

Міністерство внутрішніх справ України
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Монографія

Колектив авторів

За загальною редакцією
доктора політичних наук, професора **О.А. Агаркова**

Головний редактор –
доктор психологічних наук, доцент **Л.М. Пріснякова**

Дніпро
2019

УДК 159.99+378

П 86

*Затверджено Вченою радою
Дніпропетровського державного університету
внутрішніх справ (протокол № 2 від 31.10.2019)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

доктор психологічних наук **Іван БАТРАЧЕНКО** – професор кафедри гуманітарної, психологічної підготовки та митної ідентифікації культурних цінностей Університету митної справи та фінансів;

доктор психологічних наук, професор **Олексій ШЕВЯКОВ** – декан факультету психології Дніпровського гуманітарного університету.

П 86 Психолого-педагогічні засади успішності майбутнього фахівця : монограф. / кол. авт. ; за заг. ред. д-ра політ. наук, проф. О. А. Агаркова; голов. ред. – д-р психол. наук, доц. Л. М. Пріснякова. Дніпро : Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2019. 200 с.

ISBN 978-617-7665-76-1

У монографії висвітлюються актуальні питання успішності майбутнього фахівця з соціально- психологічної та педагогічної точок зору. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку у здобувачів вищої освіти прагнення до успіху, професійної та особистісної самореалізації

Видання адресоване психологам, педагогам, аспірантам, магістрам та усім, хто цікавиться проблемами виховання майбутнього фахівця відповідно до компетенцій. підготовки майбутніх фахівців.

Матеріали друкуються в авторській редакції.

КОЛЕКТИВ АВТОРІВ: **Агарков О.А.**, д-р політ. наук, проф. (*загальна редакція*); **Пріснякова Л.М.**, канд. психол. наук, доц. (*головний редактор*); **Лучанінова О.П.**, д-р пед. наук, доц.; **Маркіна Л.Л.**, канд. пед. Наук, доц.; **Сурякова М. В.**, канд. психол. наук, доц; **Пашкова А. Г.**, канд. держ. упр-я; **Гальцева Т.О.**, д-р психол. наук, доц.; **Павловська І.О.**, викладач; **Євдокимова Н.О.**, д-р. психол. наук.

ISBN 978-617-7665-76-1

© Автори, 2019

© ДДУВС, 2019

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА.....	6
Розділ 1. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО Я В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ (Агарков О. А.)	
1.1. Стан дослідження соціальної складової Я-концепції	9
1.2. Становлення соціального Я студентської молоді	16
1.3. Експериментально-діагностичне дослідження соціального Я студентів спеціальності «Психологія»	23
Список використаних джерел	26
Розділ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА (Пашкова А. Г.)	
2.1. Проблема професійного становлення майбутнього психолога	30
2.2. Компетентність як інтегративна характеристика особистості	31
2.3. Соціально-професійна адаптивність особистості як чинник формування професійної компетентності психолога	38
2.4. Емпіричне дослідження рівня соціально-психологічної адаптивності студентів-психологів	42
Список використаних джерел.....	46
Розділ 3. СУЧАСНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ТА КУЛЬТУРНИЙ ЦЕНТР: ВПЛИВ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ НА УСПІШНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ (Лучанінова О. П.)	
3.1. Організація виховної діяльності в умовах освітньо-виховного простору сучасного закладу вищої освіти	48
3.2. Духовно-культурне виховання студентів як домінанта становлення успішного фахівця-професіонала й особистості в умовах виховної системи	63
3.3. Інноваційна та освітньо-виховна діяльність викладача нового покоління щодо підготовки успішного фахівця	77
Список використаних джерел	91

Розділ 4. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПРОЦЕДУРИ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ АКТИВІЗАЦІЇ ЇХНЬОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (<i>Маркіна Л. Л.</i>)	
4.1. Оптимізація розвитку інноваційних процесів у вищій школі на основі компетентнісного підходу як умова успішності майбутніх фахівців	95
4.2. Дидактичний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти	109
Список використаних джерел.....	118
Розділ 5. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ (<i>Пріснякова Л.М., Сурякова М.В.</i>)	
5.1. Психологічні фактори успішності професійного становлення майбутнього фахівця на етапі навчання	120
Список використаних джерел	129
5.2. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професійну діяльність у процесі професійного становлення	129
Список використаних джерел	140
Розділ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ (<i>Гальцева Т.О.</i>)	
6.1. Концептуальні підходи до проблеми самоефективності особистості у сучасній науці	141
6.2. Сучасні дослідження самоефективності студентів	149
6.3. Категоріальне визначення поняття «навчальна самоефективність суб'єкта навчальної діяльності»	152
6.4. Психолого-педагогічна модель розвитку навчальної самоефективності майбутнього фахівця	156
Список використаних джерел	160

Розділ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

(Сурякова М.В., Павловська І.О., Євдокимова Н.О.)

7.1. Конкурентоздатність фахівця на етапі професійної підготовки (Сурякова М.В.)	162
Список використаних джерел	171
7.2. Організація вільного часу життя як показник конкурентоздатності особистості (Павловська І.О.)	171
Список використаних джерел	184
7.3. Психосоматична компетентність як конгруентна система професійних здатностей психолога (Євдокимова Н.О.)	185
Список використаних джерел	199

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні здійснюється навчання здобувачів вищої освіти відповідно до компетенцій та компетентностей, що дозволить їм бути за-требуваними на ринку праці. Це готовність і здатність молоді людини формуватися і жити в соціальній взаємодії, змінюватися й адаптуватися; це готовність і здатність особистості виявляти, осмислювати й оцінювати шанси свого розвитку; проявляти власні обдарування, розробляти і розвивати свої життєві плани. Персональні компетенції пов'язані з успішністю людини й охоплюють особистісні якості, такі, як самостійність, самоповага, надійність, усвідомлена відповідальність, почуття обов'язку, розвиток самоусвідомленої орієнтації на цінності.

Сьогодні освіта виступає цінністю. Спрямовуючи діяльність закладів вищої освіти на європейський вибір, держава висуває соціальне замовлення на виховання нового покоління, орієнтованого не тільки на знання, але й на духовно-культурні цінності. Отже, метою вищої освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування успішної особистості.

У сучасному європейському просторі вищої освіти досягнення успішного результату в роботі із професійної підготовки майбутніх фахівців набуває першорядне значення.

Оскільки сучасний ЗВО – це лише ланка в ланцюжку соціальних інституцій, де формується особистість майбутнього фахівця та його культура, то його успішність у процесі професійної підготовки розглядається як багатоаспектна проблема, яка має важливе соціальне й наукове значення і потребує нового психолого-педагогічного осмислення, використання сучасних наукових, психолого-педагогічних підходів щодо її вирішення.

У професійній підготовці студентської особистості загострилися певні суперечності, які виникли в суспільстві, що породило нові суттєві проблеми: зміна ціннісних орієнтирів соціуму; соціальна апатія, дезадаптація, поляризація суспільства; несформованість життєвих навичок молодого покоління, низький рівень духовної культури; невміння правильно визначити життєві пріоритети й побудувати «Я-

концепцію» свого життя тощо. Тож актуальність наукових праць авторів колективної монографії зумовлена певними суперечностями: між об'єктивною потребою в професійній підготовці майбутніх фахівців з одного боку та недостатньо розробленістю її концептуальних, наукових та прикладних положень з іншого; між усвідомленням Людини як найвищої цінності з одного боку й недостатньою кількістю інституцій у ЗВО, які б пропагували цінності на рівні освітньої системи закладу; між соціальним замовленням суспільства щодо професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця вищої школи й недостатньою репрезентативністю теоретичних досліджень щодо цієї проблеми тощо.

Освітньо-виховна система закладу вищої освіти може забезпечити цілісний розвиток особистості студента, розширити діапазон виховного впливу на нього як успішну особистість. За допомогою складових системи моделюються і створюються умови для самореалізації і самоутвердження особистості студента, викладача, що сприяє їхньому творчому самовираженню. Важливу роль у період кризи не тільки в суспільстві, а й в освіті в цьому зв'язку відіграє саме навчальний заклад, де закладаються основи для здобуття успішної роботи і кар'єри, фактично, з отриманням вищої освіти людина найчастіше пов'язує свій майбутній успіх.

Освіта й духовна культура забезпечують творчий взаємозв'язок моральних та інтелектуальних якостей особистості, необхідних майбутньому фахівцю. Вища освіта має готувати майбутнього фахівця до виконання як професійних, так і культурних функцій.

Запропоновані праці авторів можна трактувати як спробу довести, що професійна підготовка успішного майбутнього фахівця з вищою освітою **мусить стати передумовою виходу з соціальної кризи, оновлення усіх сфер життєдіяльності людини, створення можливостей її успішного професійного й особистісного становлення.** Системний підхід до професійної підготовки успішного майбутнього фахівця допоможе використовувати потенціал навчальних дисциплін, створювати елективні курси, нові дисципліни для аспірантів; психолого-педагогічні умови сприятимуть: готовності викладачів до інноваційної діяльності та здатності майбутніх фахівців до самоорганізації та самореалізації, професійного та культурного досвіду; удосконаленню освітньо-виховного простору закладу вищої освіти; удоскона-

ленню й розвитку Я-концепції студента, культурно-пізнавальної активності студентів через навчальні дисципліни тощо.

Отже, освіта й культура забезпечують творчий взаємозв'язок моральних та інтелектуальних якостей особистості, необхідних майбутньому фахівцю. Роль сучасного ЗВО полягає в організації процесу розвитку особистості здобувача вищої освіти як майбутнього фахівця на основі сучасних, якісно нових підходів.

Успішність навчання обумовлює професійний та життєвий успіх майбутнього фахівця. Життєвий успіх – це злагоджені взаємовідносини з родиною, з близькими та з друзями, які направлені на взаємоповагу, любов один до одного та підтримку. Професійний успіх – це досягнення успіху у вибраній професії, залежно від того, як особа ставиться до своєї професії, любить її чи ненавидить, залежить не тільки здоров'я її психіки, а і її кар'єрне зростання, іншими словами «успіх». Тобто, для того, щоб досягти успіху в житті, головне – знайти себе. В залежності від успішності фахівця буде залежати його майбутній розвиток, а саме конкурентоспроможність на ринку праці, його теоретичні знання, уміння, навички майбутньої професії, які є невід'ємним елементом формування успішності навчання магістрів.

Розділ 1
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО Я В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ
(Азарков Олег Анатолійович)

1.1. Стан дослідження соціальної складової Я-концепції

Наукові дослідження проблеми професійного становлення студентів-психологів актуалізується в працях багатьох вчених, таких, як: О. Бондаренко, С. Васьківська, Ж. Вірна, В. Власенко, Л. Долинська, О. Дусавицький, П. Горностай, Т. Говорун, Є. Заїка, О. Іванова, В. Карікаш, Н. Коломінський, Н. Крейдун, С. Максименко, В. Панко, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, Л. Терлецька, Л. Уманець, Н. Шевченко, Н. Чепелева, Т. Щербакова, Т. Яценко та інших.

Окремим аспектом досліджень є дослідження становлення професійного Я, що представлена в структурі Я-концепції особистості взагалі. Так, Г. Орлова під професійною Я-концепцією розуміє сукупність уявлень студента про себе як про професіонала в майбутньому, який усвідомлюється, актуалізується і розвивається у зв'язку з отриманням професії і професійним саморозвитком у навчально-професійній діяльності, в якій процеси усвідомлення професійної діяльності і себе як майбутнього фахівця відбуваються одночасно, і в точці їх зустрічі професійно-особистісна позиція як ціннісно-сміслові утворення стає не тільки основою, але й джерелом професійного саморозвитку особистості під впливом об'єктивних або суб'єктивних чинників [12].

Поняття професійної Я-концепції особистості ввів А. Реан, який виділив реальну і ідеальну Я-концепції, де перша є уявленням особистості про саму себе як про професіонала, який є насправді, а ідеальна професійна Я-концепція – це професійні надії і мрії особистості. Як правило реальна і ідеальна професійні Я-концепції розрізняються, що призводить до професійного самовдосконалення особистості та її прагнення до навчання, придбання спеціальних знань [18, с. 416]. У професійній самооцінці особистості А. Реан відзначає два аспекти: операційно-діяльнісний, який пов'язаний з оцінкою особистості самої

себе як суб'єкта діяльності та який проявляється в оцінці сформованості власних знань, умінь і навичок, і особистісний аспект, який виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я- професійного [18, с. 416]. Професійна Я-концепція складова загальної Я-концепції особистості майбутнього психолога тісно пов'язана із формуванням соціального Я як умови для ефективної соціально-психологічної взаємодії із клієнтами в професійній діяльності психолога.

Соціальну складову Я-концепції, що представлена як її структурний компонент, розглянемо з позиції наступних теоретичних положень: 1) проблема Я-концепції в підході В. Джемса [6]; 2) Я-концепція з позиції символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід, І. Гофман) [21]; 3) структурно-функціональна модель Я-концепції в науковому підході Р.Бернса [1]; 4) феноменологічний підхід в працях К. Роджерса [20]; 5) уявлення про ідентичності, розвинуті Е. Еріксоном [23; 24]; 6) структура Я-концепції як продукту самосвідомості особистості (В. Столін, А. Петровський, М. Ярошевський, В. Мухіна, А. Налчаджян [22] та інші).

Так, характеризуючи соціальне Я, В.Джемс зазначає, що у людини стільки соціальних Я, скільки людей знають її або мають про неї певні судження. Але, визнаючи множинний характер соціального Я, він вказує на те, що «ці множинні Я не говорять однаковим за силою голосом» [6] і в залежності від ситуації на перший план виходить тільки один соціальний образ Я-як-об'єкта. Тобто, на думку В.Джемса, всі множинні соціальні Я можуть і повинні утворювати гармонію, дозволяючи людині поводитися адекватно в багатьох різних ситуаціях. Отже, в концепції В.Джемса соціальне Я пов'язане як із характером ситуації соціальної взаємодії, так і з соціальними ролями, які виконує індивід, щоб адаптивно реагувати на ці ситуації і отримувати позитивну оцінку з боку соціального оточення. Запропоновані В. Джемсом концепція особистісного Я, гіпотеза про двоякість інтегрального Я і ідея про множинність соціальних проявів Я лягли в основу інших ідей щодо Я-концепції.

