, усвідомлення соціальної місії його представників, відповідальності за будь-який їх вибір, ухваленню рішень більш повно реалізовувати свій потенціал, зокрема за допомогою застосувань нових знань про те, які механізми впливу використовують ефективні менеджери в житті, на роботі, в навчанні.

Як другий критерій розглядалися об'єктивно реєстровані параметри – результати психодіагностичного обстеження вираженості таких якостей, як соціальна сенситивність, креативність, навики роботи в команді, прагнення до співпраці, націленість на встановлення сприятливих міжособових відносин, соціальна сміливість і ін.

Як третій критерій використовувалася суб'єктивно і об'єктивно визначуваний ступінь змін, що відбулися в житті учасників. Оскільки нас цікавить не тільки процесуальний характер управлінського тренінгу становлення психологічних якостей майбутніх менеджерів, а продуктивний характер тренінгової дії, тобто наскільки були досягнуті поставлені цілі.

Таким чином, визначення вимог і критеріїв оцінки результатів, отриманих в ході управлінського тренінгу становлення соціально-психологічних якостей майбутніх менеджерів, дозволяє конкретизувати напрям (вектор) самої оцінки, методично забезпечити процедуру оцінки і отримати достатньо структуро-

вані результати.

Для виявлення розвитку сформованості соціально-психологічних якостей менеджера і дослідження особової динаміки застосовувалися психодіагностичні методики [1,4]:

а) MMPI;

б) Шестнадцатіфакторний особистісний опитувальник (16 – FLO, форма "С");

в) Семантичний диференціал (за Петренко В.Ф.);

г) Особовий диференціал (ОД) (за. Ф. Бажіним і А. М. Еткинду).

Ґрунтуючись на результатах проведеного дослідження, можна зробити висновок про переважання в особовому профілі студентів, що пройшли управлінський тренінг, з одного боку, таких якостей, як оптимізм, життєлюбність, високий рівень активності і домагань, виражене прагнення бути прийнятими і схвалюваними групою, а з іншого боку, закритість, обережність у встановленні контактів.

Дослідження сформованості якостей, що відпрацьовувалися на тренінгах методом семантичного диференціала показало значний приріст по чиннику "сеситивність" з 23,5 до 29,9. Для визначення достовірності виявлених відмінностей застосовується критерій j Фішера.

Значення критерію j* (кутове перетворення Фішера) 10,24 свідчить про те, що отримані середні відмінності по чиннику сенситивність до проходження тренінгів і після можна вважати статистично значущими.

Цей факт підтверджує гіпотезу про те, що цілеспрямована соціально-психологічна дія в сенситивний період з 18 до 22 років в ході управлінського тренінгу є могутнім і ефективним засобом розвитку здібностей до рефлексії, саморегуляції, емпатії, уважності до інших людей, спостережливості, сприйнятливості до різних видів сигналів, що поступають від інших.

Середнє значення по чиннику "креативність" на початковому етапі обстеження було трохи вище середнього і склало 25,44 балу. На завершу вальному етапі обстеження показало незначний приріст 26,6 (j* = 0,338). Набутого емпіричного значення j* знаходиться в зоні незначущості.

Цей факт говорить про те, що спочатку учасники тренінгових груп сприймали свій творчий потенціал як достатньо високий. Таку самооцінку по даному чиннику підтримує те, що практично всі учасники тренінгів складають актив інституту. Вони є організаторами поза навчальних заходів, які проводяться в інституті: самі пишуть сценарії, готують сценічні номери, костюми, випускають студентську газету. До третього курсу у них накопичується достатньо багатий досвід проведення і участі в подібних заходах, відповідно, сприйняття себе як висококреативних осіб є цілком закономірним явищем. В процесі тренінгу розвитку креативних здібностей учасники стикаються з іншою ситуацією, коли вони насправді починають усвідомлювати, як багато

штампів, стереотипів, бар'єрів прояву власної справжньої креативності існує усередині кожного з них. Спочатку це викликає реакцію опору («невже я не творча людина?»), але поступово в групі в атмосфері довіри відбувається розширення меж свідомості, усвідомлення необхідності розкриття свого нереалізованого творчого потенціалу, розвитку здатності дивитися на речі з несподіваного боку, застосовувати нестандартні рішення. Багато учасників по закінченню тренінгу і згодом відзначали, що у них повністю змінилося уявлення про те, що таке креативність і яке місце займає ця якість особистості в структурі їх особистості.

По чиннику "навики роботи в команді" був зафіксований значний приріст середніх значень: на початковому етапі мали оцінку – 24,88, на завершальному – 30,6.

Критерій j* по даному чиннику дорівнює 5,62, що говорить про значущість проілюстрованих вище відмінностей. На тренінгу по розвитку навиків роботи в команді учасники зіткнулися з проблемою взаємодії в команді, необхідністю спільними зусиллями вирішувати поставлені завдання. Ролеві ігри і відеотренінг допомогли кожному учасникові усвідомити свій стиль поведінки в міжособовій взаємодії, побачити не адаптивні дії, що заважають ефективному спілкуванню. Багато учасників говорили про те, що цей тренінг допоміг їм зрозуміти, в чому полягає роль лідера, і що залежно від ситуації вона може мінятися і вимагає гнучкості, уміння почути всіх і врахувати кожну думку при ухваленні групового рішення. Кожен учасник визнає, що йому сталі зрозуміліші механізми внутрішньогрупової взаємодії, динаміка і стадії розвитку групи. Багато учасників визнають, що їх індивідуальні результати по роботі в команді стали значно кращими.

Результати обстеження груп студентів по методиці 16 – ФЛО.

На відміну від методики ОД і СД, що дали інформацію про гнучку, достатньо мінливу систему самооцінок, методика 16-ФЛО показала, що зміни в психологічному портреті носять повільніший характер, і відбуваються поступово. Зміни в особливостях особистості є вторинним ефектом психологічної дії. Вони відсунуті в часі від моменту дії.

Після закінчення циклу занять тренінгової групи, обстеження виявило статистично значущі відмінності у бік підвищення по таких чинниках як:

- експресивність спілкування (F);
- мрійливість (M);
- тривожність (O);
- гнучкість (Q1);
- самостійність (Q2);
- самоконтроль поведінки (Q3);
- дипломатичність в контактах з людьми (N), рішучість (H).

Приріст по таких чинниках як гнучкість (Q1) і мрійливість (M), на нашу думку, перш за все, свідчить про те, що цілі тренінгу розвитку сенситивних і креативних здібностей були досягнуті. Для учасників, що пройшли управлінський тренінг, стало більшою мірою характерне вільнодумство, схильність до експериментів, прагнення до різноманітності інтелектуальних інтересів, відвертість новому досвіду, сприйнятливість до змін і нових ідей.

Підвищення значень по чиннику тривожність (O) свідчить про тенденцію, що намітилася, і прагнення особистості до самоактуалізації. Високі оцінки за цім чинником багато в чому визначають ефективну діяльність менеджера в складних ситуаціях і високі морально-етичні принципи.

Позитивний приріст по чиннику експресивність (F) свідчить про підвищення суб'єктивної значущості для учасників тренінгів соціальних контактів, яскравих і емоційно забарвлених, появі більшої динамічності і довірчості в спілкуванні з людьми. Все це у свою чергу говорить про те, учасникам почало легше встановлювати і підтримувати контакти з тими, що оточують, як знайомими, так і мало знайомими людьми, з'явилася легкість і експресивність в спілкуванні, уміння захопити аудиторію своїми ідеями, викликати різні відчуття в серцях людей.

За фактом зростання чинника Q3 і Q4 можна сказати, що учасників управлінського тренінгу характеризує розвиненіший самоконтроль і цілеспрямованість в досягненні поставлених цілей. Ситуація в економіці, що постійно змінюється, вимагає від менеджерів самостійності і заповзятливості, тому підвищення значень по цьому чиннику є позитивною тенденцією.

Аналіз динаміки особових властивостей і якостей учасників управлінського тренінгу по методиці 16-ФЛО також показує, що після проходження тренінгів вони почали відрізнятися більшою рішучістю і активністю в соціальних контактах, умінням витримувати емоційні навантаження (чинник H), що різко підвищує їх шанси на заняття керівних позицій надалі, гнучкістю і терпимістю по відношенню до людей (чинник N), вірною оцінкою своїх сил і можливостей (чинники O і MD).

Достатньо показовим є пониження значень по чиннику (G). Тенденція, що намітилася, є наслідком загальної гуманістичної спрямованості тренінгів на саморегуляцію, саморефлексію активності й цілепокладання, актуалізацію творчого потенціалу учасників, на підвищення емпатії і довіри в міжособових відносинах, акцент на співпрацю, розуміння й урахування власних інтересів і інтересів партнера. В той же час пониження по чиннику G не є критичним, оскільки середнє значення його 6.9 укладається в статистичну норму і свідчить про наявність таких рис як стабільність, наполегливість, організованість, орієнтація на внутрішні стандарти.

Підводячи підсумок, ми вважаємо, що відповідно до критеріїв оцінки, які

виділено, тренінг управлінської компетенції показав себе як ефективний засіб цілеспрямованого впливу на процес становлення суб'єктних якостей студентів – майбутніх менеджерів.

Література:

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике/ Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Спб.: Питер «Мастера психологии», 2002. – 480с.
2. Кипнис М. Тренируем умение вести за собой, быть лидером, «мотором» и вдохновителем. 68 лучших игр и упражнений для развития управленческих способностей/ Михаил Кипнис. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 254с.
3. Карамушка Л.М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності: Монографія/ Карамушка Л.М., Ткалич М.Г. – Київ – Запоріжжя: «Просвіта», 2009. – 260с.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности:/ Под. ред. Г.С.Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001 – 448с.
5. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / Володимир Миколайович Чернобровкин: Держ. закл. «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка». – вид. друге, перероб. і доповн. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010 – 448с.

САМОЙЛЕНКО О.А.
викладач суспільних дисциплін,
Коростишівський педагогічний
коледж ім. І.Я.Франка

МІСЦЕ ХРИСТИЯНСЬКИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема місця християнських гуманістичних цінностей у системі сучасної освіти. Окреслено набір головних понять аксіологічної моделі виховання – Любов, Добро, Гуманність, які виступають основою системи суб'єкт-суб'єктних відносин педагогічного процесу.

Ключові слова: цінність, християнські гуманістичні цінності, аксіологія, антропологічний підхід, суб'єкт-субєктні відносини.

В статье рассматривается проблема места христианских гуманистических ценностей в системе современного образования. Сформулирован набор главных понятий аксиологической модели воспитания – Любовь, Добро, Гуманность, выступающих основой системы субъект-субъектных отношений педагогического процесса.

Ключевые слова: ценность, христианские гуманистические ценности, аксиология, антропологический подход, субъект-субъектные отношения.

In the article discusses the problem of places of Christian humanistic values in the system of modern education. Outlined a set of main concepts axiological model of education – love, kindness, humanity, which are the main system of subject-subject relations of pedagogical process.

Key words: value, the Christian humanist values, axiology, anthropological approach, subject-subject relations

Актуальність теми. Підбиваючи підсумки двадцятиріччя незалежності України, приходимо до висновку, що відродження незалежної демократичної

© САМОЙЛЕНКО О.А., 2011.

України з її прагненням увійти повноправним членом у світову цивілізацію передбачає всебічне втілення у суспільне та індивідуальне життя цивілізаційних засад буттєвості на основі гуманістичних принципів, цінностей та норм. Пріоритетом має стати гуманізація розвитку, забезпечення нової якості життя людей, створення всіх необхідних умов для максимального розкриття її творчого потенціалу. У цій ситуації важливого значення набуває педагогіка, завданням якої є формування свідомості молодого покоління на високому духовно-моральному рівні з орієнтацією на загальнолюдські цінності.

Постановка проблеми. Проблема формування системи цінностей є однією з найактуальніших у професійній підготовці вчителя, зокрема формування стійкого інтересу до тих цінностей майбутньої педагогічної діяльності, які несуть у собі гуманістичний зміст учительської праці. Відомо, що у педагогічній науці аксіологічний підхід виконує теоретико-методологічну функцію і є системно-інтегративною методологією, яка лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він також є системоутворюючим чинником в організації діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Саме тому науковці прагнуть створити таку модель виховання людини, яка б давала їй змогу оптимально вирішувати питання життєдіяльності, досягати індивідуальних і суспільних цілей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Основу вітчизняної педагогічної системи складають гуманістичні цінності особистості, які засвоюються нею у процесі навчання та виховання. Поняття «цінність» використовують у педагогіці та інших суспільних науках для означення об'єктів, явищ, а також абстрактних ідей, які втілюють суспільні ідеали і сприймаються завдяки цьому як еталон належного.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури показує, що питання християнських гуманістичних принципів у системі освіти висвітлюються у працях представників філософської науки (Г.С.Сковорода, П.Д.Юркевич), які розглядають релігійне виховання як обов'язкову складову гармонійного розвитку особистості; педагогічної науки (Г.Г.Ващенко, К.Д.Ушинський) у працях яких християнство постає рушійною силою виховного процесу; історії педагогіки (М.Г.Стельмахович, М.Д.Ярмаченко), які виокремлювали релігійний компонент у традиціях українського народного виховання.

Із сучасних дослідників проблеми впливу християнства на духовний, національний та культурний розвиток українців в історичному контексті можна назвати А.М.Колодного, Л.О.Філіпович, С.І. Головащенка, П.Л.Яроцького, які, розкриваючи філософсько-соціологічний аспект взаємодії християнства та педагогіки, вказують на таку важливу роль релігії як виховання гуманної особистості. Крім того дослідженням історії педагогіки з точки зору важливості гуманістичних цінностей у процесі формуванні нового покоління української нації займаються Т.Д.Тхоржевська, А.В.Вихрущ, М.Б.Євтух.

Мета дослідження полягає у визначенні місця та ролі християнських гуманістичних цінностей у сучасній системі освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «цінність» має свою специфіку в різних науках. У філософії цінності належать до сфери розуміння об'єктивної істинності й відношення до неї людини, цінності розглядаються тут як елементи суспільної свідомості й культури. У соціології цінності є суспільними регулятивними механізмами, їх функції щодо особистості розглядаються як нормативні. У соціальній психології цінності пов'язані із соціалізацією індивіда, його адаптацією до групових норм; у загальній психології – із вивченням вищих мотиваційних структур життєдіяльності людини. Включення ціннісних орієнтацій у структуру особистості дозволяє вловити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, джерела якої знаходяться в суспільстві, в якому формувалася індивідуальність людини і в якому відбувається її щоденна життєдіяльність [1, с. 10].

Ведучи мову про поняття «цінність», можемо виокремити декілька його основних значень. По-перше, цінність розглядається як суспільний ідеал, як сформоване суспільною свідомістю уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя. У такому розумінні цінності можуть бути загальнолюдськими, «вічними» (істина, краса, справедливість) і конкретно-історичними (патріархат, рівність, демократія) [2].

По-друге, цінність може розглядатися як об'єктивне існування здобутків матеріальної й духовної культури і як прояв людських учинків, що є втіленням суспільних ціннісних ідеалів [3].

По-третє, соціальні цінності, якщо поглянути крізь призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості у формі ціннісних орієнтацій і є одним із джерел мотивації поведінки [4].

Цінності продовжують існувати у свідомості людини у формі ціннісних орієнтацій і є важливим фактором соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивідів. Система ціннісних орієнтацій є змістовною складовою загальної спрямованості особистості і, водночас, внутрішньою основою її ставлення до дійсності.

Цінності є ієрархією значимостей для особистості. Наявність цінностей – це ознака небайдужості людини до світу. Ієрархія цінностей, що є віддзеркаленням ієрархії потреб людини, охоплює різні явища, аспекти і рівні людської природи, а також є детермінантом її поведінки.

Вчений та педагог О.Вишневський за основу класифікації цінностей бере ті цінності «…які забезпечать гармонію поведінки дитини і які випливають з природної структури людського суспільства, що послідовно включає: людину – родину – громаду – націю (батьківщину) – все людство [5]. Такі цінності і є, на думку науковця цінностями традиційно-християнського світобачення.

Саме на основі цих цінностей Г. Ващенко розробив свою формулу християнського гуманістичного виховання молоді – «Бог і Україна», що відбиває сутність українського виховного ідеалу: дотримуючись моралі, людина служить Богові, а відстоюючи національні цінності, – своїй Батьківщині [6]. Дані цінності є невід'ємною складовою аксіологічного підходу до виховання, що і складають зміст християнської гуманістичної концепції виховання, яка спирається на:

– головні людські цінності, що більшою чи меншою мірою визначають всі інші етичні цінності (життя, істина, добро, свобода);

– чесноти (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість);

– більш часткові моральні цінності (здатність ділитися з іншими своїми духовними надбаннями; любов, спрямована на ідеалізовану цінність іншої особистості).

Християнські гуманістичні цінності – це специфічні вищі, матеріально-духовні, альтруїстичні, абстрактні, стійкі, термальні, предметно-перетворювальні, загальнолюдські, позитивні, первинні, реальні, абсолютні, ідеальні цінності життєвої спрямованості й мотивації життєдіяльності особистості. Це насамперед такі етичні цінності як: життя, діяльність, свобода, воля, передбачення. А також цінності доброчинності (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього).

САРЖЕВСЬКИЙ С. Н.,
кандидат медичних наук, асистент
кафедри психіатрії
ПОПЛАВСЬКА І. О.
кандидат медичних наук, асистент
кафедри офтальмології
КОСТРОВСЬКА К. О.
кандидат медичних наук, асистент
кафедри офтальмології
САРЖЕВСЬКА Л. Е.,
кандидат медичних наук, доцент
кафедри офтальмології,
Запорізький державний медичний
університет

ЗНАЧЕННЯ ДІАЛОГУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Положення Болонської декларації підлягають постійному впровадженню в навчальний процес вищих медичних навчальних закладів. В статті висвітлено проблеми і перспективи подальшого підвищення якості навчання студентів в умовах запровадження кредитно-модульної системи. Також розглянуто питання комунікативної компетентності студентів університету та окреслені особливості цієї проблеми. Проаналізовані структура діалога, його рух та склад.
Ключові слова: *діалог, комунікація, комунікативна компетентність*

The main aspects of Bolognian declaration should be introduced into the training process of the higher medical educational institutions. The problems and prospects of the further improvement of quality preparation of students while introducing credit-modular system is observed. This article deals with the problem of communicative competence of the university students and defines peculiarities of this problem. Dialogue structure, movement and composition are analyzed.
Key words: *dialogue, communication, communicative competence*

© САРЖЕВСЬКИЙ С.Н., ПОПЛАВСЬКА І.О., КОСТРОВСЬКА К. О., САРЖЕВСЬКА Л. Е., **2011.**

Вступ. Національна система освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти згідно з Болонською декларацією 1999 року. Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють зростання вимог до особистісних та професійних якостей майбутніх лікарів. Цілком очевидним є той факт, що ці якості мають ґрунтуватися на глибокій професійній компетенції. Та в умовах сучасного суспільства велику роль відіграють також характерологічні риси особистості лікаря, які дозволять швидко розвиватися його професійним навичкам. Нова освітня парадигма заснована на орієнтованому підході до фахівця як до особистості й професіонала. Суспільству потрібні спеціалісти, які володіють багатофункціональними компетенціями й комунікативною культурою.

Основна частина. Комунікативна компетентність – це здатність володіти певною системою умінь і навичок спілкування з іншими людьми. Вона охоплює як суто розмовні навички, так і навички соціально-психологічні, що забезпечують ефективну взаємодію і полегшують розв'язання міжособистісних проблем. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Специфіка здобуття освіти у вищій школі зумовлена передусім розширеним спілкуванням, за допомогою якого здійснюється взаємовплив викладача й студента. Це явище складне, багатогранне й динамічне.

Найефективнішим методом педагогічного впливу є діалог – вищий рівень організації взаємин і спілкування між людьми, який органічно близький до первинної природи людської психіки, а тому – оптимальний для нормального психічного функціонування і особистісного розвитку людей, реалізації їх потреб, прагнень та намірів. Тому діалогічне мовлення, що є основним засобом досягнення мети – формування комунікативної компетенції, найчастіше використовується під час аудиторних занять в умовах прямого спілкування.

Формування діалогічних умінь студентів передбачає визначення змісту навчального матеріалу і контрольних завдань, використання відповідних методів, форм і прийомів навчання, оцінки і корекції; забезпечує можливість цілеспрямовано впливати на мотиваційну, пізнавальну й емоційно-вольову сфери особистості студентів.

Дослідники діалогу виділяють різні види його композиції, основними є такі:

- діалог рівноправних партнерів за зразком питання – відповідь;
- естафетна послідовність висловлювань, визначена комунікантами;
- включення до діалогу ремінісценцій про інші, раніше проведені діалоги;
- діалог відбувається за певним сценарієм, спрямованим на досягнення конкретної мети;

• діалог побудовано через розкриття переважно міжособистісних стосунків, емоцій, волі та характерів комунікантів, розв'язання конфліктних ситуацій в особистій сфері [2, 5].

Удосконалення діалогічного мовлення студента необхідне як для безпосереднього спілкування на побутові, навчальні теми, так і для професійного спілкування. Специфіка діалогу полягає в тому, що ця форма передбачає досить швидку зміну реакцій індивідів, що взаємодіють. Розглядаючи тему, слід використовувати основні види діалогу: діалог-розпитування, діалог-бесіду й діалог-дискусію.

Найпростішим за структурою є діалог-розпитування, оскільки складається з логічно послідовних питань і відповідей. Професійно спрямований діалог-розпитування характеризується наявністю єдиної конкретної теми. Відповіді на запитання можуть варіюватися від лаконічних до розгорнутих. Під час діалогу-розпитування мають формуватися вміння студента ставити запитання, уміння перепитати, уточнити інформацію у співрозмовника, висловити сумнів щодо почутого.

У діалозі-бесіді мовлення відбувається повільним темпом, характеризується розгорнутими репліками. Під час бесіди частина реплік окремого учасника може набувати форми короткого монологічного висловлювання. Під поняттям бесіда розуміється цілеспрямована форма спілкування, під час якої відбувається двобічний обмін інформацією. У процесі такого спілкування головну роль відіграє не схема „запитання – відповідь", а репліки-оцінки та репліки, що змінюють перебіг розмови [4]. Під час ведення діалогу-бесіди мають формуватися вміння починати діалог; уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції; уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку; уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, демонструючи свою зацікавленість.

Уміння вести діалог-дискусію з фаху дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, створити умови творчого напруження, результатом якого є усне висловлювання кожного студента [6]. По завершенні навчання діалогу-дискусії студенти повинні вміти аргументовано довести свій погляд з використанням емоційно-модальних висловлювань; формулювати висновки; ввічливо не погодитися з думкою опонента й запропонувати своє бачення проблеми.

Викладач може подати лише тему дискусії. Студенти самостійно знаходять необхідний матеріал для підтвердження своєї думки. У такій ситуації студенти мають можливість удосконалювати свої вміння спілкуватися, розвивати активне, креативне мислення. Мистецтво спілкування передбачає бездоганне володіння як письмовою так і усною мовами, так і вмінням оптимально використовувати вербальну і невербальну мови у кожній ситуації.

Діалогічне мовлення, як і монологічне, характеризується зверненістю. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами комунікації. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника й певну незавершеність висловлювань, що доповнюються позамовними засобами спілкування. З їх допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. До позамовних компонентів спілкування відносяться найрізноманітніші рухи (зоровий контакт, жести, експресія обличчя, пози співрозмовників, дотик); інтонаційно-ритмічні особливості голосу, що виражають психічні стани людини (ставлення до партнера, ситуації взагалі). Одним з важливих параметрів, що характеризують невербальну комунікацію, є міжособистісний простір – дистанція, яка не усвідомлено встановлюється в процесі безпосереднього спілкування між людьми. Ця дистанція залежить від стосунків між людьми, від еталонів поведінки, соціального статусу, віку, психологічних особливостей.

Для успішного творчого процесу варто знати про поєднання внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Тому педагог повинен навчитися адекватно та емоційно виразно відбити свій внутрішній стан, свої думки, почуття. Усі рухи і пози повинні відзначатися витонченістю і простотою. Жест педагога мусить бути органічним і стриманим, без різких широких вимахів і гострих кутів. Перевага віддається округлій і скупій жестикуляції. Основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість і доцільність. Варто враховувати, що жести, як і інші рухи корпуса, найчастіше попереджають хід висловлюваної думки, а не йдуть за нею. Для того щоб спілкування було активним, слід мати відкриту позу: не схрещувати руки, стояти обличчям до аудиторії, зменшити дистанцію, що створює ефект довір'я. Нерідко вираз обличчя і погляд впливають на студентів сильніше, ніж слова, жести і міміка, що підвищують емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню. Студенти «читають» з обличчя викладача, згадуючи його ставлення, настрій, тому воно повинно не лише виражати, а й приховувати деякі почуття: не слід «нести» до аудиторії тягар домашніх турбот, негараздів. Слід показувати на обличчі і в жестах те, що стосується справи, сприяє здійсненню навчально-виховних завдань.

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватись без взаємного розуміння, що відбувається через аудіювання. Діалог відзначається своєрідною часовою динамікою: йому властивий невеликий розрив між репліками. У безпосередньому живому спілкуванні вчасність реакції – важлива умова психологічного комфорту партнерів комунікації.

Певне значення під час діалогу мають наступні параметри [3]:

- діалогічні відносини: ініціативність, впливовість, активне відповідне ставлення, сприймання іншого учасника як рівного;

- тип висловлювань: питання, спонукання, обговорення;

- засоби спілкування: доброзичливість, адресованість, аргументованість.

Досягти діалогічної взаємодії можна лише за довіри, позитивного особистісного ставлення одне до одного, намагання кожного сприйняти психологічне відчуття партнера як власне. Діалогічні відносини є оптимальним психологічним фоном організації контактів, що, за умови адекватної зовнішньої репрезентації та внутрішнього прийняття, забезпечує взаєморозкриття їх учасників.

Важливим завданням освітнього процесу у вузі є організація "живого" і безпосереднього спілкування. Викладач не завжди готовий будувати свої стосунки зі студентами на принципах діалогічного спілкування, взаєморозуміння, співробітництва й співтворчості. Особливо це може проявлятися при викладанні вузької спеціальності, де студенти не можуть за короткий термін оволодіти глибокими тонкощами професії, щоб використовувати це у діалозі. Тому деякі педагоги вважають діалог лише формою організації, а не педагогічною цінністю та важливим засобом взаємодії у навчальному процесі. Але не слід забувати, що будь-яке спілкування здійснюється на двох рівнях: на рівні змістовного наповнення діалогу і на рівні тих стосунків, що формуються в процесі діалогічної взаємодії [1]. Мова йде про взаємодію та взаємовплив суб'єктів спілкування в багаторакурсній системі стосунків мікро- і макросередовища.

Для нас важливим є те, що комунікативна сторона діалогічного спілкування пов'язана, в першу чергу, з процесами передачі та прийому інформації. Мова йде про міжособистісну взаємодію в системі "викладач -студент", "студент – студент", "лікар – хворий". Збільшення кількості соціальних зв'язків веде до підвищення вимог до проблеми оволодіння культурою спілкування, що потребує розвинутого уміння адекватно орієнтуватися в чисельних комунікативних ситуаціях. Діяльність лікаря явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється передусім розширенням спілкування лікаря з пацієнтом. Для лікаря це є професійною необхідністю. З його допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів – лікаря та пацієнта. Зрозуміло, що в практичній діяльності лікаря, який завжди набагато компетентнійший у проблемі, ніж пацієнт, необхідні комунікативні вміння та навички. Наводимо основні з них:

- вміння проводити бесіду з пацієнтом;

- вміння керувати своїми психічними станами і переборювати психологічні бар'єри;

- достатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей пацієн-

тів і вміння їх враховувати;

- вміння проникати у внутрішній світ пацієнта;
- вміння проявляти співчуття пацієнтові щодо його захворювання;
- вміння вислухати і дати пораду пацієнту;
- вміння аналізувати усі компоненти своєї діяльності і себе як особистість.

Вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів потребує сформованості усього комплексу умінь, наявність яких надасть процесу взаємодії завершеності, коли співрозмовники стають рівними як вільні, унікальні і цінні один для одного суб'єкти.

Таким чином, лікар повинен володіти загальними та специфічними комунікативними уміннями, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішній стан, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Література:

1. Биркенбиль В. Ф. Коммуникационный тренинг: Наука общения для всех. / В. Ф. Биркенбиль; [пер. с нем. Н. Чупеева]. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 352 с.
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13.
3. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова // – К., 1989. – 153 с.
4. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: Теоретико-методологічний аналіз. / С.О. Мусатов. – К.- Рівне: Ліста-м, 2003. – 176 с. – (Монографія).
5. Сухих С.А. Методология и методы исследования диалога / С.А. Сухих // Диалог глазами лингвиста. – Краснодар, 1994. – С. 39–47.
6. Франк С.Л. Реальность и человек. – М., 1997. – 52 с.

САРКІСОВА О. Ю.,
асистент кафедри педагогіки
та психології,
ДВНЗ «Київський національний
університет імені Вадима Гетьмана»

КІЛЬКІСНІ ПАРАМЕТРИ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

У статті розглядається проблема формування групової взаємодії при підготовці майбутніх викладачів економіки. Обґрунтовуються кількісно-якісні показники вимірювання групової взаємодії студентів. Досліджується вплив кількісних параметрів групової взаємодії студентів на результативність використання групових форм навчальної діяльності. Визначаються дидактичні умови організації групової взаємодії студентів.

Ключові слова: групова взаємодія, параметри групової взаємодії, результативність групового навчання студентів.

В статье рассматривается проблема формирования группового взаимодействия при подготовке будущих преподавателей экономики. Обосновывается количественно-качественные показатели измерения группового взаимодействия студентов. Исследуется результативность использования групповых форм учебной деятельности. Определяются дидактические условия организации группового взаимодействия студентов.

Ключевые слова: групповое взаимодействие, параметры группового взаимодействия, результативность группового обучения студентов.

The article considers the problem of formation of group interaction in the preparation of future teachers of economics. Substantiates the quantitative and qualitative indicators to measure students' group interaction. We investigate the impact of group forms of training.

© САРКІСОВА О. Ю., 2011.

Determined by the didactic conditions of the organization of group interaction students.

Keywords: group interaction, group interaction parameters, the effectiveness of group learning students.

Постановка проблеми. В сучасних умовах суспільного та економічного розвитку існує нагальна потреба у підготовці майбутніх економістів та викладачів економіки до групової взаємодії. Для економістів сьогодні важлива здатність до кооперації, роботи в команді для реалізації успішних підприємницьких проектів. Викладачі економіки мають бути здатними не тільки ефективно взаємодіяти у групі, а й організовувати групову взаємодію тих, хто навчається. Єдино можливою організаційною формою навчання для цього є групове навчання. Лише в процесі групової навчальної діяльності студенти вчаться ефективно взаємодіяти, вирішувати спільні завдання, кооперувати свої зусилля і приймати спільні рішення.

Ефективність групової роботи в процесі навчання на сьогодні доведена численними науковими дослідженнями педагогів та психологів (Г.М. Андреєва, Я.Л. Коломінський, М.М. Обозов, А.В. Петровський, Н.Н.Савельєва, Л.І. Уманський, Т.С. Яценко, О Г. Ярошенко та інші). Але в педагогіці поки ще не накопичено достатньо відомостей щодо дидактичних умов формування групової взаємодії, підвищення за рахунок цього результативності групових форм навчання загалом. Отже, дана стаття присвячена проблемі формування групової взаємодії при використанні групового навчання в процесі підготовки викладачів економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Найбільш глибоко проблема формування групової взаємодії розглядається у соціальній психології. Вивчення малих груп здійснюється в межах діяльнісного (А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський, Г.М.Андреєва), соціометричного (Дж.Морено) напрямків, параметричної концепції (Л.І.Уманський, А.С.Чернишов, О.Н.Лутошкін), школи «групової динаміки» (К.Левін) та інш. Визначаться структура та стадії розвитку малих груп, чинники ефективності групової діяльності. У педагогічній психології та педагогіці взаємодія досліджується у контексті формування комунікативних здібностей майбутніх вчителів (Н.Р.Вітюк [1]), підготовки вчителів до розвитку комунікативної компетентності учнів (С.С.Макаренко [2]), взаємодії з учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу (М.О.Малькова [3], В.А.Терещенко [5], Н.В.Якса [6]). Водночас у цих дослідженнях вивчається не стільки групова взаємодія, скільки соціальна. Вважаємо, що сьогодні існує потреба в обґрунтуванні психологічних та педагогічних умов формування групової взаємодії для підвищення результативності групових форм навчання в процесі підго-

товки викладачів економіки.

Метою даної статті є обґрунтування кількісних показників вимірювання групової взаємодії студентів в академічних групах та наведення даних дослідження впливу кількісних параметрів групової взаємодії на результативність групових форм навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Групова взаємодія студентів виникає тоді, коли в академічній студентській групі відбувається груповий розподіл, з'являються підгрупи. При неформальному груповому структуруванні в академічній групі з'являються різні угрупування: студенти поділяються на підгрупи по 2 і більше осіб для спілкування, спільного відпочинку, виконання навчальних завдань і т.п. Деякі студенти віддають перевагу постійному складу тих одногрупників, з якими спілкуються, працюють і відпочивають разом. Інші включаються в різні підгрупи, спілкуються з більшістю. Керування груповою взаємодією з метою збільшення результативності навчання вимагає пошуку тих принципів, на яких має ґрунтуватись якісна групова взаємодія. Одним з таких вимог може бути перевага стійкого або змінного групового розподілу.

Для того, щоб дослідити групову взаємодію студентів виникла потреба у розробці певних кількісних показників, які б відображали постійність чи змінність групового складу студентів. Необхідність обґрунтування таких показників обумовлена гіпотезою, що результативність студентів у груповій діяльності буде вищою за умов їх взаємодії з більшою кількістю одногрупників. Це пов'язане з тим, що звичайно студенти спілкуються з постійним колом своїх одногрупників. Між ними виникають стійкі стосунки, які проявляються і в ситуаціях групової взаємодії. За таких умов студенти проявляють стереотипну поведінку, використовують типові стратегії взаємодії, відіграють характерні для себе ролі. Таку стереотипність дуже важко змінити в постійному груповому складі. Тому ми вирішили перевірити, чи пов'язана результативність групової діяльності з постійністю або змінністю групового складу. Для цього було розроблено ряд показників.

Для обґрунтування таких показників слід було врахувати такі вимоги:

1) при розрахунку має бути можливим зіставити дані студентів різних академічних груп, що мають різний кількісний склад;

2) також отриманий показник має дозволяти порівнювати особливості взаємодії студентів, що брали участь різній кількості групових завдань (забезпечити стовідсоткову присутність всіх студентів на всіх заняттях, де використовуються групові форми навчання є неможливим в реальних умовах навчального процесу). Відповідно нами були запропоновані такі показники кількісного аналізу групової взаємодії при випадковому груповому розподілі:

2. *Показник стабільності взаємодії* – відображає постійність студента у виборі партнерів по груповій взаємодії.

$$S_{взаємод.} = \frac{n_s}{n},$$

де n_s – кількість студентів, з якими студент брав спільну участь у різних формах групової діяльності декілька разів;

3. *Показник мобільності взаємодії* – відображає змінність студента у виборі партнерів по груповій взаємодії.

$$M_{взаємод.} = \frac{n_m}{n},$$

де n_m – кількість студентів, з якими студент брав спільну участь у різних формах групової діяльності лише один раз.

Отримані за допомогою цих показників дані слід вважати виміряними за порядковою шкалою, оскільки до них можна застосовувати тільки порядкове співвідношення «більше», «менше», здійснення ж арифметичних операцій є не зовсім коректним. Наприклад, студент А має обсяг взаємодії 0,25, а студент Б 0,15. Це означає, що обсяг взаємодії першого студента у здійсненій груповій діяльності більший за обсяг взаємодії іншого. Однак, наскільки він більший – сказати не можна (особливо, якщо студенти – з різних академічних груп).

Тим не менш, дані показники можна використовувати для співставлення з результативністю групової діяльності, іншими показниками за допомогою кореляційного аналізу (для даних, виміряних у порядковій шкалі використовується коефіцієнт рангової кореляції Спірмена).

Названі показники порівнювалися з результативністю в різних групових формах організації навчання. У дослідженні брало участь 70 студентів другого курсу факультету економіки та управління Київського національного економічного університету. Всі отримані дані являли собою результати виконання програмних завдань з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», яка є базовою складовою психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ. Наведемо аналіз отриманих даних і відповідні висновки.

Для вивчення зв'язку кількісних показників групової взаємодії з результативністю групової діяльності було вирішено обрати декілька різних форм групової навчальної діяльності, які, на наш погляд, найчастіше зустрічаються на практиці, і мають дещо відмінні показники результативності.

1. Короткочасна, індивідуально-групова, змагально-паралельна форма групового навчання з прийняття спільного рішення, що вимагає особистісної кооперації.

Така взаємодія, зокрема, моделюється в процесі дидактичної гри «Корабельна аварія на морі» [5, с. 481]. Сутність гри полягає в тому, що учас-

никами пропонується спочатку індивідуально, а потім у складі підгрупи прийняти певне рішення, а саме: проранжувати перелік предметів за їх значущістю для виживання в екстремальній ситуації. Дана гра добре відома в соціальній психології і сьогодні часто використовується в процесі навчання. При викладанні психолого-педагогічних дисциплін вона дозволяє продемонструвати прояв соціально-психологічних властивостей в ситуації прийняття спільного рішення.

Критеріями результативності цієї форми групової взаємодії є час прийняття спільного рішення; правильність групового рішення (близькість з еталонним); ефективність спільного рішення (ступінь його покращення чи погіршення у порівнянні з індивідуальним рішенням кожної підгрупи).

2. Короткочасна групова, змагально-паралельна форма групового навчання з прийняття спільного рішення, що ґрунтується на особистісній конкуренції.