У перші десятиліття ХХ ст. вивчення Я-концепції тимчасово перемістилося з традиційного формату психології в соціологію. Головними теоретиками стали Ч. Кулі і Дж. Мід – представники символічного інтеракціонізму. Ними запропонований новий погляд на індивіда як суб'єкта соціальної взаємодії. Так, Ч. Кулі запропонував теорію, в якій розвиток людини розглядається як наслідок її взаємодії із соціа-

льним оточенням. Для пояснення процесу отримання індивідом інформації про себе Ч. Кулі застосовує термін «Дзеркальне Я», яке він розуміє як соціальний аспект уявлень людини про себе, що формується з різними «іншими» на основі оцінок та очікувань «іншого». Ч. Кулі стверджує, що уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, надають зворотній зв'язок для самооцінки і суттєво впливають на його Я-концепцію і поведінку [21]. Отже, соціальне Я представляє собою сукупність засвоєних суспільних цінностей, установок і соціальних ролей. Дж. Мід, підтримуючи концепцію «Дзеркального Я» Ч. Кулі, зазначає, що становлення людського Я як цілісного психічного явища виступає як розгорнутий «усередині» індивіда соціальний процес, в межах якого виникають за В. Джемсом Я-як-суб'єкт («І») і Я-як-об'єкт («Ме»). Учений стверджує, що саме через засвоєння культури люди здатні передбачати поведінку інших. В свідомості особистості виникає те, що він позначив терміном «узагальнений інший», розуміючи під цим узагальнену оцінку особистості іншими людьми [10]. Отже, на думку Дж. Мід «Ме» утворюють засвоєні індивідом соціокультурні установки, усвідомлені і прийняті уявлення «інших» про себе, а «І» – це те, як індивід в якості суб'єкта психічної діяльності сприймає власне «Ме». Таким чином, в символічному інтеракціонізмі взаємодія – джерело виникнення свідомості, особистості (соціального Я) і суспільства, процес, завдяки якому відбувається соціалізація індивіда (інтерналізація «об'єктів»); саме суспільство розуміється як процес, як множинність систем взаємодії. На думку Дж. Міда, у соціальній взаємодії важливу роль відіграє не та чи інша дія, а її інтерпретація. Символічна опосередкована «взаємодія характеризується тим, що породжує приблизно однакові реакції при спілкуванні з будь-яким індивідом; дозволяє ставити себе на місце іншого (ідентифікація); дозволяє бачити себе очима іншої людини (рефлексія)» [19, с. 224]. При цьому значущі символи можуть виконувати свою координуючу функцію лише в тому випадку, якщо вони є надбаннями групи. Людина стає членом суспільства в міру того, як вона засвоює зразки і норми групової дії.

Залежність процесу взаємодії від інтерпретації значень вчинків наводить до того, що дії індивідів набувають характеру управління враженнями інших людей. Цей аспект соціальної взаємодії виділив І. Гофман в знаменитій книзі «Презентація себе в повсякденному житті», визначивши свою версію символічного інтеракціонізму як драматургічний аналіз або теорія управління враженнями, увібравши в себе

основні положення символічного інтеракціонізму [4]. Абстрагуючись від цілісних особових характеристик індивіда, І. Гофман розглядає його лише як носія самих різних ролей, заданих ззовні, не зв'язаних ні між собою, ні з особливостями особистості, ні з вмістом здійснюваної нею діяльності, ні з об'єктивними соціально-історичними умовами. При цьому І. Гофман виходить з того, що людина в процесі соціальної взаємодії здатна не лише дивитися на себе очима партнера, але і коректувати власну поведінку відповідно до очікувань іншого, з тим аби створити про себе найбільш сприятливе враження і добитися найбільшої вигоди від цієї взаємодії. Таким чином, драматургічний підхід І. Гофмана – це вивчення соціальних мікроутворень, в котрих здійснюється певного роду діяльність з точки зору управління створюваними враженнями і визначення ситуації. Та оскільки людина, як правило, є учасником безлічі соціальних груп, то вона має стільки ж різних соціальних Я, скільки існує груп, що складаються з осіб, чію думку вона цінує.

Таким чином, інтеракціоністський підхід в розумінні структури Я-концепції, і особливо сутності соціального Я, – це соціально орієнтований на людину підхід, оскільки постулює, що індивід – продукт рольової взаємодії між людьми, а самосвідомість і ціннісні орієнтації особистості дзеркально відображають реакції на нього оточуючих людей. Отже, Я-концепція розвивається тільки в актуально-динамічному форматі соціальної взаємодії.

Підкреслює соціальний аспект формування Я-концепції і Р. Бернс. Одним із головних досягнень Р. Бернса в дослідженні Я-концепції є розробка структури Я-концепції індивіда, яку він розуміє як сукупність установок особистості, що спрямована на саму себе [1, с. 334]. У структурі Я-концепції він виділив такі складові: 1) когнітивна складова (образ Я – уявлення індивіда про себе); 2) емоційно-оцінна складова (самооцінка афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх засудженням або прийняттям); 3) поведінкова складова (потенційна поведінкова реакція – конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою). Отже, за Р. Бернсом Я-концепція – це активний продукт самосвідомості, що керує поведінкою людини, який відіграє трояку роль: 1) сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості; 2) визначає інтерпретацію досвіду; 3) є джерелом очікувань. Соціальне Я при цьому виступає як модальність образу Я, самооцінки

і поведінки індивіда через уявлення «дзеркального іншого» про нього – якості, ролі, статуси, цінності.

Великий внесок у дослідження сутності категорії «Я» з позиції феноменологічного підходу зробили західні дослідники А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Г. Мюррей та ін. Найбільш значимим представником феноменологічного підходу, який займався вивченням Я-концепції, є К. Роджерс [20]. Конструкт «самоті» є невід'ємною частиною теорії К. Роджерса. Як зазначає вчений, «самість, або Я-концепція – це організований, послідовний концептуальний конструкт, який складається із сприйняття Я, взаємин Я з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також цінностей, пов'язаних з цими уявленнями [23, с. 540]. К. Роджерс [13] виділив чотири параметри «Я»: «*real self-concept*» (реальне уявлення про себе), «*social self-concept*» (уявлення про свою соціальну роль), «*physical self-concept*» (уявлення про свій фізичний стан) і «*ideal self-concept*» (уявлення про свої цілі, плани і бажання на майбутнє). Хоча в психологічній теорії К. Роджерса немає чіткого виділення структурних компонентів Я-концепції (виходячи з положень про цілісність особистості, суб'єктивність сприймання і пізнання дійсності і здатність до внутрішнього зростання), слід зазначити, що його розуміння Я-концепції як структурно-динамічного утворення збігається з багатьма іншими науково-психологічними підходами. Так, когнітивний компонент Я-концепції у К. Роджерса – це уявлення про власні цінності, переконання, соціальні ролі; емоційно-оцінний компонент – самоствавлення і самоприйняття; поведінковий – прагнення до самоактуалізації як єдиний мотиваційний конструкт. З іншого боку, Я-концепція – це те, як людина уявляє і сприймає себе, тобто Я-концепція відображає самосприйняття людиною з позиції її уявлень про ті чи інші соціальні ролі. Отже, соціальний аспект Я-концепції (соціальне Я) – це уявлення індивіда про сукупність засвоєних ним соціокультурних цінностей і соціальних ролей – тобто певний набір соціальних Я-образів.

У контексті даного дослідження цікавим є Его-психологія Е. Еріксона до розуміння особистості і Я-концепції, причому его він розглядав як автономну структуру особистості, основним напрямком розвитку якої є соціальна адаптація. Проблема Я-концепції розглядалася Е. Еріксоном в контексті категорії его-ідентичності, тобто ототожнення з Я. Остання, на думку вченого, є продуктом відповідної культури. Ототожнення Его-індивіда виникає в процесі інтеграції його окремих ідентифікацій. Слід зазначити, що сам Е. Еріксон інтерпре-

тує его-ідентичність як наповнення кожного психічною енергією, котра відображає суб'єктивне відчуття безперервної само тотожності у продовж всього життя. При цьому, він вказує на те, що ідентичність виступає не тільки як цілісна сукупність прийнятих індивідом соціальних ролей, але й відповідні поєднання ідентифікацій і можливостей, котрі сприймаються індивідом на основі досвіду взаємодії з навколишнім світом, а також знання про те, як реагують на це інші. Оскільки ототожнення формується в процесі взаємодії, то і особистість набуває психосоціального характеру [2, с. 234]. Механізм его-ідентичності виникає у сфері несвідомого, а розгортається у циклі взаємодії з іншими, тому Я-концепція в його розумінні передбачає динамізм ототожнення себе з Я в процесі соціокультурної взаємодії. Отже, за Е. Еріксоном Я-концепція виступає як ідентичність особистості, що виникає на біологічній основі і формується під впливом чинників певної культури. При цьому ідентичність розуміється як суб'єктивне відчуття безперервної самототожності в процесі розвитку і становлення особистості. При цьому соціальне Я виступає як цілісна, холістична сукупність соціальних ролей і ідентифікацій (формується в процесі соціально-психологічній взаємодії з оточенням), котра сприяє успішній соціальній і психологічній адаптації в конкретному соціокультурному середовищі.

У радянській і вітчизняній психології Я-концепція розглядається як продукт і результат самосвідомості особистості. А. Петровський і М. Ярошевський також вважають, що «Я-концепція включена в структуру особистості. Це система самосприйняття, розуміння, визначення себе суб'єктом, образом Я, що складається на основі взаємодії з навколишнім середовищем. Це відносно стійка система вираження множинних «Я», система установок, спрямованих на самого себе, що включає на різних рівнях свого прояву такі механізми, як когнітивний, емоційний, вольовий, поведінковий» [15, с. 19]. А. Налчаджян пропонує узагальнену схему Я-концепції як структури самосвідомості, у якій центральне місце приділяється Я – організуючій, інтегруючій й регулюючій інстанції особистості. У Я-концепцію А. Налчаджян включає наступні підструктури – Я-образи, які в свою чергу складаються з елементів, когнітивно-емоціональних комплексів: образ тіла (тілесне Я), наявне або теперішнє Я, динамічне Я, фактичне Я, майбутнє або ймовірне Я, ідеалізоване Я та уявне Я. Крім стійких Я-образів, що сформувалися у ході онтогенезу, у структуру самосвідомості входять ситуативні (оперативні, динамічні) «Я-образи», які ви-

ражають активність особистості, її самосвідомості в різних ситуаціях, при цьому в нормі у людини виникає такий ситуативний Я-образ, який відповідає (або функціонально адекватний) саме для даного процесу адаптації у відповідній конкретній ситуації [11]. Залежно від того, на якому рівні – організму, соціального індивіда чи особистості – виявляється активність людини, В. Столін у структурі Я-концепції виділяє: 1) фізичний Я-образ (схема тіла), викликаний потребою у фізичному благополуччі організму; 2) соціальні ідентичності: статеві, вікові, етнічні, громадянські, соціально-рольові, які пов'язані з потребою людини у приналежності до спільноти і бажанням перебувати у ній; 3) диференційований образ Я, який характеризує знання про себе порівняно з іншими людьми та надає індивіду відчуття власної унікальності, що забезпечує потребу у самовизначеності і самореалізації [5, с.26]. В. Столін вказує на те, що інтеріоризовані індивідом соціальні ролі усвідомлюються ним як різні сторони власного Я і складають основу структури Я-концепції. Основні завдання, цілі, норми соціальної поведінки, цінності, що подають сутність найбільш значущих соціальних ролей, використовуються особистістю як зразок при побудові власної Я-концепції.

Отже, Я-концепція виникає в людини у процесі розгортання соціальної взаємодії як результат розвитку особистості. Найбільш суттєвою властивістю Я-концепції особистості визнано те, що вона є активним утворенням, динамічною, діючою структурою, що може впливати на поведінку та бути джерелом її змін. Активна Я-концепція не є такою, що виникає та лише супроводжує діяльність особистості, а такою, що опосередковує та регулює поведінку, виконуючи мотиваційну та регуляційну функції, оскільки забезпечує інтенції, стандарти, а також плани, правила і сценарії поведінки. Вона певним чином організує та інтерпретує досвід індивіда, виконуючи адаптивну та інтерпретативну функції, оскільки є своєрідним механізмом пристосування до змін, що виникають у соціальному середовищі, та залучається до пояснення цих змін. Таким чином, соціальне Я в структурі Я-концепції представлено як система усвідомлюваних особистістю ідентифікацій, соціальних ролей, установок і цінностей, що виконує адаптивну та інтерпретативну функції в процесі соціальної взаємодії.

Таким чином, на основі аналізу різних теоретико-методологічних підходів щодо розуміння Я-концепції і виділення її структурних компонентів, можна виокремити наступні сутнісні аспекти соціального Я:

1) соціальне Я пов'язане як із характером ситуації соціальної вза-

ємодії, так і з соціальними ролями, які виконує індивід, щоб адаптивно реагувати на ці ситуації і отримувати позитивну оцінку з боку соціального оточення;

2) соціальне Я – це соціальний аспект уявлень людини про себе, що формується з різними «іншими» на основі оцінок та очікувань «іншого»;

3) соціальне Я представляє собою сукупність засвоєних суспільних цінностей і установок;

4) індивід виступає представником багатьох соціальних груп, тому має стільки ж різних соціальних Я, скільки існує груп, що складаються з осіб, чю думку вона цінує;

5) соціальне Я виступає як модальність образу Я, самооцінки і поведінки індивіда через уявлення «дзеркального іншого» про нього – якості, ролі, статуси, цінності;

6) соціальне Я виступає як цілісна сукупність соціальних ідентифікацій (формується в процесі соціально-психологічній взаємодії з оточенням), котра сприяє успішній соціальній і психологічній адаптації в конкретному соціокультурному середовищі.