Така форма взаємодії використовується у навчальній грі «Політ на повітряній кулі» [5, с. 292]. Дана гра також відома в тренінговому навчанні, особливо при підготовці менеджерів, оскільки імітує гострий процес прийняття рішення при скороченні штатів. Дана гра реалізується у підгрупах. Спочатку пропонується кожному учаснику гри обрати собі будь-яку професію, яку він міг би реалізовувати в силу своїх особистісних властивостей. Далі пропонується швидко прийняти спільне рішення стосовно особи, яка має бути «скинутою» з повітряної кулі для спасіння інших членів екіпажу повітряної кулі і посадки на незаселеному острові. Особливий сенс гри полягає в тому, щоб проаналізувати здійснене рішення з усіх позицій, в тому числі і з точки зору психологічного складу тих, хто може залишиться разом в екстремальних умовах. Оскільки дана гра проводиться на практичному занятті з теми «Індивідуально-типологічні риси особистості», критерієм якісного психологічного вибору служить збереження чи збільшення типологічного балансу в групі. Однак в інструкції на необхідність урахування психологічного фактору не вказується (саме це і служить перевірці засвоєння теми). Критеріями результативності групової роботи є час прийняття спільного рішення; якість здійснення професійного вибору (визначається за взаємними експертними оцінками); якість здійсненого психологічного вибору.

3. Пролонгована групова змагально-послідовна форма групового навчання, що включає виконання формалізованих функціональних обов'язків і ґрунтується на особистісній кооперації

Така взаємодія формується у дидактичній грі «Освітньо-вікові групи і навчання» [5, с. 769]. Зміст цієї гри полягає у самостійній підготовці студентами у складі підгрупи одного навчального заняття для своїх одногрупників на тему: «Особливості навчальної діяльності учнів певної освітньо-вікової категорії». Гра завершує вивчення предмету «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (базова дисципліна психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ) і служить засобом закріплення набутих знань і вмінь, формуванню цілісного досвіду про-

ведення навчальних занять, управління навчальною діяльністю учнів. При цьому учасники однієї підгрупи виконують декілька групових ролей: «методист» (відповідає за ціле покладання і загальну концепцію заняття), «ведучий» (мотивація і зв'язок учасників на занятті), «лектор» (підбір і подання теоретичних відомостей), «практик» (підбір і реалізація практичних завдань), «асистент» (наочність і роздаткові матеріали), «контролер» (перевірка реалізації навчальних цілей, зворотній зв'язок). Критеріями результативності групової роботи є: якість роботи підгрупи в цілому; якість виконання окремих ролей, що оцінюються як середнє значення оцінки викладача і слухачів-одногрупників.

Для визначення впливу показників групової взаємодії студентів у різних її формах на результативність групового навчання було визначено їх зв'язок. Розрахунок зв'язку здійснювався за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена. Отримані результати наведені у табл. 1.

Порівняння отриманих показників з табличним значенням показало, що жоден показник не виявися значущим на достатньому рівні (p=0,05). Однак порівняння отриманого числового значення коефіцієнтів та їх знаку відображує певні тенденції у зв'язку.

У груповій діяльності, пов'язаної із прийняттям спільного рішення на основі обговорення індивідуальних рішень (гра «Корабельна аварія на морі») вищою є результативність груп, в складі яких студенти з більшою стійкістю відносин. Ці групи швидше приймають рішення, яке одночасно є і правильнішим, і ефективнішим (прямий зв'язок показника стабільності і зворотній зв'язок показника часу з правильністю і ефективністю групового рішення).

У груповій діяльності, також пов'язаною з прийняттям спільного рішення, але вже на особисто конкуруючий основі (гра «Політ на повітряній кулі») вже спостерігається дещо інша тенденція. Загальний обсяг і стабільність взаємодії прямо пов'язані з якістю здійсненого професійного вибору, але таке рішення є вже тривалішим (прямий зв'язок з часом). В той же час якість психологічного вибору – вища в підгрупах, студенти яких є мобільнішими у груповій взаємодії (зворотній зв'язок у відповідних показниках). Отже, така ситуація групової взаємодії, в якій рішення приймаються на особисто конкуруючий основі (мало хто хоче бути «викинутим»), мобільність, тобто більший досвід спілкування з різними одногрупниками, дозволяє зробити кращий вибір і зберегти типологічний баланс групи.

Пролонгована дидактична гра, побудована на формальному функціональному розподілі («Освітньо-вікові групи і навчання») вимагає, з одного боку, більшої кооперації студентів в середині підгрупи, з другого – здатності ефективно взаємодіяти з іншими підгрупами в процесі взаємонавчання. Такий складний характер взаємодії, що включає і внутрішньо групову і міжгрупову, обумовлює і дещо інші тенденції у зв'язку її показників з результативністю навчання. Якість роботи підгруп в більшій мірі пов'язана з мобільністю взаємодії, ніж з стабіль-

Показники результативності у різних формах групового навчання	Зв'язок з показниками групової взаємодії (значення коефіцієнтів рангової кореляції)		
	Обсяг взаємодії	Мобільність взаємодії	Стабільність взаємодії
1. *«Корабельна аварія на морі»:*			
• час прийняття спільного рішення	-0,229	0,011	-0,082
• правильність групового рішення	0,055	-0,073	0,257
• ефективність спільного рішення	0,101	0,073	0,295
2. *«Політ на повітряній кулі»:*			
• час прийняття спільного рішення	0,444	0,523	0,258
• якість здійснення професійного вибору	0,577	0,208	0,367
• якість здійсненого психологічного вибору	-0,146	0,321	-0,273
3. *«Освітньо-вікові групи і навчання»:*			
• якість роботи підгрупи в цілому	0,022	0,112	-0,209
• якість виконання окремих ролей:			
методист	0,167	0,278	-0,166
ведучий	-0,102	0,213	-0,286
лектор	-0,026	0,160	-0,402
практик	0,111	-0,145	0,034
асистент	0,275	-0,127	0,322
контролер	-0,377	0,208	-0,454

ністю. Цікаву додаткову інформацію надає порівняння зв'язку параметрів результативності виконавців окремих ролей з показниками групової взаємодії. Бачимо, що такий зв'язок неоднозначний. Прямий зв'язок результативності з мобільністю простежується у виконавців таких групових ролей як: методист, ведучий, лектор, контролер, а прямий зв'язок із стабільністю – у виконавців ролей практика і асистента.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших наукових пошуків з цього напрямку.

Отже, в цілому здійснений аналіз дозволяє заключити, що в групових формах навчання короткочасного типу, що вимагають особистісної кооперації, стабільність має більше значення для результативності. Однак складніші форми групової взаємодії, де в середині самої підгрупи можливі ситуації змагання, конкуренції, де присутня не тільки внітрішньогрупова, а й міжгрупова взаємодія, вводиться формальний рольовий розподіл, вимагають також більшої групової мобільності.

Здійснений кількісний аналіз параметрів групової взаємодії дозволив визначити важливу дидактичну умову її організації: на початкових етапах введення групового навчання слід по-різному розподіляти студентів на підгрупи та використовувати різні способи структурування для забезпечення формування мобільності, далі поступово переходити до формування стійких команд на свідомій формальній основі.

У подальших дослідженнях можна здійснювати порівняння виявлених показників обсягу взаємодії, групової мобільності і стабільності з психологічними особливостями студентів та академічних студентських груп, винаходити та перевіряти психологічні та дидактичні умови покращення цих показників.

Література:

1. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: Автореф. дис….канд.псих.наук / Н. Р. Вітюк; Рівнен. держ. гуманіст. ун-т. – Рівне, 2002. – 20 с.
2. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Автореф. дис... канд. психол. наук / С. С. Макаренко; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 с.
3. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: Автореф. дис... канд. пед. наук / М. О. Малькова; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2006. – 20 с.
4. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред.. В. А. Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.
5. Терещенко В. А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями: Автореф. дис... канд. психол. наук / В.А. Терещенко; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2009. – 20 с. – укр.
6. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: Автореф. дис... д-ра пед. наук / Якса Наталія Володимирівна; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 46 с.

СЕРГЄЄВ С.М.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін, Стахановський навчально-науковий інститут гірничих та освітніх технологій

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСТНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуті поради і вміння студентів систематизирувать, контролювати та регулювати свою навчально – професіональну діяльність.

Рівень самостійної роботи, творчій процес, цінності орієнтири, успішність, соціалізація, індивідуальність, інтелект.

В статье рассмотрены рекомендации и умения студентов систематизировать, контролировать и регулировать свою учебно – профессионально деятельность.

Уровень самостоятельной работы, творческий процесс, ценностные ориентиры, успешность, социализация, индивидуальность, интеллект.

Advices and abilities of students of sistematiziruvat are considered in the article, to control and regulate it educational – professional activity.

Level of independent work, creative process, values tvorchiy process, progress, socialization, individuality, intellect.

Постановка проблеми. У другій половині XX ст. відбувається постіндустріальна революція, яка характеризується вибухом нової наукової інформації, новими досконалішими технологіями виробництва. Так, якщо на початку XX століття обсяг наукової інформації подвоювався через 20 років, то в другій половині – спочатку через 10 років, а наприкінці століття – через 5, а в окремих галузях через 3 і менше років. Лише в сфері пізнання про людину з 1990 року з'явилося майже 90% нової інформації (ці дані опубліковані). Виникає досить гостра критика науки (наприклад, Капра «Уроки мудрості», 1998).

© СЕРГЄЄВ С.М., 2011.

Докорінно змінюється стратегія підготовки фахівців із вищою освітою. Головним для спеціаліста стає самостійний пошук і відбір наукової інформації, яка необхідна йому для подальшого вдосконалення професійної діяльності. Набуті знання дуже швидко старіють, якщо їх не оновлювати. Саме тому в усьому світі актуальною є проблема розвитку в майбутніх фахівців із вищою освітою бажання і вміння вчитися самостійно протягом усього трудового життя.

У цивілізованих країнах цінності саморозвитку, самоосвіти, самовиховання давно увійшли «в тіло і кров» сучасної культури. До того ж технічні засоби автоматизації деяких процесів розумової праці відкрили широкі можливості для творчості. У цих умовах освіченим стає той фахівець, який не тільки поповнює свої знання, а й виявляє творчість при розв'язанні професійних проблем.

Важливо зрозуміти і такий факт: конкурентноздатність фахівця з вищою освітою сьогодні базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на вмінні їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати і здобувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метою освіти є розвиток індивідуальним інтелектуальних здібностей; індивід має оволодіти способами здобуття знань і набуття навичок, вмінням логічно мислити, засвоїти і використовувати здобуту інформацію. Однією з умов реалізації основних принципів освітньої реформи є перехід до особистісно орієнтованої освіти.

На чому ж ґрунтується особистісно орієнтована освіта?

Згідно з А. Маслоу, «найголовніше – це тверда віра в те, що в людини є своя сутнісна природа, певний скелет і психічні структури, яку можна обговорювати так само, як фізичну структуру; що вона [людина] володіє природженими потребами, здібностями і тенденціями, декотрі з них характерні для всього людства в цілому, перетинають усі культурні лінії, а деякі індивідуально – унікальні. Ці потреби за своїм типом не злі, а добрі чи нейтральні». [1].

Автори й послідовники організмічної теорії (К. Гольдштейн, А. Маслоу, А. Ангьял, К. Юнг, З. Фройд, Г. Олпорт, К. Роджерс) – теорії, яка фокусується на особистості як на цілісній єдиній системі, вважають, що індивід мотивується не багатьма, а одним і головним мотивом. Назва цього мотиву – само актуалізація чи самореалізація: люди постійно намагаються реалізувати свої вроджені потенції всіма можливими і доступними способами. Само актуалізація – творча тенденція людської природи, основа розвитку й вдосконалення організму. Хоча індивід є відкритою системою, існує тенденція до мінімізації директивного впливу зовнішнього середовища. Організм відбирає ті властивості середовища, на які він реагуватиме, і лише у виняткових обставинах його поведінка може відрізнитися від звичної для нього. В організмі немає нічого вродженого «поганого»: таким він стає через неадекватне оточення. Повністю здоровий, нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації цієї природи, цих можливос-

тей, у русі до зрілості по тих стежинах, на які вказує втаємничина людська природа, швидше внутрішня, ніж сформована під дією зовнішніх сил.

Дослідження психології особистості – важливий елемент пост класичної освіти. За Гольдштеймом, виявити потенціал індивіда, допомогти йому реалізувати, усунути соціально небажані конструкти можна, якщо встановити, чому надає перевагу індивід, що він робить найліпше. [2,3].

У психолого – педагогічній літературі професійний аспект якості знань висвітлено недостатньо, тоді як проблема якості навчання й підготовки майбутнього інженере – педагога вимагає орієнтувати освітній процес на формування його готовності до практичної професійно –педагогічної діяльності. Такої думки додержуються І. Я. Зазюн, Н.Г. Никало, С. О. Сисоєва, О.І. Кульчицька та ін., а також ті науковці які розвивають концепції інноваційної освіти в професійній підготовці вчителя (В. Ф. Орлов, О.М. Пєхота, О.В. Шестопалюк, О.І. Щербак та ін.) [4].

Постановки завдання. Метою цієї статті є розкриття виховання в молоді довіри до динамічних знань, усвідомлення потреби розвитку своїх творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Основним принципом освітньої молоді XXI ст. є гуманістична спрямованість: повага до особистості та сприяння її розвитку. Це спричинює перегляд орієнтирів і пріоритетів вищої освіти: з прагматичних вузькоспеціалізованих – на узагальненні знання про глибинні, сутнісні зв'язки, з примату знань – на розвиток загальної культури й наукових форм мислення. [5].

Донедавна вважали, що основне ядро особистості, її психічна структура однозначно визначаються характером предметно – практичної діяльності, тобто за об'єктивними показниками. Але сутність людини значно багатша, ніж її діяльність, тож нею (діяльністю) не вичерпується, до неї не зводиться з нею не можна ототожнювати. Досліджуючи проблеми освіти, потрібно акцентувати увагу на відносинах між суб'єктами освітнього процесу як на важливому джерелі духовного розвитку. Встановлення психолого – педагогічного аспекту проблеми вимагає використання діагностичних (анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тестування, самооцінка, рейтинг, узагальнення незалежних характеристик), обсерваційних (пряме, непряме й тривале спостереження), праксиметричних (аналіз продуктів діяльності) й статистичних методів. Процеси особистісного зростання вимагає постійної готовності до розвитку. Люди часто сумніваються і навіть бояться своїх здібностей, болісно реагують на деривацію своїх потреб, тим самим зменшуючи шанси самовдосконалення. [6]

За особистісно орієнтованого навчання свобода вибору стає одним із дидактичних принципів. Ця свобода стосується насамперед вибору власної траєкторії навчання, а отже, вибору освітніх програм, курсів, викладача. Однією

з проблем суб'єктноорієнтованого навчання є сувора регламентація, яка обмежує ініціативу, творчість, пізнавальні інтереси. Низький рівень пізнавальних інтересів студентів – одна з найважливіших причин недостатньої ефективності традиційної системи освіти. Свобода вибору забезпечує можливість їхньої індивідуалізації відповідно до потреб та можливостей студента. Освітня програма не має стримувати розвиток особистості, обмежувати її право на успіх, пред'являти нереальні вимоги, прирікаючи на постійні невдачі. [7]

Одне з головних завдань підготовки фахівця – розвиток творчої індивідуальності інженера – педагога. Під індивідуальністю ми розуміємо неповторну своєрідність людини, сукупність тільки її власних особливостей. Індивідуальність людини може проявлятися в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, в якості психічних процесів, в особливостях діяльності і творчості. Кожна людина відрізняється від іншої насамперед своїм внутрішнім суб'єктивним світом, і цей світ визначає її індивідуальність набагато сильніше, ніж її зовнішність і фізичні якості.

Творчість, за словником – довідником із психології, це продуктивна форма активності і самодіяльності людини. Результатом творчості, наприклад, у праці вченого, вчителя, інженера є наукові відкриття, винаходи, розв'язки нових задач.[8]

Творче мислення спеціаліста – це вираження єдності пізнавальних процесів і розумових здібностей, що проявляються під час виконання, розв'язання тих завдань задач, котрі вимагають пошуку нових способів дій, відозміни раніше засвоєних прийомів, врахування конкретної ситуації. Високий рівень розвитку творчого мислення спеціаліста – важлива психічна передумова найбільш раціонального й ефективного виконання ним професійних обов'язків. Коли йдеться про творчу індивідуальність особистості, то мають на увазі по – перше, сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоствердження; по – друге, припускають диференціацію творчої діяльності, її визначеність у чомусь конкретному (мистецтво, музика), у професійні праці тощо; по – третє, розуміють певний рівень творчих досягнень людини; по – четверте, особистісний стиль творчості; по – п'яте, наявність ієрархічних мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження займає місце смилоутворюючого.

Важливість проблеми розвитку творчої індивідуальності в процесі її професійної підготовки зумовлена багатьма причинами. Насамперед тим, що успішність професійної діяльності може бути забезпечена багатьма особистісними якостями. Відомий американський психолог Г. Олпорт у книзі «Особистість: Психологічна інтерпретація» вперше висловив думку про те, що всяке професійне завдання може бути виконане різними способами. Розвиваючи цю думку, Б.М. Теплов ґрунтовно проаналізував особливості поведінки представників

багатьох професій – ткаль, машиністів, спортсменів – і виявив, що успіх у професійній діяльності багато в чому залежить від уміння людини використовувати достоїнства своєї індивідуальності й нейтралізувати вади. Ґрунтуючись на цій ідеї, потрібно прагнути будувати освітній процес так, щоб кожний студент успішно опановував цілісний досвід професійної діяльності, але в індивідуально – неповторному поєднанні його основних складових.

Людина може діяти й засвоювати інформацію, орієнтуючись на штампи, стереотипи, не намагаючись зрозуміти, усвідомити передаваний досвід, чи орієнтуючись на те, щоб її ідеї, думки відповідали думці більшості, щоб ця більшість їх схвалювала. Тоді щезає думка, творчість, індивідуальних характер і сприйняття. Творчість, оригінальність мислення виникає, якщо особистість прагне розібратися в усьому самостійно, не орієнтуючись на авторитети й чужі думки, якщо вона повсякчас сумнівається в непорушності наукових істин і думок, які всі поділяють, якщо керується принципом перевіряти все на практиці, на своєму досвіді. [9]

Індивідуально – творчий розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування професійних здібностей людини. Суть цього підходу полягає в тому, що найбільш ефективним засобом розвитку професійних здібностей вважають формування певної структури особистості.

Ще однією інтегральною особистісною якістю, яка істотно впливає на формування творчої індивідуальності особистості, є здатність до професійної рефлексії.

Під рефлексією розуміють самопізнання, самоаналіз і усвідомлення своєї діяльності і стосунків очима інших людей. Інтенсивність процесу саморозвитку особистості та її якісні особливості багато в чому залежать від уміння людини правильно оцінювати свої інтереси, потреби й можливості в тому чи іншому становищі. Занижена самооцінка своїх можливостей, як правило, гальмує розвиток творчих здібностей особистості. Багато проблем у формуванні творчої індивідуальності виникає і тоді, коли в людини високий рівень домагань і завищена самооцінка. Найсприятливіші умови для творчого розвитку створюється за адекватної самооцінки й невеликої «щілини» (за виразом В. Е. Чудновського) між рівнем домагань і сформованістю на цей момент можливостей особистості (А. І. Липкі на, Л. С. Славіна, В. Е. Чудновського і т.д.). Рівень домагань тоді начебто «веде за собою» розвиток здібностей. [10]

Основними механізмами розвитку індивідуальності, скажімо, Є. А. Климов вважає адаптацію, компенсацію й корекцію. Виходячи з цього механізми розвитку творчої індивідуальності інженера – педагога ми розуміємо так:

По – перше, потрібно спрямовано організовувати формуюче середовище, центральними ланками якого є шкільне життя, навчально – професійна діяльність студентів, тривала діяльність і багатоманітні стосунки. пов'язані з профе-

сійною діяльністю потреби спричинюють пристосування особистості до цих умов, вимог, усвідомленого чи ні прояву її сильних сторін, свого творчого потенціалу для досягнення успіхів в цій діяльності.

По – друге, до діяльності студентів та їх ставлення до навчання пред'являються вимоги, що відповідають рівню якісного викладання й виховання сучасного школяра. Вимоги до діяльності зростають поступово в міру адаптації до них студентів. Але щоразу рівень вимог відповідає зоні найближчого розвитку особистості.

По – третє, треба спрямовано працювати над формуванням операційно – технологічного фонду для здійснення особистісної навчально – професійної діяльності: ознайомлення студентів з технологічними системами, стилем діяльності вчителів; розширенням форм, методів і прийомів роботи з дітьми; накопичення методичних розробок, діагностичних методик, дидактичних матеріалів, наочних посібників, популярного матеріалу тощо. І на тлі цього кожному студентові надати можливість вибору тих засобів навчання й тих технологічних систем, методів і форм роботи, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям.

Таким чином, роботу треба вести за двома паралельними взаємопов'язаними напрямами: розширювати простір для вибору завдяки підвищенню можливостей студента, практичному засвоєнню ними прийомів і методів, форм роботи з дітьми, ознайомлення з дидактичними системами і надання можливостей вибору свого рішення навчально – професійних завдань. Такий підхід дає змогу студентам постійно вчитися компенсувати слабкі сторони своєї особистості завдяки своїм сильним якостям.

По – четверте, особливу увагу слід звертати на своєчасну допомогу, корекцію дій студента під час реалізації наміченої ним індивідуальної програми діяльності з тим, щоб забезпечити успіх у діяльності і якісно сформувати основні професійні вміння й навички.[11]

У зв'язку зі сказаним механізм розвитку творчої індивідуальності інженера – педагога, по – п'яте, спрямовано залучає студентів до спілкування, спільної роботи з творчими педагогами, поширює цікавий досвід професійної діяльності. В процесі такого спілкування і ознайомлення з педагогічною творчістю відбувається «творче заряджання», з'являється бажання творити самому.[12]

У професійній сфері розвитку майбутнього або чинного фахівця зумовлюється насамперед системою професійної підготовки, функціонування якої спрямоване на формування якостей, потрібних для успішного виконання відповідних професійних функцій. Професійні знання, вміння, навички формуються навчальним процесом; підвищення функціональних можливостей організму і психіки, їх профілізація (стиль мислення, особливості сприйняття, уваги, уяви тощо) – відповідною практичною діяльністю; професійної цінності, ідеали,

моральні принципи професійної поведінки – виховним процесом; світогляд, здатність до міжособистісної взаємодії з іншими учасниками професійної діяльності – під впливом педагогічних працівників, загальною атмосферою середнього або вищого начального закладу.

Розвиток фахівця на початкових етапах професійного становлення передбачає спрямоване, а на наступних – вдосконалення його знань, умінь, навичок, особистісних і функціональних якостей, професійних компетентностей.

Отже, потреба організації неперервного професійного розвитку, саморозвитку фахівця має подвійну детермінацію:

• Соціальну – задоволення потреби суспільства у кваліфікованих спеціалістах як основу його стабільності і міжнародного визнання;

• Особистісну – конкурентноспроможність спеціаліста на ринку праці, що забезпечує не лише матеріальний статок, а й можливість отримати певний соціальний статус, само реалізуватися в особистісно значущій діяльності. [13]

Виходячи з тенденції ровитку сучасної психологічної науки адекватним у розглянутих умовах може бути створення відповідно до даної потреби комунікативної системи психологічного знання, що кореспондується з природою людини як індивіда, суб'єкта діяльності й спілкування, особистості. [14, 15]

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, одне з актуальних завдань сучасної педагогіки – розробити системи навчання, які забезпечували б повноцінний розвиток особистості на всіх шаблях системи неперервної освіти. Виконати це завдання можна завдяки створенню активного навчального середовища, а це вимагає зміни функцій викладача, розвинутого психолого – педагогічного й науково – методологічного забезпечення для професійного становлення майбутнього фахівця.

Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів є рівень творчий активності, який характеризується прагненням особистості до пошуку нового, раніше невідомого способу розв'язання задачі, наполегливість у досягненні мети. Для розвитку самостійності студентів потрібно формувати такі вміння: усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі.

Цілі за завдання самостійної роботи:

- вивчати, систематизувати і встановлювати послідовність виконання завдання;
- визначати і планувати послідовність дій, методів, засобів;
- самостійно контролювати свої дії, узгоджуючи їх із метою, якщо є потреба, то коригувати, уточнювати й регулювати;
- оцінити результати своєї самостійної роботи та визначити її подальші перспективи.

Література:

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення// Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5 -6.
2. Степко М. Ф. Вища освіта України і Болонський процес: навч. Посібник / М. Ф. Степко, Я.Я Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; за ред.. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Освіта: прихований скарб: Доповідь Міжнародної комісії по освіті для XXI ст. – Париж: Вид – во ЮНЕСКО, 1996.
4. Подаєв А. В. Болонський процес в Європі. Що це таке і чи потрібен він Україні? Чи можлива інтеграція медичної освіти України у Європейський освітній простір / А. В. Подаєв, В.Г. передерій. – Одеса: Одес. Держ. Мед. Ун –т, 2004, – 192с.
5. Выгодский Л.С. История развития высших психических функций // развитие высших психических функций. – М.: Педагогика, 1960. – 500с.
6. Гладун А.Д. Физика в технологическом обществе. – Физ. Образование в вузах. – 2001. – № 3. – Т. 7.
7. Maslov A. Motivation and personality. – New York: Harper and Row,1954.
8. Асмолов А. Г., Петровський А.В. Личность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1. – М. 1993.
9. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая сис-ма подготовки учителей. Рождение мастера – М. 2000.
10. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999.
11. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2Т. – М., 1985. – Т. 1. Проблемы индивидуальных различий.
12. Муртазаэв Е. М. Педагогіка і психологія – 3 (44) 2004. – 69 с.
13. Семиченко В.А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. Педагогіка і психологія висних УПН України 2 (67) 10. – 46 с.
14. Муратов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретика методологічний аналіз. – К. ; Рівне; М., 2003. – 176с.
15. Роменець В.А., Матюха І.П. Історія психології XX століття. – К.: Либідь, 1998. – 992с.
16. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. Зб. наук. Праць/ За ред. І.Я. Зазюна та Н.Г. Никало. – К., 2003.- 680с.

СІВАК Н. А.,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСІВ

Ключові слова: *соціалізація, студентська молодь, викладачі, вищий педагогічний навчальний заклад, спецкурси.*

Ключевые слова: *социализация, студенческая молодёжь, преподаватели, высшее педагогическое учебное заведение, спецкурсы.*

Key words: *socialization, student youth, teachers, higher educational institution, special courses.*

У зв'язку із відсутністю чітких морально-духовних орієнтирів та уявлень в українському суспільстві, ціннісні орієнтації студентської молоді розвиваються хаотично, знаходяться під впливом протиріч, з одного боку, традицій народної культури, а з іншого – міняються соціальні умови, нестійкість, ризик тощо. В основі одних лежить духовність, яка характеризується перевагою моральних установок над матеріальними, гуманізмом, людинолюбством та ін. Інші ж, розповсюдилися в останні десятиріччя і націлюють на індивідуалізм, пріоритет матеріального. Ще один момент не може залишитись осторонь, адже ми досліджуємо саме процес соціалізації студентів, майбутніх педагогів, працівників освітньої галузі, від яких залежатиме організація, корегування процесом соціалізації дітей та підлітків, майбутнього нашої держави.

Постановка проблеми. На підставі аналізу філософської й психолого-педагогічної літератури, а також состереження та дослідження в контексті соціалізації студенської молоді, було встановлено, що процес соціалізації студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів охоплює комплекс актуальних відносин майбутнього педагога, патріота своєї держави, батька чи матері, спрямований на формування його як громадянина, фахівця та сім'янина. Головне завдання цього процесу – створення умов підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до активної громадської позиції, до майбутньої професійної діяльності, до створення власної родини.

Враховуючи фундаментальні характеристики процесу соціалізації і результати вивчення стану соціалізованості студентів, ми вважаємо, що існує

© СІВАК Н.А., 2011.
УДК 37.06+371.39-057.875(045)

необхідність підвищення ефективності навчально-виховного процесу через посилення впливу наукових досягнень на практику роботи вищих педагогічних навчальних закладів, рівня громадської активності, професійної підготовки, з метою сприяння процесу соціалізації студентської молоді цього професійного напрямку.

Головна пробема, в контексті цього дослідження, полягає у відсутності необхідної, систематичної, цілеспрямованої, послідовної роботи в процесі соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Оскільки саме в цей час у них формується ставлення до себе як до суб'єкта виховання, закріплюються певні риси особистості та риси характеру. Для студентського віку характерним є усвідомлення своєї якості, свідоме визначення власного "Я", його зруйнування та закріплення. Більш того, ми вважаємо, що шляхом зміни внутрішніх установок: якостей, позиції, внутрішнього "Я", студент отримує можливість впливати на характер стосунків із агентами соціалізації: однокурсниками, викладачами, кураторами, членами адміністрації, громадянами загалом. Тому так важливо в період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі впроваджувати курси, основна мета яких полягає у соціалізації студенської молоді.

Аналіз наукових досліджень. Взаємозв'язок процесів соціалізації та виховання розглядали у своїх роботах О.В.Безпалько, І.Д.Бех, Е.Д.Днепров, І.Д.Звєрєва, М.Г.Казакіна, А.Й.Капська, І.С.Кон, Г.П.Пустовіт, С.А.Расчетіна, І.П.Ящук та ін.

Мета статті. Охарактеризувати спецкурси як соціально-педагогічну умову ефективності соціалізації студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів.

Основна частина. Поняття "соціалізація" є загальнонауковою категорією і розглядається в різних контекстах суспільнознавчих та гуманітарних дисциплін, зокрема "філософія", "соціологія", "психологія", "етнографія", "педагогіка" та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8;]

В соціально-психологічній літературі поняття "соціалізація" визначається по-різному: і як процес формування вмінь, соціальних настанов індивідам, які відповідають соціальним ролям цих індивідів [10], і як процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування індивіда в цьому суспільстві [3], і як процес засвоєння та подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду: трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, що накопичуються і передаються від покоління до покоління; процес включення індивіда в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей [11].

Соціалізація – це процес засвоєння людиною певної системи знань, норм

і цінностей, що дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства. Тому, на нашу думку, є необхідність вивчення курсів, що сприяють соціалізації кожного студента вищого педагогічного навчального закладу.

Прикладом таких спецкурсів є: "Соціальна педагогіка", "Основи соціалізації особистості", "Педагогічна підтримка", "Біоетика", "Соціальне проектування" та ін., які мають теоретичну та практичну соціалізуючу спрямованість, що виражається у випереджальному (навчальний план) включенні студентів у практичну діяльність в процесі навчальних занять, основою якої є спеціальні знання, уміння, необхідні майбутньому громадянину, фахівцеві, сім'янину.

Дослідна робота із впровадження курсів в навчальний процес складалася з наступних етапів: 1 етап – Визначення цілей і завдань. 2 етап – Створення структури й змісту курсу, визначення годинного

навантаження. 3 етап – Організація процесу навчання.4 етап – Оцінка ефективності курсу. 5 етап – Висновки й теоретичні узагальнення.

У ході дослідно-експериментальної роботи, при вивченні знань, умінь, інтересів і потреб студентів, ми прийшли до висновку про необхідність посилення як теоретичної, так і практичної спрямованості спецкурсів, що передбачало вирішення наступних завдань: формування активної життєвої позиції, засудження негативних явищ та проявів поведінки серед студентської молоді, розширення знань необхідних педагогу, про взаємозв'язок живого в природі, про роль сім'ї та родини в житті кожного.

Запропоновані нами курси містили матеріали, призначені для студентів – майбутніх педагогів. Завдяки таким спецкурсам розкривалася специфіка процесу соціалізації людини, її етапи, засоби, агенти, механізми; формувалося цілісне уявлення про вплив різних факторів соціалізації на особистість; наданням фахових знань про організацію процесу соціалізації дітей та молоді у контексті соціально-педагогічної діяльності.

Викладання спецкурсів таких як: "Соціальна педагогіка", "Основи соціалізації особистості", "Педагогічна підтримка", "Соціальне проектування" переслідувало такі цілі: оволодіти теоретичними знаннями в повному обсязі, необхідному й достатньому для реалізації себе як громадянина, професіонала, сім'янина; поглибити знання студентів вищих педагогічних навчальних закладів щодо поняття соціалізація; розкрити історію зародження та розвиток становлення соціалізації як галузі міждисциплінарних досліджень; допомогти студентам уяснити сутність, зміст, основні категорії та універсальні характеристики процесу соціалізації; сформувати гуманістичні установки по відношенню до суб'єкту та самого процесу соціалізації; забезпечити глибоке розуміння суб'єкт-об'єктного підходу до соціалізації особистості в суспільстві; мобілізувати студентів на активну самостійну роботу з вивчення актуальних проблем соціалізації; спонукати студентську молодь до морального само-

вдосконалення, підвищення своєї моральної культури; формування позитивного ставлення до своєї держави, природи, до виконання професійних зобов'язань та створення здорової сім'ї; розвиток умінь бачити й вирішувати проблеми, що виникли в сфері соціального виховання.

Зазначимо: теоретичні знання, які студенти отримували в процесі вивчення спец курсів, готували їх не тільки як професіоналів, а й впливали на формування позиції у виконанні ролей "громадянина" та "сім'янина". Для нашого дослідження викладання спецкурсів є важливим ще й тому, що за допомогою включення студентів у теоретичну, практичну й свого роду дослідницьку діяльність ми визначили не просто рівень знань й умінь (оцінка за виконання різних видів роботи), але й виявити поведінкове ставлення студентів практично за всіма показниками до "Природи", "Суспільства", "Особистості".

У процесі вивчення особистості студента слід зазначити, що найбільш яскраво проявлялися такі показники як ступінь активності включення в трудову, суспільну, соціально-педагогічну діяльність, ступінь теоретичної та практичної готовності до виконання педагогічних завдань, педагогічна компетентність та педагогічна майстерність, ступінь оволодіння знаннями, уміннями, рівень комунікативної культури, дотримання правил поведінки в суспільстві, а також всі показники критерію "ставлення до особистості, до себе".

Нами були введені у навчальний процес такі курси як "Соціальна педагогіка", "Основи соціалізації особистості", "Соціальне проектування", "Педагогічна підтримка".

Курс "Соціальна педагогіка" спрямований на формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів уявлень про теоретичні аспекти соціальної педагогіки, завдання соціальної педагогіки в сучасних умовах, соціалізацію особистості та характеристику цього процесу. Важливим принципом побудови дисципліни є відбір знань із різних галузей наук, які забезпечують формування умінь впливати на особистість, колектив з метою їх розвитку.

Визначені нами завдання дисципліни (формування культури майбутнього вчителя; дослідити вплив різних факторів на процес формування особистості; закласти основи педагогічного мислення майбутніх фахівців; вивчити окремі соціально-педагогічні проблеми; навчитися проектувати та застосовувати педагогічні засоби, спрямовані на зниження рівня діючих негативних факторів соціального середовища; опанувати навичками спілкування, комунікабельності, толерантності, виховувати у слухачів курсу любов до дітей, бажання допомогти усім, хто потребує допомоги) підтверджують необхідність введення та викладання курсу "Соціальна педагогіка", з метою отримання студентами вищих педагогічних навчальних закладів знань, необхідних для

засвоєння основних соціальних ролей, перерахованих нами у попередніх підрозділах дослідження. В контексті ж нашої теми ці знання є основними в процесі соціалізації студентської молоді, майбутніх педагогів.

Особливістю курсу "Основи соціалізації особистості" є те, що вся наша робота була спрямована на формування понять, виховання позитивного ставлення до оточуючого кожного студента, більш того, ставлення були включені саме ті, які передбачалися критеріями соціалізованості нашого дослідження. Окрім того, завдання викладачів полягало у тому, щоб показати важливість та необхідність отримання знань з курсу "Основи соціалізації особистості" для студентів вищого педагогічного навчального закладу та освоєння соціальних ролей громадянина, майбутнього фахівця (педагога) та сім'янина.

Курс "Основи соціалізації особистості" містить матеріали, призначені для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Результати експерименту показали, що для майбутніх вчителів вивчена дисципліна мала велике значення, оскільки він озброює фаховими знаннями про організацію процесу соціалізації дітей та молоді у контексті соціально-педагогічної діяльності, розкриває сутність та специфіку процесу соціалізації людини, її етапи, засоби, агенти, механізми; формує цілісне уявлення про вплив різних факторів соціалізації на особистість.

Завдяки впровадженню цього курсу у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів ми охарактеризувати майбутнім педагогам картину процесу соціалізації. Рішення цього завдання припускало досягнення студентами ряду цілей у процесі вивчення основ соціалізації особистості: оволодіння теоретичними знаннями в повному обсязі, необхідному й достатньому для реалізації професійної діяльності; розвиток умінь бачити й вирішувати проблеми, що виникли в сфері соціального виховання.

На нашу думку, досить ефективним є спец курс "Педагогічна підтримка". Особливість цього спецкурсу полягала в наступному: працюючи із учнями Недільної школи, студенти під керівництвом викладачів, проводили заняття із батьками, розглядаючи, при цьому, проблеми спілкування, виховання та психологічні проблеми, даючи відповіді на запитання батьків. Такі заняття були заздалегідь підготовлені, напередодні кожного, батьки висловлювали свої побажання щодо теми, яку б хотілося обговорити, чи у шкільну скриньку опускали свої запитання. До таких занять, безперечно, студентам необхідно було підготуватися.

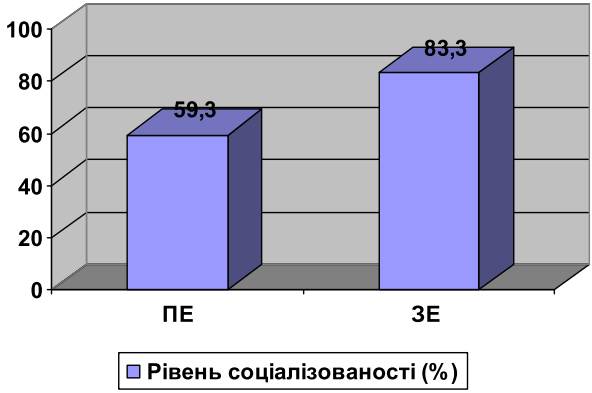
В контексті нашого дослідження ми запропонували введення ще одного курсу "Соціальне проектування". Варто зазначити, що основна специфіка цієї дисципліни полягає в яскраво вираженому практичному характері. Впровадження курсу "Соціальне проектування" в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу мало на меті не лише отримання

студентською молоддю знань та комплекту технологічних прийомів необхідних для реалізації проектів, а й започаткування та реалізація соціальних проектів у практичній діяльності для ефективної соціалізації студентів.