Таким чином, соціальне Я в структурі Я-концепції, з одного боку, представлене як система усвідомлюваних особистістю ідентифікацій, соціальних ролей, установок і цінностей, що виконує адаптивну та інтерпретативну функції в процесі соціальної взаємодії, а з іншого – це сукупність уявлень про себе, отриманих через досвід та інтерпретацію впливу оточуючого середовища, тобто оцінки значимих інших соціального образу Я.

1.2. Становлення соціального Я студентської молоді

Розвиток соціального Я студентської молоді відбувається завдяки механізму соціалізації в умовах навчально-професійної діяльності. Одним із внутрішніх механізмів формування і розвитку соціального Я є рефлексія як критичне осмислення проблемно-конфліктної ситуації і власного Я в умовах подолання суперечностей і когнітивного дисонансу. Тому, на нашу думку, важливими факторами розвитку соціального Я виступають кризові періоди навчання у виші. Криза засвідчує наявність суттєвих проблем особистісного та професійного становлення, однак стає стимулом для саморозвитку, активізує та збагачує психологічні ресурси студентів щодо подолання ними складних

життєвих ситуацій.

Відповідно до типології криз Е. Зеєра, кризи професійного становлення є різновидом нормативних вікових криз. Він виокремлює єдину кризу, що супроводжує фахове навчання – кризу професійного вибору. Її спричинює ревізія успішності професійного вибору та супроводжує розчарування студента в обраній професії, що чітко проявляється на першому та останньому роках фахового навчання. Дана криза долається зміною навчальної мотивації на соціально-професійну та зростанням професійної спрямованості навчальних дисциплін [7, с. 218].

На думку Ю. Поваренкова, в процесі фахової підготовки особистість переживає такі кризи професійного навчання: 1) криза 2-го курсу – усвідомлення і прийняття студентами нової соціальної ситуації розвитку. Ця криза долається через формування академічної форми навчання; 2) криза 4-го курсу – проходження педагогічної практики як перевірка професійної компетентності і спроможності. Ця криза долається через формування професійно-педагогічної діяльності. Обидві кризи психолог визначає як адаптаційні за сутністю [16, с. 92].

Особливого значення для розвитку соціального Я студентської молоді є подолання складних життєвих ситуацій. Складна життєва ситуація є результатом активної взаємодії особистості та середовища, системою суб'єктивних і об'єктивних елементів, що об'єднуються в діяльності суб'єкта й відображаються у смисловій сфері особистості. Основними характеристиками ускладнених життєвих ситуацій є значущість ситуації, міра невизначеності, багатозначність ситуації, перебіг яскравих негативних або позитивних емоцій, великі енергетичні витрати та ін. В тлумаченні даної проблеми вітчизняними психологами Л. Подоляк та В. Юрченком найбільш кризовими ситуаціями для студентського віку фігурують:

- криза професійного вибору, пов'язана з ваганнями студента щодо правильності обраної професії;
- криза зменшення залежності від батьківської родини, що пов'язана з емоційними, психологічними, економічними проблемами;
- криза інтимно-сексуальних стосунків, яка є найбільш гострою на цей період і пов'язана з процесами формування ідентичності;
- криза навчально-професійної діяльності, пов'язана із створенням таких ситуацій у навчальному процесі, які є психотравмуючими для студента;
- криза «виходу у світ», що знаменується завершенням навчання у ВНЗ і появою почуття «безодні», що знаходиться за дверима навча-

льного закладу [17, с. 55].

Можна зазначити, що в складній життєвій ситуації відбувається динаміка Я-концепції студентів-психологів та її складових: самоставлення, самооцінки, самоідентифікації, сприйняття себе в часі та просторі життєвих подій. Отже, кризові періоди і складні життєві ситуації виступають в якості зовнішніх умов розвитку і зміни Я-концепції і змісту соціального Я, зокрема, які через внутрішні механізми рефлексії сприяють формуванню більш адаптивних характеристик соціального Я в процесі навчально-професійної діяльності.

Отже, на основі аналізу теоретичних підходів в сучасній психології щодо розвитку Я-концепції в період ранньої дорослості можна виокремити наступні особливості розвитку соціального Я студентів-психологів:

1) активна соціалізація через розширення соціальних зв'язків, включення в навчально-професійну діяльність і соціальну взаємодію з професійним середовищем – становлення «професійного Я»;

2) стабілізація ідентичності, яка розуміється як усунення суперечностей і стабілізація уявлень про себе, як «відчуття чіткої індивідуальності в соціальному контексті», через засвоєння нових соціальних ролей;

3) засвоєння соціокультурних цінностей, цінностей референтної групи, які набувають особистісного смислу дорослості (основним критерієм вибору групи виступають відповідність членів групи цінностям та ідеалам особистості або відповідність інтересів в професійній сфері);

4) розвиток рефлексії як критичного осмислення проблемно-конфліктних ситуацій і уявлень про себе Я в умовах подолання суперечностей і когнітивного дисонансу;

5) надбання емоційної незалежності і автономності у своїх діях;

6) подолання суперечностей між самосприйняттям (Реальне Я) і сприйняттям себе іншими людьми (Дзеркальне Я);

7) формування морально-етичної свідомості особистості;

8) формування соціальної і особистої відповідальності, яка полягає в усвідомленому проектуванні і побудові своєї життєвої позиції на основі знань, норм і установок суспільства.

Таким чином, показниками розвитку соціального Я в період ранньої дорослості і навчання у виші виступають: 1) сформованість професійного Я; 2) стабільність і когнітивна складність соціальної і особистісної ідентичності; 3) співвідносність системи індивідуальних,

групових і суспільних цінностей; 4) емоційна незалежність і автономність в ситуаціях соціальної взаємодії; 5) здатність до рефлексії, інтроспекції і критичного мислення щодо власного «образу Я»; 5) рівень соціально-психологічної адаптації.

Студентський вік співпадає з періодом юнацького віку, коли відбувається переоцінка цінностей, особистість набуває таких рис, як самостійність, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, вміння володіти собою, вільним часом. В цей період змінюється ставлення до таких моральних цінностей, як сенс буття, мета в житті, дружба, кохання, родина тощо. Відбувається процес самовизначення особистості молодої людини, формується стабільна Я-концепція і соціальне Я як її складова. Але цей процес пошуку власного шляху в житті, місця в суспільстві не завжди відбувається спокійно і рівномірно, а навпаки, іноді спричиняє конфлікти не тільки з собою, але і з іншими, що відображається на процесі формування позитивної Я-концепції і може провокувати суїцидальну поведінку.

Так, Ю. Бохонкова [3] виділяє такі труднощі, з якими стикаються студенти, вступаючи у новий етап життя: 1) переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя; 2) невизначеність мотивації вибору професії; 3) неготовність до самостійного життя, налагодження побуту (особливо для нерезидентів); 4) психологічна неготовність до відповідальності за себе, свої вчинки, прийняття рішень; 5) невміння регулювати час, відведений на навчання і відпочинок; 6) відсутність навичок самоконтролю, саморегуляції поведінки і діяльності; 7) несформованість мотивації навчання у вибраній професії.

Отже, у процесі адаптації першокурсників до навчання у ЗВО можна виокремити наступні труднощі: а) негативні переживання, пов'язані зі зміною для вчорашніх учнів звичного для них шкільного колективу, з його взаємною допомогою та моральною підтримкою; б) невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї; в) невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, посилене відсутністю звички до повсякденного контролю ззовні. Виділені труднощі можуть бути обумовлені низкою особистісних, вікових та ситуаційних факторів: 1) переживання кризи юнацького віку; 2) переживання кризи ідентичності – новоутворення юнацького віку, що відбувається у вирішальний перехідний етап від дитинства до зрілості; 3) наявність психологічної травми в анамнезі студента; 4) внутрішні психологічні проблеми, на-

буті в процесі дорослішання (батьківські приписи, особливості сімейної ситуації тощо).

Таким чином, криза першого курсу суттєво відображається на становленні Я-концепції студента, її переживання і обрані шляхи виходу сприяють формуванню позитивної чи негативної Я-концепції, а вплив соціальних чинників (адаптація до нових умов життєдіяльності, входження в нову соціальну групу і ситуацію соціальної взаємодії) спричиняє появу стану фрустрації, яка може виступити пусковим механізмом формування схильності до суїцидальної поведінки. Соціальне Я зазнає суттєвих змін, пов'язаних із активною соціалізацією, розширенням спектру соціальних ролей, посиленням прагненням до автономії, формуванням більш складної ідентичності і пильною рефлексією щодо ставлення інших.

Криза середини навчання (2-3 курси) – розчарування / сформованість професійної Я-концепції. Формування професійної складової Я-концепції, яка необхідна для успішного самовизначення містить у собі як усвідомлювані когнітивні та операціональні компоненти, так і неусвідомлювані цінності і смисли, що надають емоційне забарвлення окремим професійним актам і всій професійній діяльності в цілому, надає суб'єкту можливість сформувати внутрішній образ майбутньої професійної діяльності і можливих способів пошуку місця роботи. Передумовами і стимулами до такої рефлексивної діяльності свідомості і самосвідомості виступають насамперед проблеми, які виникають у майбутнього спеціаліста під час навчання у вузі [7; 9].

Другий етап – криза самовизначення: «що я можу як професіонал?», етап інтенсифікації. Цей етап відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів, а також руйнуванням їх ієрархічної системи. Професійні та пізнавальні мотиви перестають керувати навчальною роботою студентів, внаслідок чого в цей період помітно знижуються їх навчальна активність і успішність, формується так званий «синдром розчарування».

У студентському віці завершується становлення позитивної Я-концепції як ядра особистості студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту. Я-концепція майбутнього спеціаліста – це система уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. Формування позитивної Я-концепції майбутнього фахівця, вважає ряд психологів (Р. Бернс, І. Бех, В. Юрченко) – одне з пріоритетних завдань вищої школи, порівняно навіть із традиційним розвитком професійних здібностей, вдосконаленням

спеціальної підготовки, поглибленням фахових знань тощо.

Студенти з позитивною Я-концепцією вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки для студентів з негативною Я-концепцією характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації.

На цьому етапі навчання вже склалися міжособистісні відносини в студентській групі, які впливають на формування позитивної Я-концепції і соціального Я. Так, наприклад, Ю. Кондратьєв [8] у своєму дисертаційному дослідженні аналізує особливості відносин зі «значущим іншим» у студентських групах за логікою того, як сприймає нижчестоячий під внутрішньогруповою ієрархією студент вищого однокурсника і, навпаки, – як вищестоячий студент сприймає нижчестоячого члена групи. Ефективне функціонування студентської групи залежить від психологічного самопочуття її членів, тобто, перш за все, від розвиненості і благополуччя системи неформальних внутрішньогрупових взаємозв'язків. Згідно з дослідницьким підходом, який отримав розвиток у річищі наукової школи А. Петровського [14], характеристика внутрішньогрупових взаємовідносин може бути представлена за допомогою трьох векторів: міжособистісної атракції, референтності і відносин у системі неформальної влади. Виходячи з цього, провідним суїцидальним фактором у період цієї нормативної кризи виступає невключеність чи навіть ізоляція студента в систему внутрішньогрупових відносин, що виявляється в «низькому» соціальному статусі в студентській групі, соціально-психологічній дезадаптованості і негативній Я-концепції, що із «синдромом розчарування» в обраній професії посилює ризик суїциду.

Криза завершення навчання і початок професійної діяльності (4-5 курси) – безпорадність, відчай, розмита ідентичність / сформована соціальна і професійна ідентичність, готовність до професійної діяльності. Третій етап – етап завершення ідентифікації, криза працевлаштування; планування кар'єри, пошук місця роботи. Цей етап виділяється тим, що на тлі знижених рівневих показників зростає ступінь усвідомлення та інтеграції різних форм мотивації навчання в єдину цілісну систему, структуровану за їх узагальненістю.

Мотивація професійного самовизначення виникає на основі суперечностей у професійній Я-концепції, які й спричиняють інтеграцію

особистісних компонентів даного процесу. Така мотивація завжди інтринсивна (внутрішня) та завершується актуальною спонуккою до самовизначення на основі провідного мотиву. Тобто спонукати до самовизначення студента може і мотив вибору професії, і здобуті фахові знання, які стали особистісно значущими для саморозвитку, і потреба у кар'єрному становленні, а також багато інших мотивів, зокрема потреба у самоствердженні через виявлення сформованих вмінь та якостей. Будь-який із названих мотивів може стати домінуючим у мотивації професійного самовизначення студента. Психологічним змістом професійного самовизначення у змістовому компоненті є образ реального «Я» студента та образ ідеального «Я» професіонала; у ціннісно-цільовому компоненті – професійна цінність-мета (віддалена мета) та допоміжні (найближчі) цілі. Даний компонент можна розглядати як професійний план студента. У змістовому компоненті професійного самовизначення студента може діяти механізм рефлексії його професійного Я, у ціннісно-цільовому – механізм цілепокладання щодо професійної діяльності, у регулятивно-поведінковому – механізм саморегуляції поведінки в реалізації професійних планів. Результатом інтеграції особистісних компонентів професійного самовизначення студента є узгоджена за психологічним змістом його професійна «Я-концепція», у якій існує відповідність між психологічним майбутнім та психологічним дійсним.

Отже, на цьому етапі кризи навчання у виші завершується як формування професійного Я і позитивного образу «Я», так і формується уявлення про себе в майбутньому, яке узгоджується із реальним Я і соціальним Я. Крім того, здійснюється перехід в доросле життя – пошук роботи, планування кар'єри, створення сім'ї, прийняття відповідальності за власне життя. Всі ці фактори можуть виступати стресогенами, що в поєднанні із попереднім негативним досвідом проходження нормативних криз може сприяти виникненню суїцидального ризику.

Теоретичний аналіз розвитку соціального Я в період ранньої дорослості і навчання у закладі вищої освіти дозволив виокремити основні особливості розвитку соціального Я як рефлексивні конструкти та емпіричні параметри: 1) соціалізація через розширення соціальних зв'язків, включення в навчально-професійну діяльність – становлення «професійного Я»; 2) стабілізація соціальної та еґо-ідентичності через засвоєння нових соціальних ролей, посилення її когнітивної складності; 3) засвоєння соціокультурних цінностей, цінностей референтної

групи; 4) надбання емоційно-психологічної незалежності і автономності в умовах соціальної взаємодії; 5) подолання суперечностей між Реальним Я і Соціальним Я через соціальне порівняння та інтеріоризацію; 6) позитивне самоприйняття; 7) соціально-психологічна адаптованість особистості.