Основою втілення проектів, ми вважали виховання нових соціальних цінностей. Хоча проектні завдання були досить різними, технологія соціального проекту була типовою. Забезпечення різних методів підготовки проектів не лише робило його більш продуманим, реалістичним та конкурентоспроможним, а також створювало умови для формування команди проекту.

Мету і зміст соціальних проектів студенти визначали самостійно, основною вимогою було дотримання технології соціального проектування і бажання досягти гарного результату. В ході викладання цього курсу студенти отримали необхідні знання, вміння, навички і досвід, завдяки яким вони зможуть реалізовувати соціальні проекти у професійній діяльності навчальних закладів. Більш того, соціальне проектування сприяло соціальній активності, а звідси успішній соціалізації студентів, майбутніх педагогів. Про це свідчать результати зрізу на початок та завершення спецкурсів.

Порівняльні дані зрізу на початок та після завершення спецкурсів



ПС – початок спецкурсів, ЗС – завершення спецкурсів

Данні таблиці, спостереження, тестування, бесіди, інтерв'ю дають змогу зробити висновок про те, що спецкурси сприяли отриманню та накопиченню знань, умінь та навичок, необхідних для соціалізації студентів, майбутніх фахівців освітньої галузі. Спецкурси сприяли

Література

1. Андрєєва Г. М. Социальная психология: [учеб. для высш. шк.] / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 375 с.

2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструироание миров / А.Г. Асмолов. – М.: Изд. «Институт практической психоло
гии», 1996.-768 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. Посібник / Ольга Володимирівна Безпалько. – К.: Логос, 2003. – 134 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – К.: "Либідь", 2008. – 839 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Борис Семёнович Гершунский. – М. 1998. – 608 с.
6. Дюркгейм Э. Социализация образования / Эмиль Дюркгейм. Под
ред. В.С. Собкина, В.Я. Нечаева. – М.: Интор, 1996. – 78 с.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика: [учебник для студ.] / Анатолий Викторович Мудрик. Под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
8. Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. / Нейл Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
9. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований // Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М: Аспект Пресс, 2003. – С. 327-349.
10. Шинкарук В.І. Філософський словник / За ред. Володимир Іларіонович Шинкарука. – 2. вид. І доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

СІЛЬЧУК О. В.,
аспірант кафедри початкової і
дошкільної освіти,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

ЕКОЛОГО-СВІТОГЛЯДНІ ПЕРЕКОНАННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНИХ АГРАРІЇВ

В статті розглядаються роль та значення еколого-світоглядних переконань в професійній підготовці спеціалістів аграрного профілю. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автором дається визначення поняття «еколого-світоглядні переконання сучасних аграріїв».
Ключові слова: *екологічна освіта та виховання, екологічний світогляд, еколого-світоглядні переконання, професійна підготовка сучасних аграріїв.*

В статье рассматриваются роль и значение эколого-мировоззренческих убеждений в профессиональной подготовке специалистов аграрного профиля. На основе анализа психолого-педагогической литературы автором дано определение понятия «эколого-мировоззренческие убеждения современных аграриев».
Ключевые слова: *экологическое образование и воспитание, экологическое мировоззрение, эколого-мировоззренческие убеждения, профессиональная подготовка современных аграриев.*

The role and importance of ecological worldview believes in professional training of agrarian specialists are described in the article. On the base of the analysis of pedagogical and psychological works the author gives the definition of «ecological worldview believes of modern agrarians».
Key words: *ecological education, ecological worldview, ecological worldview believes, professional training of modern agrarians.*

У Концепції екологічної освіти України одним із основних компонентів екологічної культури визначається екологічний світогляд, а формування у студентів

 © СІЛЬЧУК О. В., 2011.

високої екологічної культури, глибоких знань та екологічного світогляду є одним із завдань вищої освіти [6].

Згідно Стратегії ЄЕК ООН у сфері освіти в інтересах сталого розвитку, одним із основних стратегічних напрямків розвитку освіти є підвищення рівня світогляду молоді на всіх щаблях освіти, у тому числі і вищої, задля подальшої професійної діяльності на благо майбутнього.

Згідно Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття», Концепції національного виховання формування всебічно розвиненої особистості, невід'ємною рисою якої є екологічний світогляд, є одним із базисних освітніх компонентів.

Особливу важливість проблема екологічної підготовки набуває щодо студентів аграрних ВНЗ, оскільки від сформованості екологічної свідомості фахівців аграрного профілю напряму залежить ефективність процесів захисту навколишнього середовища від безпосереднього забруднення та руйнування, впровадження ресурсозберігаючих, маловідходних технологічних систем і процесів, мінімалізація збитків сільськогосподарської продукції, використання природовідповідних систем ведення землеробства, тваринництва, виробництво екологічно чистих, якісний продуктів і т.д.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та вивченні ролі та значення еколого-світоглядних переконань у професійній діяльності фахівців аграрного профілю, висвітленні поняття «переконання» в працях науковців, визначенні поняття «еколого-світоглядні переконання сучасних аграріїв».

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування світогляду особистості показав, що однією з основних категорій світогляду більшість вчених визначають «переконання». Розглянемо основні характеристики переконань як поняття у педагогіці та педагогічній психології.

Переконання і погляди, що сформувалися на базі знань про природу та суспільство, становлять основу світогляду. Знання перетворюються у світогляд лише тоді, коли вони набувають характеру переконань. Переконання, які виступають найважливішим елементом в структурі світогляду – це тверда впевненість людей в правильності своїх поглядів та ідей, вони задають особистості характер і спрямовують її дії [5].

Предметним змістом світогляду особистості є не знання як такі, а переконання. Переконання – один із найскладніших і найменш вивчених психологічних феноменів. Сучасні дослідження в своїй більшості інтерпретують переконання у відповідності з раціоналістичними традиціями, передусім, як деякий гносеологічний продукт, як знання, «продумані і відчуті самим суб'єктом» [11, с.141].

За визначенням авторів одного з досліджень, «переконання – це світоглядні знання, осягненні і глибоко пережиті людиною, відчуті нею і, які стали в цій новій якості органічним змістом її свідомості» [9, с.29].

Але людина будує свою життєву концепцію не лише з сукупності знань, але і з віри, усвідомлених і неусвідомлених прагнень, бажань, сподівань, які утворюють в своїй цілісності складний і важко зрозумілий світ внутрішнього «відчуття», про який писав К. Д. Ушинський писав: «Ніщо, ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не висловлюють так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття; в них чути характер окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі і її устрою» [8, с.117-118].

Інші дослідники вбачають у переконаннях цілу систему елементів із включенням до них волі. Без вольового компонента, тобто здатності або готовності реалізувати знання, ідеї, ідеали на практиці, не може бути ніяких світоглядних переконань. «Переконання, – пишуть Г.М. Штракс і М.Г. Штракс, – це певні знання, пережиті людиною, що стали в цій якості визначником його волі, спрямованої на реалізацію переконань у практичній і теоретичній діяльності» [10, с.71]. Це визначення поняття «переконання» безпосередньо пов'язує світоглядні структури з активною життєвою позицією особистості, з вибором її життєвих альтернатив, способу вирішення проблем і активною дією.

Саме переконання визначають внутрішню мотивацію і головні орієнтири будь-якої цілеспрямованої позиції людини. Таким чином, формування світогляду – це передусім, процес формування особистісних переконань, життєвої позиції, сфери духовно-морального світу.

Виходячи з теоретичного аналізу сутності поняття «переконання» можемо дати визначення поняття «еколого-світоглядні переконання сучасних аграріїв». «Еколого-світоглядні переконання сучасних аграріїв» – це психічний стан майбутнього спеціаліста аграрного профілю, який характеризується стійкими поглядами на природний світ, впевненістю у правильності думок, поглядів, це сукупність екологічних знань (їх переосмислення та відчуття), ідей, концепцій, теорій, гіпотез, які стають істинним змістом свідомості сучасного аграрія.

Хоча проблема формування світогляду та екологічного світогляду останнім часом привертає все більше уваги науковців (І.Д. Звєрєв, О.С. Сластьоніна, А.В. Міронов, І.Т. Суравєгін, С.В. Васильєв, А.С. Волкова, Я.І. Габаєв, І.С. Матрусов, Н.А. Пустовіт, Л.А. Василенко, С.М. Кравченко, М.В. Костецький, Н.А. Негруца), закономірності та особливості формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів потребують додаткового вивчення. Зокрема, проблема формування еколого-світоглядних переконань студентів аграрних спеціальностей вищих навчальних закладів вимагає уточнення та більш детального дослідження тому, що саме майбутні аграрії в процесі свого професійного становлення мають зробити вибір щодо своєї ролі на шляху до збалансованого розвитку суспільства в природному світі. Саме цим людям у подальшій професійній діяльності доведеться приймати важливі екологічні рішення щодо господарських і технологічних заходів, раціоналізації природокористування. Тому професійна

господарська діяльність на користь природи залежить від екологічного світогляду, а саме екологічних переконань, фахівців аграрної профілю.

Актуальним є пошук нових умов професійного становлення молодого покоління, виникає потреба формування його екологічного світогляду як передумови розв'язання сучасних та майбутніх соціально-економічних проблем.

У контексті нашої дослідження провідною ідеєю є визначення ролі та значення формування світоглядної орієнтації майбутнього фахівця, що здобуває освіту у вищих навчальних закладах аграрного профілю. Саме аналіз світоглядної орієнтації сучасної екології надає можливість визначити процес формування ставлення до природи. Поставлене ще І. Кантом запитання: «Як належним чином зайняти своє місце у світі і правильно зрозуміти своє місце у світі і правильно зрозуміти, яким треба бути, аби бути людиною?» є дуже актуальним нині [2].

Багато провідних українських вчених, публіцистів і педагогів в чисельних наукових статтях, на конференціях, в засобах масової інформації наголошують на тому, що побудувати новий світогляд можна тільки засобами формальної і неформальної екологічної освіти, виховання та законодавчого примусу.

Внаслідок екологічної неосвіченості багато господарників не надають потрібного значення так званим допоміжним виробництвам: очисним спорудам, газопилевловлювальним установкам та ін., а основну увагу приділяють заходам, що підвищують виробничі показники, а отже і доходи підприємства за будь-яку ціну, і в результаті природному середовищу наносяться серйозні збитки, повністю перекреслюється виробничий ефект, страждає економіка цілого регіону. Тому досить актуальним є завдання формування екологічної свідомості, ґрунтовних еколого-світоглядних переконань у кожногогромадянина [5].

Більшість вчених вважає, що варіанти моделей функціонування сучасного суспільства повинні включати як зміну світової економічної стратегії, господарських і технологічних заходів, так і глибоку переоцінку людських цінностей, встановлення нових норм поведінки людей.

Оскільки світ взаємовідносин між суспільством і природою стає дедалі складним і суперечливим спостерігається стійке зростання значення еколого-світоглядних знань. Блок світоглядно-екологічних знань є одним з відображень основного світоглядного питання: про місце людини в світі природи і соціальному світі. Відношення, які при цьому складаються – це відношення взаємовпливу. З одного боку, людина впливає на природу, але результати її діяльності виявилися такими, що постало завдання радикально змінити, поки ще не пізно, відношення до природи, перетворити на раціональній основі всі види природокористування – промислове, сільськогосподарське і т. д. Це завдання потребує глибокого світоглядного осмислення з боку всіх членів суспільства [5].

Незнання або нехтування об'єктивними законами природи, ігнорування побічними наслідками реалізації різноманітних виробничих програм, призводить

до того, що «в багатьох випадках людина сприяє технічному прогресу не скоординовано і зі збитками для своєї біологічної структури» [4, с.62].

Вдосконалення форм свідомої, цілеспрямованої діяльності людини, що базується на всебічному прогнозуванні, вмінні передбачати всі можливі наслідки кожної зміни в оточуючому середовищі є одним з першочергових завдань екологізації діяльності людини. Сучасна екологічна ситуація демонструє, що планування і оцінка будь-якого виробничого процесу не можуть обмежуватися лише міркуваннями економічного характеру. «Мабуть настав час вважати весь цикл завершеним лише тоді, коли не тільки отримано продукт, але і відходам виробництва надано тієї форми, в якій вони придатні як вторинна сировина для виробництва або переведені в нейтральний для оточуючого середовища стан» [1, с.139]. Сучасне бачення проблеми взаємовідносин «людина-природа» виявляє невідповідність між безмежними потенціальними можливостями виробничої діяльності і обмеженими матеріальними і компенсаторними можливостями біосфери, привертає увагу до цінності кожного компонента довкілля.

В процесі екологічної освіти молодь набуває знання, які сприяють розумінню важливості проблем охорони оточуючого середовища, раціонального використання природних ресурсів, цим самим формуючи у підростаючого покоління одну із складових екологічного світогляду – екологічної свідомості. Екологічна свідомість виростає шляхом логічного переосмислення знань, перетворення їх в переконання. Саме переконання в необхідності охорони і оздоровлення оточуючого середовища, ресурсозбереження, дотримання природоохоронного законодавства зумовлюють ціннісні орієнтації і настанови людей, їх свідоме, відповідальне ставлення до природи [5].

Таким чином, еколого-світоглядні переконання сучасного аграрія це перш за все його активність по відношенню до екологічних проблем, стурбованість станом навколишнього середовища, почуття відповідальності за збереження природи. Тому одним із важливих завдань екологічної освіти та виховання – навчити узагальнювати отримувані відомості і знаходити закономірності, тобто формувати високий рівень еколого-світоглядних переконань.

Із вищезазначеного можна зробити наступний висновок: переконання реалізують себе в механізмах внутрішньої детермінації процесу життєтворення і є змістовним ядром світогляду особистості. Отже еколого-світоглядні переконання є невід'ємним складником професіоналізму сучасного аграрія.

Предмет нашого подальшого дослідження ми вбачаємо в науковій розробці й апробації моделі формування еколого-світоглядних переконань у студентів аграрних спеціальностей в процесі професійної підготовки.

Література

1. Гирусов Э. В. Система «общество – природа»: Проблемы социальной экологии

/ Э. В. Гирусов – М.: МГУ, 1976. – 167 с.
2. Кант И. Приложение к «Наблюдениям над чувством прекрасного и возвышенного» // И. Кант Соч.: В 6 т. / Под общей ред. В. Ф. Асмуса – М.: Мысль, 1964. – Т.2. – 510 с.
3. Крюковська О. А. Екологічна складова в сучасній освіті українців / О. А. Крюковська, Ю. А. Гасило, К. О. Злобіна / – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/_26OINXXI_2009/Ecologia/51333/doc.hym.
4. Лаптев И. Д. Разум и биосфера / И. Д. Лаптев // Проблемы оптимизации в экологии: Сб. статей / Ред. Новик И. Б. – М.: Наука, 1978. – С. 62-70.
5. Негруца Н. А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.04 / Негруца Наталія Андріївна. – К., 2003 – 246 с.
6. Про концепцію екологічної освіти в Україні: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки в Україні № 13/6-19 від 20.12.2001 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d33.htm.
7. Проект Стратегии ООН в области образования в итересах устойчивого развития. Первое региональное совещание по образованию в интересах устойчивого развития. Женева, 19-20 февраля 2004 года. Пункт 6 предварительной повестки дня // Экономический и социальний совет // ООН [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.unece.org/env/documents/2004/cep/ac.13/cep.ac.13.2004.5.r.pdf
8. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии: том второй / К. Д. Ушинский // Полн. собр. Соч. – М., 1950. Т. 9. – С. 117-118.
9. Шинкарук В. И., Актуальные проблемы исследования мировоззренческих функций диалектического материализма / В. И. Шинкарук, В. П. Иванов // Вопросы философии. 1981. – №2. – С. 45-55.
10. Штракс Г. М., Диалектика формирования научных убеждений / Г. М. Штракс, М. Г. Штракс – М.: Наука, 1985. – 305 с.
11. Шуртакова Т. В. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства / Т. В. Шуртакова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. – 110 с.

СКЛЯРЕНКО І.Ю.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого та
музичного мистецтв,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті визначені основні підходи до досліджень професійного самовдосконалення, акцентується увага на духовному зростанні, самореалізації і самоствердженні в процесі самовдосконалення.
Ключові слова: *професійне самовдосконалення, самореалізація, індивідуальній, феноменологічний, компетентністний, творчий підходи.*

В статье определены основные подходы к исследованиям профессионального самосовершенствования, акцентируется внимание на духовном росте, самореализации и самоутверждении в процессе самосовершенствования.
Ключевые слова: *профессиональное самосовершенствование, самореализация, индивидуальний, феноменологический, компетентностный, творческий подходы.*

In the article the basic going is certain near researches of professional self-perfection, attention is accented on spiritual growth, self-realization and self-affirmation in the process of self-perfection.
Key words: *professional self-perfection, self-realization, individual, fenomenology, kompetent, creative approaches.*

Постановка проблеми. У статті актуалізовано проблему професійного самовдосконалення в умовах Болонського процессу, визначено його сутність, структурні компоненти, підходи до досліджень професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою вибору нашої держави щодо інтеграції в європейську спільноту є входження вищої освіти України в єдиний освітній і науковий простір Європи на засадах Болонської декларації,

 © СКЛЯРЕНКО І.Ю., 2011.

що зумовило інтенсивне реформування освітянської галузі. В умовах Болонського процесу пріоритетним завданням виховної діяльності вищих навчальних закладів має бути формування фахівця європейського рівня, високопрофесійної та високоморальної особистості.

Особливого значення проблема професійного самовдосконалення набуває у процесі реалізації завдань, які визначені сучасною педагогічною наукою у відповідь на прийняття освітньою тенденцією України положень Болонської конвенції щодо підготовки конкурентно спроможних як на державному, так і на світовому освітніх рівнях спеціалістів, змістовне наповнення якої полягає у спрямуванні особистості майбутнього фахівця на самоорганізовану самоосвітню діяльність як необхідний компонент власної життєтворчості та життєдіяльності, тобто сформованість у процесі фахової підготовки до майбутньої професійної діяльності передумов для професійного самовдосконалення.

Сучасні педагогічні дослідження визначають як у теоретичному, так і практичному аспектах особливу значущість проблеми професійного зростання особистості майбутніх учителів музики та їхнього самовдосконалення вже на етапі оволодіння теоретико-методологічними засадами майбутньої професійної діяльності. Зокрема дослідження А. Г. Болгарського, І. П. Гринчука, Г. С. Дідич, В. І. Дряпіки, Т. М. Завадської, Л.Г.Коваль, Т.А.Колишевої, Г.С.Костюка, І.О.Ляшенка, Г.М.Падалки, А.А.Пиличяускаса, Т.М.Пляченко, І.М.Полібіної, В.Г.Ражникова, Л.О.Рапацької, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, П.В.Харченко, О.П.Щолокової, Б.О.Яворського, О.Г.Ярошенко сфокусовані на даних аспектах [1; 5].

Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музики у широкому розумінні є системою уявлень, ідей, понять, концепцій щодо розвитку особистості фахівця, його культури на певних етапах професійної підготовки і художньо-педагогічної діяльності. У вузькому розумінні – це система знань про індивідуальні та особистісні якості, механізми самопізнання і самовдосконалення, шляхи вирішення проблем, що виникають у музично-педагогічній діяльності, професійному становленні, та способи їх подолання. Теорія професійного самовдосконалення обумовлюється не тільки силою традицій, а й опирається на розуміння соціокультурних і науково-практичних зрушень, які детермінували саму постановку проблеми. Відсутність теорії та методики професійного самовдосконалення як складника процесу формування і розвитку естетичної та професійної музично-педагогічної культури в межах педагогічного знання минулого носить актуальний, зумовлений соціальною необхідністю характер. Зміни у розумінні й трактуванні соціального та особистісного контекстів музично-педагогічної культури висувають на перший план завдання розробки нової теорії, яка б інтерпретувала нові факти і детермінанти професійного самовдосконалення майбутніх учителів музики, систему музично-

естетичних, моральних цінностей їх усвідомлення та перетворення [3].

Вищим проявом професійного самовдосконалення вчителів музики, на нашу думку, є музично-педагогічна творча діяльність та її результати. Творча діяльність забезпечує формування творчості особистості як досягнення доступного їй рівня свободи, що виступає умовою професійного самовдосконалення. Творчість забезпечує розв'язання суперечностей між зовнішніми об'єктивними впливами, потребами та процесом професійного розвитку особистості майбутнього вчителя музики. Майбутній вчитель музики за умови професійного самовдосконалення здатний сам визначати мету, напрями, способи досягнення вершин власної суб'єктивної творчої діяльності та професійної культури, сам ставить перед собою завдання і сам шукає можливості їх вирішення.

Музично-педагогічна творча діяльність майбутнього вчителя музики як умова професійного самовдосконалення забезпечує трансформацію професійно-педагогічного змісту підготовки майбутнього вчителя, переорієнтацію її на продуктивність: уміння учителя здійснювати проектну, дослідницьку діяльність, педагогічний аналіз явищ професійної діяльності на основі системи музично-освітніх знань згідно з гуманістичними, культурно-освітніми орієнтаціями, готовність бути ініціатором творчих справ.

Таким чином професійне становлення, професійна підготовка та професійна адаптація, інтеграція яких забезпечує формування професійної культури за умов розвиненості професіоналізму, професійного мислення, музично-професійної творчої діяльності та музичної самоосвіти забезпечує процес становлення професійного самовдосконалення. Звідси самоосвітня діяльність у професійній підготовці, як практичний компонент реалізації вмінь та навичок професійного самовдосконалення, визначає розвиток, насамперед, не предметно-професійних якостей, а загальної, розвиненої музичної культури і творчих здібностей, без яких майбутній учитель музики не зможе реалізувати співробітництво з учнем і стимулювати його інтереси та здібності [5].

Отже, професійне самовдосконалення – це становлення тієї частини культури особистості, що забезпечує її духовне зростання, самореалізацію і самоствердження у професійній діяльності, спрямовані на створення духовного й морального задоволення. Воно є етапним моментом розвитку особистості, що починається із самостійних кроків у період навчання і забезпечує неперервність освіти упродовж усього життя, закладаючи в процес розвитку професійної культури механізм самопізнання і професійного становлення.

Виходячи з положень Болонської конвенції, саме вища школа повинна навчити майбутнього фахівця вмінням підвищувати рівень набутої майстерності упродовж професійної діяльності. З цією метою зусилля науковців спрямовані на подолання суперечностей між існуючими вимогами до фахової

підготовки вчителів та практикою підготовки компетентних фахівців. Це полягає в удосконаленні змісту як теоретичних засад, так і практичних умінь шляхом створення прогресивних навчальних проектів, переважно індивідуалізованого спрямування. Практика доводить, що саме такий підхід забезпечить компетентнісний рівень фахової підготовки та сприятиме формуванню здатності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення [2].

У межах творчого підходу професійне самовдосконалення реалізується шляхом впровадження таких положень як творчість, музично-педагогічна творча діяльність, творчі здібності та музично-педагогічна культура, розгортання яких в процесі підготовки майбутніх учителів музики забезпечує принцип діалогових взаємодій суб'єктів навчання та високу результативність у всіх системах спілкування: „викладач-студент", „студент-студент", „вчитель-учень".

Водночас важлива проблема є предметом уваги сучасної психології і педагогіки вищої школи, яка полягає у розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвиваючих функцій навчально-виховного процесу, у визначенні цільових, змістових та процесуальних характеристик системи підготовки майбутніх учителів музики. Її недостатня розробленість не дозволяє чітко визначити концептуальні засади професійного самовдосконалення особистості майбутнього вчителя музики.

Аналіз наукових джерел та результатів науково-педагогічних досліджень дають можливість вказати, що фахова підготовка є важливим складником процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики. Вона, по-перше, є системоутворюючим фактором процесу підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти, по-друге, виступає своєрідною наскрізною ланкою, яка пронизує кожен її компонент.

Водночас нами встановлено, що професійне самовдосконалення обумовлюється професійним становленням, професійною підготовкою та професійною адаптацією. Професійне становлення розглядається нами з позиції розгортання процесів професійного виховання та професійного розвитку. Доцільно зазначити, що професійна підготовка відмежована від професійного становлення чіткими часовими інтервалами та циклами, що зафіксовані у фаховому навчально-професійному циклі та циклах спеціальних дисциплін. Професійне самовдосконалення визначається через професійну культуру, як культуру життєвого самовизначення майбутнього вчителя музики, музичну самоосвіту (як функцію освітньої та виховної діяльності), розвитком творчого потенціалу, професіоналізму, професійного мислення, музично-педагогічною творчою діяльністю, професійними якостями, самопізнанням та здатністю до рефлексії. Визначені специфічні особливості професійного самовдосконалення виступають умовами до розвитку професійного самовдосконалення у межах педагогічної майстерності, як системи взаємообумовлених знань,

умінь та навичок майбутнього вчителя музики до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, професійне самовдосконалення майбутніх учителів музики зумовлене цілісністю і цілеспрямованістю музично-педагогічної підготовки, необхідністю неперервного професійного розвитку і самоосвіти особистості фахівця.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного самовдосконалення у сучасній педагогічній науці дозволив нам виокремити основні підходи до досліджень професійного самовдосконалення, зокрема такі, як індивідуальний, феноменологічний, компетентністний і творчий, що вказує на багатоаспектність самовдосконалення та глибинність його формування у контексті фахової підготовки з позиції методичного її забезпечення та структурування, активізації процесуального аспекту навчально-професійної діяльності вчителів музики в розрізі психолого-педагогічного компонента та забезпеченні ефективного розгортання специфіки фахової підготовки з позиції активізації її професійного компонента.

З позиції індивідуалізованого підходу професійне самовдосконалення обґрунтовується крізь призму розуміння таких основних положень, як розвиток індивідуальної культури та професійної свідомості особистості, особистісно-зорієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів музики, технології самовпливу, педагогічної технології. Феноменологічний підхід базується на гуманістичних теоретико-методологічних засадах шляхом застосування прийомів феноменологічної рефлексії та редукції, що активізують механізми самосвідомості, а саме: самопізнання особистістю професійного самовдосконалення, а також визначення адекватної самооцінки, професійного самоставлення, продуктивного самовизначення, що забезпечують реалізацію функції проблематизації, самооб'єктивації, виявлення особистісних смислів і вибудови "Я-концепції" особистості вчителя з розвиненими вміннями та навичками до професійного самовдосконалення. [4].

З позиції компетентністного підходу, професійне самовдосконалення та активізація його компонентів у процесі підготовки майбутніх учителів музики можливі завдяки встановленню міжпредметних зв'язків, що забезпечують знання основних базових дисциплін і таким чином виділяють професійне самовдосконалення як складник процесу підготовки майбутнього фахівця. Творчий підхід забезпечує розуміння професійного самовдосконалення як наслідок установлення високої результативності у системах спілкування "викладач-студент", "студент-студент", "вчитель-учень", у розкритті природи та умов особистісно-розвиваючих функцій навчально-виховного процесу, у визначенні його змістових та процесуальних характеристик, удосконаленні змісту теоретичних засад та практичних умінь шляхом упровадження про-

гресивних навчальних проектів з диференціацією індивідуального та колективного спрямування.

Отже, процес професійного самовдосконалення майбутніх вчителів музики в умовах Болонського процесу для нашої системи вищої освіти є непростим, враховуючи глибинні традиції у галузі фундаментальної освіти. Саме тому необхідним є не лише переймання зарубіжного досвіду, а й подання пропозицій європейському співтовариству щодо власних досягнень у галузі освіти.

Література:

1. Вайніленко Т.В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Методичні рекомендації. – К.: НПУ, 2005. – 52 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя; Авт. кол: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004. — 384 с.
3. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / Ражников В. Г. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
4. Шестакова Т.В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Чернівці: Рута, 2005. – Випуск 278. – С.13-20.
5. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя/ М.Ф.Степко, Б.В.Клименко, Л.Л.Товажнянський.- Харків, 2004.- 111 с.

СКРЯБІНА Т.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
української мови,
Луганський державний медичний
університет, м. Луганськ

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Стаття присвячена естетичному вихованню у вищій медичній школи. Автор розглядає естетичне виховання як формування ціннісних орієнтацій. Особливу увагу приділено діагностиці естетичного та культурологічного рівнів сучасних студентів і опису виховного потенціалу курсу «Медицина та художня культура».
Ключові слова: *естетичне виховання, медична освіта, ціннісні орієнтації, виховний потенціал, «Медицина та художня культура».*

Статья посвящена эстетическому воспитанию в высшей медицинской школе. Автор рассматривает эстетическое воспитание как формирование ценностных ориентаций. Особое внимание уделено диагностике эстетического и культурологического уровней современных студентов и описанию воспитательного потенциала курса «Медицина и художественная культура».
Ключевые слова: *эстетическое воспитание, медицинское образование, ценностные ориентации, воспитательный потенциал, «Медицина и художественная культура».*

The article is about students' esthetical education in the Higher Medical Establishments. The author considers the esthetical education as means of formation of students' value orientations. Special attention is paid to the diagnostics of the esthetical and culturological levels of the modern student, description of educated potential of the subject «Medicine and Art Culture».
Key words: *esthetical education, medical education, value orientations, educated potential, «Medical and Art Culture».*

 © СКРЯБІНА Т.О., 2011.

Формування ціннісних орієнтацій у сучасної молоді є сьогодні чи не основною проблемою і задачею педагогіки. „Світ вступає в століття людини", – писав Василь Сухомлинський, передбачаючи основну тенденцію розвитку педагогічної науки. Провідним напрямком розвитку освіти, зокрема вищої освіти, проголошено гуманізацію як забезпечення адекватних умов вільного розвитку. Українське суспільство у стані затяжної світоглядної, соціальної, економічної кризи має деформовану ціннісно-нормативну систему, яка не в змозі виконувати функцію важеля у регулюванні поведінки молоді. Духовні ціннісні орієнтації не актуалізовані, займають низьку сходинку у структурі цінностей. Протиставити суспільному та ціннісному хаосу міцну систему ціннісних орієнтацій, сформовану під час навчання у вищій школі – задача досить складна, але можлива.

Як відомо, художня культура, мистецтво є потужним чинником, який формує духовний світ людини. Культура і мистецтво – це засоби, інструмент, матеріал, завдяки яким здійснюється естетичне виховання людини. Мистецтво звертає увагу на цінності, притаманні людській природі, завдяки естетичним ідеалам сприяє формуванню естетичних цінностей, які, в свою чергу, є потужною компонентою в системі ціннісних орієнтацій людини. Оскільки етичне й естетичне пов'язані нерозривно, естетичні цінності не тільки залишаються самостійним елементом у ціннісній ієрархії, вони сприяють формуванню найвищих цінностей – моральних та духовних. Це пояснюється, в першу чергу, тим, що мистецтво, впливаючи на почуття особистості, охоплює її духовну сферу і через пізнання діє на формування переконань. Доведено, що пізнавальний процес, який забарвлений емоційно, є більш ефективним. Мистецтво передусім впливає на емоційне сприйняття. Естетичне виховання першим своїм кроком вважає впливання на особистість через емоційне сприйняття, співчуття зображеному в художньому творі. Можна передбачити, що формування світогляду, ціннісних орієнтацій шляхом естетичного виховання є високо результативним.

Проблеми формування культурно-ціннісних орієнтацій, розвиток духовного потенціалу студентської молоді засобами гуманітарних дисциплін, естетичного виховання давно розглядаються науковцями. Відомий польський дослідник Роман Інґарден вивчав філософський аспект художніх та естетичних цінностей. При цьому значне місце він відводив проблемі, яка є нагальною сьогодні, – відновленню рівня художньої культури людини. Витвір мистецтва перестає бути „читабельним", якщо рівень емоційного реагування перцепторів низький, не розвинутий. „Цінності перцептор може виявити лише в момент осягнення твору.... Лише розуміння будови твору та його характеристик дає змогу пізнати його суттєві цінності, які свідчать про твір мистецтва і становлять його художність" [4, 73]. О. Скнар торкається

питання щодо псевдо-культурного оновлення вузівської освіти, коли „загальнокультурний розвиток обмежується етнічним компонентом"[8, 64]. Вчений наголошує на неможливості формального, трафаретного підходу до викладання дисциплін гуманітарного циклу. О. Скнар загострює проблему протистояння клініцистів і гуманістів у медичних навчальних закладах. Ситуацію, в яку потрапили гуманітарні дисципліни у вищій школі, він називає „гуманітарним нігілізмом". Г. Мєднікова вбачає в мистецтві, в естетичному вихованні реальну допомогу людині в період суспільних криз, розглядає адаптаційну функцію художньої культури, що допомагає самореалізації особистості. З.Донець, говорячи про неприпустимий рівень культури молоді сьогодні, про негативний вплив сучасної маскультури на особистість, наполягає на творчому оновленні освітніх засобів, що будуть в змозі підвищити мистецько-творчий і духовний потенціал держави. Останнім часом дослідники активно звертаються до проблеми естетичного виховання, формування духовності у студентів негуманітарного профілю, підкреслюючи цінність не професіонала, який засвоїв лише професійні знання, а сучасного спеціаліста, який набув і гуманітарної освіти, має сформований гуманістичний світогляд, здатний розглядати людину як неповторну цінність (Попов М., Коломієць О., Уваркіна О.).

Незважаючи на пильну увагу науковців до питань естетичного виховання, певне коло питань залишається не розв'язаним. На наш погляд, сьогодні щонайактуальнішими питаннями є:

1. Діагностика стану естетичного розвитку молоді, створення комплексної програми подолання культурного занепаду.

2. Окреслення шляхів естетичного виховання за умов панування маскультури, а також квазікультури.

3. В умовах комерціалізації медицини на особливу увагу заслуговують питання естетичного та духовного розвитку майбутніх лікарів.

4. Не є дослідженою проблема зв'язку естетичного виховання і медичної естетики.

5. Немає розробок щодо формування культури спостереження майбутнього лікаря за допомогою естетичного сприйняття.

6. Недбайливе ставлення до загальнолюдських цінностей, зокрема до мови як скарбу і транслятора досвіду, призвело до того, що студенти вищих медичних навчальних закладів мають надто низький рівень культури мовленнєвого спілкування, яке також є сферою діяльності лікаря, а слово – його знаряддям.

Завдання даної статті:

1. Обґрунтувати дієвість певних форм і методів естетичного виховання в умовах протистояння високохудожніх творів мистецтва і маскультури.

2. Простежити зв'язок естетичного виховання студентів-медиків з їх подальшою роботою у сфері медичної естетики.

3. Розкрити естетико-емоційні можливості культурологічних дисциплін, що сприяють формуванню естетичних цінностей (на прикладі курсу „Медицина і художня культура").

У своєму дослідженні „Художні цінності і естетичні цінності" Р.Інґарден виказує думку щодо особливостей сприйняття художнього твору у зв'язку з різними історичними обставинами. Автор говорить, що твір „переживає різні періоди свого розквіту" [4, 69], і з'являються навіть періоди „певного ослаблення впливів творів" [4, 69]. Безумовно, різні історичні періоди потребують, викликають до життя різні види і типи витворів мистецтва. Проте пояснювати ослаблення інтересу читачів (глядачів, слухачів) до певного твору лише історичними обставинами не слід. На наш погляд, таке явище можна розглядати як через історичну призму, так і через штучно створені умови навчання і виховання у середній школі. Ми маємо на увазі вивчення творів літератури у скорочених варіантах, скорочення годин на написання учнівських творів, формальне ставлення до культурних подій світу, країни тощо. Слід, нарешті, визнати, що естетичний, культурологічний рівень випускників шкіл сьогодні не „невисокий", а неприпустимо низький.

У Луганському державному медичному університеті під час викладання дисциплін „Культурологія", „Історія світової культури" проводиться культурологічна діагностика–анкетування: 1) вказати, чим відомі перелічені особи (надається перелік прізвищ видатних діячів світової культур); 2) згадати назви творів різних видів мистецтва та їхніх авторів (література, живопис, музика, скульптура, кіно, балет); 3) відповісти на питання: „Який твір мистецтва викликав у вас найсильніші естетичні відчуття і емоційні переживання та чому?" На всі запитання стабільно відповідають 3-7% студентів. Безперечно, майбутні лікарі не повинні мати таку саму культурологічну підготовку, як студенти-гуманітарії чи майбутні діячі культури та мистецтва. Проте для людей, що отримали загальну середню освіту, це надто низький результат.

Серйозна проблема у сфері естетичного виховання полягає в тому, що сучасні педагоги мають не тільки боротися з культурологічною безграмотністю та естетичною нерозвиненістю своїх вихованців, а й впливом маскультури, квазікультури, які презентують сьогодні засоби масової інформації.

Естетичні почуття, які виникають від сприйняття художніх творів можуть бути різними за змістом, однак у будь-якому випадку вони викликають катарсис душі. Сучасна квазікультура нібито спрямована на формування стресогенної ментальності особистості. У кращому випадку ця культура спрощує, ущільнює свідомість, інтелект людини, не ставлячи перед собою задачі формування естетичного смаку. Здебільшого кінематограф, телебачення, книго-

видавці пропонують нам жорстокість, страх, потвору, злочини, вбивства. Для молоді, яка, як з'ясовується, не має естетичного, культурологічного „щеплення", спілкування з таким мистецтвом може стати фатальним.

Естетичне виховання в сучасних умовах має бути комплексним, тотальним, осучасненим, поєднуючим різні форми та методи. За нашими спостереженнями, ефективними у формуванні естетичного смаку, естетичних цінностей є такі заходи: – презентація-знайомство з найбільш цікавими, змістовними журналами та газетами, які ретельно відбираються викладачем (якщо дозволяє час, корисним є проведення порівняльного аналізу матеріалів „жовтої" преси та високохудожніх видань; – функціонування постійних спеціальних рубрик в університетських газетах, які висвітлюють новини культури, торкаються морально-етичних питань, залучають студентів до співтворчості (в газеті Луганського державного медичного університету, наприклад, така рубрика має назву „Культура нації залежить від культури її духовної еліти"); – організація різновидів роботи з художніми творами з подальшим груповим рефлексивним діалогом (полілогом).

Спілкування з мистецтвом завжди відігравало важливу роль у духовному становленні особистості лікаря. Саме зараз майбутньому медику потрібний той „осердечений розум", про який говорили Г.Сковорода та П. Юркевич. Тільки „забарвлений" почуттями, емоціями розум здатний до справжнього розвитку інтелекту, адже емоційні почуття сприяють формуванню світогляду, моральних якостей особистості. Психологічним обґрунтуванням значення емоцій у навчанні є теорія А. Леонтьєва про поліморфність розумових процесів (наочно-дійового, чуттєво-образного, понятійно-логічного).

Зустріч з прекрасним – це духовний акт, вона викликає не тільки зовнішні почуття, а й почуття духовні. Крім того, естетичне виховання формує культурне спостереження і культуру мовленнєвого спілкування, які конче потрібні лікарю, є складовими його професійної сфери. У майбутнього лікаря необхідно сформувати сприйняття естетично розвинутого глядача, який здатний бачити цілісно, у взаємозв'язку.

Поєднання медицини та художньої культури у вивченні людини цілком закономірно. По-перше, художня культура формує ціннісну систему майбутнього лікаря. Як відомо, всі видатні лікарі світу мали серйозну гуманітарну освіту і були справжніми гуманістами. Офтальмолог В.П. Філатов, нейрохірург М.М. Бурденко, хірург С.С. Юдін відзначали значення занять мистецтвом для розвитку професіональних навичок, зокрема культури спостереження. Одним з різновидів роботи з естетичного виховання може стати вивчення вслід за видатними медиками тих художніх творів, які стимулювали їх життя та творчість, ставали міцними імпульсами до подальшого пізнання професії та світу. Такий вид роботи є досить ефективним: студент отримує емоційні

переживання від твору мистецтва і водночас переймається повагою до видатних особистостей. По-друге, медицина як наука, як комплекс медичних дисциплін не формує ставлення лікаря до болю, до страждання, до смерті у філософському розумінні цих явищ. Проте без таких світоглядних, етичних, емоційних знань лікар не має права на професійну діяльність.

Край необхідним є естетичне виховання для діяльності лікаря і в напрямку вивчення медичної естетики. Медичну естетику можна визначити як прикладне знання, яке вивчає вплив естетичних явищ на психофізіологічний стан людини, передбачає розробку принципів лікування та упередження захворювань за допомогою красоти. Доведено, що певні твори мистецтва позитивно впливають на здоров'я людини. Для того, щоб використовувати лікувальний потенціал мистецтва лікарю замало самому зазнати естетичного впливу творів мистецтва. Він, по-перше, має дотримуватися принципів етики та естетики, по-друге, лікарю необхідно мати теоретичну етико-естетичну освіту, слід бути обізнаним у галузі історії та теорії різних видів мистецтва. Саме цього ми намагаємося досягти при викладанні елективного курсу „Медицина та художня культура", введеного до програми вищих медичних навчальних закладів. Опанування студентами естетичних. морально-етичних, духовних цінностей базується на підґрунті формування рецептивної культури. Завдяки особливостям естетичного сприйняття при вивченні твору мистецтва студент може повністю змістовно опанувати естетичний предмет, за допомогою „провідника"-викладача збагнути предмет правильно. Естетичне сприйняття завжди викликає певні асоціації, думки не тільки щодо сприйнятого художнього явища, а й себе, людських стосунків, світового порядку. Адже „естетичне почуття характеризується активною вільною невимушеною грою уяви, творчих сил людини, які активізують і спонукають його до діяльності за законами красоти"[1, 110].

При розробці тематики лекцій, завдань для самостійної роботи студентів враховуються такі психолого-педагогічні умови: а) рівень художніх знань; б) вміння розуміти мистецтво у єдності змісту та форми; в) вміння аналізувати художній твір з точки зору його ідейного змісту та художнього виконання. Для дидактичного забезпечення курсу нами відібрано 150 творів художньої літератури, які, будучи високохудожніми витворами мистецтва, також певною мірою розглядають питання хвороби, страждання, лікування, поведінки лікаря і пацієнтів. До цієї роботи залучаються студенти старших курсів, які мають певну медичну підготовку. До уваги студентів представлено понад 100 творів живопису за тематикою курсу (роботи Рембрандта, С.Далі, Ф.Кало, І. Рєпіна та ін.) Цікаві результати дає сумісний перегляд кінофільмів, які впливають на емоційне сприйняття комплексно. Після загального перегляду глядачі неодноразово повертаються до певних моментів фільму, обговорюють їх.

Розвиток сучасного мистецтва і техніки дозволяє деякі твори мистецтва розглядати „у декількох вимірах". Наприклад, роман Л. Уліцької „Казус Кукоцького" і серіал Ю. Гримова за цим романом; картини мексиканської художниці Ф. Кало, книга Хейдена Еррери „Фріда Кало. Viva la vida!" і художній фільм „Фріда" режисера Джулі Тейлор.

Луганський український музикально-драматичний театр надає нам можливість відвідувати виставу „Екстезі-любов". Перед відвідуванням театру студенти слухають лекцію про особливості театрального мистецтва й отримують завдання звернути увагу на особливості сценографії, костюми, музикальний супровід, світлове оформлення вистави. Так студент, який, може, вперше відвідує театр, отримує позначки, що допомагають сприйняти спектакль, сформулювати своє ставлення і довести його під час обговорювання.

Естетичне сприйняття, яке формується, розвивається під час вивчення курсу „Медицина та художня культура" завжди супроводжується активною діяльністю відтворюючої та творчої уяви. Деякі лекції за власним бажанням готують і читають студенти старших курсів, більш обізнані у медицині.

Запропоновані форми і методи комплексної педагогічної технології зумовлюють високу ефективність вивчення та освоєння зазначеного курсу зокрема і культурологічних дисциплін в цілому, формують творчу особистість студента, його здібності до саморозвитку, до саморефлексії. Через культуру, культурологічні тексти студент сприймає світ логіко-емоційно, що дає змогу формувати у нього естетичні цінності. Наявність системи естетичних цінностей забезпечує напружене духовне життя особистості, дозволяє бачити більш відтінків та нюансів дійсності, помічати різноманітність світобудови.

Отже, у даній статті розглянуто специфіку вивчення культурологічних дисциплін, їхню роль в інтелектуальному та емоційному становленні особистості майбутнього лікаря. Естетичне виховання є важливою складовою виховного процесу, воно є ефективним за умов цілісної комплексної організації, яка дозволить найбільш активно здійснювати естетичну підготовку і формування переконань студентів. Естетичне виховання формує естетичне ставлення до світу, дає лікареві свободу для пошуку, творчості, аналізу складних клінічних і психологічних ситуацій.

У сучасних умовах освіти високий рівень зацікавленості студентів можна забезпечити лише через нестандартно, творчо організований процес навчання. Застарілі форми, традиційний лектор-оракул програє „у змаганні" з маскультурою, яка є хоч і низького змістовного і художнього рівня, проте (це слід визнати) є досить динамічною і видовищною.

На наш погляд, продуктивними і результативними заходами з естетичного виховання, викладання культурологічних дисциплін можуть стати: – розробка стратегії розвитку естетичного виховання, гуманітарної освіти у вищих

навчальних закладах; – створення курсів вивчення мови, які б сприяли розвитку мовленнєвої, комунікативної культури (не скорочений, часто формальний курс „Ділова українська мова"); – організація та започаткування міжвузівських студентських конференцій з питань культури, розвитку мистецтва; – у медичних вищих навчальних закладах створення експериментального курсу (або фрагментів курсу) „Медична естетика".

Незважаючи на не сьогодні прийнятий курс освіти на гуманізацію і гуманітаризацію, нинішня освіта гранично раціоналізована. Як було зазначено на Першому всеукраїнському конгресі психологів, що відбувся у грудні 2005 року, людству загрожує диктатура дисгармонійного раціоналізму, інтелекту. А інтелект не є самоцінним. Він має бути помічником духу. Саме гуманітарна освіта й естетичне виховання зокрема „репрезентують феномен людини в його загальнокультурній визначеності" [2, 33]. І саме епохою людини має стати XXI століття.

Література

1. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. – М.,1975.
2. Гомілко І. Антропологічний вимір освітньої ситуації // Освіта і управління. – 2000 (2001). Т. 4. №3-4.- С.31-33.
3.Донець З. Імперативи оновлення освітніх засобів, що підвищують мистецькотворчий і духовний потенціал держави // Вища освіта України. -2005. -№4. – С. 34-39.
4. Інґарден Р. Художні цінності та естетичні цінності.// Філософська думка. – 2005. – №6. – С.65-87.
5. Коломієць О.Б. Педагогічне забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів: Дис.... канд.. педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04. теорія і методика професійної освіти / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2004.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
7. Мєднікова Г. Адаптація і самореалізація особистості та роль сучасного мистецтва у цьому процесі //Вища школа. – 2003. – №2-3. – С. 71-78. 8. Скнар О. Сучасні проблеми психолого-педагогічної підготовки фахівців соціальнокультурної сфери // Вища школа. – 2001. – №1. – С.62-76.
9. Уваркіна О. Специфіка гуманітарної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів // Освіта і управління. – 2002. Т.5. 2/2/ – С. 183-186.

СНЯДАНКО І.І.,
кандидат психолгічних наук,
Національний університет
"Львівська політехніка"

СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Стаття присвячена актуальній проблемі психологічної підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Дана стаття має на меті, розкрити сучасний стан проблеми психологічної підготовки студентів в технічних університетах. Крім цього аналізуються особливості викладання психологічних дисциплін в технічних університетах. Досліджуються особливості викладання в сучасних технічних університетах. В статті також презентується сучасний підхід до вирішення проблеми психологічної підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності.
Ключові слова: *технічний університет, психологічна підготовка студентів, професійно-управлінська діяльність.*

Статья посвящена актуальной проблеме психологической подготовке студентов технических университетов к будущей профессионально-управленческой деятельности. Данная статья ставит своей целью, раскрыть современное состояние проблемы психологической подготовки студентов в технических университетах. Кроме этого анализируются особенности преподавания психологических дисциплин в современных технических университетах. В статье обсуждается современный подход к решению проблем психологической подготовки студентов технических университетов к будущей профессионально-управленческой деятельности.
Ключевые слова: *технический университет, психологическая подготовка студентов, профессионально-управленческая деятельность.*

The article is devoted to the actual problem of psychological prepa-

 © СНЯДАНКО І. І., 2011.

ration of students of technical universities for future professional and administrative activity. This article aims to disclose the current state of psychological problems of students in technical universities. Also analyzes the features of teaching psychological disciplines in technical universities. The features of teaching in modern technical universities. The article also presented a modern approach to address the psychological preparation of students of technical universities for future professional and administrative activity.
***Keywords: Technical** University, psychological preparation of students, professional and administrative activity.*

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Одним з актуальних питань яке постає перед сучасним суспільством, як в Україні так і за кордом – це зміни в системі вищої освіти. Хоча, на мою думку, а також думку багатьох українських науковців, саме система вищої освіти в Україні потребує значну кількість нововведень, ніж закордонні вищи навчальні заклади. Разом з тим, нововведення у вітчизняні заклади вищої освіти надходять саме з закордону, наприклад такі, як «Болонський процес».

Я буду критикувати вітчизняну систему освіти загалом, адже рівень освіти початкової і середньою школи в нас є досить високим і викликає схвалення більшості європейських і американських педагогів. І хоча значна кількість наших дітей по закінченні школи вміють писати, читати і рахувати краще ніж частина випускників шкіл в інших країнах, насправді не володіють навичками індивідуальної творчої роботи, практичного впровадження своїх знань, презентації себе як майбутнього професіонала, мають низький рівень визначеності в майбутній діяльності і багато іншого.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ. Студент, потрапляючи у вищий навчальний заклад, який дає можливість набути не лише знання, уміння та навички майбутньої професії, а має на меті виховати різнобічно розвинуту особистість, яка буде гідним представником вітчизняної інтелігенції, більшість колишніх учнів зіштовхуються зі значною кількістю труднощів і розчарувань. Студенти не готові самостійно опрацьовувати великі обсяги матеріалу, формувати власну думку, презентувати власні ідеї, а тим більше впроваджувати їх у різноманітних проектах. На мою думку, сучасний український студент є дещо «інфантильним» в плані свого професійного становлення. Разом з тим, це може бути наслідком того, що сучасна студентська молодь не бачить способів реалізації своєї майбутньої професії, а тому і не ставить на перше місце себе як представника того чи іншої професії. На основі дослідження студентів п'ятого курсу Національного університеті «Львівська політехніка» за методикою «Визначення власного «Я»», було виявлено що майже

70 % студентів взагалі не визначали себе як представника своєї майбутньої професії.

Спосіб здобування вищої освіти в Україні для більшості студентів полягає, наприклад, у тому, що студент навчається за методом «переписування переписаного», скачування рефератів, курсових і дипломних робіт з Інтернету, формальним відвідування лекцій і практичних, щоб не отримати пропуск у журналі, формальним студентське громадське життя тощо.

В результаті опитування викладачів, було також виявлено, що на їх думку, проводити лекції за посередництвом інтерактивного спілкування не завжди вірно розуміється студентами, тому що більшість студентів сприймають спроби викладача поспілкуватись з ними, як таку собі нагоду поговорити між собою, порушити дисципліну тощо. За нашими підрахунками в конструктивну дискусію з викладачем вступає лише 5-7 % студентів, решта використовує цей час для інших справ, які не стосуються теми лекції.

В результаті п'ятирічного навчання у вищому навчальному закладі студенти стикаються з потужними проблемами пошуку роботи, особливо роботи за спеціальністю, а також проблемами вибору мети у житті та подальшій діяльності, проблемами управління собою та іншими тощо.

Базою нашого дослідження і подальшого впровадження інновацій є технічний університет, який, у порівнянні з гуманітарними навчальними закладами, характеризується, з одного боку малою кількістю годин викладання психологічних і гуманітарних дисциплін, з другого боку низькою мотивацією студентів до вивчення психологічних і гуманітарних дисциплін. В результаті такого двостороннього процесу, наші студенти мало обізнані з власними психологічними особливостями, можливостями тощо.

Збільшення годин, наприклад з психологічних дисциплін теж не вирішує проблему якості підготовки студента до оволодіння навичками психологічного самоуправління собою та іншими людьми, тому що необхідно докорінно поміняти підхід до психологічної підготовки студентів.

Розглянемо спочатку основні особливості діяльності технічних університетів [1; 2]:

1. Технічний університет забезпечує підготовку кадрів для науки, освіти і народного господарства за широким спектром спеціальностей, які містять в собі як технічні, так і природничі, соціально-економічні і гуманітарні напрямки.

2. В технічних університетах вагоме місце займає підготовка за міжгалузевими спеціальностями, такими як біотехнологія, біофізика, електроніка, інженерна психологія, економічна кібернетика, системотехніка, промислова екологія, ергономіка та ін.;

3. Для технічних університетів характерна широкопрофільна, фундамен-

тальна підготовка студентів, яка дозволяє продовжити навчання в стінах даного університету на всіх рівнях, включаючи аспірантуру і докторантуру.

4. За об'ємами навчального навантаження технічних університетів значна частина належить самостійним та індивідуальним формам навчання.

5. Зміщення акценту діяльності від навчального до наукового дозволяє розв'язати багато проблем підготовки спеціалістів, які відповідають сучасним вимогам.

6. Для технічного університету є характерним:

- домінуючий розвиток фундаментальних досліджень;
- високий рівень спеціалізації науково-педагогічних кадрів;
- розвинута навчально-педагогічна і соціально-побутова інфраструктура.

7. Технічні університети є центром наукомістких технологій, культури і освіти.

На думку Ушакової Н.В. та інших авторів, молодь, яка проживає на теренах колишнього радянського союзу, знаходиться на стадії «стартового очікування» і її подальша життєдіяльність визначається не стільки соціальним походженням, національною приналежністю, особливостями регіону, а рівнем і якістю освіти і професійною підготовкою кожного. [8]

Система вищої освіти і рівень гуманітарних знань випускників вищої школи дуже далекий від вимог, які диктує сучасне суспільство. Низький рівень володіння літературною нормативною мовою, невміння грамотно і логічно висловлювати свої думки, погане знання світової та вітчизняної історії, історії культури і її цінностей, економічна, політична і юридична неграмотність, примітивне знання іноземних мов. Відсутність належного рівня освіти означає втрату гуманітарних цінностей, занурених в тотальну бездуховність. [8]

Також виділяють такі характеристики сучасного стану системи технічної вищої освіти на теренах колишнього радянського союзу. Наприкінці 90-х років були оцінені слабкі сторони в підготовці інженерів. Предметом найбільшої турботи є недостатнє володіння іноземними мовами, економічна та управлінські складові в підготовці. Менше за все експерти стурбовані рівнем спеціальної професійної підготовки. Разом з тим іноземні експерти вважають недостатніми гуманітарні, екологічні і загально професійні складові в підготовці своїх інженерів, також виділяють низький рівень правової, комп'ютерної, практичної та природничо-наукової складових підготовки. [7]

Глобальні зміни в суспільстві і економіки призводять до необхідності розробляти більш ефективні методи організації і управління вузами, які діють в ринкових умовах. [4]

У недостатній мірі дослідженими є питання розробки оптимальних механізмів маркетингу освітніх послуг, механізмів фінансування діяльності вузів,

оцінки економічної ефективності діяльності вищих навчальних закладів, організаційних механізмів фінансово-економічного функціонування вузів.

На думку Боровської М.А. та Масич М.А. сучасна освіта має обрати інноваційний шлях розвитку для того щоб забезпечувати високий якісний рівень підготовки спеціалістів, зокрема в межах професійної вузівської освіти, а також збільшити інтеграцію ринку освітніх послуг у ринок праці. На їх думку, систему вищої школи слід орієнтувати не на освітню діяльність, а на науково технологічну систему підготовки та перепідготовки спеціалістів. Інформаційне, наукового-дослідне середовище формує творчу активність вищих учбових закладів. [4]

Сфера освіти має виховати людину, яка не просто несе загальнокультурний досвід, а особистість, яка готова до творчого засвоєння і аналізу культури, всередині якої вона знаходиться, особистість яка здатна самовизначатись в складному світі.

В країнах світового співтовариства в межах процедур зовнішньої оцінки діяльності вузів особлива увага приділяється трьом основним напрямкам [5; 9]:

– наявність умов для професійного росту;

– підтримка академічної активності;

– особистісний розвиток студентів.

В якості стратегічних завдань реформування освіти розглядають гуманізацію, фундаменталізацію і «економізацію» освіти.

Гуманізація освіти передбачає [4; 7; 8]:

– домінування основного принципу гуманізму – «людина – міра всіх речей»;

– введення в зміст освіти гуманітарних дисциплін;

– зміна форм і методів навчання на особистісно-орієнтовані.

Економізація освіти – це перш за все, економічна грамотність, розробка і впровадження нових інтегративних методик викладання, модулів спеціальних економічних дисциплін в програми підготовки «людського капіталу».

Важливою тенденцією є диверсифікація (зміна, розширення) вищої освіти за інституційними формами, рівнями і змістом. Третьою тенденцією, яка стрімко набирає силу є інтернаціоналізація вищої освіти. У сфері вищої освіти спостерігається стрімке зближення, проблем, тенденцій, завдань, цілей, які забувають про національні і регіональні відмінності і специфіку. Зростають вимоги до спеціалістів, перш за все до мобільності випускників, якості їх професійних знань, володінню іноземними мовами, новими інформаційними технологіями. За даними статистики кількість студентів які отримують інформацію за межами своєї країни з 920 тис. людей в наш час виросло до 2 мілліонів. [2; 9]

Підвищення якості освіти в університетах Європи розглядається як комп-

лексна проблема, яка потребує підвищення ефективності викладацької, дослідницької і управлінської діяльності, при рішенні якої необхідно враховувати баланс між новим і традиціями, академічними перевагами і соціально-економічною необхідністю, взаємозв'язок програм і свободою вибору студентів.

Гуманізація праці включає в себе оптимальне застосування індивідуальності, вдосконалення професійної підготовки та перепідготовки з урахуванням психологічних особливостей працівника. Важливо створити умови, при яких людині було б легко і приємно працювати, хоча не менше важливо, для того щоб людина розуміла, що він робить, навіщо він це робить і бачив підсумки власної праці, а в свою чергу міг передбачити соціальні та психологічні наслідки власної праці. [3]

Починати докорінну перебудову на шляху до гуманізації потрібно з технічної освіти. Є різного роду підходи до осмислення гуманізації в технічному вузі. У технічну освіту гуманізація вміщує два найважливіші напрямки. Перше – це гуманізація самого технічного знання, воно зобов'язане ввійти в тканину предметів, що викладаються за допомогою підняття загальнокультурної та психологічної підготовки викладачів технічних вузів, друге – це гуманізація освіти через розкриття творчого потенціалу індивідуальності викладача і студента, пошук і діагностику обдарованої молоді, а також за допомогою безперервної психологічної підготовки під час їх навчання у вузі. [1; 3]

ВИСНОВКИ. В результаті проведеного теоретичного аналізу проблеми підготовки в сучасному технічному університеті ми побачили, що система вищої освіти потребує суттєвих змін, які пов'язані, з одного боку зі змінами в суспільстві, з сучасними вимогами на ринку праці, вимогами до людських ресурсів і потенціалу, відповідно до цього вищий навчальний заклад має максимально наблизити студента, майбутнього професіонала до оптимальної конкурентоспроможної одиниці на ринку праці. З другого боку, існує суттєвий розрив між конкуруючим сучасним ринком праці і неконкурентним інтелектуальним ринком. Продуктом інтелектуального ринку є рівень знань і психолого-педагогічних методів викладання викладачів вищого навчального закладу, відсутність здорової конкуренції між викладачами. Деякі викладачі по 15-20 років не оновлювали своїх конспектів, курсів лекцій, підходів до розуміння проблеми тощо.

В першу чергу, рутинність викладання стосується психологічних дисциплін, тому що суттєво збільшився попит на психологічний розвиток студента як майбутнього працівника, керівника, як представника організації, який має володіти навичками презентації себе, результатів своєї праці, вміти працювати в команді, управляти собою та іншими, вміти ставити цілі та досягати їх. Різноманітним психологічним приймам та техніках самоуправління він залюб-

ки хотів би оволодіти під час навчання у вищому навчальному закладі, але нажаль, в більшості випадків, викладання психологічних дисциплін обмежується вивченням теоретичних основ розвитку психології.

В результаті такого психологічного голоду більшість студентів починають самостійно шукати сумнівні організації які надають послуги по розкриттю власного потенціалу, особистісного росту тощо. Вони готові платити великі гроші за те, щоб хтось навчив їх управляти собою і своїм життя, допоміг визначитись з метою в житті та дати відповідь на багато інших психологічних життєвих питань на які їм ніхто не відповів, тобто не допоміг відповісти під час навчання у вищому навчальному закладі. І якщо вже мова йде про гуманізації освіти і про наближення до потреб студента, то на мою думку, надання студентові можливості розв'язання значної кількості особистісних психологічних проблем в межах вузу, під час проходження навчання – це було би потужним кроком вперед в напрямку покращення освіти.

Мова йде не лише про можливість студентами обирати різноманітні психологічні курси, які б складались з мінімальної кількості лекційних годин, а в більшості з практичних тренінгових вправ і ігор побудованих за допомогою використання методів активного соціально-психологічного навчання. Важливо також почати розвивати психологічної служби в вищих навчальних закладах, яка, нажаль, сьогодні просто відсутня.

Література

1. Євдокимова О.О. Психологічні засади вищої технічної освіти: Монография / О.О. Євдокімова. – Харків: ПП видавництво «Нове слово», 2009. – 388 с.

2. Романовський О.Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності / Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.Г. Романовський. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 40 с.

3. Щотка О.П. Професійна кар'єра та практика її розвитку в організаціях освіти // Актуальні проблеми психології: Т.1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Київ: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2002. – Част.6. – С.89- 93.

4. Боровская М.А., Масыч М.А. Стратегия инновационно-ориентированного управления развитием технического университета / М.А. Боровская, М.А. Масыч // Монография. – Таганрог: ТРТУ, 2006.- 158 с.

5. Васильев Ю.С., Глухов В.В., Федоров М.П. Экономика и организация управления вузом / Ю.С. Васильев, В.В. Глухов, М.П. Федоров // за наук. ред. В.В. Глухова. – СПб.: Лань, 2001. – 544 с.

6. Миклушевский В. В.; Прокошкин А. С., Красильников И. О., Туманов В. Е. Инновации в управлении вузом: новые решения для корпоративной

информационной систем / Миклушевский В. В.; Прокошкин А. С., Красильников И. О., Туманов В. Е. // Университетское управление: практика и аналіз / за наук. ред. Балыхин Г.А. – Екатербург: ЭРЖ, 2006. – № 6. – С. 16-24.
7. Платова Е.Э., Фортунатов В.В., Козлов А.П. Научно-методологические проблемы воспитания профессионалов в современном вузе: ГОУ ВПО ГУАП – концептуальная модель воспитания студентов / Известия Академии наук высшей школы: Научный и общественно-информационный журнал. – № 2 (44). – 2008. – С. 121-137.
8. Ушакова Н.В. Высшая школа современной России: тенденции и прогнозы // Социально-гуманитарные знания, №4, 2003 – с.166-179.
9. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности творческой активности інженера / Э.С. Чугунова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 181 с.
10. Шамшина И.Г. Развитие профессиональных учений у студентов технического университета в условиях модульного обучения: автореф. дис.. канд. пед. Наук, 13.00.08. / И.Г. Шамшина. – Владивосток, 2001. – 27 с.

СТЕПАНЕНКО Л.М.
кандидат педагогічниї наук, ректор Київського інституту соціальних та культурниї зв'язків імені святої княгині Ольги, м. Київ

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОКАЗНИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

В даній статті розкрито особливості комунікативного показника у професійній підготовці психологів як засобу реалізації соціальних зв'язків, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам сучасності. Підкреслюється важливість формування комунікативного показника для ефективної професійної діяльності в умовах сучасного суспільства.
Ключові слова: *соціальні зв'язки, комунікативна компетенція, майбутні психологи, мотиви, професійна готовність.*

В данной статье раскрыты особенности коммуникативного показателя в профессиональной подготовке психологов как средства реализации социальных связей, обеспечивающих качество образования, адекватное требованиям современности. Подчеркивается важность формирования коммуникативного показателя для эффективной профессиональной деятельности в условиях современного общества.
Ключевые слова: *социальные связи, коммуникативная компетенция, будущие психологи, мотивы, профессиональная готовность.*

In the given article the peculiarities of communicative index in the process of professional psychologists' preparation are considered as the method of social bonds realization. These social bonds provide such quality of education which is corresponded to the requirements of modern life. In the article it is underlined that it is very important to form the communicative index because it provides an effective professional activity in the conditions of modern society.
Key words: *social bonds, communicative jurisdiction, future psychologists, reasons, professional preparation.*

 © СТЕПАНЕНКО Л. М., 2011. УДК 378.091:159-051

Постановка проблеми. Відродження української нації, визначення пріоритету людини та переосмислення загальнолюдських цінностей потребують пошуку модернізованих підходів до організації професійної підготовки.

Основою діяльності психолога, його професійної придатності є рівень комунікативної компетенції, що базується на оволодінні риторичним мистецтвом, саморегуляції почуттів, урахуванні психічного стану суб'єктів комунікативної взаємодії.

Результати вивчення стану проблеми показують, що в Україні накопичений певний досвід з комунікативної компетенції психологів. Проте для реалізації їх професійного потенціалу недостатньо використовуються багатогранні можливості системи вищих навчальних закладів, спрямовані на розвиток комунікативного показника психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор показав, що дослідженню проблеми формування професіоналів, які самостійно мислять, інноваційно вирішують завдання завжди приділялась належна увага, зокрема таким її аспектам, як: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, М. І. Михальченко та ін.); теорія неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, Н. Г. Ничкало та ін.); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, Н. М. Дем'яненко, І. М. Ковчина Н. В. Кузьміна та ін.); теорія компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання (В. У. Байденко, Н. М. Бібік, Е. Ф. Зеєр, О. І. Пометун, Л. А. Петровська, Г. В. Терещук та ін.); теорія діяльнісного підходу до процесу засвоєння знань та розвитку особистості (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, Н. В. Гришина, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що проблема підвищення рівня професійної підготовки сучасних студентів в Україні, формування їх професійної готовності у процесі вивчення спеціальних дисциплін поки що не вивчена і потребує значної уваги. Це, насамперед, стосується вдосконалення змісту, форм і методів навчання.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у системі освіти виявлена низка суперечностей між:

- державними вимогами щодо підготовки конкурентоспроможних працівників і недостатнім рівнем їхньої соціально-фахової компетентності;
- модернізацією системи освіти та науково-методичним забезпеченням вищих навчальних закладів;
- традиційною системою підготовки майбутніх фахівців і недосконалістю індивідуалізації їхньої навчально-практичної

діяльності;
- наближенням системи освіти України до світових стандартів, зокрема Болонського процесу, і низьким рівнем умінь самостійної роботи студентів;
- необхідності якісної спеціальної підготовки і скороченням годин аудиторних занять для циклу цих дисциплін;
- сучасними вимогами до викладачів та їхнім фактичним педагогічним професіоналізмом.

Актуальність проблеми, її важливість та необхідність розв'язання цих суперечностей і зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у розкритті особливостей комунікативного показника як складової підготовки студентів до соціальних зв'язків, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам сучасності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У структурі професійної компетентності психолога дослідники як одну з найголовніших виокремлюють комунікативний показник, який охоплює мовленнєву, мовну та соціокультурну компетенції.

Під професійною компетентністю психолога ми розуміємо інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. Однією з найважливіших умов реалізації всіх професійних здібностей особистості є комунікативність, яку розглядаємо як професійну здібність передавати партнеру розуміння власних переживань та внутрішньої ситуації. Вона пронизує всю життєдіяльність психолога, надихає на співпрацю з іншими людьми, розвиває вербальні і невербальні навички спілкування [1, с. 124].

Комунікативний показник та сучасні технології спілкування передбачають установлення контакту зі співрозмовником; невербальне спілкування мовою тіла, жестами, мімікою, створення атмосфери довіри невербальними засобами; здатність уміло підтримати, похвалити, покритикувати; розвинену комунікативну емпатію. Успішну комунікативну діяльність психологів забезпечує розвинена емпатійність. У комунікативній діяльності емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин, підвищенню комунікативної компетентності, збільшує здібність людини переконувати; допомагає перебороти психологічний захист іншого; розширює уявлення про життя інших; збагачує власний емоційний досвід; розвиває особистість і систему її цінностей. Специфіка компетентності психолога полягає в наявності сформованої комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компонента, котрий включає професійні знання, вміння, навички психолога.

Оскільки студент-психолог повинен у майбутній своїй професійній

діяльності вміти правильно говорити, бути комунікабельним, упевнено вести діалог, а іноді і монолог, то для нашого дослідження є важливим виявлення готовності майбутнього фахівця саме до такої компетенції.

Студент оволодіває накопиченим матеріалом з лінгво-комунікабельності не лише у процесі навчальних видів діяльності, в яких фіксуються взаємостосунки «суб'єкт–об'єкт», але й у процесі міжособистісного спілкування, де формується і розвивається система взаємостосунків «суб'єкт–суб'єкт». Така риса характеру, як комунікабельність виступає як специфічна форма взаємодії людини з іншими, в ході якої здійснюється обмін необхідною інформацією [5; 6; 11].

Поняття «комунікабельність» подано в Українському педагогічному словнику и трактується, як риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Вона не є природженою, а формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі [4, с. 174].

Поняття комунікативного показника тлумачиться як «орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і відчуттях досвіду особистості, здатності ефективно взаємодіяти з іншими завдяки розумінню самого себе та інших при постійній зміні психічного стану, міжособистісних відносин та умов соціальної сфери» [12].

Основні характеристики даного терміну в науковій літературі [2; 3; 8] такі: це – рівень уміння особистості встановлювати та підтримувати контакти з іншими; це – потреба у спілкуванні, впевненість у собі та власній самооцінці; це – виокремлення навичок та вмінь, які сприяють успішній міжособистій взаємодії у різноманітних ситуаціях; це – система побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистої взаємодії; це – соціально-операційні знання, уміння та навички, що забезпечують регуляцію процесу спілкування; це – соціально-ситуативна адаптованість і вільне володіння вербальними й невербальними засобами суспільної поведінки. Тобто здатність ефективно брати участь у спілкуванні і є головною рисою комунікативної компетенції.

Спілкування як необхідна складова психологічної освіти передбачає глибоке засвоєння студентами норм готовності до професійно-ділових якостей, як емпатія, працездатність, відкритість, творчий підхід до кожного клієнта, соціальна активність, відповідальність за свої розмови, ініціативність, здатність до гнучкості мислення в практичній діяльності, особливо при встановленні соціальних зв'язків. Значний вплив має спілкування на формування колективу та особистості. О. В. Мудрик стверджує, що спілкування становить дуже важливий вид діяльності, який ставить цілі і впливає на зміну оточуючого середовища [9].

Для психолога як члена людської спільноти, спілкування з іншими людь-

ми становить таку ж потребу, як потреба в їжі, одязі тощо. Історично спілкування людей у процесі спільної праці сприяло можливості одержання бажаних результатів, стало важливим чинником виникнення і розвитку мови, яка разом з працею формувала свідомість людини. Таким чином, спілкування розглядаємо як один із вирішальних показників формування самої людини. Сьогодні спілкування необхідне як для подальшого плідного розвитку суспільства, так і для всебічного розвитку самої людини.

Розглядаючи комунікативний показник як особливий стан готовності особистості до професії психолога, вважаємо за можливе виділити у ньому дві сторони: мотиваційну і процесуальну. Відомо, що у своїй роботі психолог не повинен конфліктувати. Ці конфлікти слід розглядати як порушення етичного кодексу психолога. Оптимізація комунікабельності передбачає як загальне удосконалення здатності спілкуватися, так і допомогу в подоланні труднощів у спілкуванні в окремих осіб.

Особливо інтенсивно розвивається соціальний напрям дослідження спілкування. Він визначається в першу чергу тим, що в соціальній психології спілкування досліджується не разом з іншими проблемами, а виступає як одна з центральних проблем науки. Спілкування породжує такі феномени, як сприйняття й розуміння один одного; наслідування, навіювання, переконання; лідерство і керівництво, згуртованість і конфліктність; ставлення та установки. Наприклад, на посаду менеджерів намагаються підібрати людей з яскраво вираженими емпатійними здібностями, які провокують приємне спілкування з клієнтами. Цим самим забезпечується взаємодія договірних сторін.

У наш час підприємства розвинулись настільки, що ввели ставки психологів, які працюють із фахівцями всіх напрямів.

Українська дослідниця Г. М. Лактіонова, аналізуючи результати обстеження методами психодіагностики сотень кращих світових керівників, зазначає, що психологи вказують такі ознаки сучасного лідера: вольовий, здатний долати завади на шляху до цілі; наполегливий, вміє розумно ризикувати, терпеливий; ініціативний, віддає перевагу роботі без дрібної опіки, незалежний; психічно стійкий; добре пристосовується до нових умов і вимог: самокритичний, тверезо оцінює свої успіхи та невдачі; вимогливий до себе та інших, уміє спитати за доручену роботу; надійний, тримає слово, на нього можна покластися; критичний, здатен бачити в цікавих пропозиціях слабкі сторони; витривалий, може працювати в умовах перевантажень; чутливий до нового, здатний розв'язувати нетрадиційні завдання оригінальними методами; стійкій до стресів, не втрачає самоконтролю і працездатності в екстремальних умовах; оптимістичний, не ставиться до труднощів як до неминучих та неподоланних завад; рішучий, здатний само-стійно та своєчасно приймати рішення, у критичній ситуації брати відповідальність на себе; здатний зміню-

вати стиль поведінки залежно від умов, вміє і вимагати, і заохочувати [7].

Комунікабельність у студентів визначається рівнем спілкування. Рівень спілкування – набуттям нових знань, умінь, навичок та якостей, тому готовність до комунікабельності має бути орієнтована на результат. Щоб бути ефективними, види комунікабельності повинні мати ясно сформульовані цілі. Мета пов'язана з конкретною ситуацією, яку необхідно змінити на краще, вирішивши наявні проблеми або скориставшись сприятливою можли-вістю. Спілкування потрібно починати тільки тоді, коли вже визначені бажані результати: мета спілкування – спроба досягти цих результатів.

Великого значення набуває вміння психолога правильно та відповідально поводитися з інформацією про клієнта та подану клієнтом інформацію. Це один з найвагоміших важелів впливу на ситуацію клієнта, з одного боку, а з іншого – уміння вплинути вербально, допомогти словом, дати відчути через комунікабельність емпатію до клієнта – запорука успіху у вирішенні життєвій кризовій ситуації.

Використовуючи та передаючи вербальну інформацію, а також отримуючи зворотні сигнали, психолог мотивує клієнта до певних позитивних вчинків. Багато залежить від його здатності передавати інформацію таким чином, аби досягти найбільш адекватного її сприйняття.

Існує кілька основних комунікативних правил. Сучасний психолог повинен постійно їх дотримуватись: відчувати ситуацію, розуміти суть ситуації, яка аналізується, висловлюватись розумно, пояснювати свої думки зрозумілою мовою, уважно слухати, розуміти почуття інших, задавати питання, щоб викликати співбесідника на розмову, використовувати підхід «проблема – рішення». Спілкування – це й обмін інформацією між учасниками, який може бути охарактеризований як комунікативна сторона спілкування. Друга сторона спілкування – взаємодія, обмін у процесі мовлення не лише словами, але й діями, вчинками. І, нарешті, третя сторона спілкування передбачає сприйняття комунікантів один одним [11].

Базовою складовою професійної компетентності майбутніх психологів, ми розглядаємо комунікативний показник, що залежить від здатності студента до спілкування, знанні методів взаємодії та їхнього ефективного використання у процесі майбутньої роботи за фахом.

Згідно нашого дослідження ми маємо істотно вплинути на посилення соціальної мотивації студента, оскільки вона є продуктом суспільства. Коли вища освіта стане обов'язковою для здійснення кар'єри, а праця буде почесною, комунікативний напрям сприятиме розвитку особистості студента.

Висновки.

1. Науковий аналіз літератури з проблеми дослідження дав змогу виявити, що проблема спілкування в історії педагогічної думки викристалізовува-

лась поступово під впливом потреб життя. вимоги до умінь спілкування розширювались, а з часом охопили всі сторони цього процесу. дослідження у сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі дозволили охарактеризувати комунікативну компетенцію, як складову підготовки студентів до соціальних зв'язків, які забезпечують якість освіти, адекватну вимогам сучасності, як структурний компонент особистості психолога, що визначає можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. комунікативна компетенція як феномен особистості відноситься до продуктивної діяльності, формується і розвивається в ній.