Виходячи з цього, нами було визначено наступні емпіричні показники і критерії рівня розвитку соціального Я серед студентської молоді: 1) особливості соціальної і соціально-психологічної ідентичності, її когнітивна складність; 2) ступінь засвоєння групових цінностей – узгодженість системи індивідуальних і групових цінностей; 3) рівень несуперечливості Реального Я і Дзеркального Я; 4) самоприйняття, рівень позитивного самоствавлення, самооцінки; 5) аутосимпатія; 6) рівень прийняття інших; 7) очікування ставлення від інших; 8) ставлення інших; 9) рівень соціально-психологічної адаптації; 10) ступінь вираженості прагнення до домінування в групі.

1.3. Експериментально-діагностичне дослідження соціального Я студентів спеціальності «Психологія»

Експериментально-діагностичне дослідження проводилося серед студентів спеціальності «Психологія» закладів вищої освіти м. Дніпро – n=80 опитаних (1 курс – 20 опитаних, 2 курс – 20 опитаних, 3 курс – 20 опитаних, 4 курс – 20 опитаних). Узагальнений перелік параметрів дослідження і психодіагностичні методики представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнений перелік параметрів дослідження і психодіагностичні методики

№	Параметри дослідження	Психодіагностичні методики	Показники та індикатори
1.	Особливості когнітивної складності соціальної і соціально-психологічної ідентичності	Тест двадцяти тверджень на самоствавлення», розроблений М.Куном і Т.Макпартлендом	1 бал – низький рівень когнітивної складності 2 бали – середній рівень 3 бали – високий рівень Відсоток ваги категорій А, В, С, D
2.	Рівень узгодженості групових терміналь-	Методика вивчення ціннісних оріє-	3 бали – високий рівень узгодженості ціннісних

	них і інструментальних цінностей	нтації Д.Леонтьєва	орієнтацій і ціннісних стереотипів – коефіцієнт кореляції $r > 0,6$ 2 бали – середній рівень – $r = 0,4-0,6$ 1 бал – низький рівень – $r < 0,4$
3.	Рівень несуперечливості Реального Я і Дзеркального Я	Методика «Q-сортування тенденцій поведінки в групі» В.Стефансона	3 бали – високий рівень несуперечливості Реального Я і Дзеркального Я (коефіцієнт кореляції $r \geq 0,7$) 2 бали – середній рівень ($r = 0,51-0,69$) 1 бал – низький рівень ($r \leq 0,5$)
4.	Рівень адаптованості студентів Прийняття себе-неприйняття себе Прийняття інших-неприйняття інших Домінування-підлеглість	Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Р.Роджерса і Р.Даймонда	3 бали – високий рівень 2 бали – середній рівень 1 бал низький рівень
5.	Рівень позитивного самовідношення (аутосимпатія), очікування ставлення інших (Дзеркальне Я) і ставлення інших	Тест-опитувальник В.Століна і С.Пантелєєва	3 бали – високий рівень (більше 74%) 2 бали – середній рівень (50%-74%) 1 бал – низький рівень (менше 50%).

Таким чином, узагальнюючи результати експериментально діагностичного дослідження виявлення рівня розвитку соціального Я за визначеними показниками, можна зазначити особливості соціального Я в цілому по вибірці, в залежності від курсу навчання і рівня схильності до суїцидальної поведінки (див. рис. 1-2).

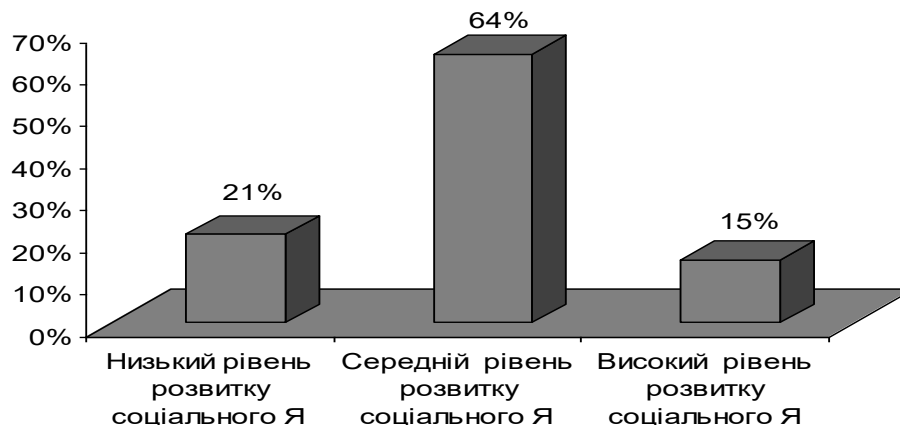


Рис. 1. Рівень розвитку соціального Я в цілому в експериментальній групі опитаних

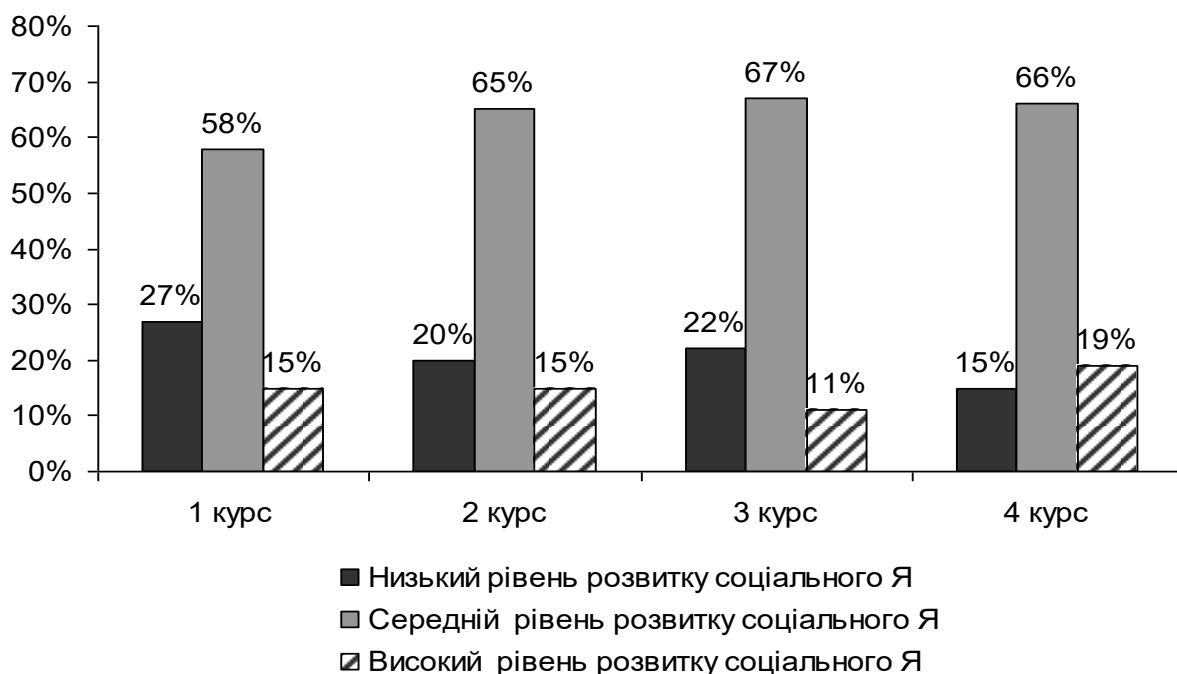


Рис. 2. Рівень розвитку соціального Я в залежності від курсу навчання

Отже, серед опитаних студентів 21% виявили низький рівень розвитку соціального Я (17 випробуваних), 64% (51 студент) – середній рівень розвитку соціального Я і 15% (12 опитаних студентів) – високий рівень розвитку соціального Я. В залежності від курсу навчання відзначено найбільший показник низького рівня розвитку соціального Я серед студентів 1-го і 3-го курсу, а високий рівень розвитку соціального Я на 4-му курсі.

Таким чином, можна зробити наступні висновки: по-перше, сформованість соціального Я студентів-психологів виступає як здатність не тільки ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням, але й

сприяти професійному становленню в аспекті міжособистісної і комунікативної взаємодії; по-друге, низький рівень розвитку і сформованості соціального Я відповідає проходженню загальних нормативних криз в професійному становленню студентів-психологів; по-третє, розвиток соціального Я майбутніх психологів є одним із важливих напрямків їх практико орієнтованої підготовки, що необхідно враховувати в моделюванні навчального процесу у вищих навчальних закладах, які займаються підготовкою фахівців в сфері практичної психології.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. Михаил Гнедовский, Марина Ковальчук ; общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. 422 с.
2. Бернс Р. Эриксон об идентичности / Р. Бернс // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Учебно-методический коллктор «Психология», 2000. С. 233-240.
3. Бохонкова Ю.О. Возможности коррекции личностных факторов социально-психологической адаптации // Социальная психология. – 2005. – № (10). С. 46-54.
4. Гофман И. Презентация себе другим в повседневном житии / И.Гофман. – К.: Канон-Прес-Ц, 2000. 685 с.
5. Гуменюк О.Є. Психология Я-концепции. Навчальний посібник / О.Є Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
6. Джемс У. Психология / [под. ред. Л.А. Петровской] / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. 368 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
8. Кондратьев Ю. М. Особенности отношений межличностной значимости в системах «студент-студент» и «преподаватель-студент» в современном российском вузе. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. 20 с.
9. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г.Ю. Любимова // Вестн.Моск.ун.-та. – Сер.14. – Психология. – 2000. – №1. С. 66–79.
10. Мид Дж. Г. Интернализированные другие и самость / Дж. Г. Мид // Американская социологическая мысль: Тексты / под ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 224 – 227.
11. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1988. 263 с.
12. Орлова Г.В. Развитие учебно-профессиональной Я-концепции студента

нта / Г.В. Орлова. – Воронеж : Изд.-полиграф. центр Воронеж. гос. ун-та, 2012. 82 с.

13. Первин Л. Психология личности : Теория и исследования / Лоуренс А. Первин, Оливер П. Джон ; пер, с англ. М. С. Жамкочьян ; под ред. В. С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2001. 607 с.

14. Петровский А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. – М., 1995. 410 с.

15. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. 528 с.

16. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю.П. Поваренков // Вестник Башкирского университета. – 2006. – № 3. С. 192 – 200.

17. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : Навчальний посібник / Л. Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ Філ-студія, 2006. 272 с.

18. Реан А.А. Психология личности : Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб., прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-Пресс, 2004. 416 с.

19. Ритцер Дж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002. 688 с.

20. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.

21. Тейлор Ш. Социальная психология / [Ш. Тейлор, Л. Пилло, Д. Сирс]. – СПб.: Питер, 2004. 767 с.

22. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с. – К. : Либідь, 2003. 376 с.

23. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб. : Питер Пресс, 1997. 606 с.

24. Erikson E.H. Identity: Youth and crisis / E.H. Erikson. – NY: Norton, 1968. 336 p.

Розділ 2
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТИВНІСТЬ
ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА
(Пашкова Ганна Геннадіївна)

2.1. Проблема професійного становлення
майбутнього психолога

Одним із ключових моментів модернізації освіти є створення психологічних умов та ефективних шляхів формування професійної компетентності майбутнього психолога відповідно до вимог часу. У зв'язку з цим однією із важливих проблем є вивчення психологічних основ професійного становлення і формування професійної компетентності майбутнього психолога в сучасному освітньому просторі.

Проблема професійного становлення майбутнього психолога широко представлена у працях Т. Яценко, Т. Щербакової, Н. Чепелевої, Л. Уманець, Н. Шевченко, О. Дусавицького, П. Горностай, Ж. Вірної, В.Власенко, Л. Долинської, Т. Говорун, Є. Заїки, О. Іванової, В. Карікаш, Н. Коломінського, Н. Крейдуна, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, Л. Терлецької, О. Бондаренко, С. Васківської та інших. Ними висвітлюються питання актуальності особистісного зростання психолога під час навчання, розвитку його професійного мислення, комунікативної сфери, ціннісно-сміслового ставлення до професії, умов формування професійно значущих якостей, визначена роль активних методів навчання та інтерактивних методик у процесі професійної підготовки, схарактеризовано вплив виховного чинника на становлення його особистості, особливості підготовки до різних аспектів професійної діяльності тощо.

У загальному розумінні професійне становлення – це розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності. Це складний, безперервний процес «проектування» особистості.

Т. Кудрявцев, один із перших вітчизняних психологів, який при дослідженні проблеми професійного становлення особистості в якості

критеріїв виокремлення стадій обрав ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності, розглядає чотири стадії професійного становлення особистості: 1) виникнення і формування професійних намірів; 2) професійне навчання і підготовку до професійної діяльності; 3) входження в професію, активне її освоєння і знаходження себе у виробничому колективі; 4) повну реалізацію особистості в професії.

Є. Клімов обґрунтував наступну професійно орієнтовану періодизацію: оптація (період вибору професії у навчально-професійному закладі); адаптація (входження в професію і звикання до неї); фаза інтернала (придбання професійного досвіду); майстерність (кваліфіковане виконання діяльності); фаза авторитету (досягнення професіоналом високої кваліфікації); наставництво (передача професіоналом свого досвіду) [11].

Інший підхід до розуміння професійного становлення майбутніх фахівців-психологів пов'язується із формуванням позитивної Я-концепції студентів як майбутніх професіоналів, зокрема таких її системних структур як учбово-професійна і власне професійна Я-концепція. Так, Г. Орлова, під навчально-професійною Я-концепцією розуміє сукупність уявлень студента про себе як про професіонала в майбутньому, який усвідомлюється, актуалізується і розвивається у зв'язку з отриманням професії і професійним саморозвитком в навчально-професійній діяльності, в якій процеси усвідомлення професійної діяльності і себе як майбутнього фахівця відбуваються одночасно і в точці їх зустрічі професійно-особистісна позиція як ціннісно-сміслове утворення стає не тільки основою, але й джерелом професійного саморозвитку особистості під впливом об'єктивних або суб'єктивних чинників [19].

Поняття професійної Я-концепції особистості ввів А. Реан, який виділив реальну і ідеальну Я-концепції, де перша являє собою уявлення особистості про саму себе як про професіонала, який є насправді, а ідеальна професійна Я-концепція – являє собою професійні надії і мрії особистості. Як правило реальна і ідеальна професійні Я-концепції розрізняються, що призводить до професіонального самовдосконалення особистості та її прагнення до навчання, придбання спеціальних знань [25, с. 416]. А. Реан також виділяє у професійній Я-концепції професійну самооцінку, кажучи про те, що вона є важливим елементом в її структурі, так як від неї в значній мірі залежить професійна успішність особистості. У професійній самооцінці особистості

А. Реан відзначає два аспекти: операційно-діяльнісний, який пов'язаний з оцінкою особистості самої себе як суб'єкта діяльності та який проявляється в оцінці сформованості власних знань, умінь і навичок, і особистісний аспект, який виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я- професійного [25, с. 416]. Отже, професійне Я в період навчання у вузі включає уявлення про себе як про члена професійного співтовариства, кваліфікованого носія професійних знань, вмінь та навичок, агента професійної культури, який володіє професійно-значимими якості.

Ми не виділяємо професійне Я як окрему модальність Я-концепції студентів, але пов'язуємо його із особливостями розвитку соціального аспекту Я-концепції студентської молоді, яке впливає на формування соціальної і професійної ідентичності, оцінку себе як майбутнього професіонала і ставлення до власних успіхів і невдач. Становлення професійного Я як структурного компоненту Я-концепції майбутнього психолога проходить три основні етапи (див. табл. 2) [2, с. 61].

Таблиця 2

Основні етапи становлення професійного Я майбутніх психологів

<i>Курс</i>	<i>Етап</i>	<i>Криза</i>	<i>Новоутворення</i>
I-II	Професійна адаптація	Освоєння спеціальності	Адаптованість до навчання у закладах вищої освіти (ЗВО)
III-IV	Професійна свідомість	Експектація (розчарування)	Рефлексивність, відносна сформованість професійної Я-концепції
IV-V	Професійна ідентичність	Готовність до професійної діяльності	Професійна ідентичність, професійна компетентність

Отже, можна зазначити, що професійне становлення майбутніх психологів представляє собою процес набуття професійної компетентності.

2.2. Компетентність як інтегративна характеристика особистості

Поняття компетентність розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них: В. Болотов, В. Сериков, В. Ковальчук, Н. Копилова, К. Корсак, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Михайличенко, В. Аніщенко, А. Хуторський, Е. Шорт, М. Потапчук, Д. Сафін, В. Журавльова, В. Тимченко, І. Томчук, М. Теплов, Дж. Рамен, О. Деркач, І. Огарева, Ю. Поваренков, Л. Петровська, Л. Берестова, А. Михайличенко, І. Єліна, В. Зазикіна, І. Кулькова, Т. Єгорова, И. Дроздова, Т. Жаворонкова та ін.

Поняття «компетентність» (лат. *competentia*, від *competo* – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у словниках трактується як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «обізнаність у чому-небудь», «авторитетність, повноправність» тощо. Або у широкому сенсі слова, «компетентний» (лат. *competens, competentis* – здатний) – означає той, що «знає, досвідчений в певній галузі»; «що має право відповідно до своїх знань судити про будь-що». Новий словник української мови подає цей термін так: «Компетентний – який має досягти знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [18, с. 874].

Відтак, поняття «компетенція» та «компетентність» трактуються по-різному. Так, Словник іноземних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: *competent* (франц.) – компетентний, правомірний; *competens* (лат.) – відповідний, здібний; *competence* (англ.) – здібність (компетенція) [26]. У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl. Beelische, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, M. Joras і ін.) поняття «компетенція» трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати усі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [7, с. 31–32].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів

для навчання, досягнення та освіти (*International Board of Standards for Training, Performans and Instruction*), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [22, с. 20]. Експерти визначають поняття компетентності (*competency*) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетентність, вважає О. Ігнат'єва, виступає як вищий ступінь володіння знанням або прояв знань [14]. Н. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [3].

Як якісну інтегровану характеристику особистості, що визначає ступінь володіння нею сукупністю професійних і соціально значущих якостей, які набуті в процесі освіти і служать ефективним механізмом реалізації індивідуальних ціннісних потреб, розглядає компетентність Е. Царькова [29]. Під компетентністю І.Зимня розуміє «актуальну, особистісну якість, що формується, інтелектуально і особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, що ґрунтується на знаннях» [13, с. 22]. Вона виділила чотири блоки компетентностей: 1) базовий – інтелектуально-забезпечуючий; 2) особистісний – особистісно-забезпечуючий; 3) соціальний – соціально-забезпечуючий життєдіяльність людини та адекватність взаємодії з іншими людьми, групою, колективом; 4) професійний – забезпечуючий адекватність виконання професійної діяльності.

Відомий дослідник М. Розов поняттю «компетентність» надає перспективний характер, пов'язуючи його з асиміляцією нових відкриттів у своїй структурі і розробками, що стосуються людського пізнання та практики, а також визначає освітні вимоги для кожного типу, профілю, шаблів компетентностей. Зокрема, загальнокультурна компетентність представлена ним як взаємна сукупність трьох аспек-

тів: смислового (що включає адекватність осмислення ситуації в культурному контексті, тобто в контексті наявних культурних зразків розуміння, ставлення, оцінки чогось); проблемно-практичного (забезпечує адекватність розпізнавання ситуації, адекватну постановку й ефективне виконання цілей, завдань, норм при певних обставинах); комунікативного (фокусує увагу на адекватному спілкуванні у ситуаціях культурного контексту з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування і взаємодії) [22, с. 20–26].

Таким чином, поняття «компетентність» визначає здатність особистості ефективно здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні і соціокультурно орієнтовані види діяльності, основними характеристиками якої є: багатofункціональність, універсальність, надпредметність, об'ємність, інтелектуальна насиченість, дієвість, соціальність, духовність. Як системний об'єкт, компетентність має в складі взаємопов'язані і взаємообумовлені компоненти :

– когнітивно-пізнавальний компонент (набуті поліпредметні знання, уміння і навички; здатність засвоювати нові знання і формувати уявлення про навколишній світ; здатність відтворювати в свідомості образ світу й алгоритм діяльності з метою його перетворення; здатність екстраполяції образу і результату діяльності відповідно набутих знань і досвіду тощо);

– емоційно-оцінювальний компонент (здатність адекватного емоційного реагування на проблемну ситуацію; здатність до морально-етичного і духовного саморозвитку й самореалізації; сформованість ціннісно-смислової сфери особистості тощо);

– поведінковий компонент (мотиваційно-вольові можливості особистості; здатність до мобілізації відповідних ресурсів, необхідних для активної дії тощо).

На визначення поняття «професійна компетентність» існують різні погляди. Одні автори окреслюють це поняття як суму знань, умінь і навичок, необхідних для діяльності певного фахівця, інші автори дотримуються думки, що професійна компетентність – це не тільки володіння певною сумою знань, а й можливості їх гнучкого використання, які значною мірою залежать від творчих та практичних умінь і навичок фахівця. Стосовно того або іншого виду професійної діяльності вітчизняні та зарубіжні дослідники наводять декілька трактувань, що вирізняються за змістом. Зокрема, Дж. Равен, один з перших, хто системно дослідив проблему компетентності, розглядає її як специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання кон-

кретної дії в тій або іншій науковій галузі, охоплює вузькоспеціальні знання, особливі наочні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [24].

Професійна компетентність, на думку О. Деркача, це єдиний комплекс знань, умінь і навичок, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій та акмеологічних варіантів [1]. У контексті досліджень Н. Пов'якель, професійну компетентність розглядає як інтегральну характеристику професіоналізму, яка дозволяє визначити рівень підготовленості та здатність особистості успішно вирішувати професійні завдання і виконувати професійні обов'язки. Тому професійна компетентність виступає як основний компонент професіоналізму і визначальний фактор успішності реалізації соціальних та життєдіяльнісних функцій фахівця [20].

Отже, професійна компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає їй можливість виконувати кваліфіковану роботу, ухвалювати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й удосконалювати дії, що приводять до раціонального і успішного досягнення поставлених цілей.

У роботах І. Єліної [10] компетентність розглядається з декількох точок зору. Перша відображає позицію суб'єкта праці: взаємовідповідність покликання і визнання професіонала. Друга розкриває її психологічну структуру, згідно з якою професійна компетентність є єдністю трьох компонентів – операціонального, мотиваційного і рефлексії. Компонент рефлексії, по суті, виконує функції зворотних зв'язків в оцінці результату діяльності і самоконтролю суб'єкта праці. А.Маркова професійною компетентністю вважає поєднання здатності (особисті якості) та готовності (знання, уміння) до професійної діяльності, а А. Михайличенко та В. Аніщенко крім названих компонентів включають у це поняття ще й досвід особистості та її ставлення до справи [9, с. 23-26]. Компетентність (за Е. Шортом) можна розглядати під чотирма кутами зору, як: 1) поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; 2) поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; 3) поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів; 4) поєднання здібностей та особистих якостей людини [31, с. 8].

І. Зимня у своєму дослідженні в рамках розгляду ключових компетенцій як складових компетентності та нової парадигми результатів освіти виокремлює такі рівні компетентності, що стосуються профе-

сійної діяльності, при цьому кожний рівень складається з низки компонентів: 1) компетентність пізнавальної діяльності (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, створення та вирішення проблемних ситуацій, продуктивне та репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність); 2) компетентність власне діяльності (гра, навчання, праця, засоби та способи діяльності, зокрема планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності); 3) компетентність інформаційних технологій (прийом, переробка та поширення інформації, перетворення інформації шляхом читання та конспектування, мультимедійні технології, технології ЗМІ, комп'ютерна грамотність, володіння інтернет-технологіями) [12, с. 10]. Т. Соколова основну увагу приділяє мотиваційному компоненту структури професійної компетентності, який є можливим виключно за умови зростання внутрішньої мотивації фахівців за рахунок активної та проактивної позиції в практичній діяльності. Поняття «професійна компетентність» розкривається крізь призму поняття «професійна спрямованість». Дослідниця констатує, що «професійна компетентність є системою переважаючих мотивів у професійній діяльності, ціннісних орієнтацій, інтересів та професійних намірів» [27].

Т. Бучинська вказує, що професійна компетентність фахівця містить певні складові, визначаючи таким чином модель компетентності: теоретичні знання, навички та їх практичне застосування, здатність до ефективно соціальної взаємодії, ефективного спілкування, здатність самостійно розв'язувати проблеми, організовувати власну роботу, особистісна компетентність, реальна самооцінка, відповідальність, культура праці, здатність до соціальної та професійної адаптації, саморозвиток, самонавчання тощо [4, с. 231]. Дослідниця також зазначає, що дане поняття схоже до поняття «професійно важливі якості» працівника, які розвиваються у процесі професійної підготовки та професійної діяльності та виступають передумовою придатності до певного виду діяльності. Н. Мачинська дає таке визначення: професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має такі головні ознаки: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичного мислення [17, с.127]. На думку О. Гандрабури, до складу професійної компетентності належать такі компоненти, які функціонально пов'язані між собою: ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, рефлексивно-оцінний

[8, с. 24], тобто компоненти процесу активності, у даному випадку – професійної діяльності.

Таким чином, у структурі професійної компетентності, якщо діяльність належить до класів «людина – людина», «людина – група або колектив» і «людина – великі соціальні групи» (за класифікацією Е. Клімова), особлива роль належить психологічній компетентності, яка дозволяє ефективно взаємодіяти з «людською складовою» керованих систем. Психологічна компетентність є структурованою системою знань про людину як індивіда, індивідуальність, суб'єкта праці і особистість, включену в індивідуальну або спільну діяльність, здійснюючу професійні і інші взаємодії.

На основі структурного аналізу професійної компетентності як поняття можна виділити наступні структурні компоненти (які, до речі, можна визначити як напрямки формування компетентності) професійної компетентності майбутніх психологів: 1) особистісно-психологічний компонент (гуманістична спрямованість особистості, психологічна стресостійкість, емпатійні властивості, здатність до саморегуляції, соціально-психологічна адаптивність особистості, рефлексивність тощо); 2) когнітивний компонент (набуття знань в сфері теоретичної і прикладної, практичної психології тощо); 3) операційно-діяльнісний компонент (оволодіння методами, методиками і технологіями практичної психології тощо).

Формування професійної компетентності психолога в сучасному освітньому просторі має декілька вимірів професійної підготовки спеціаліста в умовах сучасного ВНЗ. Сучасний погляд на професійну підготовку психолога, полягає в розумінні його як процесу прогресивних змін особистості під соціальним впливом, впливом професійної діяльності та власної активності, націленої на самовдосконалення та самоздійснення особистості. Тобто метою професійної підготовки психологів визначається: – формування професійних якостей майбутніх психологів; – оволодіння систематизованими знаннями, вміннями та навичками необхідними для професійної діяльності; – формування готовності до майбутньої професійної діяльності; – опановування різними формами професійного самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання, самоактуалізація, самоменеджмент) та інші.

В. Панок [15] вказує на значимість процесу професійної підготовки в межах навчання у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань. І рівень – теоретико-експериментальна підготовка – вивчення класичних психологічних

дисциплін, що здійснюється традиційними методами (загальна психологія, історія психології, психологія особистості, вікова психологія, експериментальна психологія і та інші); II рівень – це практична психологія – опанування теоретичних засад практичної психології, яке здійснюється в основному, через участь студентів в активних (інтерактивних) формах навчальної роботи, – семінарах, воркшопах, майстер-класах, тренінгах, дискусіях (психологічне консультування, основи психотерапії та психокорекції, психологічна служба в системі освіти і та інші); III рівень – оволодіння практичними психологічними технологіями, методиками і методами формування навичок роботи з клієнтом (групою), що здійснюється в практичній роботі та під час участі в семінарах-практикумах. Опанування прийомами роботи в конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний урахувати особливості кожної особистості, що навчається.