2. Компетентність у комунікації є інтегральною якістю особистості, що проявляється у використанні узагальнених умінь спілкування, які відображають методологічну та технологічну сторони означеного процесу. Складниками такої компетентності є узагальнені вміння спілкування – вміння сприймати та оцінювати один одного у процесі спілкування; вміння обмінюватися інформацією між суб'єктами спілкування; вміння взаємодіяти у спільній діяльності; вміння взаємооцінювати відносини у сумісній діяльності; вміння усвідомлювати позитивне і негативне, справедливе і несправедливе у спілкуванні; вміння виховувати особистісну гідність; уміння усвідомлювати прекрасне у спілкуванні; вміння створювати прекрасне у спільній діяльності.

3. Розроблена критеріально-ціннісна система оцінювання узагальнених умінь спілкування, яка визначає комунікативну компетентність особистості, уможливила визначення критеріїв: уміння ідентифікувати себе у процесі пізнання, розуміння й осмислення особистістю іншої особистості; вміння встановлювати референтні відносини між учасниками спілкування; уміння володіти рефлексією особистості у процесі спілкування; вміння ясно й чітко висловлювати свої думки при подачі інформації у процесі спілкування; вміння використовувати знакову систему при обміні інформацією; вміння організовувати діалогічне спілкування; вміння «бачити» мету та мотиви взаємодії; вміння ставити завдання взаємодії; вміння враховувати ситуації в ході взаємодії; вміння організовувати пізнавальні процеси в сумісній діяльності; вміння структурувати взаємодію на основі самоуправління; вміння взаємооцінювати результати взаємодії в спілкуванні; вміння взаємопрогнозувати наслідки результатів спільної діяльності; вміння володіти правилами та нормами моралі в процесі спілкування; вміння передбачати наслідки аморальної поведінки в спілкуванні; вміння взаємооцінювати етичні відносини в спілкуванні; вміння усвідомлювати почуття честі; вміння виховувати почуття обов'язку; вміння виховувати почуття відповідальності; вміння взаємно «бачити» прекрасне й потворне в різних видах літератури та мистецтва; вміння обмінюватися ідеями, судженнями про позитивне й негативне у спілкуванні; вміння розробляти естетичні технології спілкування; вміння взаємооцінювати естетичні взаємини

спілкування.

4. Підвищення ефективності комунікативного показника як складової підготовки студентів до соціальних зв'язків відбувається за таких умов: обґрунтування теоретико-методологічних і технологічних засад розвитку умінь спілкування; розробки та впровадження моделі формування комунікативної компетенції; критеріально-ціннісного підходу до діагностики сформованості комунікативної компетенції; кореляційного аналізу факторів, які впливають на формування комунікативної компетенції. Реалізація цих умов здійснюється на основі: орієнтації викладачів приватного вищого навчального закладу на формування комунікативної компетенції майбутніх психологів; наявності у змісті приватного вищого навчального закладу теоретичних положень, аргументів, які сприяють усвідомленню викладачами значущості рівнів формування комунікативної компетенції у навчально-виховному процесі; створення та запровадження індивідуальної для кожного студента програми формування комунікативної компетенції в системі навчального закладу; підвищення культури спілкування через зростання рівня загальної культури особистості студента; забезпечення свободи вибору студентами змісту та шляхів формування комунікативної компетенції; наявності сприятливого мікроклімату у студентському колективі для формування комунікативної компетенції.

5. Результати дослідження дозволяють сформулювати рекомендації щодо доцільності введення у вищих навчальних закладах спецкурсу «Формування комунікативної компетенції», запровадження моделі управління формуванням комунікативної компетенції, врахування рівнів сформованості комунікативної компетенції при розробці державних стандартів згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційних характеристик.

Література:

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Новосибирск.: Логос, 2006. – 184 с.

2. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А. А. Вербицкий. – М.: Знание, 1990. – 64 с.

3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: Избранные психологические труды / П. Я Гальперин [А. И. Подольский (ред.); РАО, Московский психолого-социальный ин-т.]. – М.; Воронеж: МПСИ: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 479 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.

5. Коммуникативный ландшафт образования: монография / В. А. Герасимова, А. М. Корбут, Д. Ю. Король [и др. ; А. А. Полонников (ред.)]. – Минск: БГУ, 2007. – 503 с.

6. Кучерява О. А. Дискурсивна компетенція як складова фахової підготовки майбутніх словесників / О. А. Кучерява // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. – Вип. XXXVIII (38).– С. 288–292.
7. Лактионова Г. М. Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях крупного города: Дис… д-ра пед. наук: 13.00.05/ Г. М. Лактионова. – К, 1999. – 419 с.
8. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. Избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов [В. А. Барабанщиков и др. (ред.); Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный институт]. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
9. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие [для студ. высш. учебн. завед] / А. В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
10. Надирашвили Ш. А. Классификация форм активности в свете теории установки / Ш. А. Надирашвили // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 23–27.
11. Очкасова М. П. Особливості розвитку приватної вищої освіти в Україні: соціологічний аналіз: автореф. дис… канд. соціол. Наук: 22.00.06 / М. П. Очкасова. – Х.: Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2001. – 18 с.
12. Якса Н. В. Соціально-педагогічний тезаурус: словник / Н. В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 154 с

ТАРАСОВА О. В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
Криворізький національний
університет, м. Кривий Ріг

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Науково-технічний прогрес у нашій країні ставить високі вимоги до фахівця, до його професійної майстерності. Ці об'єктивні вимоги обумовлені тим, що в процесі передачі виробничих функцій від людини до машини працівник дедалі більше стає регулятором і контролером технологічного процесу, в його виробничій діяльності все більш важливу роль відіграють розумові операції та творчі рішення. Майстерність кваліфікованого фахівця потребує від нього активної інтелектуальної діяльності й постійного розвитку професійної технічної творчості.

Професійна діяльність в сучаних умовах праці потребує від фахівців розвиненого професійного мислення, професійної творчості. Професійна творчість – це знаходження нових нестандартних способів розв'язання фахових задач, аналіз професійних ситуацій, прийняття професійних рішень. Результатами професійної творчості може бути: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи), новий підхід до реалізації професійних дій (нові моделі, технології, правила), одержання нових результатів у професійній діяльності тощо.

Дослідження професійної технічної творчості у психології проводяться з початку XX століття та особливо інтенсивно розробляються на сьогодні, це відображено у працях В. Є. Алексеєва, А. В. Антонова, Г. М. Василевської, Є. П. Верещака, Ю. З. Гільбуха, С. Ю. Губенкова, О. В. Зазимка, О. М. Коркунової, А. К. Маркової, В. О. Моляко, В. Д. Путиліна та ін.

Проведений аналіз цих психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити припущення, що професійна творчість створює сприятливі умови для розвитку професійного мислення студентів, оскільки професійна творчість спрямована на створення принципово нових технічних механізмів, на пошук для існуючих приладів нових можливостей використання. Зважаючи на це, професійна технічна творчість може мати різні рівні залежно від її результатів [5]:

- вищий рівень, результатом якого є принципово нові винаходи чи науково-технічні відкриття, що роблять революцію в науці та технології;

© ТАРАСОВА О. В., 2011.
УДК 159.955:377

- середній рівень, результатом якого є удосконалення технічного обладнання і технології;
- нижчий рівень, результатом якого є використання існуючих технічних приладів і засобів виробництва в нових, не притаманних їм функціях, які все ж таки задовольняють потреби в удосконаленні виробництва.

Вищий рівень технічної творчості можна віднести до винахідництва, середній та нижчий – до раціоналізації. Винахідництво – це нове, суттєво відмінне технічне розв'язання завдання у будь-якій галузі народного господарства, що дає позитивний ефект виробництву (конструктивні прилади, технологічні способи, нові машини, механізми тощо).

Творчість сприяє виробленню вмінь розв'язувати різні завдання, орієнтуватися в нових умовах, переборювати труднощі, вона збуджує і стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось раніше невідомого. Творча праця – особливо складна, і навчання в умовах творчої праці якоюсь мірою гарантує в подальшому успішну діяльність, а також постійну спрямованість на її раціоналізацію, поліпшення якості та підвищення ефективності. Зокрема, виявлено позитивну роль творчості у стимулюванні пізнавальних інтересів, допитливості, розвитку професійного мислення, дослідницької активності, здатності знаходити оригінальні рішення.

Технічна творчість зорієнтована насамперед на розвиток виробництва: на проектування, розробку, використання удосконалених та якісно нових технологій, знарядь і предметів праці. Професійне творче мислення представляє собою такий рівень розвитку інтелекту, який надає можливість фахівцю знаходити нове, оригінальне розв'язання виробничої проблеми.

Досліджуючи проблеми технічної творчості, Г. С. Альтшуллер теоретично обґрунтував і практично довів, що винахідництво – процес керований [1]. Вихідним положенням його теорії є наступне: технічні об'єкти, як і будь-які об'єктивно існуючі системи, у своєму розвиткові підкоряються певним законам. У процесі вивчення цих законів автором розроблено алгоритм розв'язання винахідницьких задач (АРВЗ), де основним виступає поняття технічногї суперечності. Максимальне загострення протиріч і їх розв'язування за допомогою типових прийомів призводить до принципово нових, винахідницьких рішень, які усувають саме причину виникнення даної технічної суперечності. Методика Г. С. Альтшуллера передбачає послідовність, яка допомагає уникнути помилок під час розв'язування. Розглядаючи задачі по кроках, не слід звертати уваги на варіанти розв'язань, які виникають паралельно. Навіть якщо із самого початку знайдено правильне розв'язання, розбирання потрібно провести до кінця [1].

У свою чергу В. О. Моляко, як один із провідних дослідників цієї про-

блеми, називає такі прояви технічної творчості: інтерес до техніки, який проявляється через розв'язання задач, творчий конструкторський задум, технічна винахідливість, уміння використовувати логічні принципи, схильність до набуття технічних знань, уміння кодувати технічні образи та поняття [3].

На матеріалі проектно–конструкторської діяльності В. О. Моляко виділяє чотири основні рівні конструювання: найпростіший, репродуктивний, продуктивний, творчий.

Найпростіший рівень характеризується обмеженістю елементів та виділенням найпростіших структур, безпосереднім об'єднанням частин завдання. Залежно від складності предмета, який потрібно створити, формуються репродуктивний, продуктивний і творчий рівні.

Репродуктивний рівень конструювання пов'язаний із конструюванням за кресленнями й макетами. Це дублююче конструювання, в якому використовується вже готовий принцип. У його основу покладено використання вже готового продукту без змін або з незначними змінами.

Продуктивний рівень конструювання – це створення нових деталей, вузлів, механізмів, машин, приладів на основі вже розроблених та відомих, але з упровадженням значних їх змін. Продуктивне конструювання ґрунтується на пошуку аналогів, на перекомбінуванні та реконструкції, але б якою не була новою конструкція, все-таки передбачається знайомство із старою конструкцією, її кресленнями, макетами, характеристиками тощо.

Вища форма продуктивного конструювання – творче конструювання. Цей рівень передбачає створення нової конструкції тільки за рахунок уяви, фантазії, виникає випадково, пов'язано з інтуїтивним мисленням, однак зустрічається, як вказує В. О. Моляко, дуже рідко.

Професійне мислення фахівців розглядається нами як єдина мисленнєва структура, що містить компоненти:

1. Мотиваційно-цільовий – передбачає активний інтерес до техніки, потребу розв'язувати задачі, прагнення до успіху та переживання радості від успішного розв'язання задачі.

2. Змістовий компонент – передбачає знання найважливіших характеристик функціонування професійно значущих об'єктів.

3. Процесуально-операційний – передбачає логічність і аналітичність мислення, повноту використання мисленнєвого операціонального складу.

4. Творчий компонент – передбачає пошук оригінального й продуктивного способу розв'язання мисленнєвої задачі, гнучкість мислення, схильність до візуалізації.

5. Рефлексивно-оцінковий – це усвідомлення здійсненої діяльності, оцінювання самого себе, своїх можливостей, самокритичність.

Отже, на підставі аналізу досліджень ряду вчених ми дійшли висновку

про те, що професійне мислення – це мисленнєва діяльність, яку спрямовано на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. У своїй психологічній структурі воно містить п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінковий. Специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, що розв'язуються різними фахівцями, разом з тим, якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення.

Необхідні для технічної творчості здібності, особистісні властивості розвиваються переважно при безпосередній участі студентів у творчій діяльності. Проте, розвиток професійних здібностей можливий за умов безпосереднього залучення молоді до технічної творчості, коли у кожного із них буде формуватися власний досвід творчої діяльності, що в подальшому створить необхідну основу для масової участі молодих фахівців у винахідництві та раціоналізаторстві на виробництві. Отже, незважаючи на складність, своєрідність і індивідуальний характер творчого процесу праці у кожного індивідума, сучасною наукою і передовим психолого-педагогічним досвідом доведено, що можна цілеспрямовано формувати у студентів уміння по використанню засобів і прийомів, які активізують розвиток професійного мислення. Це передбачає практичну готовність майбутнього фахівця до вміння виявляти суть проблеми або ситуації, оцінювати її та визначати шляхи реалізації, генерувати неординарні технічні ідеї.

З метою успішного розвитку професійного мислення майбутніх фахівців у навчальній діяльності ефективним є проведення тренінгу розвитку професійної технічної творчості. Цей тренінг використовується для визначення своєрідного непрямого впливу на особистість. Для формування професійного мислення потрібен саме такий вплив, який сприятиме розвиткові інтересу до технічної діяльності, активності, творчого ставлення до справи, креативності як якості професійного технічного мислення. Саме тому тренінг відносять до організованого, а не стихійного навчання, оскільки він орієнтований на цілеспрямоване формування професійно компетентної особистості.

Основою тренінгу, спрямованого на розвиток професійного мислення, є проблемно-ігрові ситуації. Всі вправи тренінгу розвитку професійної технічної творчості можна проводити у формі гри.

Спираючись на методологічні, теоретичні й методичні положення, в яких розкриваються можливості ігрових моментів (Д. Б. Ельконін, Л. М. Івахненко, В. О. Моляко, Л. Ф. Тихомирова, П. М. Щербань та інші), ми виходили з того, що навчальна гра – це відтворення студентами професійної діяльності в умовній формі, відповідно до навчальної мети. Цінність гри в тому, що вона виступає чимось середнім між фактично існуючим становищем і можливим та

надає студентам свободи уяви й творчості.

Створення ігрової ситуації на занятті призводить до того, що студенти, захоплені грою, непомітно для себе та без особливого напруження набувають певних знань, умінь і навичок. Гра емоційно насичує студентів, допомагає естетично сприймати ситуацію. Водночас вона є не самоціллю, а засобом для розвитку інтересу до вивчення спецдисциплін, професійних знань, умінь і навичок.

При розробці занять з використанням проблемно-ігрових ситуацій, як засобу формування професійного мислення, необхідно керуватися такими принципами:

- принцип проблемності змісту гри і процесу її реалізації у пізнавальній діяльності студентів. Це означає, що предметний матеріал має містити навчально-виробничі проблеми у вигляді системи ігрових завдань;

- принцип двоплановості ігрової діяльності. Гра передбачає діяльність в умовах двопланової ситуації, в якій, з одного боку, відбуваються реальні події, а з іншого – деякі моменти цієї діяльності мають умовний, вигаданий характер. При цьому сама умовність не абстрактна, а співвідноситься з якою-небудь реальністю, моделює її нові характеристики;

- підпорядкованість конкретних цілей гри загальним цілям професійної підготовки: зміст і характер завдань, що виконуються під час гри повинні бути професійно спрямованими і відображати специфіку майбутньої професійної діяльності;

- принцип комплексності, систематичності і послідовності у проведенні ігор при постійному ускладненні задач для розв'язання.

Організовуючи проблемно-ігрові ситуації, потрібно враховувати, що успішність їх проведення обумовлена: адекватністю змісту ігрової діяльності знанням, умінням і навичкам, які набуваються у процесі навчання; чіткістю визначення мети і завдань; організацією діалогічного спілкування і взаємодії партнерів, учасників гри; урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного студента. Окрім того, бажано враховувати такі положення: правила гри повинні бути простими, точно сформульованими, доступними для розуміння студентів; під час проведення гри ніщо не повинно загрожувати здоров'ю та принижувати гідність студентів; гра не дасть належного ефекту, якщо дидактичний матеріал до неї для студентів виготовляти складно або використовувати його під час гри не зовсім зручно; при проведенні гри, пов'язаної зі змаганням команд, повинен бути забезпечений контроль за його результатами з боку всієї групи присутніх студентів або авторитетних осіб, зокрема викладача. Підведення підсумків змагання повинно бути відкритим, ясним та справедливими.

Аналіз гри – один із важливих етапів заняття, оскільки від нього багато в

чому залежить подальша робота студентів. Тому студентів необхідно спрямувати на те, що при аналізі не стільки суттєвою є оцінка з позиції «добре – погано», «правильно – неправильно», скільки бажано навчитися виявляти можливість оптимального рішення, вибирати корективи відповідно до змін ситуації.

Кожна гра має бути тематичною і передбачати комплексне використання знань і навичок, набутих студентами при вивченні спецдисциплін й проходження практики. У такій грі використовуються специфічні методи імітації виробничого процесу, аналіз конкретних виробничих ситуацій, вона тісно пов'язана зі спецдисциплінами.

Отже, існує пряма залежність розвитку професійного мислення та професійної творчості від організації професійної діяльності в цілому й організації навчання зокрема. Адже на перший план виступає не спонтанне «дозрівання» мисленнєвих дій та операцій, а пошук прийомів, що сприяють інтенсивному інтелектуальному розвитку людини (організація проблемного навчання, використання методу ускладнення завдань, поетапне формування розумових дій, проведення творчих тренінгів тощо). На нашу думку, саме при такій організації навчання, в умовах продуктивної взаємодії, актуалізується й осмислюється власний досвід, здійснюється взаємне інтелектуальне збагачення, набуваються життєві знання. Тому тренінг розвитку професійної технічної творчості забезпечує створення умов для поглибленого засвоєння студентами знань зі спеціальних дисциплін, сприяє формуванню вміння обґрунтовувати свої думки, погляди.

Література:

1. Альтшуллер Г. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г. Альтшуллер, И. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Брушлинский А. В. – М.: Мысль, 1970. – 191 с.
3. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / Моляко В. А. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
4. Василевская А. М. Развитие технического творческого мышления у подростков и юношества / А. М. Василевская, Р. А. Пономарёва. – К.: Вища школа, 1982. – 144 с.
5. Техническое творчество учащихся / под ред. Ю. С. Столярова. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ О. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри прикладної
лінгвістики та
методики навчання іноземних мов
ПАЛЬМ Г. А.,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практичної
психології,
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті викладаються основні положення щодо консультативно-пошукової системи організації навчання у вищому навчальному закладі та її психологічного супроводу. Наведені результати перевірки ефективності педагогічного експерименту психологічними засобами.
Ключові слова: *консультативно-пошукова система, загальний розумовий розвиток, навчальна мотивація.*

В статье излагаются основные положения консультативно-поисковой системы организации обучения в высшем учебном заведении и ее психологического сопровождения. Приводятся результаты проверки эффективности педагогического эксперимента психологическими средствами.
Ключевые слова: *консультативно-поисковая система, общее умственное развитие, учебная мотивация.*

The article analyzes the basic assumptions of the consultative-searching system and its psychological accompaniment in organization of teaching and learning at higher schools. The results of checking the effectiveness of a pedagogical experiment by psychological methods are cited and discussed.
Keywords: consultative-searching *system, general mental development, learning motivation.*

Основним завданням застосування інноваційних методів навчання у ВНЗ є прагнення забезпечити не засвоєння, а присвоєння знань студентами через

© ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ О.Б., ПАЛЬМ Г.А., 2011.

Таблиця 1
Загальний розумовий розвиток (середні по експериментальним та контрольним групам)

Групи	Результати КОТ (бали)	Рівень розумового розвитку									
		низький		нижчий за середній		середній		вищий за середній		високий	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Експери-ментальні	18,4	16	12,9	51	41,1	47	37,9	9	7,2	1	0,8
Конт-рольні	19,6	1	1,9	22	42,3	22	42,3	6	11,5	1	1,9
Разом	**19,0**	**17**	**9,6**	**73**	**41,5**	**69**	**39,2**	**15**	**8,5**	**2**	**1,1**

їх самостійну навчальну діяльність, творчий самостійний пошук та створення нових знань, наближення навчання до реальної практичної діяльності за фахом. Задля вирішення цього завдання у Дніпропетровському університеті ім. А.Нобеля було розроблено та експериментально перевірено ефективність інноваційної системи організації навчального процесу, яка отримала назву консультативно-пошукової та була досить широко обговореною у науковій печаті [1; 2].

Таблиця 2
Мотиви навчальної діяльності студентів (середні по експериментальним та контрольним групам)

Мотиви	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	бал	ранг	бал	ранг
Комунікативні	3,8	2,5	4,0	2
Уникнення	2,4	6	2,5	5
Престижу	2,7	5	2,4	6
Професійні	4,0	1	3,9	3
Навчально-пізнавальні	3,5	4	3,4	4
Соціальні	3,8	2,5	4,1	1

Метою психологічного супроводу педагогічного експерименту з впровадження консультативно-пошукової системи організації навчання стало виявлення психологічних особливостей студентів різних груп, які брали участь в експериментальному дослідженні (вихідна мотивація навчальної діяльності,

ціннісні орієнтації, рівень навчаємості) та їх динаміки в ході експерименту. Таким чином, було проведене дослідження психологічних особливостей студентів до та після проходження навчання за експериментальною програмою. Всього у дослідженні, що проводилося у 2009-2010 навчальному році ву Дніпропетровському університеті ім. А.Нобеля взяли участь 176 студентів II, III та IV курсів з 11 навчальних груп (7 груп експериментальних, 4 – контрольних) напрямів підготовки «Економіка підприємства», «Маркетинг», «Фінанси», «Психологія».

Перед початком експерименту необхідно було перевірити, чи є у студентів експериментальних та контрольних груп відмінності у рівні загального розумового розвитку та структурі мотивації. Для цього були використані методики: 1) короткий відбірковий тест (КОТ) В.Н.Бузіна; 2) методика діагностики навчальної мотивації студентів (А.А.Рєан та В.А.Якунін, модифікація Н.Ц.Бадмаєвої); 3) опитувальник термінальних цінностей (ОТеЦ) І.С.Сеніна.

Результати дослідження рівня загального розумового розвитку за тестом КОТ наведені у таблиці 1.

Як видно з таблиці, студенти експериментальних та контрольних груп знаходилися на приблизно однаковому рівні розумового розвитку: переважали середні та нижчі за середні показники.

Дослідження мотивації навчальної діяльності дозволяло виявити структуру мотивації за такими показниками: комунікативні мотиви; мотиви уникнення; мотиви престижу; професійні мотиви; навчально-пізнавальні мотиви; соціальні мотиви. Отримані результати наведені у таблиці 2.

Як видно із таблиці, загалом у студентів перші місця займали комунікативні мотиви (вчуся заради того, щоб заводити знайомства та спілкуватися з цікавими людьми); професійні мотиви (вчуся заради того, щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, стати спеціалістом); соціальні мотиви (вчуся тому, що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного у майбутньому). Далі йшли навчально-пізнавальні мотиви (вчуся заради того, щоб отримати глибокі й міцні знання, зайнятися наукової роботою зі спеціальності, просто подобається вчитися) та мотиви престижу (бажаю бути у числі кращих студентів). На останньому місці – мотиви уникнення (щоб уникнути осуду і покарання за плохе навчання, щоб не відстати від друзів).

За показниками мотивації навчальної діяльності між експериментальними та контрольними групами існували деякі відмінності, які не були суттєвими. Так, професійні мотиви в експериментальних групах чітко займали перше місце, в контрольних – третє. Соціальні мотиви переважали у контрольних групах, а в експериментальних займали друге-третє місце. На рис.1 наочно представлені отримані результати.

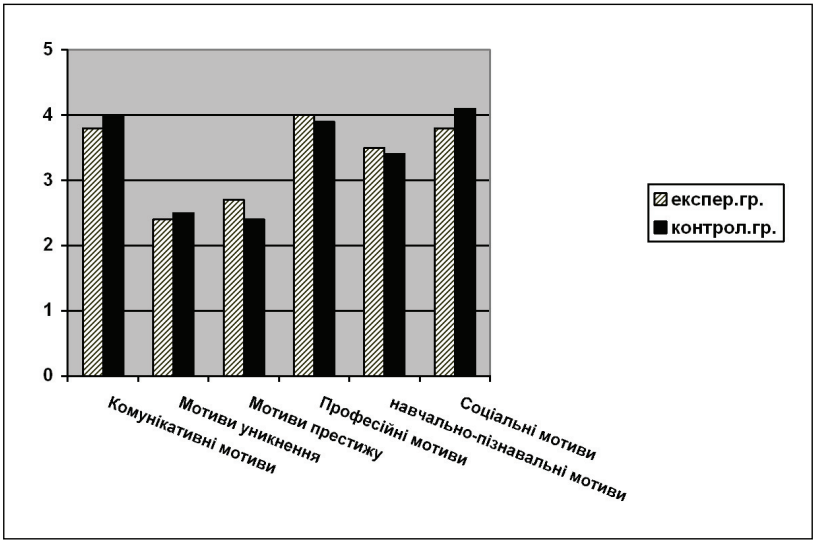


Рис.1. Мотиви навчальної діяльності студентів

Дослідження цінностей дозволило виявити пріоритетність певних життєвих цілей та містило такі цінності: власний престиж; високе матеріальне положення; креативність; активні соціальні контакти; розвиток; досягнення; духовне задоволення; збереження власної індивідуальності.

Ці цінності можуть реалізовуватися у таких життєвих сферах: професійне життя; навчання та освіта; сімейне життя; громадське життя; захоплення.

Термінальні цінності в той чи іншій мірі проявляються в усіх цих життєвих сферах, кожна з яких по-різному сприяє реалізації певних цінностей, тому сфери, які найбільш сприяють такій реалізації, набувають найбільшої значимості для людини.

Результати, отримані при дослідженні термінальних цінностей, наведені у таблиці 3.

Як видно з таблиці, за ступенем значущості цінності розподілилися таким чином: 1) високе матеріальне положення; 2) досягнення; 3) духовне задоволення; 4) розвиток; 5) активні соціальні контакти та збереження індивідуальності; 6) високий престиж; 7) креативність.

Відносно значущості різних життєвих сфер для досліджуваних студентських груп виявилося таке. На першому місці – професійне життя; на другому – навчання та освіта; третє місце займала сфера захоплень; четверте та п'яте

Таблиця 3
Показники значущості термінальних цінностей у студентів (середні по експериментальним та контрольним групам)

Цінності	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	бал	ранг	бал	ранг
Власний престиж	6,5	7,5	6,6	7
Високе матеріальне положення	7,7	1	8,0	1
Креативність	6,5	7,5	6,4	8
Активні соціальні контакти	7,2	4	7,1	6
Розвиток	7,1	5,5	7,4	3
Досягнення	7,5	2	7,7	2
Духовне задоволення	7,3	3	7,3	4
Збереження власної індивідуальності	7,1	5,5	7,2	5

місця поділили сімейна сфера (що загалом не дивно для студентів цього віку) та громадське життя. При цьому можливість реалізації найбільш значимої для студентів цінності – високе матеріальне положення – більшість студентів вбачають через навчання та освіту.

Проведене дослідження дозволило зробити такі загальні висновки:

1. Основними мотивами навчальної діяльності студентів були комунікативні, професійні та соціальні мотиви. Між експериментальними та контрольними групами за цими показниками існували відмінності, які не були суттєвими.

2. Основними цінностями та пріоритетними життєвими цілями для студентів були високе матеріальне положення та досягнення, хоча в окремих студентських групах можна було спостерігати деякі несуттєві відмінності.

3. Найбільш значущими життєвими сферами для студентів були професійне життя та навчання (з деякими варіаціями в окремих групах).

4. Можливість реалізації найбільш значущої для студентів цінності – високого матеріального положення – вони бачили у навчанні та освіті.

5. Студенти експериментальних та контрольних груп знаходилися на приблизно однаковому рівні розумового розвитку.

Окрім цих загальних висновків, які доводили вихідну "рівність" експериментальних та контрольних груп, дані стосовно психологічних особливостей кожної з груп були застосовані викладачами безпосередньо при організації педагогічного експерименту, після закінчення якого нами було проведене

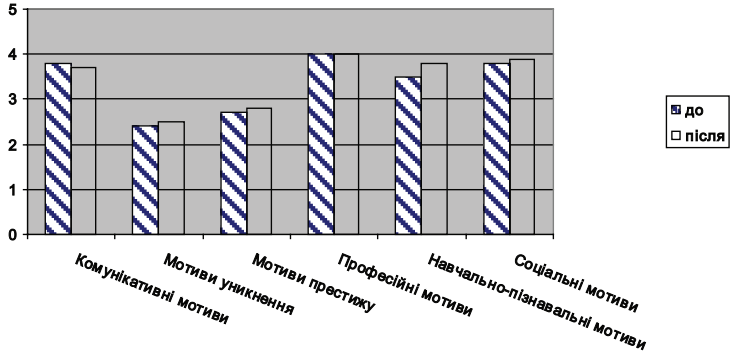


Рис.2. Мотиви навчальної діяльності студентів експериментальних груп до та після педагогічного експерименту

повторне обстеження. Ми виходили з того, що в експериментальних групах під впливом консультативно-пошукової системи організації навчання відбудуться зміни в навчальній мотивації, перш за все посилення навчально-пізнавальних та професійних мотивів. На заключному етапі дослідження ми знову використовували методику діагностики навчальної мотивації студентів

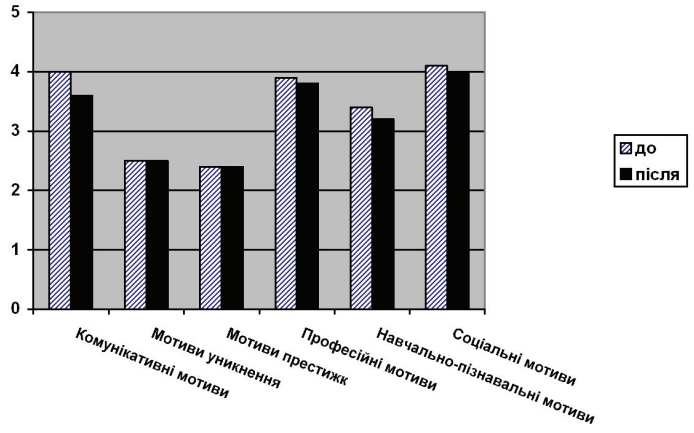


Рис.3. Мотиви навчальної діяльності студентів контрольних груп до та після педагогічного експерименту

(А.А.Рєан та В.А.Якунін, модифікація Н.Ц.Бадмаєвої). Отримані результати наочно представлені на рис.2 та рис.3.

Як видно з рисунків, після проведення педагогічного експерименту відбулися певні зміни в структурі навчальної мотивації студентів:

- у студентів експериментальних груп майже за всіма показниками підвищилася значущість мотивів навчальної діяльності, більш за все – значущість навчально-пізнавальних мотивів, які з четвертого перемістилися на третє місце;
- у студентів контрольних груп значущість основних мотивів навчальної діяльності знизилася майже за всіма показниками, хоча ранговий розподіл майже не змінився.

Результати психологічного обстеження свідчать про позитивний вплив педагогічного експерименту та запропонованої системи організації навчання на мотивацію навчальної діяльності студентів і доводять ефективність обраного підходу до психологічного супроводу педагогічних інновацій.

Література:

1. Холод Б.І. Основи консультативно-пошукової системи організації навчального процесу з фахових дисциплін у вищій школі / Б.І.Холод, О.Б.Тарнопольський, С.П.Кожушко // Вища освіта України. Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". Додаток 3, том ІУ (11). – Київ, 2008. – С.603–611.

2. Холод Б.І. Євроінтеграція вищої освіти України: проблеми та можливості їх вирішення школі / Б.І.Холод, О.Б.Тарнопольський. // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 4, І (19) том. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі. – Київ, 2010. – С. 531-538.

ТЕРЕЩЕНКО М. М.,
аспірант,
Нацональний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкривається формування професійно-творчого потенціалу майбутніх фахівців-економістів в сучасній Україні.

Професійна підготовка, творчий потенціал, професійно-творчий потенціал, економіст, економічна освіта.

В статье раскрывается формирование профессионально творческого потенциалу будущих специалистов-экономистов в современной Украине.

Профессиональная подготовка, творческий потенциал, профессионально творческий потенциал, экономист, экономическое образование.

In the article, forming opens up professionally creative to potential of future specialists-economists in modern Ukraine.

Professional preparation, creative potential, professionally creative potential, economist, economic education.

Україна проходить складний шлях державницького та громадського ставлення. Основна увага повинна бути, тобто створити необхідні передумови для запровадження сучасної політики розвитку сфери освіти і науки, та перетворення їх в базові галузі переходу до інноваційної моделі розвитку суспільства.

Реформування освіти в Україні, що є складовою процесу адаптації національної освітньої системи до змін, які відбуваються останнім часом у європейських країнах пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. У зв'язку з цим одним із основних питань є спрямування підтримки вітчизняної освіти і науки, створення умов для забезпечення громадянам рівного доступу до якісної освіти, її інтеграцію у загально-

 © ТЕРЕЩЕНКО М. М., 2011.

європейський освітній простір. Відтак, питання забезпечення рівного доступу не просто до освіти, а саме до якісної освіти є ключовим для розвитку не тільки освітньої галузі, а й усього суспільства.

Тому метою статті є вивчення особливостей професійно-педагогічної підготовки, яка сприяє формуванню творчого потенціалу майбутніх економістів в умовах Болонського процесу в Україні.

Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, інтеграції у світовий освітній простір. Відповідно до європейських вимог та вітчизняних державних документів (Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України "Про освіту", "Про вищу освіту", Концепція національного виховання) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації [5, 6, 8].

Розбудова єдиного Європейського Дому безпосередньо залежить від стратегічного розвитку цивілізації – інтелекту – науки, культури і освіти, навчання і виховання нових поколінь, розвиток яких розглядається нині як одне з найбільш актуальних питань життєствердження європейської, а слідом за нею – і світової спільноти. Потужній інтелект, розгалужена наука і якісна освіта є саме тією умовою, за якою уже розпочали цивілізаційні перегони провідні держави світу. Свідчення тому є Болонський процес, що об'єднує всіх суб'єктів європейського освітнього простору формування єдиних правил освітньо-наукової і виховної діяльності, нормами поведінки як на державному, так і на побутовому рівні [2, с. 3].

Зміни соціально-економічних основ розвитку української держави і суспільства супроводжуються процесами модернізації системи освіти в цілому, до стратегічних завдань якої належить формування освіченої, творчої особистості. У зв'язку з цим у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на забезпеченні державою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку.

У зв'язку з цим навчання у вищому навчальному закладі як проміжна ланка у неперервному процесі освіти посідає центральне місце. Розвиток суспільства вимагає нових підходів щодо підготовки майбутніх фахівців-економістів.

Проблеми підготовки економістів, формування їхнього професійно-творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти, а саме:

– фундаментальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою досліджували О.О.Абдулліна, Є.П.Білозерцев, О.А.Дубасенюк, А.Й.Капська, Л.І.Міщик, О.Г.Мороз, Н.Г.Ничкало, Г.В.Троцко, В.І.Луговий;

– проблеми формування інтересу до професії викладача досліджували Г.Д.Бабушкін, К.В. Ваганова, О.Д. Дубогай, В.К. Сидоренко;

– вивченням проблем творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис здійснили у своїх працях Б.Г.Ананьєв, Д.В.Богоявленська, Н.В.Гузій, М.О.Лазарєв, В.О.Моляко, М.М.Поташник, Н.Ю.Посталюк, С.О.Сисоєва.

Наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів, в яких розкрито сутність і специфіку понять таких, як творчий потенціал майбутнього вчителя (О.А. Денотkіна, Н.С. Мартинович); творча активність (Д.Б.Богоявленська, Ю.А. Мисливський); професійно-спрямоване навчання (Л.В. Ананьєва, Л.О. Мільто). Безпосередньо питання творчого потенціалу у своїх працях досліджували П.Ф.Кравчук, О.А. Лука, Н.Ю.Посталюк.

Широке коло питань проблеми психології творчості, які мають важливе значення в дослідженні піднятої теми, розроблено в роботах Д.Б.Богоявленської, С.Д.Максименка, А.М. Матюшкіна, В.О. Моляка, Я.А.Пономарьова; з розвитку творчого потенціалу особистості – Б.Г.Ананьєва, В.І. Андрєєва, І.А. Зязюна, О.І. Клепікова, І.Т. Кучерявого; особистісного саморозвитку К.А.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, Л.С.Виготського, М.В.Кларіна, А.Маслоу, С.Л.Рубінштейна; вивчення творчих можливостей учнів та оцінки рівня їх сформованості – С.О. Сисоєвої.

Підходи вчених до визначення сутності, характеру, складових та ролі творчого потенціалу у процесі розвитку особистості є досить неоднозначними. Результати дослідження аспектів творчої особистості дозволили констатувати, що в науці немає єдиної думки щодо якісних і кількісних показників творчого потенціалу. Основною причиною нечіткого визначення поняття і ролі потенціалу в процесі розвитку творчої особистості є:

- по-перше, його порівняння, а в окремих випадках і повна ідентифікація з поняттям «обдарованість», «талант», «творча особистість» (Д.Б.Богоявленська, В.О.Моляко, С.О.Сисоєва та ін.);

- по-друге, вживання та використання поняття «творчий потенціал особистості» в науковій психологічній і педагогічній літературі є подекуди досить вільним;

- по-третє, у зміст поняття «творчий потенціал» включають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей, (П.Ф.Кравчук, О.А.Лука, Н.Ю.Посталюк та ін.) [14].

Вивчення творчого потенціалу як наукової проблеми важливо для розуміння цілісної природи творчої особистості, механізмів її розвитку та творчого

самовираження в професійно-педагогічній і соціальній сферах. Своє відношення до взаємозв'язку категорій творчості й діяльності в аспекті формування творчого педагогічного потенціалу виражається в наступному: по-перше, діяльність – основа творчості, творчість людини виражається в діяльності, але не зводиться до неї. Повністю людська сутність проявляється у творчості, що відбиває вищий рівень активності людини, спрямованої на подолання діалектичного протиріччя між «старим» і «новим», у процесі якого переборюються межі наявної діяльності. По-друге, і творчість і діяльність спрямовані на перетворення самої людини як діючого суб'єкта. Діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, творчість, же виступає тільки у взаємозв'язку продуктивної й репродуктивної сторін, включаючи не тільки безпосередньо результативні дії, але і відношення, думку, переживання, самосвідомість і інші форми прояву людських якостей [12].

Визначення сутності потенціалу ускладнюється й багатоплановою системою взаємозалежних характеристик: активності, волі, мети, стилю діяльності, здібностей, мотивів тощо.

Творчий потенціал особистості має комплексний, системний характер і проявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біофизіологічному, психологічному, соціальному і духовному. Вони і представляють фундамент психологічних, схованих за ними, потенційних можливостей людини, які забезпечують успішність діяльності людини в різних сферах життя і є важливим джерелом формування, реалізації й розвитку творчого потенціалу особистості.

В основі розвитку економіста як особистості лежить економічна свідомість, яка виконує ряд функцій. Основними з них є пізнавальна, регулятивна, соціально-перетворююча. Зміст кожної з названих функцій ми визначили в наступному:

- пізнавальна функція економічної свідомості має на меті розкриття перед економістами можливостей пізнання та свідомого використання економічних законів, а також усвідомлення суттєвих зв'язків між явищами та закономірностями економічної діяльності;

- регулятивна функція економічної свідомості базується на логічному обґрунтуванні правових норм і правил відповідного виду суспільних відносин: приватної і державної власності та ін.;

- соціально-перетворююча функція економічної свідомості полягає у забезпеченні творчої участі економістів в організації певного виду праці, створенні кооперативних об'єднань та набутті власного позитивного досвіду економічних відносин.

Потенціал – не абсолютне ніщо, а буття, що має реальний зміст, у якому є підстави для переходу в дійсність, здійснення і здійсненність.

Творчий потенціал майбутніх фахівців-економістів – це інтегративне

утворення, яке містить у собі сукупність ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, мета яких – формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Специфіка творчого потенціалу економістів повинна полягати в домінації комунікативних здібностей як одного зі складових особистості.

Критеріями сформованості творчого потенціалу майбутніх економістів повинні виступати творчі здібності (комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні); творчі якості (цілеспрямованість, наполегливість, здатність до міжособистісного спілкування, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях); особливості психічних процесів (критичність, дивергентність, легкість асоціювання, творча уява, пам'ять, увага); мотивація (позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації, до нестандартних дій) [7].

Аналіз наукової літератури і досліджень, показує, що до цих пір мало дослідженим залишається питання, яким чином розвиток у студентів потреби в самоактуалізації сприяє їх творчості в самостійній роботі. Вирішення даної проблеми вимагає звернутися до наукової літератури, в якій висвітлюються питання творчого потенціалу індивіда.

Учені, відзначаючи, що творчий потенціал особи є інтегральною цілісністю природних і соціальних сил людини, що забезпечує її суб'єктивну потребу в творчій самореалізації і саморозвитку, уточнюють, що змістовно-структурний план творчого потенціалу відображає комплекс здібностей інтелекту, комплекс властивостей креативності і комплекс особових проявів (емоційних, свідомих і несвідомих, вольових, поведінкових), але не зводиться до них. Увага акцентується на тому, що вірогідність прояву його залежить від особистого прагнення (цілеспрямованості) людини повною мірою реалізувати свої можливості; від міри її внутрішньої свободи; від сформованості соціального відчуття (дієвість, творчість). Творчий потенціал особи необхідно правомірно розглядати як необхідну передумову діяльності творчого характеру, тобто самостійної.

Складність професійно-творчого потенціалу майбутнього фахівця-економіста обумовлює не тільки важливість обліку різних методологічних і концептуальних підходів у його вивченні, а й необхідність розгляду цього явища в різних понятійних системах. Це дозволить виділити принципові позиції у визначенні сутнісних характеристик творчого педагогічного потенціалу, його структурно-функціональних параметрів і динамічних характеристик, що має концептуальне значення для нашого дослідження.

Творчий потенціал – це "не тільки здатність до створення нового в науці або мистецтві, але й нестандартність відносин до себе, своїй праці, спілкуванню, взаємодії з іншими людьми, рішенню всіляких проблемних ситуацій і взагалі до життя в цілому" [4, с. 149].

Отже, аналіз наукових праць закордонних і вітчизняних учених про самоактуалізацію і творчість дає нам підставу стверджувати, що прагнення студента реалізувати себе, проявити свої можливості, які обумовлюють реалізацію його потреби в самоактуалізації, сприяє і його творчості, і розвитку його самостійності. Реалізація творчого потенціалу є діалогом потенційного і актуального в особі з навколишнім світом і іншими людьми, людини з собою.

Творчий потенціал має системний характер, через що він володіє всіма атрибутами, властивими цілеспрямованим системам (стійкість, потреба в розвитку і самореалізації), що самоорганізовуються, що саморозвиваються і мають власну внутрішню логіку розвитку, яка не зводиться до логіки суми її підсистем (елементів) і логіки розвитку кожної підсистеми окремо.

Література:

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: навч. посіб./ О.В. Аксьонова. – К.: КНЕУ. – 2006. – 708 с.

2. Андрущенко В.П. «Об'єднана Європа XXI століття: підготовка нового вчителя» Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік, 9-10 лютого 2011 року/ Укл. Г.І.Волинка, О.В. Уваркіна, О.П. Симоненко, О.П. Ємельянова. – К.: НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2011. – 354 с.

3. Архангельский С.Н. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: Учеб.-метод. пособие / С.Н.Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368с.

4. Галкина Т.В. Психологический механизм решения задач на оценку и самооценку // Психология творчества. – М., 1990. – с. 149-158.

5. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р.

6. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р.

7. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. канд.. пед. наук: 13.00.04/ Є.А. Іванченко. – Південноукр. держ. пед. ун. імені К.Д.Ушинського. – О., 2005р. – 22с.

8. Національна доктрина розвитку освіти / Нормативно-правове забезпечення освіти – У 4 ч. – Харків: Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 3-25.

9. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2 (4). – С.140-

145 12. – С. 11-16.
10. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва // К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
11. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. – Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна / – Київ: видавництво "Віпол", 2000. – С. 269-271.
12. Скітіцька О.В. Стимулювання розвитку творчого потенціалу працівників вищої школи: Автореф. дис. канд.. екон. наук: 08.09.01/ О.В. Скітіцька. – НАН України. Рада по вивченню продуктивних сил України. – К., 2004р. – 19 с.
13. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. -174 с.
14. Ткачук Т.В. Дидактичні засади розвитку економічних знань вчителя в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. канд.. пед. наук: 13.00.09/ Т.В. Ткачук. – Волин. держ. ун. ім.. Лесі Українки. – Л., 2006р. – 19 с.

ТИЧИНСЬКА О. В.,
аспірант,
Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

У статті досліджено теоретичні засади шкільного консультування; визначено завдання та мету шкільного консультування; систематизовано та розтлумачено основні підходи шкільного консультування; розглянуто функціональні обов'язки шкільного консультанта.
Ключові слова: *шкільне консультування, шкільний консультант, підходи шкільного консультування, теоретичні засади, процес.*

В статье исследованы теоретические основы школьного консультирования; определены задачи и цели школьного консультирования; систематизированы и разъяснены основные подходы школьного консультирования; рассмотрены функциональные обязанности школьного консультанта.
Ключевые слова: *школьное консультирование, школьный консультант, подходы школьного консультирования, теоретические основы, процесс.*

The article deals with theoretical principles of school counseling; school counselors' peculiarities, tasks and goals were differentiated; main school counseling approaches were systemized and explained; direct school counselor's duties were studied.
Key words: *school counseling, school counselor, school counseling approaches, theoretical principles, process.*

Постановка проблеми. Консультування в найрізноманітніших формах існує уже декілька століть. В усіх культурах старше покоління не лише визначали норми поведінки молоді в межах своєї культури, але й консультували молодше покоління з питань наслідування цих норм. До прикладу, в Індії старше покоління, особливо батьки та вчителі, вважали своїм прямим обов'язком використовувати консультування як форму поради чи навчання.

Послуговуючись визначенням, розуміємо, що шкільне консультування –

© ТИЧИНСЬКА О. В., 2011.
УДК 3.37.37.0

одне з найпрозоріших понять. Для пересічної людини це процес, коли професіонал, тобто шкільний консультант, вирішує проблему учня. Пересічна особа переконана, що у цього шкільного консультанта є вже готові відповіді на всі запитання молодої особистості. Проте більшість професійних шкільних консультантів стверджують, що таке розуміння надто далеке від істини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідження окресленої проблеми та різних підходів до її розв'язання свій внесок зробили як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: І. Булах, Р. Джордж, Дж. Керні, З. Матейчик, У. Міллер, Ф. Нагент, Р. Овчарова, Г. Пепінскі, С. Роджерс, С. Роллнік, Т. Дж. Фітч, Л. Хомич та ін.

Формулювання мети статті. Мета наукової статті – вивчити теоретичні засади шкільного консультування у США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основне завдання шкільного консультування – оптимізація міжособистісної взаємодії в системі «учитель – учень», «батьки – учень», «учитель – батьки».

Зазначимо, що проблеми, з якими звертаються до шкільного консультанта, досить різнопланові, як правило, це: неадекватність педагогічних впливів на особистість учня; конфліктні ситуації в сім'ї; переживання дітьми різного віку негативних емоцій, пов'язаних зі школою, ставленням до навчання; проблеми психічного здоров'я учнів, що навчаються в загальноосвітніх та спеціальних закладах; вплив стресогенних факторів на успіхи в школі; проблеми шкільної дезадаптації;

дитячий алкоголізм та наркоманія тощо.

Як бачимо, розв'язання зазначених вище проблем передбачає, перш за все, знаходження основних причин, які провокують появу тих чи інших труднощів. Найбільш поширеними причинами виникнення труднощів у педагогічному спілкуванні є такі: несформованість навичок вербальної та невербальної комунікації (перефразування, збіднений словниковий запас, нелогічність висловлювань, недоречність виразів тощо); відсутність необхідного зворотного зв'язку; формальність в організації педагогічної взаємодії (особливо в процесі прийняття спільних рішень); неврахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у процесі спілкування, ігнорування закономірностей психічного розвитку особистості, зокрема, переживання нею критичних періодів; низька культура педагогічного спілкування та нехтування внутрішньою неготовністю співрозмовника (зокрема, учня) до критичного ставлення чи оцінювання; низький рівень гуманізації дитячих закладів. За таких умов головним завданням шкільного консультанта є зняття психологічного бар'єру, налаштування на готовність до співпраці, звертання уваги на мотивацію людських вчинків, а не лише на їх результати [1, с. 62 –64].

Відтак, до особливостей шкільного консультування можна віднести:

- цілеспрямований процес шкільного консультування;

- призначення шкільного консультування для середньостатистичного учня, який зіткнувся з проблемами різного характеру;

- динамічна взаємодія між учнем та шкільним консультантом на засадах толерантності, щирості та взаємної поваги;

- конфіденційність шкільного консультанта.

Зауважимо, що перспективи консультування можуть змінюватися від одного шкільного консультанта до іншого. Існують відмінності в підготовці до процесу консультування, проблемах учнів, умовах і навіть завданнях, які ставлять перед собою шкільні консультанти в процесі роботи з учнями.

Основи шкільного консультування і консультування взагалі полягають в існуванні трьох різних дефініцій процесу консультування, які запропоновані науковцями [6, с. 110–114]. Зокрема, шкільне консультування розуміють як «допомогу індивідуального та особистого характеру, у вирішенні особистих, освітніх та кар'єрних проблем, завжди за втручання фахівців, школи, громади, у формі індивідуальної бесіди, в процесі якої учням надається можливість самим знайти вирішення своєї проблеми». Згідно з Г. Пепінскі, «шкільне консультування – це процес, який охоплює взаємодію шкільного консультанта та учня в приватних умовах, які сприяють зміні поведінки учня для отримання прийнятного вирішення тієї чи іншої проблеми». Заслуговує на увагу також визначення «шкільного консультування» С. Вренна, який стверджував, що «шкільне консультування є динамічним та цілеспрямованим зв'язком двох людей, за якого дії відрізняються залежно від природи потреб учнів, але в якому завжди існує участь обох сторін, зосередженість на самоусвідомленості та самовизначеності учня» [3, с. 193 – 207]. На наш погляд, спільними підходами у цих трактуваннях є такі: допомога учневі зробити вибір та жити далі згідно з таким вибором; визнання шкільного консультування як освітнього процесу; сприяння розвитку особистості учнів.

Однак найсучаснішим та найприйнятнішим визначенням шкільного консультування є «процес, який припускає професійні відносини між шкільним консультантом та учнем. Такі відносини проходять зазвичай на приватному рівні, хоча вони можуть бути відкритими й для більше, ніж двох людей. Вони мають на меті допомогти учневі усвідомити свою мету в житті шляхом усвідомленого вирішення проблем емоційного чи міжособистісного характеру» [2, с. 30–34]. Перевагою такого визначення є його суттєве теоретичне підґрунтя і водночас поміркована практичність.

У процесі шкільного консультування вагоме значення має гармонійне поєднання теорії і практики. Багато професійних шкільних консультантів на початку своєї кар'єри звертаються до теорії. Проте навіть ті, хто фанатично дотримується теорії, з часом змінюють свою думку на користь практики. І все

тому, що учень, який виступає у ролі клієнта, є насамперед особистістю, з'єднувальним ланцюжком між теорією та практикою шкільного консультування. Інколи теорії, як і «Прокрустове ліжко», під яку штучно підганяють реальне життя, факти і явища, не відображають сутності людської психіки. Коли проблеми учня не підпадають під проблеми, які уже розглядалися теорією, шкільний консультант вимушений вносити корективи до цієї теорії. Це одне з найскладніших завдань, які поставлені перед шкільним консультантом [7, с. 24 – 26].

Практика засвідчує, що шкільний консультант завжди повинен бути готовий сприймати будь-яку інформацію і при цьому залишатися гнучким. Він повинен чітко усвідомлювати концепцію психологічної індивідуальності. Кожен учень, який є індивідуальністю, приходить з власними проблемами та прагненнями. І тому нереальним є переконання, що кожен учень зможе отримати допомогу від єдиного виду теорії. Варто зазначити, що всі відомі теорії виникли з особистої практики та досвіду спілкування шкільних консультантів та учнів. Ось чому існує так багато теорій та практик консультування. Спроби вивчення старих теорій та знайомство з новими, розширюють можливості шкільного консультанта. Але насправді корисним є той досвід, який отримує шкільний консультант у практиці спілкування з учнями, які потребують його допомоги.

Потенційний шкільний консультант повинен бути обізнаний у великій кількості основних підходів до консультування, які стануть вагомим підґрунтям для розробки власного бренду консультування. Найбільш прогресивними визнано сім підходів: когнітивний; емоційний/афективний; біхевіорестичний/поведінковий; гуманістичний; когнітивно-біхевіорестичний; особистісний. Варто відзначити, що перші три підходи тісно пов'язані з трьома аспектами особистості, зокрема: пізнання, любов і здатність до вольового руху (тобто знати, відчувати та робити, як заповідали стародавні філософи) [5, с. 209]. Коротко розглянемо ці підходи.

Когнітивний підхід. Як зазначалося, когнітивний підхід застосовується в процесі вирішення абсурдності, тобто під час надання допомоги учням у вирішенні більшості проблем шляхом навчання раціонального мислення, допомагаючи їм позбавитися будь-яких нелогічних, ірраціональних думок та поглядів, замінюючи їх логічними та раціональними.

Емоційний/афективний підхід. Виходячи з самого терміну, емоційний/афективний підхід у галузі шкільного консультування має на меті зосередити увагу на тому, що відбувається всередині учня, і особливо на тому, що учень відчуває в даний момент.

Біхевіорестичний/поведінковий підхід. У той час, як динамічно зорієнтовані теоретики намагаються пояснити свідоме та несвідоме шляхом припу-

щень, біхевіорестичні шкільні консультанти зосереджуються на об'єктивному вивченні поведінки учня та навчального процесу. Основна увага зосереджуються перш за все на відкритій поведінці. Цей підхід характеризується зосередженням уваги на відкритій та індивідуально визначеній поведінці; чіткими та очевидними поведінковими цілями; формулюванням об'єктивного та специфічного вирішення проблеми; об'єктивним оцінюванням результатів шкільного консультування, виходячи з ступеня наближеності до поведінкових цілей.

Гуманістичний підхід. Обираючи за методологічний орієнтир дослідження Ф. Нагента, можна стверджувати, що особистісно орієнтована та екзистенціальна теорії утворюють гуманістичний підхід консультування. З-поміж усіх інших особистісно орієнтоване консультування є основним напрямом гуманістичності освітніх програм шкільного консультування. Особистісно орієнтоване консультування охоплює порівняння, непозесорне розуміння, емпатію та безумовне позитивне ставлення [6, с. 121 – 123].

Когнітивно-біхевіорестична теорія. Передумовами когнітивно-біхевіорестичної теорії є почуття або емоція, що є результатом когнітивного процесу або мислення.

Інтеграція гуманістичних та когнітивно-біхевіорестичних підходів. Спільні риси цих підходів є важливішими для досягнення успіху в галузі шкільного консультування, ніж унікальні чинники, які їх відрізняють. Проте ми рідко замислюємося про інтеграцію теорій та підходів шкільного консультування. Таким чином, професія шкільного консультування стала свідком зростаючої конвергенції серед теоретиків та підвищеного усвідомлення того, що лише одна теорія не може пояснити або задовольнити всі вимоги учнів. У результаті виникає переконання, що теорія покликана служити користувачеві, а за відсутності єдиної теорії, яка повністю відповідала б потребам шкільного консультанта, інтеграція теорій є прийнятною практикою. Таке усвідомлення шкільного консультування відоме як еклектичний або інтегративний підхід [5, с. 214 – 215].

Особиста/особистісна теорія шкільного консультування. Практикуючі шкільні консультанти переживають трансформації у випадках, коли учні не зацікавлені в застосуванні теорії та всіх її тонкощів, а лише прагнуть негайного вирішення проблеми. Така вимога з боку учнів змусила багатьох шкільних консультантів відмовитися від догматичного підходу. Все частіше шкільні консультанти в своїй роботі почали звертатися до прагматичного підходу. Учень та його потреби стали набагато важливішими, ніж теорія та догми консультування. Саме так з'явилася «особиста/особистісна теорія консультування».

Теоретичні підходи шкільного консультування пропонують «мапу» про-

цесів консультування та шлях, яким повинні пройти учасники процесу консультування, маючи на меті досягнення певних цілей [4, с. 232 – 238].

Отже, підсумовуючи викладене вище, до обов'язків шкільного консультанта слід віднести: планування освітніх програм; консультування; координацію; оцінювання учнів; підзвітність шкільного консультанта освітній системі; професійну практику та саморозвиток. Шкільні консультанти традиційно працюють лише в межах своєї власної теоретичної структури, часто ігноруючи будь-які альтернативні концепції та потенційно важливіші втручання. Жодна теорія не може повною мірою розібратися в лабіринтах людської поведінки, а відтак не може містити пояснень усіх явищ. Відповідно, єдиний перелік методів консультування не завжди ефективний у роботі шкільного консультанта; комплексні підходи все частіше посідають провідні позиції у консультаційній практиці.

Література:

1. Булах І. С. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: Навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Л. О. Хомич – К.: УДПУ ім. Драгоманова, 1997. – С. 62 – 64.
2. Carney J. Suicide and cognitive-behavioral counseling: Implications for mental health counselors. Journal of Mental Health Counseling/ J. Carney, R. Hazler, 1998. – P. 30-34.
3. Corey G. Theory and practice of counseling and psychotherapy (8th ed.) / G. Corey. – Belmont, CA: Brooks, 2009. – P. 193 – 207.
4. Fitch J. The exposure of counseling practicum students to humanistic counseling theories: A survey of CACREP programs / Fitch J., Canada R., Marshall L. Journal for Humanistic Counseling, Education & Development, 40(2), 2001. – P. 232-238.
5. Hackney H. The professional counselor: A process guide to helping (6th ed.) / Hackney H., Cormier S. – Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009. – P. 209 – 215.
6. Nugent F. Introduction to the profession of counseling (3rd ed.) / Nugent F. – Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2000. – 576 p.
7. The top 10: The most influential therapists of the past quarter-century / [Rogers C., Minuchin S., Satir V. and others]. – VISTAS, 2007. – P. 24 –68.

ФЕДОРОВА Л. Г.,
асистент, кафедра змісту і методики початкового навчання,
Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статті подано аналіз теоретико-методологічних основ формування педагогічного такту вчителя початкових класів.
Ключові слова: *такт, педагогічний такт, вчитель початкових класів.*

В статье подан анализ теоретико-методологических основ формирования педагогического такта учителя начальной школы.
Ключевые слова: *такт, педагогический такт, учитель начальных классов.*

In this article we try to analise theoretical, metodological aspects of the pedagogical tact forming of the primary-school's teacher.
Key words: *a tact, the pedagogical tact, a primary-school teacher.*

Постановка проблеми. У педагогічній науці кінця XX – початку XXI століття педагогічному такту як соціально-педагогічній цінності і як цінності-засобу, що дозволяє пошук шляхів реалізації мети педагогічної діяльності, не приділялося достатньої уваги.

Удосконалення педагогічного процесу, підвищення рівня професійної культури вчителів, сучасні тенденції освіти вимагають наукового осмислення та критичного використання досвіду розвитку теорії педагогічного такту, накопиченого у другій половині XIX – початку XX століття.

Окремі питання проблеми формування педагогічного такту освітлювалися у публікаціях Г. Волкова, В. Краковського, А. Мудрика, І. Підласого, З. Равкіна, В. Сластьоніна, В. Шаповалова, Л. Шевченко, Е. Шиянова, Н. Щуркової.

Проведений нами аналіз публікацій, дисертаційних досліджень дозволяє стверджувати, що до теперішнього часу немає завершених робіт, в яких аналізуються, узагальнюються питання теорії та практики формування педагогіч-

© ФЕДОРОВА Л. Г., 2011.
УДК 371.134:373.3

ного такту.

Теоретичні засади педагогічного такту знайшли своє відображення у працях К. Ушинського, П. Каптерєва, А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Синиці, Ш. Амонашвілі та інших.

Перше наукове дослідження щодо формування педагогічного такту було проведене К. Ушинським. Він намагався розкрити психологічну природу педагогічного такту. Формування педагогічного такту, на його думку, пов'язане з набуттям таких педагогічних вмінь і навичок як спостережливість, самоконтроль, самоаналіз, самоспостережливість.

К. Ушинский стверджував, що існує залежність між сформованістю педагогічного такту та індивідуальними особливостями особистості вчителя, його глибокими знаннями з психології.

А. Макаренко виокремив такий суттєвий принцип такту як щирість ставлення вчителя до учнів і колективу, сформулировал правило: «як можна більше вимогливості до людини, але разом з тим і як можна більше поваги до неї» [3].

С. Елканов вважає, що педагогічний такт пов'язаний з фізіологічним, психологічним, діяльнісним і соціальним у підструктурі особистості. Зміст біологічно обумовленої підструктури задано генетично, на думку С. Елканова, нервова система обумовлює різну основу для здібностей. У підструктурі особливостей психічних процесів важливих для педагогічного такту є такі показники пізнавальних, емоційних, вольових якостей як спостережливість, кмітливість, уява, моральність, терпіння, витримка та інші. Підструктура досвіду включає знання й уміння, педагогічну культуру, манери та стиль поведінки. Направленість особистості обумовлена соціальними установками, морально-естетичними поглядами та переконаннями, якими керується вчитель, тактовно здійснюючи вплив на учнів. [2].

У сучасній психолого-педагогічній науці багато робіт присвячено питанням педагогічної етики, змістової та функціональної сутності педагогічного такту.

Сутність принципів педагогічної моралі розглядається у роботах Б. Бушелева, М. Кир'язева, О. Морозова, Т. Міронова, Л. Неділі, В. Писаренко, І. Фролова, В. Чернокозова.

Відомо, що моральна свідомість учителя, його професійна діяльність і моральні відносини розвиваються та регулюються принципами загальнолюдської моралі. Але виокремлюють специфічні, притаманні педагогічній моралі принципи: професійна самовідданість, професійна педагогічна солідарність, гуманізм педагогічної праці, педагогічний оптимізм тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розглянемо принципи, на яких ґрунтуються специфічні вимоги до педагогічного такту.

Професійна самовідданість проявляється у душевній щирості, співчутті та турботі. Із принципу професійної педагогічної солідарності логічно витікають специфічні норми, які регулюють моральні відносини у педагогічному колективі.

Основні з цих норм сформульовані В.Чернокозовою, І. Чернокозовим [7] та В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко [5]. До них належать: необхідність співвідносити свою педагогічну діяльність з діяльністю всього колективу на основі спільності цілей і задач; уважно дослухатися до думок колективу, враховуючи зауваження колег; ділитися досвідом роботи з колегами.

Принцип гуманізму найбільш специфічно виражається у педагогічній діяльності. В його основі лежить визнання та повага прав, свобод, гідності людини. Норми принципу гуманізму зобов'язують вчителя любити дітей, поважати їх гідність, бути терплячими, милосердними.

Педагогічний оптимізм є одним зі специфічних принципів педагогічної моралі, що тісно пов'язаний з педагогічним гуманізмом. Цей принцип регулює ставлення вчителя до учнів, до своєї праці та до себе. Педагогічний оптимізм обумовлений особливостями учительської праці, націленої на позитивне майбутнє [5].

Педагогічній культурі присвячені роботи наступних науковців: Л. Альошиної, Є. Бондаревської, В.Буряка, А. Бурханової, І. Водейко, А. Вознесенської, І. Герасимова, Ф. Гоноболіна, В. Гриньова, Н. Дементьєвої, Л. Доблаєва, І.Клебанова, О. Майкиної, А. Плаксиної.

Про професіоналізм особистості викладача у контексті педагогічної культури, педагогічного такту пише Н. Кузьміна, Н.Панкратова, І. Риданова.

У зв'язку з цим, метою даної статті є аналіз теоретико-методологічних основ формування педагогічного такту у майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить, що найбільш досліджуваними напрямками, пов'язаними з проблемами педагогічного такту є: етичні знання й уміння, педагогічний такт і педагогічна культура, стиль поведінки педагога, оскільки педагогічний такт розглядається як важлива моральна якість, як вищий прояв педагогічної культури.

Визначення та характеристики педагогічного такту, які існують у науковій літературі, не завжди відрізняються повнотою розкриття цього поняття. Так, існує тенденція до звуження поняття про педагогічний такт, ототожнення його з ввічливістю чи педагогічною технікою у спілкуванні. Дійсно, вони є компонентами педагогічного такту, але не вичерпують повністю його характеристики.

У науковій педагогічній літературі „ступінь педагогічної доцільності як основа педагогічного такту іноді ототожнюють з почуттям" («почуттям міри») або до «вміннями».

Так, за тлумачним словником С. Ожегова такт визначається як почуття міри, яке формує уміння поводити себе пристойно, належним чином.

В. Страхов трактує педагогічний такт учителя як одну з основних педагогічних здібностей і важливу складову частину його педагогічної майстерності. Він включає різноманітні уміння у структуру такту, які трансформуються на високому рівні прояву його у стійку моральну звичку, у спілкування вчителя з учнями [6].

Е. Грішин розглядає педагогічний такт як техніку й особливе мистецтво спілкування викладача з колегами, учнями, з усіма, з ким необхідно спілкуватися, враховуючи почуття власної гідності співрозмовника. На його думку, поняття такту значно ширше, ніж тактовність, ввічливість, доброзичливість, щирість у стосунках. Е. Грішин виокремлює важливу особливість такту – вміння визначити вчителем найбільш ефективних, педагогічно доцільних шляхів впливу на особистість учня. Знайти найбільш доцільну для учня форму схвалення чи осуду, тон розмови, зробити зауваження чи утриматися від нього, підштовхнути до позитивних вчинків, звертаючись безпосередньо до свідомості чи шукати шлях до свідомості через вплив на почуття – все це питання педагогічного такту, на думку вченого [1].

А. Бардін вважає, що педагогічний такт – це вміння встановлювати з співрозмовником певні стосунки, що, в свою чергу, є одним з проявів педагогічної майстерності вчителя.

Н. Болдирєв відмічає, що педагогічний такт вимагає, перш за все, повагу до особистості співрозмовника, уважне ставлення, довіру і, разом з тим, ненав'язливий контроль його поведінки, але ненав'язливий і ненадмірний.

Педагогічний словник містить наступне визначення даного поняття: основою педагогічного такту є глибокі знання психології дітей, індивідуальний підхід у навчанні та вихованні. Це дає можливість педагогу враховувати психологічні особливості, індивідуальні риси особистості кожного вихованця.

Спеціальні дослідження цієї проблеми були виконані І. Страховим. Він вважає, що основою педагогічного такту є дотримання міри педагогічної доцільності у застосуванні навчально-виховних впливів на учнів. міри педагогічної доцільності регулюється конкретною навчально-виховною задачею. Вона виражається в оптимізації педагогічних впливів, їх відповідності до кожної психолого-педагогічної ситуації, врахуванні індивідуальних особливостей і можливостей особистості учня, його навчальної підготовки, ставленні до навчання, психологічного стану й обставин, в умовах яких відбувається педагогічний вплив [6].

М. Станкін розглядає такт як особливе почуття оптимуму, міру всього того, що робить педагог. На його думку, основою педагогічного такту є витримка, урівноваженість викладача, якому притаманні – высока вимогли-

вість і повага до учнів.

Таким чином, у структурі педагогічного такту суттєвими його компонентами є: повага до учня, доброзичливість, довіра у поєднанні з вимогливістю до них і педагогічною обґрунтованістю усіх виховних впливів на їх поведінку та навчальну роботу, врахування вікових особливостей і можливостей учнів даної стадії розвитку кожного з них.

Багато авторів до структурних компонентів педагогічного такту відносять: спокійну впевненість і врівноваженість. На їх думку, врівноваженість у спілкуванні виражається у дотриманні витримки та самоконтролю, що полегшує процес впливу, сприяє стійкості такту та не допускає будь-яких «психологічних зривів» у спілкуванні. Вони вважають за необхідне, щоб врівноваженість у спілкуванні поєднувалася з педагогічною доцільністю безпосереднього спілкування, що робить більш тісним контакт між учителем та учнем.

П. Селезньов, В. Сінаурідзе, В. Страхов надають великого значення, розглянутим вище, вольовим рисам, які у поєднанні з проявом моральних почуттів складають основу педагогічного такту. До них належать: повага до гідності особистості школяра, розумна любов до дітей, увага до їх потреб, доброзичливе ставлення до них, турбота. Порушення педагогічного такту, на їх думку, може пояснюватися недостатнім вмінням володіти своїми почуттями, втратою міри безпосередності вираження почуттів, чи стриманістю поведінки, яка гальмує необхідний емоційний контакт з учнями.

Г. Кузнєцов включає в структуру педагогічного такту наступне: вміння вибирати та застосовувати найбільш доцільні для даної конкретної ситуації та витримані у дусі моралі способи та прийоми виховного впливу [4].

Дослідження науковців показали, що в умовах, які постійно змінюються, тактовний учитель не може не враховувати низку вимог до своєї поведінки: вміння оцінити ситуацію, в якій існує можливість порушити будь-яку моральну норму; володіння мінімумом інформації про причини моральних протиріч, а при виборі вчинку врахування неточностей інформації; говорити правду – основа для такту.ідвертість спілкування – найкращий засіб для встановления та підтримки взаєморозуміння. Про відсутність такту свідчить спрощення, неаргументоване нав'язування власної думки, наявність загальних місць у висловлюванні; при виборі форми чи прийому виховного впливу брати до уваги характер стосунків, які вже сформувалися; тактовність вимагає від учителя враховувати ситуацію, в якій здійснюється вчинок. Сила й ефективність впливу вчителя залежить від обставин, які можуть значно змінюватися; вміння враховувати можливий ефект, який може вплинути на весь колектив. Морально виправданими будуть лише такі дії, які доцільні не тільки педагогічно та соціально, але й будуть підтримуватися всіма учнями.

Багато способів педагогічного впливу спочатку обмірковуються, прак-

тичне їх застосування відбувається на основі педагогічної та психологічної науки, узагальненого педагогічного досвіду та особистого досвіду вчителя. У такому випадку великого значення набувають інтелектуальні фактори педагогічного такту. До цих факторів І. Страхов відніс спостережливість, увагу, уяву. У спостережливості вчителя виражається єдність його сприйняття та мислення у їх цілеспрямованому прояві. Щоб бути тактовним, необхідно бути спостережливим педагогом: не зрозумівши конкретної педагогічної ситуації, можна порушити критерії такту та допустити безтактність у своїх висловлюваннях та діях. Однією з пізнавальних передумов прояву та розвитку педагогічного такту є увага до учнів. Вищезгадані інтелектуальні фактори проявляються у єдності як риси особистості вчителя.

Такт учителя – важлива комунікативна якість, яка полегшує виховний вплив викладача на особистість вихованця чи колектив. У такому випадку великого значення набуває стиль керівництва, причому найкращим вважається демократичний, оскільки він сприяє розвитку почуття відповідальності. Найгіршим є ліберальний стиль, оскільки робота за такого стилю виконується, як правило, гірше. Авторитарний стиль обумовлений низьким рівнем культури педагога, ігноруванням індивідуальними особливостями учнів. Стиль керівництва та характер взаємодії у процесі керівництва створюють у сукупності стиль педагогічного спілкування. Найбільш розповсюдженими стилями спілкування являються: співпраця, спілкування-дистанція, залякування. Найефективнішим є стиль спілкування «співпраця», оскільки в його основі лежить позитивне ставлення до дітей і справи.

Отже, продуктивна педагогічна діяльність відбувається в атмосфері тактовного ставлення педагога до дітей, демократичної організації справи, захоплення спільною творчістю.

Одним з важливих компонентів педагогічного такту вважають мовлення учителя. Виокремлюють наступні особливості мовлення, в їх позитивному значенні для розвитку педагогічного такту учителя: літературно-педагогічні якості (ясність, точність, доступність для учнів), виразність мовленнєвих засобів.

Дослідження М. Бахтіна, О. Даниленко, В. Кан-Калика, Н. Китаєва підкреслюють важливість інтонації мовлення вчителя, через неї він може передати те, що не передається змістом слова. Н. Костихіна вважає, що збагачене природною інтонацією усне мовлення переконує та захоплює сильніше. Слово, яке вимовляється у відповідній формі та найбільш відповідає певній ситуації та поставленій задачі здатне сильно вплинути.

На важливості словесних засобів впливу наголошує У. Литвинюк. У практиці роботи вчителя вона пропонує частіше використовувати такі форми як прохання, побажання, порада, заклик, оцінка, схвалення, пропозиція, засте-

реження, настанова, інструктаж, переконання, вимога, осуд у поєднанні. Багато дослідників наполягають на необхідності удосконалювати культуру мовлення вчителя як компонента педагогічного такту. Робота вчителя над словом є однією з умов удосконалення педагогічного такту.

Е. Гришин вважає, що такт учителя є похідною від сформованих рис особистості. Спираючись на наукову літературу, можна стверджувати, що, провідну роль у формуванні та прояві педагогічного такту виконують такі особистісні якості як гуманізм (доброта, справедливість) та оптимізм (уміння бачити в учнях позитивні якості, почуття гумору).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз оцінок і поглядів на структуру та функціональну сутність педагогічного такту дає підстави для того, щоб стверджувати наявність різноманітних поглядів, які, в цілому містять намагання виокремити позитивні особистісні якості педагогів, показати вплив професійних знань та умінь на формування педагогічного такту.

У подальшому ми спробуємо запропонувати своє визначення педагогічного такту як міру педагогічно доцільного впливу на учнів початкових класів, вміння вчителя-класовода встановлювати продуктивний стиль спілкування, організовувати навчальний діалог та педагогічну взаємодію з найменшими у школі учнями.

Література:

1. Гришин, Э.А. Педагогическая этика [Текст] / Э.А. Гришин. – М.: Просвещение, 1977.
2. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Елканов. – М: Просвещение, 1986. – 189 с.
3. Макаренко А.С. Соч. В 8т. Т.4. /Антон Семенович Макаренко. – М., 1983. – 398 с.
4. Кузнецов Г.А. Педагогический такт и педагогическая культура / Г. А. Кузнецов, В. И. Страхов // Сб. Психологическое исследование. Материалы 3-их страховских чтений / Саратовск. гос. ун-т. – Саратов. – 1993. – С. 7-8.
5. Писаренко В.И. Педагогическая этика. – 2-е изд., перераб., доп. / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко.- Минск: Нар. Асвета, 1977. – 256 с.
6. Страхов В.И. Психологические основы педагогического такта: Пособие для институтов / В. И. Страхов. – Саратов, 1972. – 180 с.
7. Чернокозова В.Н. Этика учителя / В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов. – Киев, 1973. – 236 с.

ЦИНА А. Ю.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії та методики
технологічної освіти,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ, ПОЯСНЕННЯ І ПРОГНОЗУВАННЯ КРИЗ ТА ВІДХИЛЕНЬ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Розглядаються питання використання інформаційно-комунікативних технологій з метою пояснення і прогнозування відхилень в особистісно-професійному розвиткові майбутніх учителів. Аналізуються психолого-педагогічні особливості застосування інформаційно-комунікативних технології проектування і точного відтворення оптимальних діагностичних дій суб'єктів професійної підготовки, що гарантують переконливість пояснень і прогнозувань криз та відхилень у професійній підготовці, зменшуючи ефект несприятливих упливів освітньо-професійного середовища на становлення майбутнього вчителя. Передбачається можливість діагностичного цілепокладання для подальшого прогнозованого планування і проектування процесу особистісно орієнтованої професійної підготовки, варіювання корекційно-адаптивними методами і засобами, гарантування досягнення визначених галузевими освітніми стандартами завдань професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: *професійна підготовка, ІК технології, діагностування.*

Рассматриваются вопросы использования информационно-коммуникативных технологий с целью объяснения и прогнозирования отклонений в личностно-профессиональном развитии будущих учителей. Анализируются психолого-педагогические особенности использования информационно-коммуникационных технологий проектирования и точного воспроизведения оптимальных диагностических действий

 © **ЦИНА А. Ю,** 2011. УДК 378.22.015.311:004

субъектов профессиональной подготовки, которые гарантируют убедительность объяснений и прогнозов кризисов, отклонений в профессиональной подготовке, уменьшая эффект неблагоприятных влияний образовательно-профессиональной среды на становление будущего учителя. Предусматривается возможность диагностического определения целей для дальнейшего прогнозирования планирования и проектирования личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки, варьирования коррекционно-адаптивными методами и средствами, гарантирование достижения определенных отраслевыми образовательными стандартами задач профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, ИК технологии, диагностика.*

The questions of usage of informative-communicative technologies are examined with the purpose of explanation and prognostication of rejections in future teachers' personally-professional development. The psychological and pedagogical features of usage of informative-communicative technologies of planning and exact reproducing of optimal diagnostic actions of professional training subjects, which guarantee persuasiveness of explanations and prognoses of crises and rejections, are analysed in professional training, diminishing the effect of unfavourable influences of educational-professional environment on future teacher becoming. Possibility of diagnostic determination of aims for further prognostication and planning the personally oriented process of professional training, varying by correction-adaptive methods and facilities, guaranteeing of achievement of tasks of educational standards of professional training of a teacher is estimated.