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога. У працях Н. Чепелевої виокремлено триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): 1) підготовчий етап, тобто диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми; 2) діагностичний етап, який складається з процесу опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання; 3) особистісно-професійний корекційний етап, тобто робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки особистісними проблемами студентів 3–4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога [30].

Отже, на формування професійної компетентності майбутнього психолога впливає багато факторів: рефлексивне освітнє середовище, особистісно-орієнтоване навчання, різні джерела та форми подачі навчальної інформації, соціокультурні норми, найближче оточення. Своєрідне поєднання цих факторів задає освітній простір із певними характеристиками, розвиваючими можливостями та створює психологічні умови для формування професійної компетентності психолога-фахівця.

2.3. Соціально-професійна адаптивність особистості як чинників формування професійної компетентності психолога

Одним із чинників формування професійної компетентності психолога є рівень соціально-професійної адаптивності особистості. Категорія «соціально-психологічна адаптація» в сучасних психологічних дослідженнях аналізується в контексті власне процесу (як адекватна організація взаємодії із середовищем), результату (як адаптованість), здібності (як адаптивність).

Уявлення про адаптацію в різних психологічних школах мають деякі концептуальні і методологічні розбіжності. Розглянемо поняття адаптації і адаптивної поведінки в психодинамічному, гуманістичному, когнітивно-біхевіористському, інтеракціоністському і діяльнісному підходах в контексті професійного становлення психолога.

Психоаналітичне розуміння адаптації спирається на уявлення З. Фрейда, який заклав основи теорії адаптації, про структуру психічної сфери особистості, в якій виділяються три інстанції: інстинкти Ід; Его (раціональні пізнавальні процеси); Суперего (система інтеріоризованої моралі).

Соціальне середовище розглядається як протилежна і ворожа особистості та її прагненням, тому соціальна адаптація трактується як процес встановлення гомеостатичної рівноваги між особистістю і вимогами зовнішнього оточення (середовища). На відновлення прийняттого рівня динамічної рівноваги, який збільшує задоволення і мінімізує невдоволення, витрачається енергія, що виникає в Ід. Его оцінює основні спонукання Ід і виступає посередником між силами, які діють в Ід і Суперего, і вимогами зовнішньої реальності. Суперего діє як моральна противага практичним турботам Его і встановлює границі рухливості Его [28]. Тобто в психоаналітичному підході підкреслюється значущість внутрішньо особистісних аспектів соціально-психологічної адаптації. В цілому, процес адаптації в психоаналітичній концепції можна представити у вигляді узагальненої формули: конфлікт – тривога – захисні реакції. В процесі професійного становлення психолога провідну роль відіграє терапевтична робота із власними внутрішніми конфліктами, які заважають адекватній взаємодії із зовнішнім середовищем і професійній діяльності в терапевтичному просторі.

Соціокультурний підхід Е. Еріксона, який переглянув основні положення психоаналітичної теорії і врахував важливу роль в розвитку особистості соціальних і культурних факторів, припускає наявність позитивного виходу із ситуації протиріччя та емоційної нестабільності в напрямку гармонійної рівноваги особистості і середовища через розвиток еґо-ідентичності: протиріччя – тривога – захисні реакції індивіда і середовища – гармонійна рівновага або конфлікт.

Отже, сучасні представники психодинамічного напрямку в психології і психокорекції виділяють два різновиди адаптації: 1) аллопластична адаптація, яка здійснюється за рахунок змін у зовнішньому світі, які здійснює індивіда для приведення його в стан рівноваги зі своїми потребами; 2) аутопластична адаптація, що забезпечується змінами особистості (її структури, вмінь, навичок і т.п.), які допомагають їй пристосовуватися до середовища [28].

Гуманістичний напрямок досліджень соціальної і психічної адаптації критикує розуміння адаптації в рамках гомеостатичної моделі і висуває положення про оптимальну взаємодію особистості та середовища. Основними критеріями адаптованості виступає ступінь інтеграції особистості і середовища. Метою адаптації є досягнення позитивного духовного здоров'я та відповідності цінностей особистості цінностям соціуму. При цьому процес адаптації не є процес рівноваги організму й середовища. Процес адаптації в цьому випадку можна описати формулою: конфлікт – фрустрація – акт пристосування. В цьому підході професійне становлення психолога відбувається як формування самоактуалізованої особистості. Тільки прагнення до розвитку, до особистісного зростання, тобто до самоактуалізації, утворюють основу для професійного розвитку і набуття професійної компетентності психолога.

Представники гуманістичного напрямку виділяють конструктивні і неконструктивні поведінкові реакції (А. Маслоу, К. Роджерс) критеріями конструктивних реакцій є [28]: детермінація вимогами соціального середовища, спрямованість на рішення певних проблем, однозначна мотивація й чітка представленість мети, усвідомленість поведінки, наявність в проявах реакцій певних змін внутрішньо особистісного характеру і міжособистісної взаємодії. Неконструктивні реакції не усвідомлюються; вони спрямовані лише на усунення неприємних переживань зі свідомості, не вирішуючи при цьому самих проблем. Таким чином, ці реакції є аналогом захисних реакцій (розглянутих у психоаналітичному напрямку). Ознаками неконструктивної

реакції служать агресія, регресія, фіксація й т.п. Отже, адаптація настає при досягненні оптимальних взаємовідносин між особистістю і середовищем за рахунок конструктивної поведінки. У випадку відсутності оптимальних взаємовідносин особистості і середовища внаслідок домінування неконструктивних реакцій або неспроможності конструктивних підходів настає дезадаптація.

Процес адаптації в когнітивній психології особистості представлений формулою: конфлікт – загроза – реакція пристосування (процеси асиміляції або акомодатії).

У закордонній психології значного поширення одержало необіхевіористське визначення адаптації. Автори цього напрямку дають визначення соціально-психологічної адаптації як стану, при якому потреби індивіда і вимоги середовища задоволені. У цьому визначенні можна мова йде про визнання адаптивного характеру модифікації поведінки через навчання, механізми якого виступають одними з найважливіших механізмів придбання адаптивних механізмів особистості.

Інтеракціоністська концепція адаптації дає визначення ефективної адаптації, при досягненні якої особистість задовольняє мінімальним вимогам і очікуванням суспільства. З віком все більш складними стають ті очікування, які пред'являються до особистості. Очікується, що особистість повинна перейти від стану повної залежності не тільки до незалежності, але й до прийняття відповідальності за благополуччя інших. В інтеракціоністському напрямку адаптованою вважається людина, яка не тільки засвоїла, прийняла і здійснює соціальні норми, але й приймає на себе відповідальність за досягнення власних і суспільних цілей. Згідно Л. Філіпсу, адаптованість виражається двома типами відповідей на вплив середовища: 1) прийняття й ефективна відповідь на ті соціальні очікування, з якими зустрічається кожний у відповідності зі своїм віком і статтю. Таку адаптованість Л. Філіпс вважає вираженням конформності до тих вимог (норм), які суспільство пред'являє до поведінки людини; 2) гнучкість та ефективність при зустрічі з новими та потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок. У цьому випадку адаптація означає, що людина успішно користується створеними умовами для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи і ясним визначенням власного майбутнього [6].

Більшість вітчизняних психологів також виділяють два рівні адаптованості особистості: повна адаптованість і дезадаптація. Так,

О. Жмиріков пропонує враховувати наступні критерії адаптивності: ступінь інтеграції особистості з макро- і мікро середовищем; ступінь реалізації внутрішньоособистісного потенціалу; емоційне самопочуття [6].

А. Реан пов'язує побудову моделі соціально-психологічної адаптації із критеріями внутрішнього і зовнішнього плану. При цьому внутрішній критерій припускає: психоемоційну стабільність; особисту конформність; стан задоволеності; відсутність дистресу, відчуття загрози і стану емоційно-психологічної напруги. Зовнішній критерій відображає відповідність реальної поведінки особистості установкам суспільства, вимогам середовища, правилам, прийнятим в соціумі і критеріям нормативної поведінки. Таким чином, дезадаптація за зовнішнім критерієм може відбуватися поряд з адаптованістю за внутрішнім критерієм. Системна соціально-психологічна адаптація – це адаптація як за зовнішнім, так і за внутрішнім критеріями [25].

У цілому аналіз різних психологічних підходів щодо питання розуміння соціально-психологічної адаптації як феномену дозволяє виділити два основних аспекти: 1) динамічний (процесуальний), що тлумачиться як процес взаємодії особистості і соціального середовища і фокусується на вивченні детермінант, механізмів, етапів і фаз, видів і типів адаптації, і 2) статичний (результативний), що визначається результативними смисловими характеристиками, які пов'язані із психічними змінами на різних етапах соціально-психологічної адаптації особистості – адаптаційна поведінка, адаптаційна свідомість, адаптаційні властивості і здібності особистості. В контексті формування професійної компетентності майбутніх психологів актуальним виявляється саме результативний аспект соціально-психологічної адаптації, а саме адаптивність як сформована властивість і здібність особистості. Соціально-психологічна адаптація як індивідуально-психологічна властивість є тим чинником, який поряд із набуттям професійних знань та навичок забезпечуватиме ефективне виконання психологом вимог професійної діяльності. Соціально-психологічна адаптація як властивість особистості, визначаючи ресурси та регулятори діяльності, неминуче впливає на становлення професійного інтелекту психологів-фахівців, визначаючи особливості професійної взаємодії з клієнтами та ефективність професійної діяльності в цілому.

2.4. Емпіричне дослідження рівня соціально-психологічної адаптивності студентів-психологів

Для виявлення рівня соціально-психологічної адаптивності студентів-психологів (n=100) було застосовано методику діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда, адаптовану Т. Снегір'овою [23]. Стимульний матеріал представлений твердженнями, які сформульовані в третій особі без застосування займенників, що дозволяє уникнути впливу «прямого ототожнення» і нейтралізувати установки випробуваних на соціально-бажані відповіді. Автори виділили наступні критерії адаптованості і дезадаптованості особистості: «прийняття себе – неприйняття себе», «прийняття інших – неприйняття інших», «емоційний комфорт – емоційний дискомфорт», «внутрішній – зовнішній локус контролю», «домінування – підлеглість», «прагнення до есканізму (уникнення проблем). Також дана методика дозволяє визначити відсоткову вагу інтегральних показників: адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність, прагнення до домінування.

Результати методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда представлено на рис. 3-4. Дані представлено в середніх значеннях для інтегральних шкал: адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, прагнення до домінування. В загалі по експериментальній вибірці за показниками виявлено середній рівень вираженості шкал.

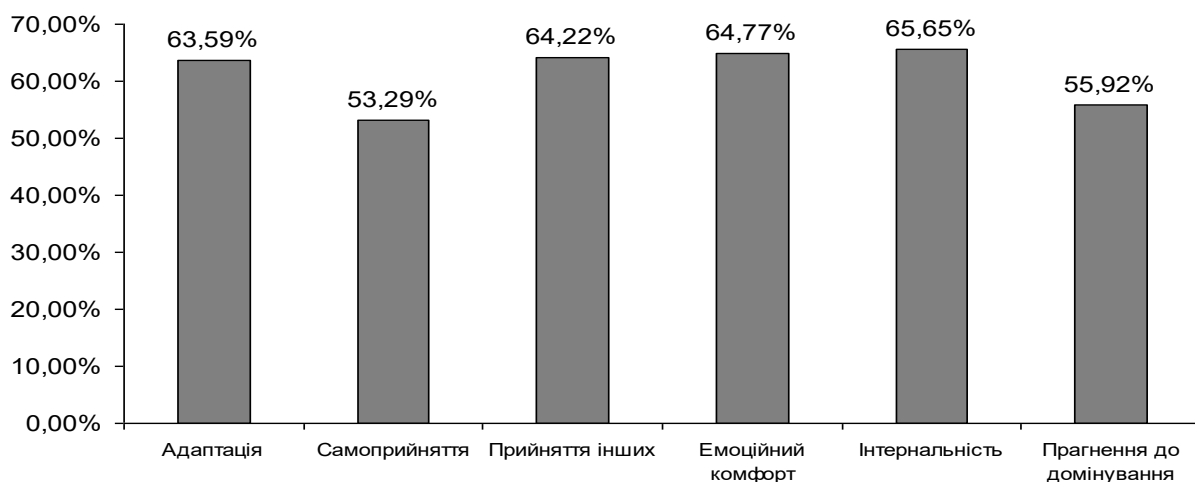


Рис. 3. Середні показники за інтегральними шкалами методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда

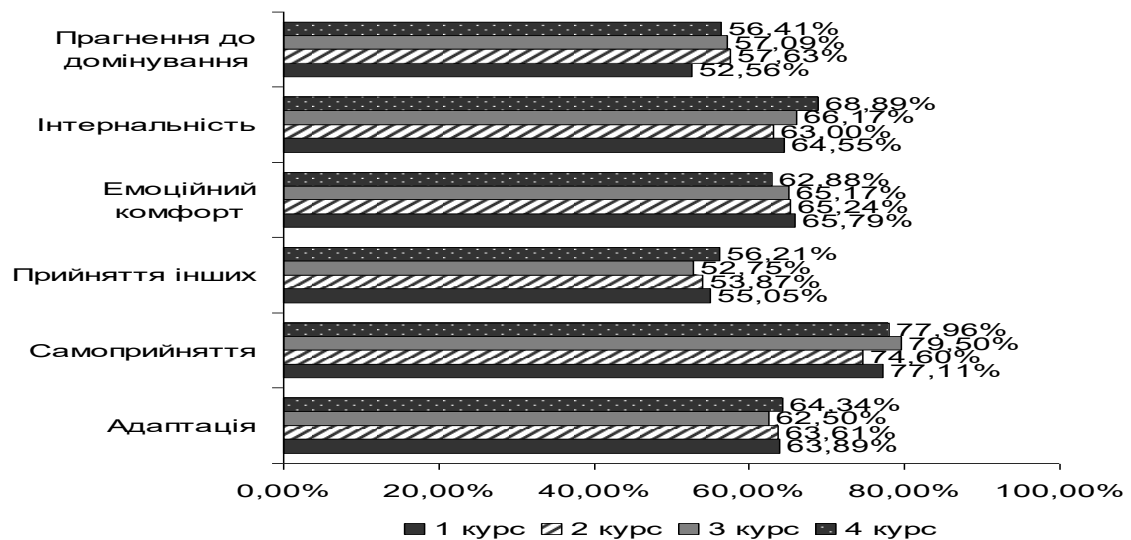


Рис. 4. Середні показники за інтегральними шкалами методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда в залежності від курсу навчання

У залежності від курсу навчання значних статистичних розбіжностей не виявлено (t-критерій Стюдента), хоча існують деякі відмінності, що пов'язані із процесуальним аспектом професійного становлення спеціаліста і формування професійної компетентності майбутніх психологів, що визначається проходженням криз професійного становлення. Так, відповідно до типології криз Е. Зеєра кризи професійного становлення є різновидом нормативних вікових криз. Він виокремлює єдину кризу, що супроводжує фахове навчання – кризу професійного вибору. Її спричинює ревізія успішності професійного вибору та супроводжує розчарування студента в обраній професії, що чітко проявляється на першому та останньому роках фахового навчання. Дана криза долається зміною навчальної мотивації на соціально-професійну та зростанням професійної спрямованості навчальних дисциплін [11, с. 218]. На думку Ю. Поваренкова, в процесі фахової підготовки особистість переживає такі кризи професійного навчання: 1) криза 2-го курсу – усвідомлення і прийняття студентами нової соціальної ситуації розвитку. Дана криза долається через формування академічної форми навчання; 2) криза 4-го курсу – проходження психологічної практики як перевірка професійної компетентності і спроможності. Ця криза долається через формування професійно-психологічної діяльності. Обидві кризи психолог визначає як адаптаційні за сутністю [21, с. 92].