Keywords: professional *training, informative-communicative technologies, diagnostics.*

Постановка проблеми в загальному вигляді

Сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя розуміється в широкому соціально-педагогічному смислі як педагогічно орієнтована система громадсько-державної допомоги і підтримки, яка надається студентам для їх уходження в професійно-педагогічну діяльність і результативного функціонування в ній. Метою професійної підготовки вчителя є цілеспрямування, управління і контроль ефективності функціонування механізмів професійного становлення в інтересах особистості і суспільства.

Розуміння завдань професійної підготовки майбутнього вчителя з такої точки зору потребує оновлення позиції педагогів – змінити відверту спрямованість на навчання прагненням слухати і чути суб'єктів професійної підготовки, довіряти їм, допомагати здійсненню їх особистісно-професійних устремлінь, надати їм право вчитися самим і вчити один одного. Зміну ролі викладача в умовах компетентнісного підходу до організації навчання В.Луговий характеризує як більш спрямовуючу, супроводжуючу щодо досягнення студентом певних результатів [5]. Зміна ролі педагога в навчальному процесі та заміна традиційних педагогічних технологій та витоків інформації зумовлюються оновленням потреб, змісту, організаційно-педагогічних форм і методів навчання на кожному етапі освітнього процесу [1, с. 147].

Усвідомленню змін у ролі викладача і студента сприяє зіставлення результатів навчання та набутих компетентностей: якщо результати навчання формулюються викладачами, то компетентності опановуються студентами [8; 9].

Неповторність індивідуальних особистісно-професійних виявів майбутніх учителів обумовлює особливий темп професійного становлення кожного, спонтанність прискорень і виникнення кризових протиріч зростання. Педагогічні технології вивчення, пояснення і прогнозування криз і відхилень у професійному становленні особистості передбачають наукове психолого-педагогічне проектування і точне відтворення оптимальних діагностичних дій суб'єктів професійної підготовки, що гарантують переконливість пояснень і прогнозувань цих криз і відхилень, зменшуючи ефект несприятливих упливів освітньо-професійного середовища на становлення майбутнього вчителя.

Зв'язок проблеми з важливими практичними завданнями

Завданням технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості є відстеження причин появи і розробка попереджувальних заходів щодо небажаних особистісно-професійних виявів майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Зв'язок проблеми з наступними дослідженнями і публікаціями.

Питання використання інформаційно-комунікативних технологій з метою діагностики і прогнозування відхилень у особистісному розвиткові учнівської молоді розглядаються в працях С. Кара-Мурзи, М. Левшина (виховання і соціалізація засобами масової інформації і комунікації), В. Лугового (культурно-інформаційна теорія освіти), Є. Полат (застосування засобів ІКТ у навчанні дисциплінам), Н. Польки (технологія використання ІКТ), С. Расторгуєва (технології медіаосвіти).

Виокремлення з проблеми досліджуваної частини

Ефективність і результативність вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості майбутнього вчи-

теля залежить від застосовуваних технологій. За видом педагогічної діяльності технології вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості можуть бути віднесені до:

- технологій педагогічної підтримки і супроводу, які спрямовані на спільне визначення суб'єктами професійної підготовки чинників, що перешкоджають ефективному професійному становленню особистості майбутнього вчителя;

- технологій дослідницько-пошукової діагностики і моніторингу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, необхідних для прийняття особистісно орієнтованих управлінських рішень щодо їх цілісної професійної підготовки;

- технологій роботи зі студентами, що мають відхилення від ефективного особистісно-професійного розвитку.

Актуальність

Розробка і застосування інформаційно-комунікативних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості дозволить підвищити ефективність професійної підготовки вчителів у цілому, гарантуючи результативний підбір технологій професійного розвитку при оптимальних науково обгрунтованих витратах ресурсів для цього.

Цілі дослідження

Метою дослідження інформаційно-комунікативних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості вчителя є:

- розкриття їх концептуальних основ, цілей і завдань, змісту, методів і форм організації діагностичної діяльності суб'єктів професійної підготовки;

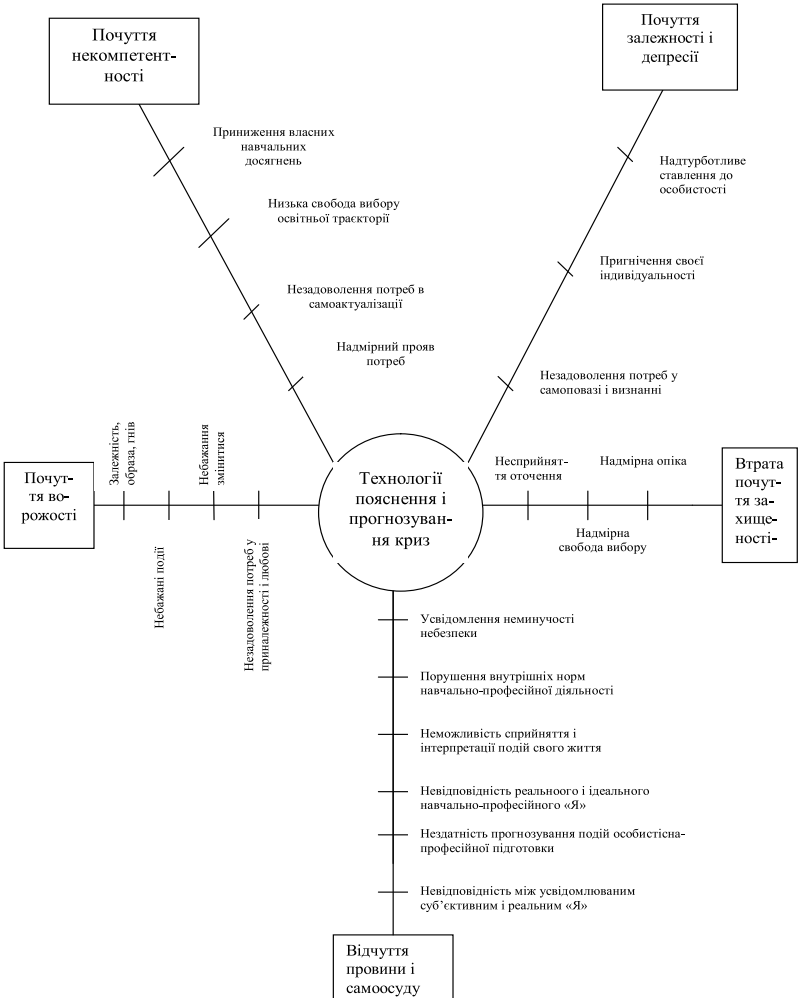
- виявлення і зіставлення сильних і слабких сторін цих технологій, труднощів і потенційних ризиків під час їх застосування у професійній підготовці, розкриття їх можливих внутрішніх і зовнішніх резервів.

Методи дослідження проблеми

Методологічний підхід до визначення провідних принципів пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні майбутнього вчителя визначають перевірені часом і практикою різні за своєю концептуальною основою теорії розвитку особистості, синергетично використані за ознакою їх переконливості у тлумаченні ситуативних особистісно-професійних виявів і їх прогнозованості у майбутньому.

Межі конкретних професійно-педагогічних ситуацій визначатимуть діапазон ефективного застосування тієї чи іншої концепції розвитку особистості в обґрунтуванні педагогічних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості. Якщо в іншій про-

фесійно-педагогічній ситуації переконливішою і прогнозованішою буде інша концептуальна теорія особистості, то саме вона повинна стати основою для обґрунтування технології діагностики криз і відхилень особистісно-професійного розвитку у цій конкретній ситуації.



Мал. 1. Структура педагогічних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості

Характеристика і обґрунтування отриманих результатів

Структура педагогічних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості представлена у

вигляді логіко-смислової моделі, представленої (мал. 1). В основу групування технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості нами покладені суттєві сторони й ознаки особистісно-професійних новоутворень і виявів стилю життя студента, усвідомлення його труднощів, які негативно впливають на ефективність професійної підготовки: почуття залежності, некомпетентності і депресії, низька оцінка ефективності своєї діяльності і незадоволення особистісних потреб студентів, фіксації як використані за ознакою їх переконливості в тлумаченні ситуативних затримки, зупинки на певному його рівні або регресії – повернення на попередню стадію професійного становлення, втрата особистістю майбутнього вчителя почуття соціальної захищеності, поява почуття ворожості, тривожні відчуття провини і самоосуду.

Виникнення почуття залежності, депресії внаслідок надтурботливого ставлення до особистості. Почуття залежності і депресії виникає внаслідок надтурботливого ставлення до особистості майбутнього вчителя, коли йому не створюються належні умови для самоконтролю і самоуправління власною професійною підготовкою, що в подальшому може стати причиною недостатньої самостійності у професійно-педагогічній діяльності.

Технології застосування засобів ІКТ у навчанні дисциплінам [4] надають можливість об'єктивного й незалежного оцінювання рівня професійної підготовки студентів, усуваючи суб'єктивізм викладачів, що несе ризик отримати низький бал. Це викликає у частини студентів із недостатнім рівнем підготовленості прагнення повернутися до суб'єктивної перевірки успішності навчання викладачем із надією на поблажливе ставлення.

Неможливість оптимального задоволення особистісних потреб у самоповазі і визнанні під час навчально-професійної діяльності внаслідок певних обмежень освітніх програм і заборон із боку викладачів обумовлює появу почуття залежності і пасивності, викликаючи труднощі у навчанні, спустошеність і низьку самооцінку.

Розробниками технологій виховання і соціалізації засобами масової інформації і комуніакації [3] відзначається, що, крім позитивних сторін у використанні засобів масової інформації (преси, телебачення, Інтернету) спостерігаються вияви психопатологічних симптомів залежності, викликаної незадоволеністю потреб користувачів у реальному спілкуванні, підміною дійсних стосунків більш довірливими віртуальними. Таке суперечливе одночасне задоволення і незадоволення потреб змушує користувача звертатися до Інтернету знову і знову. Ілюзія створюваних засобами масової інформації і комунікації уявних ситуацій і умов діє на людину подібно до реальності, викликаючи сильний емоційний уплив на психіку користувача і викликає враження його активної участі в модельованих ситуаціях. Залежності від вірту-

альної реальності сприяють наявність у молодої людини психологічних бар'єрів у вигляді недостатньо сформованої шкали моральних цінностей, заниженої самооцінки і труднощів у особистісно-професійному спілкуванні.

Поява почуття некомпетентності внаслідок низької оцінки ефективності своєї навчально-професійної діяльності і незадоволення особистісних потреб. Почуття своєї неефективності в досягненні особистісно-професійних цілей може бути пояснено низькою свободою вибору освітньої траєкторії разом із помилковим уявленням про відсутність можливостей для досягнення цих цілей. Студенти не можуть мати високу успішність професійної підготовки, якщо не вірять, що ця успішність залежить від них самих.

Згідно з культурно-інформаційною теорією освіти В. Лугового [5], почуття своєї неефективності у досягненні особистісно-професійних цілей обумовлюються труднощами в опануванні різних видів професійно значущої інформації:

- у процесі передавання професійно значущих знань, які через їх об'єктивність не зазнають суб'єктивного впливу, можуть виникати труднощі, гальмування в їх опануванні через суб'єктивні (наприклад, емоційно-чуттєві) стани студентів;

- труднощі у засвоєнні системи професійно значущих цінностей обумовлюються їх нав'язуванням, замість прийняття, власними потребами і емоційно-чуттєвими переживаннями кожного суб'єкта професійної підготовки;

- формуванню дружньо-відвертих діалогічних відносин викладачів і студентів можуть перешкоджати невміння слухати, реагувати і відповідати на звернення один одного;

- створенню художніх образів ідеально-ілюзорною художньою уявою можуть перешкоджати труднощі синтезу суб'єктивних уявлень викладача і студента.

Незадоволення потреб особистості в самоактуалізації у навчально-професійній діяльності перешкоджає її особистісно-професійному становленню. Причиною низької навчально-професійної самореалізації є неусвідомленя свого особистісно-професійного потенціалу, сумніви стосовно власних здібностей, що гальмують формування механізму внутрішньої мотивації професійної підготовки. Перевага в її вибудовуванні, відповідно, залишається за механізмами зовнішньої мотивації.

Нетактовність педагогів і незадоволення ними зростаючих запитів учнів П. Щербань уважає дуже актуальними проблемами сьогодення, що породжують один із крайніх виявів педагогічної неграмотності вчителя – конфлікт [5, с. 177-178]. Причиною неточних уявлень про учнів є недооцінювання педагогами розвитку у вихованців позитивних якостей і перебільшення негативних сторін, недостатня елементарна чуйність у ставленні до тих, хто, відчуваючи

обтяжливий психологічний тиск аутсайдерства, готовий повірити у свою безталанність.

За технологією використання ІКТ [6], незадоволення потреб особистісно-професійної самореалізації та розвитку в реальному житті, змушує молодих людей підмінювати дійсні стосунки більш довірливими, звертаючись до мережі Інтернет, поглиблюючи закомплексованість відсутністю реального спілкування. За сучасною системно-інформаційною методологією [5], невідповідність навчально-професійної інформації актуальним потребам майбутніх учителів призводить до її сприйняття як «шуму», дезорганізуючого чинника і дії студента можуть бути спрямовані на її пригнічення.

Утрата особистістю майбутнього вчителя відчуття соціальної захищеності, вияв ворожості, провини і самоосуду та застосування захисних механізмів.

Загроза Я-концепції особистості майбутнього вчителя може виникати в разі конфлікту неусвідомлюваних переживань, які не можна точно сприйняти, з ціннісними умовами його «Я».

Технології виховання і соціалізації засобами масової інформації і комунікації (ЗМК) указують на такі психологічні механізми виховних упливів ЗМК, як сліпа віра і некритичність сприйняття інформації, піддатливість людини маніпуляціям, спокусам, тиску, навіюванню, що потребує застосування механізмів психологічного захисту. Некритичне усвідомлення майбутніми вчителями отримуваної в освітньому середовищі інформації може негативно впливати на ціннісні орієнтири і створювати загрозу інформаційно-психологічної небезпеки у становленні його «Я» [2].

Невміння розуміти інформацію, яка сприймається, характеризується, за технологією медіаосвіти [7], як неготовність майбутнього вчителя до навчально-професійної діяльності в сучасних інформаційних умовах. Проблема незахищеності ще недостатньо зрілої психіки молодої людини від інформаційних маніпуляцій полягає у сприйнятті отримуваної інформації як єдино істинної, в невмінні інтерпретувати та розуміти її адресну спрямованість і скритий смисл. ЗМК впливають на ціннісні орієнтації майбутнього педагога, відбираючи, компонуючи й інтерпретуючи інформацію, вони мають можливість маніпулювати його свідомістю, підмінюючи справжні освітньо-професійні цінності тими, які відображують ЗМК. Загроза Я-концепції особистості майбутнього вчителя технологій із боку ЗМК полягає у можливості розбалансування особистісної свободи, відповідальності і самообмеження, дезорієнтації основних регуляторів навчально-професійної діяльності.

Технології вияву у студентів почуття ворожості. Розвиток у майбутніх учителів установки ворожості зумовлюється ситуацією, коли вони опиняються між залежністю від соціуму і почуттям образи, гніву, що викликає дію захисних механізмів витіснення.

Ворожість виникає внаслідок небажання людини змінювати свої дії і ставлення згідно з небажаними подіями реальності і прагнення змінити реальність у відповідності до власних поглядів на неї.

За технологіями виховання і соціалізації засобами масової інформації і комунікації [6], вияви жорстокості можуть бути зумовлені певними викривленнями у сприйнятті навколишньої дійсності, сформованими в непедагогізованому середовищі віртуальних комп'ютерних ігор, кіно і телебачення, програми і сюжети яких нав'язані переважно комерційними інтересами бізнесу і пропагують насилля над суперниками.

Відхилення, затримки і регресії особистісно-професійного розвитку можуть обумовлюватися відчуттям неусвідомлюваної загрози, що спричинює тривожність як емоційну реакцію на загрозу дезорганізації Я-структури особистості, яка негативно сприймає і не підтримує ці почуття. Ступінь тривожності і нестабільності у навчально-професійній діяльності майбутнього вчителя визначається ступенем неузгодженості або невідповідності між усвідомлюваним суб'єктивним «Я» і Я-реальним в об'єктивних психолого-педагогічних оцінках. В обох випадках начально-професійні досягнення майбутніх учителів повинні оцінюватися не лише виходячи з галузевих освітніх стандартів, але й як результат порівняння їх з самими собою в теперішньому і минулому часі.

Стратегічна спрямованість інформаційно-комунікативних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості передбачає можливість діагностичного цілепокладання для подальшого прогнозованого планування і проектування процесу особистісно орієнтованої професійної підготовки, варіювання корекційно-адаптивними методами і засобами, гарантування досягнення визначених галузевими освітніми стандартами завдань професійної підготовки вчителя.

Література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО, 2008. – 864 с.

3. Левшин М. М. Позитиви і негативи комп'ютеризації освіти / М. М. Левшин // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 30–35. 92

4. Новые педагогические и информационные технологии / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия. – 2000. – 272 с.

5. Особстісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [колективна монографія] / [автори: В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.; за заг ред. В. Андрущенка, В. Лугового]. – К.: Педагогічна

думка, 2008. – 256 с.
6. Полька Н. С. Про державні санітарні правила та норми влаштування та обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах / Н. С. Полька // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 1. – С. 53–56.
7. Расторгуев С. П. Алгебра информационного противоборства / С. П. Расторгуев // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 183–202. 137
8. ECTS, Student Workload and Learning Jutcomes. Introduction // Tuning General Brochure. English version. – http://tuning.unideusto.org. – 2007.
9. Gilpin A. and Wagenaar R. with contributions from Isaacs A. K., Sticchi-Damiani M. and Gehmich V. Approaches to Teaching, Learning and Assessment in Competence Based Degree Programmes // Tuning General Brochure. English version. – http://tuning.unideusto.org. – 2007.

ЧОРНОУС В. П.,
кандидат педагогічних наук,
Рівненський економіко-гуманітарний
та інженерний коледж, м. Рівне

ТВОРЧІСТЬ У СИСТЕМІ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

В статті проаналізовано різні підходи до вивчення поняття творчості, описані особливості її розвитку, розкрито різні аспекти творчості: природа виникнення, структурні компоненти, фактори впливу, взаємозв'язок з інтелектом та іншими властивостями людини. Визначено, що розвитку особистості приділяється головна роль у творчому процесі.
Ключові слова: *творчість, природа творчості, творча особистість, творча діяльність, творчий процес.*

В статье проанализированы разные подходы к определению понятия творчества, описанные особенности ее развития, раскрыты разные аспекты творчества: природа возникновения, структурные компоненты, факторы влияния, взаимосвязь с интеллектом и другими свойствами человека. Определенно, что развитию личности уделяется главная роль в творческом процессе.
Ключевые слова: *творчество, природа творчества, творческая личность, творческая деятельность, творческий процесс.*

In the article the different approaches to determination of creativity are analysed, described features of its development, different aspects of creativity are exposed: nature of origin, structural components, factors of influence, connection with an intellect and other properties of personality. It is determined that a leading role is spared to development of personality in a creative process.
Key words: *creativity, nature of creativity, creative personality, creative activity, creative process.*

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя, зміна орієнтацій та цінностей, запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні вимагають створення умов для

 © ЧОРНОУС В. П., 2011. УДК 378.147

розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина, який буде ефективно працювати і навчатися протягом життя, зберігати та примножувати цінності національної культури і громадянського суспільства. Освіта набуває нових функцій у демократичному суспільстві і зорієнтована на всебічний розвиток, формування світоглядної культури та творчих здібностей особистості, для якої знання, вміння і навички стають засобом досягнення нових цілей для розвитку та творчості впродовж життя. Звернення до соціальної сторони творчості вимагає ґрунтовного аналізу системи освіти, навчання, виховання, умов та можливостей, які надаються суспільством для формування творчого потенціалу кожної людини. Розвиток особистості майбутнього педагога визначається індивідуальною специфікою потреб, задатків, творчою та пізнавальною діяльністю. Відповідно до цього відбувається вироблення програми творчої поведінки майбутнього педагога, що формують його як творчу особистість.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування та розвитку творчості привертає увагу науковців-дослідників. У ракурсі нашого дослідження мають важливе значення праці В. Андрєєва,

Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Клименка, І. Калошиної, Г. Костюка, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін., в яких розглядається дослідження творчості, розробка її показників, визначення властивостей та факторів, що сприяють і перешкоджають її розвитку. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості особистості розглядають

О. Лук, А. Маслоу, В. Моляко, В. Роменець та ін. Серед зарубіжних досліджень особливе місце займають праці Ф. Баррона, Д. Гілфорда,

С. Девиса, К. Роджерса, Р. Стенберга, Т. Тардифа, Е. Торренса та ін., в яких розкрито різні аспекти творчості: природа виникнення, структурні компоненти, фактори впливу, взаємозв'язок з інтелектом та іншими властивостями людини.

Метою статті є виявлення творчості у системі властивостей особистості майбутнього вчителя, визначення форм її прояву, аналізі підходів до її розвитку у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. У літературі трапляються різні визначення поняття творчості. Так, творчість розуміють як успішний злет думки за межі невідомого. Вона доповнює знання, сприяючи створенню нових речей. Поширеним є зведення творчості до формування комбінацій на підставі наявного життєвого досвіду. Найбільш узагальнене визначення творчості можна вивести таким чином: творчість – це діяльність, що породжує щось якісно нове, неповторне, оригінальне, яке має суспільно-історичну цінність.

Д. Богоявленська вважає, що розвиток діяльності за ініціативи самої особистості і є творчістю. Ще однією ознакою творчості дослідниця називає її

вплив на суб'єкти діяльності: людина створює щось нове, соціально значуще і паралельно відбувається її розвиток [2]. Я. Пономарьов узагальнено розкривав сутність поняття творчість, визначав її як «механізм продуктивного розвитку», причому зазначаючи, що критерій творчості виступає як критерій розвитку, а новизна не є вирішальним критерієм, який визначає таку діяльність [7].

Л. Виготський творчою схарактеризував таку діяльність людини, яка створює щось нове, – однаково, чи буде це результатом творчої діяльності будь-якої речі зовнішнього світу, чи побудовою розуму або почуття, яке живе та виявляється у самій людині. «Творчість насправді існує не тільки там, де вона виробляє значні історичні твори, але й там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б частинкою не здавалось це нове порівняно з твореннями геніїв» [3, 6-7]. О. Лук характеризував творчу особистість такими характерними рисами як готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів, почуття гумору, самобутність, пізнавальну проникливість, критичність, сміливість уяви та мислення. Дослідник вказував на необхідність мотиваційної основи для творчості та розподіляв творчі здібності на три групи: зв'язок з мотивацією (інтереси і схильності), з темпераментом (емоційність), розумовими здібностями [4].

В. Андрєєв стверджував, «що творча особистість – це такий тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально і особистісно значущих творчих результатів в одній або декількох видах діяльності» [1, 56].

Погоджуємось із представленими вище висновками вчених та підкреслюємо, що основними якостями, які визначають творчу особистість є: наполегливість, енергійність, ініціативність, оригінальність, винахідливість, впевненість, гнучкість, прагнення до самоствердження та самовдосконалення.

Творчість – це діяльність людини створювати щось нове, раніше невідоме. Продуктами творчості є не лише матеріальні речі, а й думки, ідеї. Важливим чинником формування творчості є самостійність діяльності особистості. Творчість варто вважати складною психічною діяльністю людини, кожен етап якої визначається своїми психологічними особливостями. Творчість розпочинається з постановки завдань, які ще не мають вирішення. Пізніше здійснюється пошук рішення. Повноцінною творчість стає не лише тоді, коли в людини виникають ідеї, а коли ці ідеї перетворюються у продукт, який є надбанням суспільства та доступним для сприймання, розуміння і оцінки інших людей. Розвиток творчості пов'язаний із структурним і функці-

ональним оновленням діяльності, перетворенням її в дещо нове, більш досконале, виражене у нових результатах праці. Творча особистість реалізується через розкриття закладеного в ній творчого потенціалу, під яким розуміють обдарованість, як готовність до здійснення різних видів діяльності, так і можливий рівень їх продуктивності [2, 25].

Творчість, на думку В. Моляко, є одним з головних факторів становлення людської сутності. В загальній структурі творчої діяльності, яку автор розглядає як систему, можна виділити підсистеми: процес творчої діяльності, продукт, особистість творця, середовище та умови, в яких протікає творчість. [6].

Творчість специфічна для людини, оскільки завжди припускає творця – суб'єкта творчої діяльності. Термін «творчість» вказує і на діяльність особистості, і на створення нею цінностей. Творчість своєю сутністю, внутрішньою логікою переплітається з такими проблемами, як свідомість, мислення, критика, пізнання, передбачення. Творчість і творча діяльність визначають цінність людини, тому формування творчої особистості набуває не лише теоретичне, а й практичне значення.

Велику увагу приділяв дослідженню творчості В. Роменець, оскільки вважав, що саме у творчості відбувається формування людини, і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності [9].

У науковій літературі з окресленої проблеми охарактеризовано ті риси, якості та властивості особистості, що визначають становлення її як особистості творчої. До найважливіших дослідники зараховують такі: орієнтація мотивації на творчість та інтелектуальну активність, відмову від загальноприйнятих шляхів і засобів вирішення проблеми, розвиток уяви, цілісність сприйняття, наполегливість [1]; легкість генерування ідей, гнучкість мислення [4].

Творчість як складне, багатоаспектне утворення притаманне кожній особистості, засноване на взаємодії внутрішньо-особистісних чинників та є характеристикою людини, яка активізує внутрішній потенціал, розширює сфери самореалізації.

Зарубіжні науковці К. Роджерс, А Маслоу в творчості вбачали процес створення, відкриття нового, розглядали творчість як глибинну потребу людини в самореалізації. Тобто мотиви творчості породжуються потребою у самовираженні, становленні себе як особистості. В свою чергу, А. Маслоу розділяє творчість на первинну, вторинну та інтегровану. Первинну творчість порівнює з грою дітей, вважаючи, що вона проявляється в спонтанності. Вторинну творчість автор пов'язує з вторинними процесами, оскільки вона потребує обдумування і належить до продуктів цивілізації. Водночас інтегрована поєднує в собі первинну та вторинну творчість та породжує великі відкриття [5].

Схожі за своєю сутністю є ідеї К. Роджерса, який вважав творчість важливою потребою особистості реалізувати себе. Під творчим процесом Роджерс розуміє створення нового продукту за допомогою діяльності, що виростає, з одного боку, із унікальності індивіда, а з другого – зумовленого матеріалом, подіями життя. Творчість на його думку не має обмежень для свого виявлення, є соціальною потребою та може бути приманна кожній людині [8].

Відповідно до концепції Р. Стернберга творча – це перетворення зовнішнього середовища. Вчений виділяє основні чинники, які визначають творчу поведінку. До них належать інтелектуальні здібності, стиль мислення, знання, мотивація та психологічні особливості. Р. Стернберг визначає роль несвідомого у виникненні творчої ідеї, не виключаючи при цьому цілеспрямованого пошуку та права на помилку, розвиваючи в свою чергу схильність до ризику. На думку дослідника, людина без права на помилку не може бути творчою особистістю [10].

Е Торранс виділяє п'ять підходів до визначення творчості: новизна, як критерій творчості, розумові здібності, творчість як процес, рівні творчості (експресивна творчість, продуктивна, винахідницька, інноваційна та породжувальна творчість), творчість як конформність [11].

У наукових дослідженнях сучасного етапу спостерігається тенденція до переходу від розроблення загальної теорії творчості до перетворення шляхів навчання творчої діяльності. Втім, безпосередньо проблема навчання творчості позначена внутрішніми протиріччями. Оскільки феномен творчості передбачає створення якісно нового явища, якого раніше не існувало. Тому не можна навчати тому, що не створено, але можна навчити механізмам його створення, сформувати здатність до творчої діяльності, її рушійні мотиви.

Висновки. Вивчення наукової літератури з обраної проблеми дало підстави констатувати, що жодна із запропонованих класифікацій творчої особистості не є універсальною тому, що творчість практично не піддається кінцевому визначенню. Загалом аналізоване поняття є настільки багатоаспектним, що має низку тлумачень своєї сутності. Творчість пов'язана з діяльністю людини в певній сфері науки, культури чи виробництва. Творчістю слід вважати вищу форму психічної активності, самостійності, яка породжує дещо якісно нове і вирізняється своєю неповторністю й оригінальністю. Творчість зароджується там, де наявний синтез глибоких та міцних знань з досвідом практичної діяльності, який сформувався у процесі самостійної роботи або запозичений з досвіду роботи колег. Творчість – одна з найбільш змістовних форм активної особистості, яку можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує виконання різних видів діяльності. Творчість є безперервним пізнавальним процесом, який сприяє не лише створення предметного світу,

але й само створенню, саморозвитку особистості в суспільстві.

Література:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / Андреев В. И. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интелектуальная активность и творчество / Богоявленская Д. Б. – Ростов, 1982. – 185 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в школьном возрасте / Выготский Л. С. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
4. Лук А. Н. Мышление и творчество / Лук А. Н. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
5. Маслоу А. По направлению к психологи бытия / А. Маслоу. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 272 с.
6. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир: Видавництво ПП «Рута», 2007. – 319 с.
7. Пономарьов Я. О. Психологія творчості і педагогіка / Пономарьов Я. О. – М.: Педагогіка, 1976. – 280 с.
8. Роджерс К. Р. Вигляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М.: Прогресс. – 409 с.
9. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2004 – 288 с.
10. Tardif T., Sternberg R. What we know about creativity? / Ternand Tardif, Rodert Stenberg // R. Stemberg, T. Tardif (eds). The nature of creativity. – 1988. – P. 429-446.
11. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in its testing / Ellis Paul Torrance// R. Stemberg, T. Tardif (eds). The nature of creativity. – 1988. – P. 43-75.

ШПИТАЛЕВСЬКА Г. Р.,
старший викладач кафедри методик початкової і дошкільної освіти,
Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкрито соціокультурні передумови формування загальнокультурної компетентності особистості, зокрема молодшого школяра, складові культури особистості, роль особистості в культурі суспільства.
Ключові слова: *загальнокультурна компетентність молодшого школяра, культура особистості, складові культури особистості.*

В статье раскрыты социокультурные предпосылки формирования общекультурной компетентности личности, в частности младшего школьника, составные культуры личности, роль личности в культуре общества.
Ключевые слова: *общекультурная компетентность младшего школьника, культура личности, составные культуры личности.*

In the article the socio-cultural preconditions of general cultural competence of the individual, particularly primary schoolchildren, composite cultural identity, the role of personality in the culture of society.
Keywords: overall *cultural competency primary schoolchildren, the culture of personality, composite culture of the individual.*

Постановка проблеми. Демократичні перетворення сучасного суспільства актуалізують потребу у формуванні висококультурних особистостей, здатних адекватно орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, гармонізувати свої відносини з соціумом. У світлі цього значно посилюється необхідність формування в учнів загальнокультурної компетентності як необхідної передумови успішності їхньої подальшої життєдіяльності в умовах складної взаємодії різних типів культур. Розглядаючи культуру в аспекті педагогічної діяльності, необхідно враховувати такі нюанси цього явища, на які звертає

 © ШПИТАЛЕВСЬКА Г. Р., 2011. УДК 316.7:373.3-052

увагу соціологія: культура передається, вона складає соціальний спадок; це те, чого навчаються, оскільки вона не є проявом генетичної природи людини. Культура є, з одного боку, продуктом, з іншого – детермінантою систем людської соціальної взаємодії. Принципово важливим є факт визнання двох носіїв, суб'єктів культури – суспільства й особистості, а значить, правомірно говорити про культуру суспільства й культуру особистості. Зрозуміло, одна без одної вони не існують, як не існує суспільства без особистості та особистості без суспільства. З педагогічної точки зору цей взаємозв'язок є основою освітньо-виховного процесу в початковій школі.

Аналіз досліджень і публікацій. У руслі нашого дослідження представляється важливим відзначити, що у вітчизняній педагогіці та психології існує давня традиція встановлення родо-видових стосунків між соціалізацією та освітою. Педагогічна діяльність розглядається в традиційній педагогічній літературі як процес трансляції культури, що відбувається шляхом виховання, освіти й навчання. Це вважається за суть процесу соціалізації, передачі позитивно значущого досвіду людства новому поколінню й розглядається як суспільний рівень взаємодії культури й педагогічної діяльності (Б. Алмазов, С. Беличева, І. Бех, Є. Бондаревська, Ю. Гапон, Н. Голованова, О. Глузман, М. Євтух, І. Кон, А. Капська, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, М. Лукашевич, Л. Міщик, А. Мудрик, Р. Овчарова, В. Поліщук, В. Сагарда, М. Селіванова, В. Семенов, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, Л. Штефан, Л. Ядвіршис та ін.).

Формулювання цілей статті. Основними цілями цієї статті є розкриття соціокультурних передумов формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурні передумови формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра пов'язані з потенціалом культури, бо культура володіє всеосяжними функціями і властивостями розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини: у культурі закумульовано людський досвід буття й засвоєння світу як способи сприйняття, мислення, переживання і дії, а також у вигляді знань, цінностей, норм, цілей і сенсів, що зберігають і відтворюють досвід духовної і практичної діяльності, а освіта – її живий „перекладач" і транслятор.

Опрацювання наукових досліджень вищезазначених авторів дає підставу стверджувати, що тріада „культура – суспільство – особистість" являє собою соціально-філософську й культурологічну проблему, яка включає в себе безліч аспектів. Наприклад, питання про те, яку роль відіграє особистість у культурі того або іншого історично конкретного суспільства, як узгоджуються інтереси особистості й суспільства, яке існувало ставлення до людини протягом даної епохи, яка роль особистості в культурному прогресі тощо.

Молодший школяр не відразу приходить до усвідомлення своєї особистості. Так і людство пройшло довгий шлях, відокремивши себе спочатку від природи, а потім проголосивши повагу до чужої індивідуальності, утверджуючи творчий діалог несхожих, окремих людей. Кожна культурно-історична епоха по-своєму розглядає людину та її місце у світі. Античність, Середні віки, Відродження, Просвітництво, XIX-XX ст. – такі етапи становлення людства.

Світогляд античності був космогонічним, тобто людина уявлялася частиною світу (космосу), ланкою загальної гармонії. Світогляд Середньовіччя був теоцентричним, уважалося, що в центрі світу і над світом знаходиться Бог (теос). Людина тут – раб Божий. Культура Середньовіччя передусім є культом, а людина – служителем цього культу. Гуманісти Відродження вперше в історії західної культури проголошують антропоцентризм (антропос – людина), ставлять у центр світу особистість, яка об'єднує в собі чуттєве, інтелектуальне і творче начала. Новим етапом у самопізнанні людства є епоха Просвітництва. Для Гердера, Канта, Гегеля людина цікава передусім як суб'єкт культури. Особистість – втілення творчої спрямованості людини, а культура – це звільнення людини через творчість. Представники романтичного напряму в філософії XIX ст. (Йоган Фіхте, Фрідріх Шеллінг, Фрідріх Шлегель та ін.) проголошують культ особистості, що розуміється як рідкісна та виняткова істота, яка має творчу інтуїцію. Трагічним гуманізмом, відчуттям болю людської особистості, самотності людини у світі просякнуті ідеї філософів-екзистенціалістів Ф. Кафки, Л. Шестова, М. Бердяєва, Ж-П. Сартра, А. Камю.

Сьогодні поняття „людина" й „особистість", „індивід" та „індивідуальність" розмежовуються. Необхідно конкретизувати їх і встановити співвідношення між ними [5, с. 41-43].

Людина – вищий рівень у розвитку живих організмів на Землі, суб'єкт суспільно-історичної діяльності й культури, тобто, з одного боку, це – біологічна істота, з іншого – творець специфічного світу, який є результатом творчої діяльності всього людства.

Дитина, яка тільки-но народилася, належачи до людей, ще не є особистістю; їй необхідно стати нею, сформувати в собі особистісні якості. Для цього потрібні певні біологічні, природні якості людини, без яких процес формування особистісних якостей не може обійтися. Так, наприклад, розумово відсталі хворі, належачи до роду людського, особистостями стати не можуть.

Особистість – це стійка система соціально-значущих рис, які характеризують індивіда, вона є продуктом суспільного розвитку і включення індивідів у систему соціальних відносин шляхом предметної діяльності.

Пояснюючи поняття „особистість" через поняття „людина", можна ска-

зати, що особистістю є людина зі сформованим світоглядом (системою поглядів на світ), самосвідомістю і здатністю до творчої самореалізації через діяльність. Особливо важливою є роль самосвідомості у становленні та розвитку особистості як суб'єкта соціальної спільноти, громадянина. Дослідження підтверджують нерозривний взаємозв'язок між розвитком громадянськості особистості та рівнем сформованості її національної свідомості та самосвідомості. Почуття національної самоідентичності є основою становлення не тільки вельми важливих національно своєрідних рис, а й багатьох позитивних загальнолюдських особистісних характеристик [2].

Самосвідомість являє собою свідомість і оцінку людиною самої себе як суб'єкта практичної, пізнавальної, культурної діяльності, як особистості. На шляху усвідомлення себе як особистості людина обов'язково стикається з визначенням своєї самості, окремості, індивідуальності (що розуміється як одиничність, неповторність, винятковість) і спільності, подібності до інших.