Особливий інтерес для нашого дослідження становить змістовно структурний аналіз афективного (емоційно-ціннісного) компоненту професійної самосвідомості, який описується через категорію ставлення. К. Карпінський розглядає професійне самоствавлення як динамічну систему смислових структур і процесів, які орієнтують людину в індивідуальних зв'язках між її індивідуальними властивостями і процесами реалізації професійних мотивів і цінностей, а також регулюють її професійну поведінку, трудову діяльність та ділове спілкування. Тобто джерелом ставлення до себе та відображеного в ньому професійного смислу «Я» є мотиви та цінності, якими людина керується у власному професійному житті. На рівні індивідуальної свідомості об'єктивні ставлення, що породжують смисл «Я», набувають форми емоційних переживань і самооцінних суджень особистості про себе як суб'єкта праці [16]. Тест-опитувальник В. Століна і С. Пантелеєва [23] було застосовано для виявлення рівня позитивного самовідношення (аутосимпатія), очікування ставлення інших (Дзеркальне Я) і ставлення інших (рис. 5).

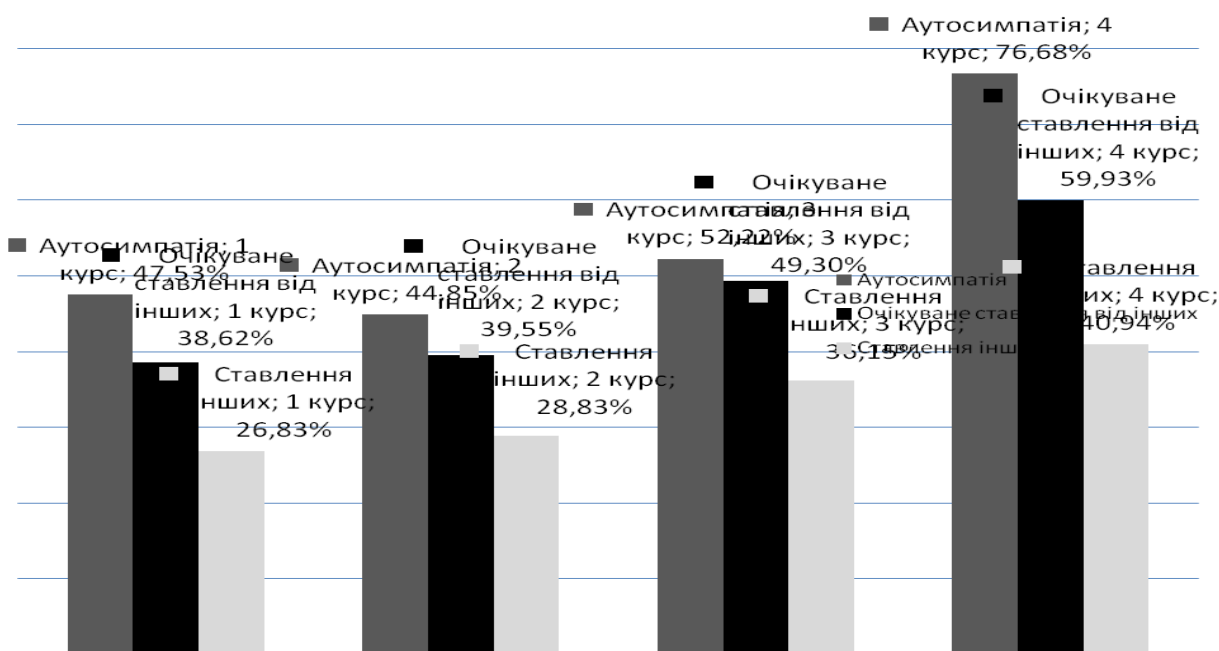


Рис. 5. Результати опитування за методикою В. Століна і С. Пантелеєва в залежності від курсу навчання

Результати тесту виявили тенденцію підвищення рівня позитивного самоствавлення студентів (аутосимпатія) в залежності від курсу навчання, при чому на четвертому курсі досить значне підвищення цього показника. Іншим важливим показником є очікуване позитивне

або негативне ставлення від інших, що відображає емоційний аспект Дзеркального Я в термінах теорії символічного інтеракціонізму. З даним показником пов'язаний фактор тестової методики – «ставлення інших», який представляє загальну значимість думок соціального оточення про особистість та поведінку випробуваних. Так, загальний показник очікуваного ставлення інших виявив низький рівень (49% опитаних, 49 студентів різних курсів), що передбачає очікування більш негативного і ворожого ставлення, при чому чим вище курс це очікування виявляє більш позитивний характер. За показником «ставлення інших» 66% опитаних виявили низький рівень значимості думок про себе соціального оточення.

Отже, результати теоретичного та експериментально-психологічного дослідження впливу соціально-психологічної адаптивності особистості на формування професійної компетентності майбутніх психологів дозволяє зробити деякі висновки. По-перше, структурними компонентами професійної компетентності майбутніх психологів визначено: 1) особистісно-психологічний компонент (гуманістична спрямованість особистості, психологічна стресостійкість, емпатійні властивості, здатність до саморегуляції, соціально-психологічна адаптивність особистості, рефлексивність тощо); 2) когнітивний компонент (набуття знань в сфері теоретичної і прикладної, практичної психології тощо); 3) операційно-діяльнісний компонент (оволодіння методами, методиками і технологіями практичної психології тощо). По-друге, розуміння соціально-психологічної адаптації як феномену дозволяє виділити два основних аспекти: 1) динамічний (процесуальний) як процес взаємодії особистості і соціального середовища, і 2) статичний (результативний), що визначається результативними смисловими характеристиками, які пов'язані із психічними змінами на різних етапах соціально-психологічної адаптації особистості – адаптаційна поведінка, адаптаційна свідомість, адаптаційні властивості і здібності особистості. В контексті формування професійної компетентності майбутніх психологів актуальним виявляється саме результативний аспект соціально-психологічної адаптації, а саме адаптивність як сформована властивість і здібність особистості. По-третє, соціально-психологічна адаптація як індивідуально-психологічна властивість є тим чинником, який поряд із набуттям професійних знань та навичок забезпечуватиме ефективне виконання психологом вимог професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
2. Афанасьева Т.О. Особливості дослідження професійного розвитку майбутнього психолога / Т.О. Афанасьева // Теорія і практика сучасної психології. – 2012. – Вип. 5. С. 60-62.
3. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті / Н.Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. С. 40–49.
4. Бучинська Т.В. Сутність та складові професійної компетентності персоналу в умовах конкуренції / Т.В. Бучинська // Економічний аналіз. – 2014. – Т. 15. – № 2. С. 228-233.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. 345с.
6. Волков В.Н. Медицинская психология / В.Н. Волков. — М.: Наука, 1997. 341 с.
7. Гаврищак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г.Р. Гаврищак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28–29 листопада 2006 р. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. С. 31–32.
8. Гандрабура, О. На шляху до компетентності / О. Гандрабура // Директор школи. – 2008. – № 46. С. 21-26.
9. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. С. 23-26.
10. Елина И.Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности госслужащих / И.Е. Елина // Экономика и управление: проблемы и пути выхода из кризиса. – М.: РАГС, 1999. С. 124–135.
11. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебное пособие для вузов / Зеер Э.Ф. – М.: Academia, 2007. 238 с.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. С. 7–14.
13. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. С. 20–26.
14. Игнатьева Е.О менеджменте знаний и неявном знании в образовании / Е.О. Игнатьева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. С. 36–41.
15. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / за ред. В.Г. Панка, З.О. Гаркавенко. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1

електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

16. Карпинский К.В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. / К.В. Карпинский, А.М. Кольшко. – Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.

17. Мачинська Н.І. Психологічна компетентність – необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця / Н.І. Мачинська // Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. – 2013. – № 1(1). С. 125-130.

18. Новый тлумачний словник української мови у трьох томах. Т.1 / уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – К. : Вид-во «Аконіт», 2003. – 928 с.

19. Орлова Г.В. Развитие учебно-профессиональной Я-концепции студента / Г.В. Орлова. – Воронеж : Изд.-полиграф. центр Воронеж. гос. ун-та, 2012. 82 с.

20. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія / Пов'якель Н.І. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. 295 с.

21. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю.П. Поваренков // Вестник Башкирского университета. – 2006. – № 3. С. 192 – 200.

22. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів . – 2005. – № 23. С. 20–27.

23. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. 672 с.

24. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Равен Дж. – М.: Академия, 2002. 368 с.

25. Реан А.А. Психология личности : Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб., прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-Пресс, 2004. С. 416.

26. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. 752 с.

27. Соколова Т.В. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности [Электронный ресурс] / Т.В. Соколова. – Режим доступа: http://lib.brsu.by/sites/default/files/Соколова_Мотивационная_сфера.pdf.

28. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1998. 608 с.

29. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования / Е.А. Царькова // Профессиональное образование. – 2004. – № 6. С. 5–6.

30. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія : збірник наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. III. – 1998. С. 35-41.

31. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. P. 5-13.

Розділ 3
СУЧАСНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЯК ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ТА КУЛЬТУРНИЙ ЦЕНТР:
ВПЛИВ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ НА УСПІШНІСТЬ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
(Лучанінова Ольга Петрівна)

3.1. Організація виховної діяльності в умовах
освітньо-виховного простору сучасного
закладу вищої освіти

Виховне чи виховуюче середовище – це сукупність соціально ціннісних обставин, які впливають на особистісний розвиток і сприяють входженню людини в сучасну культуру. Змістом цього оточення виступає предметно-просторове оточення, соціально-поведінкове оточення, події, інформація.

Відповідно до «теорії виховних просторів» ученого Ю. Сокольнікова існують простори, які представляють собою території, де здійснюється процес виховання. Вони мають динамічну структуру, декілька рівнів: діяльнісний (простір безпосередньої самореалізації, самоутвердження особистості); комунікативний простір (простір безпосереднього спілкування); компаративний (простір як соціальне тло); інформаційний (зміст і обсяг необхідної і достатньої інформації); емоційний (простір, що підвищую настрій, працездатність, готовність до контактів; соціально-предметний (включає в себе багато значимих для людини предметів, з якими вона узгоджує свою поведінку і діяльність); екологічний (система обслуговування) [45].

Зміст взаємодії тих чи інших закладів освіти в найближчому соціумі визначається видом, характером, напрямком діяльності, яка є провідним чинником установа не тільки зовнішніх взаємовідносин, але й відповідає внутрішнім потребам розвитку виховної системи. Отже, якщо розглядати сутність виховання як управління процесом розвитку особистості, яким передбачається створення умов, необхідних для максимального розвитку потенційних можливостей кожного суб'єкта цього процесу, то організація взаємодії соціальних ін-

ститутів середовища, визначення її мети, змісту, показників результативності є найважливішими аспектами цього управління.

Відправним у необхідності створення виховних систем і єдиного виховного простору є сформульоване в теорії виховання положення про те, що людина – це продукт об'єктивних умов життя й виховання, тобто про існування найбільш узагальнених чинників її соціального становлення й розвитку. Виходячи з цього положення, чинники формування людини включають як процеси, що соціально контролюються (виховання, освіта), отже, здійснюються згідно з поставленою метою і визначеною програмою, так і стихійні, непередбачувані, спонтанні впливи на неї [48].

Виховний простір виступає як більш значимий серед локальних (навчальний, гуманітарний, інформаційний, дослідницький, віртуальний, спортивний тощо), тому потребує удосконалення. Одночасно виховний простір виступає педагогічною умовою для формування й реалізації, розвитку студента як майбутнього професіонала і особистості [23].

З огляду на це, треба створити такі психолого-педагогічні умови в рамках освітньо-виховного простору, щоб поєднати інтелектуальні, духовні, емоційні, моральні основи виховання суб'єктів освітньо-виховного процесу. Специфіка виховних технологій, які впроваджуються в освітній процес вищої школи, полягає у формуванні в студента уявлення про себе як про активного, успішного суб'єкта освітньої та виховної діяльності.

Характерною особливістю виховної системи є те, що вона сама є засобом навчання. За таких умов студент отримує необхідний набір знань, які зможе використати у своїй майбутній професійній діяльності, створюючи власний виховний простір чи виховні системи. Таким чином, саме виховна система як вищій рівень розвитку виховного процесу може сприяти максимально ефективному результату виховання студентів, вона є саме тим фактором розвитку особистості в культурно-освітньому середовищі ВНЗ [86, с. 79].