Індивід – поняття, яке вказує на приналежність даної конкретної людської істоти до людського роду. Поняття „індивід" несе в собі як ознаку цілості суб'єкта, так і наявність у нього особливих (індивідуальних) властивостей. Але, вживаючи слово „індивід", ми робимо акцент на родових ознаках, а не на особистісних властивостях.

Отже, існують певні якості, які характеризують особистість людини, культуру особистості, ступінь її особистісності. Людина формується у конкретному історичному часі. Він, у свою чергу, включає в себе все „тіло культури", тобто весь попередній досвід, культурну традицію, загальнокультурну атмосферу [6, с. 36].

До культурних якостей особистості належить здатність судження як основа інтелектуальної культури, моральна рефлексія і совість як обов'язкові складові етичної культури особистості [7], смак як специфічна здатність, що лежить в основі естетичної культури особистості й суспільства, пам'ять і традиції як умова й потреба міжособистісного спілкування, моральність і право як регулятиви поведінки людей і гаранти забезпечення їх безпеки.

Будучи приналежністю, частиною особистостей, що спілкуються одна з одною, ці якості впливають на створення певних соціальних інститутів і стають рушієм та барометром їх розвитку. Так, моральність, совість, моральна рефлексія лежать в основі правового устрою суспільства, здатність судження забезпечує розвиток наук, смак впливає на розвиток мистецтва.

Здатність судження можна визначити як здатність людини до розумового акту, який виражає її ставлення до певного об'єкта, коли людина при оцінці об'єкта підключає свої знання, сумніви, досвід, упевненість або віру. Здатність судження лежить в основі моральної рефлексії і формування смаку.

Моральна рефлексія – якісна характеристика особистості, здатної осмислити й оцінити власні вчинки. Моральна рефлексія є характерною рисою високорозвиненої особистості, оскільки вона є вираженням потреби людини в самооцінці. Другою складовою моральної рефлексії (крім здатності судження) є совість: здатність особистості здійснювати етичний самоконтроль. Совість стає вирішальною особистісною якістю, коли людина потрапляє в ситуацію вибору.

Характеризуючи людину, оточуючі майже завжди дають оцінку її смакам: „поганий смак", „добрий смак", „несмак". Смак являє собою здатність людини до сприйняття й оцінювання естетичних якостей явищ та предметів і розмежування прекрасного від потворного.

Формуючись як особистість, людина відчуває на собі безліч культурних впливів. Це і досвід загальнолюдської культури, і конкретно-історичний час, у якому вона живе, і національна культурна атмосфера як її безпосереднє культурне оточення, і середовище, у якому відбувається пробудження людини до культурного життя.

Проблема визначення національного характеру, розшифрування культурного генофонду народів порушується Просвітництвом і продовжує бути актуальною, багатоаспектною і невирішеною до сьогодні [4, с. 24].

Кожен народ має систему цінностей, яка визначає і характеризує саме його спосіб життя, формує типові для представників даної нації особливості поведінки й мислення, що лежать в основі творчості цього народу.

Поняття „національний характер" включає в себе і психічні особливості, які відрізняють представників даної нації від іншого людства, і особливий склад мислення, який „прочитується" в культурі даного народу. Так, „Фауст" Гете був відображенням, з одного боку, духу епохи, з іншого – німецького духу.

Нова ситуація, що формується, створює невідоме раніше різноманіття культур. Недооцінка етнокультурного чинника може стати, на думку багатьох дослідників, джерелом конфліктів, криз, нерозуміння, привести до сприйняття власної культури як кращої, єдино правильної. Таке ставлення позначається етнологами терміном соціо- або етноцентризм і розглядається як чинник, що перешкоджає міжкультурній комунікації. Для того щоб навчитися розуміти незрозуміле в іншій культурі, необхідно розібратися, яким чином формується погляд на неї через призму власної загальнокультурної компетентності, постаратися змінити „точку зору" на неї. Ось тоді стане можливим розуміння раніше незнайомого в іншій культурі, усвідомлення та схвалення її цінностей (звичайно, за умови того ж ставлення до рідної культури).

Взаєморозуміння веде до координації, співпраці, співдіяльності, що можливе лише за умов, коли: а) предмет спілкування стає особистісно зна-

чущим для обох співбесідників (особистісний контакт), виявляються стосунки співпереживання, емпатії (емоційний контакт), б) обидва співбесідники прийняли ситуацію як систему взаємин, зрозуміли її, зняли смислові бар'єри (смисловий контакт). Без цих умов взаєморозуміння неможливе, оскільки відсутня головна передумова взаєморозуміння, його основа – культура.

Сучасне розуміння культури у контексті загальнокультурного підходу розглядає її як систему життєвих орієнтацій людини, у тому числі й молодшого школяра. Культура – це сфера духовної, ціннісної, комунікативної організації суспільства, яка визначає норми поведінки, мислення, почуттів різних верств населення і націй у цілому. При цьому варто згадати думку В. Гриньової, яка виділяє такі основні положення сучасного визначення поняття „культура": „сутність культури – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою" [3, с. 12].

Соціокультурні передумови формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра пов'язані з таким розумінням культури, що відображає орієнтацію роботи вчителя на виховання учня, здатного відтворювати засвоєний ним соціокультурний досвід і створювати в майбутньому нові зразки культурної діяльності, розвиватись як суб'єкт соціальної діяльності. Учитель повинен вірити в можливості кожного учня і сприймати його не як об'єкт педагогічної дії, а як самостійно діючу особистість. Це припускає етичне ставлення до учнів, пошану їх гідності, що створює атмосферу взаємоповаги, співпраці, сприяє появі в учнів позитивної мотивації до формування загальнокультурної компетентності.

Загальнокультурна компетентність молодшого школяра включає його обізнаність про особливості національної і загальнолюдської культури, духовно-етичні основи життя людини, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, компетенції в побутовій і культурно-дозвіллєвій сфері, досвід творчої діяльності і систему духовних цінностей, що дозволяють бути повноцінним суб'єктом культури відповідного соціуму.

Висновки. Таким чином, мета формування початкового рівня загальнокультурної компетентності в молодших школярів полягає в тому, щоб захопити дитину пізнанням світу. Для досягнення цієї мети необхідно сформувати

первинні поняття, що відображають знання про культуру як смисловий світу людини, про людину як творця і творіння культури, про основні модальності, форми культури і їх цінності; познайомити дітей з різними видами мистецтва, з різноманіттям „мов" художньої культури.

Література:

1. Багновская Н. Культурология: учеб. Пособие / Нела Багновская ; М-во образования РФ, Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова. – М.: Издательско-торговая корпорация „Дашков и К", 2005. – 297 с.
2. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський. – К.: Беркут, 2000. – 258 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: за спеціальністю 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / Валентина Миколаївна Гриньова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2001. – 31 с.
4. Кормич Л. Культурологія: (Історія і теорія світової культури XX століття): навчальний посібник / Людмила Кормич, Володимир Багацький; М-во освіти і науки України, Одес. нац. юридична академія. – [2-е вид.]. – Харків: Одіссей, 2003. – 303 с.
5. Культурология: История мировой культуры / под ред. А. Н. Марковой. – [2-е изд., переработ. и доп.]. – М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 2000. – 575 с.
6. Подольська Є. Культурологія: навчальний посібник / Єлизавета Подольська, Володимир Лихвар, Карина Іванова; М-во освіти і науки України, Нац. фармацевтичний ун-т. – [вид. 2-е, перероб. та доп.]. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 390 с.
7. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис.... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти" / Людмила Леонідівна Хоружа; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 45 с.

ЯШИН Н. Ю.,
викладач,
Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано сутність поняття "толерантність" у психолого-педагогічному контексті; виявлено взаємозалежність психології та педагогіки у вихованні толерантної особистості; визначено, що дані науки становлять теоретичну основу для створення моделі формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.
Ключові слова: *толерантність, толерантна особистість, гуманітарна підготовка, психологія, педагогіка, психолого-педагогічний аспект.*

В статье проанализировано сущность понятия «толерантность» в психолого-педагогическом контексте; обнаружено взаимозависимость психологии и педагогики в воспитании толерантной личности; определено, что данные науки становят теоретическую основу для создания модели формирования толерантности студентов вузов в процессе гуманитарной подготовки.
Ключевые слова: *толерантность, толерантная личность, гуманитарная подготовка, психология, педагогика, психолого-педагогический аспект.*

The author analyzes the essence of the concept of tolerance in the psycho-pedagogical context. The article reveals the interdependence of psychology and pedagogy in the tolerant personality training and defines that these sciences form the theoretical basis for the creation of the model of the university students' tolerance formation program in the process of liberal education.
Key words: *tolerance, tolerant personality, liberal education, psychology, pedagogy, psycho-pedagogical aspect.*

© ЯШИН Н.Ю., 2011.
УДК 378.015.31:316.647.5

XXI століття характеризується підвищенням почуття тривоги у зв'язку з почастішанням останнім часом актів нетерпимості, насильства, тероризму, ксенофобії, агресивного націоналізму, расизму, антисемізму, відчуження, маргіналізації і дискримінації по відношенню до національних, етнічних, релігійних і мовних меншин, біженців, трудових мігрантів, іммігрантів і соціально найменше захищених груп в суспільствах, а також актами насильства і залякування по відношенню до окремих осіб, що здійснюють своє право на свободу думок і вираження переконань, які становлять загрозу справі зміцнення миру і демократії на національному і міжнародному рівнях, і перешкодами, що постають на шляху розвитку [7, с. 177].

Наявність та зростання відмінностей між окремими індивідами, етносами, релігіями і культурами породжують необхідність у їхньому безконфліктному існуванні. Для реалізації цієї необхідності виник механізм толерантності, який являє собою форму цивілізованого компромісу між визнанням відмінностей та готовністю їхнього шанобливого сприйняття, визнання їхнього права на існування [10, с. 13].

На сучасному етапі поняття толерантності є об'єктом вивчення різних наук, зокрема філософії (В. Лекторський, О. Хеффе, Р. Валітова, В. Золотухін, Б. Хомяков, О. Довгополова, Є. Бистрицький та інші), політології (Ю. Тищенко, В. Ханстантинов, П. Гречко, І. Жадан, В. Шовкопляс, В. Рахманін, В. Логвинчук та інші), соціології (В. Гараджа, М. Мацковський, О. Свинцова, О. Хижняк, О. Швачко, О. Шликова, А. Шабанова та інші), психології (І. Гріншпун, С. Братченко, О. Рудихіна, О. Асмолов, Д. Леонтьєв, І. Воробйова, О. Клєпцова та інші), педагогіки (В. Тишков, М. Боритко, О. Байбаков, П. Комогоров, Ю. Тодорцева, Т. Білоус, Я. Довгополова та інші). Однак, як свідчить огляд літератури, в Україні кількість наукових досліджень, присвячених проблемам виховання толерантності, не є достатньою, оскільки поняття "толерантність" порівняно нове у науковому дискусійному полі України. Ґрунтовних досліджень, пов'язаних із проблемою формування толерантності студентів ВНЗ у процесі вивчення гуманітарних предметів на даний момент в Україні немає.

Тому метою даного дослідження є спроба простежити, як саме розуміють сутність цього поняття у психолого-педагогічному контексті, що дасть нам згодом змогу використати досвід усіх гуманітарних дисциплін з вивчення теоретичних основ проблеми толерантності для побудови моделі формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

Відповідно до мети визначено головні завдання дослідження: проаналізувати поняття "толерантність" з точки зору психологічного та педагогічного аспектів; виявити наявність теоретичної цінності та взаємозалежності психології та педагогіки у формуванні толерантної особистості студента вищої школи.

Аналізуючи трактування даного терміну у психології, слід підкреслити, що

у "Психологічному словнику" толерантність визначається неоднозначно, а саме, як: 1) установка ліберального прийняття моделей поведінки, переконань, цінностей іншого; 2) здатність переживати стрес без серйозної шкоди здоров'ю; 3) здатність переносити ліки [14, с. 352].

Розглянемо психологічну сутність толерантності з точки зору сучасних науковців. Так І. Гріншпун згадує про два основних підходи до розуміння поняття "толерантність" у психології: 1) як позначення індивідуальної властивості (стабільної чи ситуативної), яка полягає у здатності до збереження саморегуляції при фрустраційному (реально чи потенційно) впливі середовища, тобто як психологічну витривалість; 2) як позначення здатності до неагресивної поведінки по відношенню до іншої людини на основі відкритості у відносній незалежності від дій іншого. У першому випадку акцент робиться на здатності до самозбереження, в другому – на готовності до взаємодії [6, с. 33].

С. Братченко робить спробу сформувати основні ідеї для побудови психології толерантності і виділяє п'ять психологічних підходів до розгляду толерантності: 1) екзистенціально-гуманістичний підхід. Толерантність не є механічним результатом дії яких-небудь факторів (внутрішніх або зовнішніх). Справжня толерантність – це виявлення свідомого, осмисленого і відповідального вибору людини, його особистої позиції та активності щодо побудови певних відносин; 2) диверсифікаційний підхід. Психологічний зміст толерантності – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, який має кілька "базових вимірів"; 3) особистісний підхід. Психологічною основою толерантності і її ключовим концептом є особистісний вимір: цінності, зміст, установки; 4) діалогічний підхід. Основою загальної толерантності людини є міжособистісна толерантність: толерантність міжособистісної взаємодії спілкування з іншим виступає як міжособистісний діалог; 5) фасилітативний підхід. Повноцінна толерантність у своїй особистісній основі не може бути результатом тільки зовнішнього впливу. Толерантність не стільки формується, скільки розвивається, а допомога у становленні толерантності – це створення умов для її розвитку [4, с. 105].

І. Бех зазначає, що в аспекті психологічного підходу толерантність – це виникнення в індивіда зниження сенситивності до фактів взаємодії, що пов'язане із особливостями темпераменту, із захистом від фрустрації, з комплексом імперативних настанов щодо прояву великодушності стосовно іншого [1, с. 20].

О. Рудихіна, розглядаючи психологічний портрет толерантного студента, визначає толерантність як багатогранний і багаторівневий феномен, який включає у якості компонентів установку на об'єднання різних позицій з метою досягнення згоди на рівні стратегій вирішення проблемних ситуацій, переважання інтуїтивного сприйняття на рівні пізнавального ставлення до світу, що свідчить про зрілість особистості і відображається в тому, що людина, у якості особли-

востей ціннісно-мотиваційної сфери, надає перевагу цінностям духовної спрямованості [16, с. 162].

О. Асмолов вказує, що толерантність являє собою норму цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами й готовність до прийняття інших логік і поглядів, виступає як умова збереження різноманітності, свого роду історичного права на відмінність, несхожість [13, с. 6].

О. Клєпцова, в свою чергу, пропонує визначення толерантності як якості особистості, яка актуалізується в ситуаціях розбіжності поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей і проявляється у зниженні чутливості до об'єкта за рахунок залучення механізмів терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль) [11, с.15].

Толерантність як педагогічна проблема стає все більш актуальною. О. Швачко наголошує, що толерантність – це новий напрям загальної педагогічної теорії і практики, метою якого є дослідження процесів виховання та освіти різних вікових груп; створення умов саморозкриття і самореалізації особистості; формування особистої відповідальності кожного за свої дії і вчинки [19, с.140].

У педагогічній свідомості існує досить стійкий стереотип, згідно з яким толерантність ототожнюється із конформізмом, вседозволеністю, безумовною відмовою від будь-яких заборон та обмежень, в тому числі етичних (моральних, духовних). Шляхи подолання цього стереотипу можна знайти у виявленні багатогранного педагогічного змісту поняття "толерантність" [3, с. 4]. У "Педагогічному словнику" толерантність розглядається як терпимість до чогось, скажімо, до чужої позиції, думки, до чужого переконання [5, с. 332].

Зауважимо, що кожен науковець педагогічного напрямку вносить свій штрих у визначення поняття "толерантність". Так М. Солинін зазначає, що під педагогічною толерантністю розуміють оволодіння вміннями та навичками толерантної взаємодії із всіма суб'єктами освітнього процесу. Це якість особистості, норма поведінки, одна із складових педагогічної етики [17, с. 180].

М. Боритко, І. Соловцова і О. Байбаков виділяють три можливих розуміння толерантності: 1) толерантність як конвенція (примирення). Людина, яка вирішує стати членом даного співтовариства, погоджується із прийнятими у ньому нормами, примиряється з ними, координує у відповідності до тих норм свою поведінку, діяльність та спілкування. Може трапитися і протилежна ситуація, коли суспільство потребує дану людину і готове примиритися з її поглядами; 2) толерантність як компроміс. Необхідність взаємодії спонукає людей до компромісів, які також є формами толерантної поведінки. Компроміс досягається шляхом взаємних поступок. В цьому випадку толерантність протистоїть індивідуалізму, конфронтації та сприяє взаємному розвитку людей; 3) толерантність як консенсус (згода). Згідно цього розуміння, існує не лише змагання різних культур, ціннісних систем та поглядів, в процесі якого вони намагаються пока-

зати свої переваги і сходять зі сцени, якщо вони не можуть цього зробити. Кожна культура, ціннісна і пізнавальна система, крім боротьби з іншою системою, так чи інакше намагається врахувати її досвід, розширюючи тим самим горизонт свого власного досвіду [3, с. 8-10].

Вчені вважають, що сутність толерантності полягає в тому, щоб поважати право інших бути такими, якими вони є; не допускати, щоб їм чинили шкоду, оскільки робити шкоду іншому, значить робити шкоду всім, в тому числі і самому собі [3, с. 13].

П. Комогоров виокремлює наступний ряд моментів, які відображають його власне розуміння толерантності як педагогічного феномена: 1) вчений розглядає її як сукупність раціональних та емоційних установок в свідомості індивіда; на його думку, необхідно розробляти систему прийомів розвитку толерантності на рівні почуттів; 2) формування толерантності не виключає передачі учням теоретичних відомостей про походження цього явища, його розвитку та сучасні підходи його вивчення; 3) в процесі цілеспрямованого формування толерантності потрібно дотримуватися балансу між розвитком практичних навичок розумного мислення та поведінки і накопиченням інформації [12, с. 67-68].

Розглянемо, як формулюють визначення поняття "толерантність" інші представники педагогічного крила. О. Пугачова визначає толерантність як складне інтегроване явище, яке являє собою сукупність взаємозалежних елементів: когнітивного (поняття про толерантність, риси толерантної особистості), емоційного (емпатійність, шанобливе ставлення до чужої думки, культури, мови, здатність до прийняття "іншого"), поведінкового (вступ у діалогові взаємовідносини, встановлення співпраці та взаємодопомоги) та особистісного (стійка особистісна позиція, прояв якостей толерантної особистості: доброзичливості, гнучкості, відповідальності, впевненості в собі, відкритості) [15, с. 50-51].

Т. Білоус стверджує, що толерантність є однією з найважливіших моральних якостей та християнських чеснот людини, яку можна вважати складовою частиною гуманізму [2, с. 18]. Толерантність – це комплексна особистісна якість, що підлягає цілеспрямованому вихованню в навчально-виховному процесі й самовихованні та поєднує в собі: 1) високий рівень знань, вмінь і навичок шанобливого ставлення до "іншого" в ході міжособистісної взаємодії та спілкування; 2) володіння моральними принципами та прийомами спілкування; 3) здатність до цілісного сприйняття "іншого" з розумінням специфічних характеристик як проявів його індивідуальності та неповторності; 4) емоційно-вольову готовність до критичного діалогу з "іншим"; 5) здатність до компромісу та готовність частково поступитися власними інтересами для подолання та попередження конфлікту; 6) здатність критично ставитись до себе, як до "іншого", для подальшого особистісного самовдосконалення [2, с. 32-33].

О. Зарівна вважає, що у своєму сутнісному виразі толерантність – це визнання за людиною, політичними, релігійними, культурними утвореннями, етнічними спільнотами права на власне розуміння істини, на власну правду, життєву позицію, політичні світоглядні цінності й самобутність; це визнання багатоманіття в усіх її сферах його вияву, а плюралізму як цінності; це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (в тому числі культурного плюралізму), демократії та правопорядку; це поняття, що означає відмову від догматизму і абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини [9, с. 26-27].

Оскільки виховання толерантності у молодого покоління є одним із найважливіших завдань сучасної освіти, розробляється зміст нового напрямку педагогічної науки – педагогіки толерантності. О. Джуринський зазначає, що педагогіка толерантності передбачає спеціально організований навчальний процес, одним із завдань якого є навчити вихованців правил поважного ставлення до інших людей, народів, культур, правил відкритої діалогічної взаємодії соціальних й національних груп і забезпечити в кінцевому результаті повноцінне міжнародне співробітництво, міжкультурне спілкування та взаєморозуміння [8, с. 44]. П. Комогоров під поняттям "педагогіка толерантності" розуміє сукупність педагогічних умов та методів формування толерантності [12, с. 97]. Ю. Тодорцева доходить висновку, що педагогіка толерантності являється тією освітньою гуманістичною концепцією, яка в змозі забезпечити психологічне здоров'я учасників педагогічного процесу, а значить єдність життєздатності та людяності індивідів [18, с. 47].

Ми вважаємо, що саме психологія і педагогіка відіграють найважливішу роль серед інших наук у формуванні толерантності. Педагогіка становить основу навчально-виховного процесу. Важливість вивчення проблеми толерантності у педагогіці зумовлена необхідністю створення науково-обґрунтованих педагогічних програм з метою її виховання. Ми погоджуємось із Т. Білоус, що педагогіка толерантності, як порівняно молода галузь, повинна проаналізувати та використати досвід інших наук для того, щоб представити в єдності розвиток толерантної свідомості, толерантної поведінки вихованців, їхніх толерантних стосунків, розкрити механізм розвитку та прояву толерантності як особистісної якості в практичній діяльності – педагогічному процесі [2, с. 17]. Й у цьому ракурсі однією із таких наук, на нашу думку, виступає психологія.

Припускаємо, що у контексті виховання толерантності студента ВНЗ, психологія і педагогіка виступають як взаємозалежні і доповнюють одна одну. Врахування педагогікою наукових досліджень у галузі психології щодо психологічних особливостей індивіда, вивчення його внутрішнього стану, факторів впливу на нього навколишнього середовища дозволить раціонально підійти до питання формування толерантності, спрямувати вирішення проблеми розвитку

толерантної особистості студента вищої школи у правильне русло. Про наявність взаємозв'язку педагогіки і психології свідчить те, що базові поняття толерантності у психології, будучи використаними в педагогічній науці, сприяють точнішому визначенню даного явища, допомагають виявити сутнісне в досліджуваній проблемі. Таким чином, психологія вивчає закони психіки людини, педагогіка розробляє закони управління розвитком особистості. У даному дослідженні, педагогіка і психологія – це не лише гуманітарні дисципліни, які викладаються в університетах, це дві ґрунтовні науки, які, на нашу думку, складають міцну теоретичну основу для формування толерантності студентів.

Отже, феномен толерантності як різностороннє поняття є предметом вивчення різних наук. Існують різні гуманітарні підходи щодо визначення та дослідження толерантності. Вивчення наукової літератури засвідчило, що єдиного визначення терміну "толерантність" немає. Кожен з учених по-своєму, із власної точки зору розглядає цей феномен. Кожна з наук має певні теоретичні та практичні напрацювання – визначення толерантності, її характеристики тощо. Враховуючи те, що у нашому дослідженні нас цікавить вплив гуманітарних предметів на формування толерантної особистості, ми в подальшому зможемо використати теоретичні дослідження й досвід кожної з цих наук для створення моделі формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

Література:

1. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 32-35.

2. Білоус Т.М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Білоус Тамара Миколаївна. – Рівне, 2004. – 231 с.

3. Борытко Н.М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для ст-тов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под. ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.

4. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2003. – С. 104-117.

5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

6. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – С. 31-40.

7. Декларація принципів толерантності // Міграція і толерантність в Україні: [зб. ст. / за ред. Ярослава Пилипинського]. – К.: Стилос, 2007. – С. 175-181.
8. Джуринський А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом / А.Н. Джуринський. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
9. Зарівна О.Т. Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Зарівна Оксана Тимофіївна. – К., 2008. – 187 с.
10. Исаева О.В. Воспитание толерантности студентов в образовательном процессе вуза: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Исаева Ольга Викторовна. – Оренбург, 2004. – 180 с.
11. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: [учеб. пособие для слушателей системы дополнительного образования] / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
12. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Комогоров Павел Федорович. – Курган, 2000. – 191 с.
13. На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
14. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 494 с.
15. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Пугачева Елена Александровна. – Нижний Новгород, 2008. – 251 с.
16. Рудыхина О.В. Психологический портрет толерантного студента в контексте типологического похода / О.В. Рудыхина // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вип. 4 (94). – С. 158-164.
17. Солынин Н. Э. Основные подходы к определению понятия «толерантность» / Н. Э. Солынин // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С. 178-181.
18. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед.. наук: 13.00.04 / Тодорцева Юлія Вікторівна. – Одеса, 2004. – 280 с.
19. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / Олена Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 154-170.

ЗМІСТ

БІЛОГУР В. Є. Світоглядні орієнтації студентської молоді
на успіх, кар'єрне зростання та добробут 6
БОНДАРЕНКО З. П. Виховання студентської молоді
на засадах ідей позитивної психології 16
БРОДОВА О. В. Комунікативні уміння у структурі
професійної готовності майбутніх пілотів 23
ВЕРЕІТІНА І. А. Психологічні особливості навчання
іншомовного спілкування 31
ВЕРЕІТІНА І.А. Критерії діагностики рівнів сформованості
умінь англомовного професійного спілкування 37
ВЕРНИГОРА Т. А. Підвищення мотивації
навчання мов засобами ІКТ 39
ГАБЕРКОРН І. І. Умови розвитку творчих здібностей
молодших школярів у процесі навчання 46
ГАПОНЕНКО Л. О. Навчальна взаємодя
за кредитно-модульною системою розвитку
професійного потенціалу студентапсихолога 53
ГЛИГАЛО Ю.В. Соцільноперцептивна компетентність
фахівців соціальної сфери
як складова професійної підготовки 62
ГОНЧАРОВА Н. Г., БЕССАРАБ Г. І., МОРОЗОВА О. В.,
СУХОМЛІНОВА І. Є., ГАЙДУК Л. П. Вплив типу темпераменту
ВНД на професійну орієнтацію та успішність навчання 71
ГОРДІЄНКО С.Г. Моральноетичні проблеми виховання дітей
та молоді в аспекті відносин «людина – природа» 77
ГУЦОЛ Л.М. Самореалізація як чинник становлення особистості
студентської молоді вищого навчального закладу 87
ГУШКО О.А. Роль викладача в організації пізнавальної
діяльності студентів ВНЗ 94
ДАНИЛОВА Г. С. Творчість в контексті акмеології:
сучасний ресурс самовдосконалення
професіоналізму викладача 101
ДЕМЕНТ М. О. Експериментальна перевірка мотиваційної сфери
у професійній підготовці майбутніх офіцерів МНС 113
ДЕРЯБІНА О. А. Вибір оптимальної стратегії копінгповедінки
студентів як умова ефективної педагогічної діяльності 119

ДНІПРОВА О. А. Психологічні особливості прояву
мотивації досягнень студентів-психологів 125
ДОВГОП'ЯТ О. О. Закономірності та особливості
адаптації іноземних абітурієнтів у процесі їхнього навчання
на підготовчих факультетах вищих закладів освіти україни 131
ДУБИНЯНСЬКИЙ Ю. М., ШОСТКА В.І. Деякі особливості викладання
та оцінювання знань з фізики
в умовах кредитномодульної системи 142
ЖАДАН І. В. Культурна складова політичної соціалізації:
до питання ресурсів розвитку особистості 146
КЕЛЕПКО О. Вплив сімейної взаємодії
на структурування політичної картини світу студентської молоді ... 154
КИРИЛОВИЧ О.Ф. Теретичні засади формування
громадянської позиції студентів педагогічних ВНЗ
в контексті інтеграції до європейського освітнього простору 160
КОВАЛЕНКО В.О., ОГАРЕНКО Є.А. Проблема формування
професіонального розуміння в системі вищої освіти 167
КОРХ В. М. Теоретичні та практичні основи програми
формувального експерименту з розвитку соціального пізнання
у підлітків та юнаків 177
КРИВОШЕЙ О.В., ВОСКОБОЙНІК О.Ю., ШАБЕЛЬНИК К.П.,
БЕРЕСТ Г.Г., КОВАЛЕНКО С.І., АНТИПЕНКО Л.М., СКОРИНА Д.Ю.
Мотивація та самомотивація студентів до вивчення
фармацевтичної хімії в умовах сучасних тенденцій
розвитку медичної освіти 186
КУКУЛЕНКОЛУК'ЯНЕЦЬ І. В. Психологічні детермінанти дисгармоній
серед жінок науковопедагогічних професій 193
КУЛЯС П. П. Суржик як явище і як проблема для редагування 201
КУЧЕРУК О.Я. Роль математичної підготовки у професійній
підготовці ІТ–фахівців 216
ЛАВРИШ Ю.Е. Розвиток інтелектуального потенціалу студентів
вищих навчальних закладів, як базовий пріоритет
інноваціноосвітнього простору в Україні 223
ЛАРІНА Т. В. Виховання мотивів навчальної діяльності
у професійному становленні студентів 230
ЛЕПЕХ Х. В. особливості психологічного супроводу аутичних
дітей в умовах загальноосвітньої школи 240
МАКАРОВА М.О., ЛЯТУРИНСЬКА О.В., СПАХІ О.В. Психологічні
та педагогічні аспекти придбання знань
та вмінь у клініці дитячої хірургії 249

МАТКІВСЬКИЙ М. П., СЛУЧИК В. М., МИЛЕНЬКА М. М. Вища освіта
як чинник соціалізації особи ... 253
МЕЛЬНИЧУК І. М., ПЕРУТА І. І. Акмеологічний підхід
у підготовці фахівців у вищій школі ... 260
МЕШКО Г. М. Актуалізація духовнотворчого потенціалу
як аспект комплексної програми підготовки майбутніх
учителів до збереження професійного здоров'я ... 267
МІЛАШ О. О. Формування дослідницьких умінь
в професійній підготовці майбутніх учителів ... 274
МІРОШНИК З. М. Психологічна характеристика рольової структури особистості вчителя початкових класів ... 280
МОСКАЛЕНКО О.В. Зміст та можливості розвитку смислової
сфери особистості ... 287
М'ЯЗОВА І. Ю. Психологічні аспекти використання гумору
в навчальному процесі ... 294
ПАСТУХОВА С.Е., НИКИТИНА Е. В. Формирование коммуникативной
компетенции у студентов технических вузов
в процессе управления иноязычным образованием ... 301
ПЕТРУЧЕНЯ Г. Г. Теоретично-методичні аспекти формування
гендерної культури студентської молоді ... 309
ПЄХАРЄВА С. В. Деякі аспекти персоналізованої освіти
майбутніх педагогів ... 316
ПИНЧУК Л.Н. Сотрудничество как основа педагогического
взаимодействия в высшей школе ... 322
ПІВЕНЬ М.І. Курсант як суб'єкт інтеграції міжпредметних
ресурсів професійної підготовки ... 329
ПОЛЯКОВА І.В. Особливості використання креативних технік
у процесі професійної підготовки майбутніх
учителів початкової школи ... 338
ПОЛЯКОВА О. В. Розвиток оцінювальної діяльності
вчителя початкових класів ... 344
ПОМИТКІНА Л. В. Теоретикометодологічні підходи
до проблеми прийняття рішень особистістю
у філософськопсихологічній спадщині ... 350
ПРОСКУРНЯК О. І. Управління комунікативною діяльністю
в освітніх закладах: психологічний підхід ... 357
РАЗМОЛОДЧИКОВА І. В. Здоров'я та його вплив
на формування професійного іміджу вчителя ... 365
РАСКАЛІНОС В. М. Рефлексивна компетентність
в структурі професійної компетентності фахівця ... 371

РУДЕНКО Ю.А. Чинники реалізації комунікативної інтенції у професійномовленнєвій діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів 377
САВЕЛЬЄВА В.С. Вплив управлінського тренінгупрактикуму на становлення суб'єктних якостей майбутніх менеджерів 383
САМОЙЛЕНКО О.А. Місце християнських гуманістичних цінностей у системі сучасної освіти 391
САРЖЕВСЬКИЙ С. Н., КОСТРОВСЬКА К. О., САРЖЕВСЬКА Л. Е. Значення діалогу для підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх лікарів 395
САРКІСОВА О. Ю. Кількісні параметри групової взаємодії студентів як чинник результативності групового навчання при підготовці викладачів економіки 401
СЕРГЄЄВ С.М. Психологічні засади організації особистістно орієнтованого навчання майбутніх інженерівпедагогів 409
СІВАК Н. А. підвищення рівня соціалізації студентської молоді через запровадження спецкурсів 417
СІЛЬЧУК О. В. Екологосвітоглядні переконання як складник професіоналізму сучасних аграріїв 424
СКЛЯРЕНКО І.Ю. Професійне самовдосконалення майбутніх вчителів музики в умовах Болонського процесу 430
СКРЯБІНА Т.О. Естетичне виховання у вищих медичних навчальних закладах як шлях до формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів 436
СНЯДАНКО І. І. Сучасний контекст психологічної підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійноуправлінської діяльності в організації 444
СТЕПАНЕНКО Л. М. Комунікативний показник у професійній підготовці як засіб реалізації соціальних зв'язків у майбутнього психолога 452
ТАРАСОВА О. В. Психологічні засади розвитку професійної технічної творчості фахівців у сучасних умовах вузівської підготовки 461
ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ О. Б., ПАЛЬМ Г. А. Психологічний супровід педагогічних інновацій у вищому навчальному закладі 467
ТЕРЕЩЕНКО М. М. Умови формування професійнотворчого потенціалу фахівцівекономістів в контексті Болонського процесу 474
ТИЧИНСЬКА О. В. Теоретичні засади шкільного консультування 481
ФЕДОРОВА Л. Г. Теоретикометодологічні основи формування педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи 487

ЦИНА А. Ю. Інформаційнокомунікативні технології вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів 494
ЧОРНОУС В. П. Творчість у системі властивостей особистості майбутнього педагога: сучасні дослідження 504
ШПИТАЛЕВСЬКА Г. Р. Соціокультурні передумови формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра..... 510
ЯШИН Н. Ю. Психологопедагогічний аспект формування толерантності студентів вищих навчальних закладів у процесі гуманітарної підготовки 517

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ No 5049
від 11 квітня 2001 р.

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Засновники:
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Головний редактор

ВІКТОР АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік АПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти АПН України

Редакційна колегія:

ВІЛЬ БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ІВАН ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук, професор, міністр освіти і науки України

МИКОЛА ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік-секретар відділення вищої школи АПН України

МИХАЙЛО ЗГУРОВСЬКИЙ, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

ІВАН ЗЯЗЮН, доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту професійної освіти АПН України

ВАСИЛЬ КРЕМЕНЬ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, президент Академії педагогічних наук України

ВОЛОДИМИР ЛУГОВИЙ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України (перший заступник головного редактора)

МИКОЛА МИХАЛЬЧЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України, президент Української академії політичних наук

ОЛЕКСА ОНИЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

ГАННА ОНКОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України

(ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО редактора)

ГЕННАДІЙ ПІВНЯК, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національної гірничої академії України

ВАЛЕРІЙ СМОЛІЙ, доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

МИХАЙЛО СТЕПКО, кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник директора Інституту вищої освіти АПН України

ПЕТРО ТАЛАНЧУК, доктор технічних наук, професор, академік АПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

ВАСИЛЬ ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

ВАСИЛЬ ТКАЧЕНКО, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

ЮРІЙ ШЕМШУЧЕНКО, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

МИКОЛА ШКІЛЬ, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки – Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО, Галина КОЗЛАКОВА, Олексій МОРОЗ, Тамара ЯЦЕНКО

психології – Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО, Віталій ТАТЕНКО, Юрій ТРОФИМОВ

філософії – Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ, Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ

політології – Микола ГОЛОВАТИЙ, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ

економічної теорії – Віталій БОБРОВ, Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ, Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ

Відповідальний секретар

Алла МАРИЧЕВСЬКА

УДК 06
З – 41

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Київського міжнародного університету, протокол № 2 від 29 вересня 2011 р.

Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки». Випуск 2. – К. : КиМУ, 2011. – 314 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: В.О. Татенко, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор
Заступник головного редактора: Н.Д. Абрамян, кандидат психологічних наук, доцент

Члени редколегії:

Григоровська Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент
Донченко О.А. – доктор соціологічних наук, професор
Казміренко В.П. – доктор психологічних наук, професор
Карамушка Л.М. – доктор психологічних наук, професор
Кіслов В.В. – доктор філософських наук, професор
Коваленко А.Б. – доктор психологічних наук, професор
Лушин П.В. – доктор психологічних наук, професор
Мороз Л.І. – доктор психологічних наук, професор
Москаленко В.В. – доктор філософських наук, професор
Петренко О.В. – кандидат психологічних наук, доцент
Пилипенко О. І. – кандидат педагогічних наук, доцент
Помиткін Е.О. – доктор психологічних наук, професор
Титаренко Т.М. – доктор психологічних наук, професор
Хазратова Н. В. – доктор психологічних наук, доцент

Збірник «Психологічні науки: проблеми і здобутки» є правонаступником Вісника Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки, який зареєстровано як фахове видання постановою Президії ВАК України № 4-05/7 від 30 червня 2004 р. Бюлетень ВАК України № 8, 2004 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 17011 –5781 ПР. від 19. 07. 2010 р.

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти
НАПН України
Протокол № 9 від 24 жовтня 2011 р.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Київського міжнародного університету, протокол № 2 від 29 вересня 2011 р.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка:
Онкович А.Д.
Омелян О.А.

Вища освіта України - Додаток 2 до №3, том VI (31),– 2011 р. - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" – 534 с.

Збірник «Психологічні науки: проблеми і здобутки» – Додаток 1 до №2, том VI (31),– 2011 р. - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" – 534 с.

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 вищої 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.

https://doi.org/10.38014/osvita.2011.31.00

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2011 р.
© Київський Міжнародний Університет, 2011 р.
© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2011 р.
© Видавництво "Гнозис", 2011 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 19.11.2011 р. Форомат 60x84$^{1}/_{16}$. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 39,0. Наклад 300 примірників. Зам. № 3820/4.