Культурне середовище, як і виховний простір закладу вищої освіти, не може бути ізольованим від світу. Вплив оточення навчального закладу може бути як позитивним, так і негативним, тому що процес виховання треба здійснювати цілеспрямовано. Освоїти виховний простір – значить включити його виховний потенціал у виховні стосунки і діяльність викладачів та студентів. Тож будь-який рух у напрямку до єдиного освітнього простору має бути виваженим, побудованим на

кращих традиціях національної вищої школи, з урахуванням інтересів окремих особистостей – суб'єктів освітнього процесу.

Виховання, будучи цілісною педагогічною системою, виступає інтегративною духовно-моральною функцією педагогічної діяльності. Духовно-моральний модуль виховання має гуманістичну спрямованість і проявляє себе в інших структурних духовно-моральних модулях освіти і навчання. Завдяки новому підходу до системи виховання, в ньому акумулюються гуманістичні світоглядні позиції суспільства по відношенню до особистості і свого майбутнього. Концептуальна філософська ідея функціонування виховання полягає в тому, що досягнення соціальної гармонії і соціального миру можливо педагогічними засобами шляхом внесення в соціальне життя педагогічно виправданих цінностей як специфічних соціальних явищ і як певних проявів суспільних відносин і нормативно-оціночної боку суспільної свідомості.

За Гельвецієм, в інтелектуальному відношенні між людьми немає ніякої різниці від народження, має місце повна рівність, розумова нерівність людей з'являється лише як результат «різниці у вихованні». Під вихованням розуму треба розуміти не тільки і не стільки цілеспрямований педагогічний вплив, скільки дію сукупності зовнішніх факторів, та переробку цього матеріалу мислення, що формується. Гельвецій наполягає на тому, що «ніхто не отримує однакового виховання та не буває поставленим в зовсім однакові умови», саме тому при відповідному вихованні кожен може піднятися до висот духовної культури, незалежно від соціального походження. Гельвецій же детально розглядає центральне поняття філософії освіти. І вважає, що саме поняття «освіта» має синонімом «виховання».

Успішний освітньо-виховний процес – це створення особливого середовища для навчання, органічне поєднання педагогічної діяльності викладача й студента у взаємопізнавальному процесі (спільна установка, розумна педагогічна дистанція, творче керівництво піднесенням статусу студента, високий рівень психолого-педагогічної культури, володіння ефективним сучасним досвідом організації виховання тощо). Зникають форми виховання, саме ж виховання вічне.

З чого будується успішна особистість студента? Що може бути для неї джерелом життєвого досвіду? Це перш за все особистість педагога, матеріал, метод, задача, партнерські стосунки – всі джерела особистісно орієнтованих ситуацій. Головне – зацікавити. Запропонувати дати оцінку власним діям.

У вченні Б. Скіннера середовище є головним поняттям теорії та

практики модифікації поведінки. За Скіннером, «справи людини – наслідок запланованих чинників середовища». Подібно до того, як суспільство планує години роботи людей, воно планує і їх поведінку» [43, с. 34]. Середовище розглядається як вирішальний фактор виховання. Звідси розуміння соціального виховання як цілеспрямованого створення умов (матеріальних, духовних, організаційних) для розвитку людини [43, с. 40].

Виховний простір закладу вищої освіти будемо вважати цілісною соціокультурною підсистемою виховної системи, яка сприяє розповсюдженню нових духовно-культурних цінностей, сприяє активізації професійного інтересу та успішності студентів.

Удосконалення виховного простору закладу вищої освіти виступає педагогічною умовою оновлення виховної системи і розвитку студента як майбутнього успішного професіонала і особистості.

У педагогіці склалися три варіанти визначення виховного простору. Л. Новікова [32-33] під виховним простором розуміє педагогічно доцільно організоване середовище, яке оточує окремого студента або групу (академічна група, училище, дім, мікрорайон, селище, місто, область). Виховний же простір – це результат діяльності утворювального й інтеграційного характеру. Для того, щоб цей простір склався та виконував свою виховну функцію, треба визначити його складові частини, зв'язки між ними й включити діяльність суб'єктів виховного процесу в зв'язки, які моделюються. При даних умовах виховний простір стане суттєвим фактором розвитку особистості. Основним механізмом створення виховного простору, на думку Л. Новикової, є взаємодія колективів, які керуються єдиними педагогічними завданнями, принципами та підходами до виховання [33].

Ю. Мануйлов розглядає виховний простір як частину середовища, у якому панує певний педагогічно сформований образ життя. У цьому випадку взаємодія всіх учасників визначається моделлю образу життя студента і викладача [26].

Д. Григор'єв визначає виховний простір як динамічну мережу взаємопов'язаних педагогічних подій, яка представляє собою інтегровану умову розвитку особистості й дитини, й дорослого. Дії створюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (індивідуальними та колективними). Колективними суб'єктами виступають професійні спільноти, які займаються вихованням, індивідуальними суб'єктами – викладачі, батьки, студенти, представники різних спеціальностей, зустріч з якими може перетворитися для молодшої людини у подію [44].

В. Ясвін розуміє освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні» [51-52].

В. Добровольська, вивчаючи роль університетів у вихованні студентів, говорить про «можливість отримання значних результатів у вихованні студентської молоді можна розраховувати шляхом встановлення такого освітньо-виховного простору, який є організованою ефективною педагогічною системою, що реалізується в аудиторних і позааудиторних заняттях і дає можливість студентам відчувати себе особистістю та орієнтуватися на власний індивідуальний розвиток» [15].

Спираючись на компетентнісний підхід у навчанні й вихованні, вважаємо важливим у вирішенні виховних завдань є уточнення, що до складу компетенції відносять такі компоненти – знання, уміння, навички, взаємини, цінності та інші чинники, які становлять особистісні та суспільні аспекти життя й успішної діяльності людини, від яких залежить особистий та суспільний прогрес. Компетенція містить в собі: пізнавальну компетенцію, в яка складається з засвоєних понять та теорій, а також неформальних знань, здобутих досвідним шляхом; функціональну компетенцію – вміння особистості, які використовуються в конкретній сфері діяльності; особистісну компетенцію – вміння поводити себе належним чином у визначених ситуаціях; етичну компетенцію – особистісні та професійні цінності.

Отже, треба створити такі умови в освітньо-виховному просторі, щоб вони сприяли формуванню особистісній і етичній компетенціям з перелічених вище. Механізмом створення виховного простору стає сумісна діяльність студентів і викладачів, а сам виховний простір може бути створений за ініціативою одного чи декількох навчальних закладів на основі рівноправності усіх зацікавлених закладів.

До умов ефективного функціонування виховного простору відносяться: ціль, яку розділяють усі учасники процесу його створення; єдина педагогічна концепція, орієнтована на гуманістичні цінності; «м'яка» структура простору; діалоговий режим створення; розгалужена система відношень між різними компонентами, суб'єктами. Вважаємо, що виховний простір вищого навчального закладу – це простір культури, що впливає на розвиток особистості студента. У ньому має бути представлений весь спектр цінностей культури і культурних форм життя. Це простір соціальних, культурних, життєвих виборів особистості студента, котра самореалізується у різних вихов-

них середовищах (академічне середовище, клубне, середовище творчих майстерень тощо).

Головними суб'єктами виховного простору також є молодіжні громадські об'єднання. Н. Селіванова називає можливість виховного простору як головну для розвитку особистості студента. Це передбачає: свободу прийняття студентами рішення про його входження у виховний простір; свободу вибору діяльності, яка допоможе досягати найбільшого успіху, можливого самовираження; побудову діалогових відношень з людьми різного віку та соціальних груп; виконання різних ролей; вибір різних колективів, можливість їх зміни [28].

Додамо до цього переліку виховний потенціал навчальних дисциплін, досвід викладача, наукову діяльність здобувачів вищої освіти. Залучення студентів до всіх підрозділів виховної системи і до освітньо-виховного простору зокрема буде сприяти самореалізації студента як успішної особистості.

Таблиця 3

Функції виховання в освітньому і виховному процесі закладу вищої освіти

<i>Освітній процес</i>	<i>Виховний процес</i>
Аксіологічна функція. Соціокультурний досвід гуманітарних дисциплін; особистий досвід викладачів (дисципліни «Право», «Політологія», «Соціологія», «Філософія» та ін.	Аксіологічна функція. Духовно-культурні цінності через діяльність клубів», загально університетські заходи до Дня захисника України, українського козацтва.
Психологічна функція. Закріплення знань, мотивів, ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань через дисципліни «Психологія особистості», «Психологія кар'єри», «Педагогічна психологія» та ін.. під час дискусій на заняттях	Психологічна функція. Цінність громадянського виховання через діяльність клубів, формування правосвідомості через заходи на тижні права в університеті, на годинах спілкування куратора зі студентами.
Комунікативна функція. Навчально-виховний діалог зі студентами; відкрите спілкування та взаємодія студентів щодо діалектичного осмислення громадянських, національних цінностей суспільс-	Комунікативна функція. Формування комплексу громадянських якостей через діяльність клубів; увага студентам із певним типом соціальної поведінки; збереження національних традицій; діяльність клубів.

<p>тва; публічні дискусії, вечори запитань і відповідей; підвищення ролі культурологічних дисциплін, дисципліни «Педагогіка»</p>	
<p>Пізнавальна функція. Освіта через все життя; багатовекторність професійної підготовки; отримання нових знань; готовність викладачів використовувати всі види інформації (наукова, соціальна, художня, етична); роль галузевих знань з політології, правознавства, етики, естетики, культурології; формування системи громадянських понять, поглядів, усвідомлення історичних, культурологічних та ін. закономірностей становлення громадянського суспільства; виховуюче навчання; інтегративний підхід.</p>	<p>Пізнавальна функція. Використання різних видів джерел щодо самореалізації студента як особистості; роль студентського клубу; міжособистісне спілкування діяльність центру міжнародного співробітництва; спілкування з іноземними студентами (день рідної мови, фестивалі дружби); екскурсії на підприємства; діяльність наукової бібліотеки щодо забезпечення студентів до художньо-естетичної інформації; участь студентів у поетичних вітальнях, вечорах поезії, присвячених Т. Шевченку, Л.Українці, І. Франку, Є. Маланюку та ін., що сприяють розвитку духовного світогляду особистості.</p>
<p>Організаційна функція. Створення ситуації квазіпрофесійної діяльності; моделювання ситуацій, які мають місце в суспільстві і вимагають правильного вирішення; допомога студентам щодо застосування знань у практичній діяльності; організація та проведення загальноакадемічної конференції з суспільних наук; організація навчальних дискусій, проблемних семінарів; планів професійної підготовки; розвиток духовної, соціальної, фізичної функцій та можливостей студента.</p>	<p>Організаційна функція. Організація студентського дозвілля та здорового образу життя (спортивні змагання); діяльність клубів; діяльність студентського самоврядування; тим-білдінг; студенти в ролі організаторів волонтерської діяльності, школи лідера, студентського телебачення; менеджмент з боку студентів наукового співтовариства студентів (конференції, збори), на Дні кар'єри.</p>

Зауважимо, що аналіз робіт із проблем виховання й становлення особистості успішного студента дає підстави стверджувати, що сьогодні на рівні МОН, ЗВО треба створювати нову модель випускника такого закладу, змінювати на державному рівні підходи, концепції, вводити стандарти саме в питанні виховання студентської молоді. А також мати на увазі, що здобувач вищої освіти свій час проводить не

тільки в навчальних аудиторіях, але й на роботі, щоб оплатили контрактну форму навчання, а також вагому частину доби в Інтернет-мережі. Саме тому ми робимо акцент на Інтернет-мережі як віртуальній складовій виховного простору закладу вищої освіти.

Багато науковців досліджує феномен Інтернету в освіті, зарубіжні психологи виводять цілі теорії інтернет-залежності підлітків. Наприклад: проблематика інформаційно-психологічної безпеки, сучасні дослідження віртуальної комунікації (О. Белінська) [6], проблеми залежності від Інтернету, психологічні дослідження феномена Інтернет-адикції, питання психологічної профілактики Інтернет-залежності у студентів (М. Дрепа) [16], соціалізація дітей в агресивному медіасередовищі (О. Петрунько) [37], використання Інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів (В. Лаппо) [22], психолого-педагогічні вимоги до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення (О. Гриб'юк, В. Дем'яненко) [42] та ін.

Сьогодні заклад вищої освіти має створити ефективні умови, щоб навчити й виховати конкурентоспроможного фахівця й духовно-культурну особистість студента. Перебування певної частини студентів в мережі Інтернет дає нам підстави, наприклад, такі соціальні мережі, як Фейсбук, Інстаграм, Ютуб гіпотетично вважати віртуальною складовою виховного простору, який є, у свою чергу, складовою частиною виховної системи закладу.

Аналіз останніх досліджень з цієї теми дає підстави стверджувати, що думки науковців стосовно впливу Інтернету на свідомість й життя студентської, учнівської молоді різняться: одні проти згубного впливу, інші вбачають позитивні можливості. Науковці доводять, що значний відсоток сучасної молоді реалізує себе в мережі Інтернет, мережі «змушують людину прагнути цілеспрямовано організовувати життєдіяльність і проводити багато часу (в крайніх випадках – «жити в паралельній реальності» [50, с. 134] в кіберпросторі, наприклад, регулярно оновлювати персональну сторінку тієї/іншої соціальної мережі Інтернет-середовища, мовчазно заспокоювати себе тим, що тут завжди є чим зайнятися: обговорити чи тему, що цікавить, чи провести час в перегляді відеороликів і фільмів або прослуховуванні музики, чи запустити ігровий або розважальний додаток, чи відвідати персональні сторінки близьких або незнайомих людей, ... і тоді існуюче реальне час життя починає замінюватися і/або підмінятися (в сенсі актуальності) часом життєдіяльності в кіберреальності [38].

Популярність і адиктивний потенціал соціальних мереж Інтернет-середовища можуть бути обумовлені тим, що вони зачіпають всі основні види діяльності: гру, спілкування, навчання, працю, переносючи їх, в тому числі, і в сферу життєдіяльності сучасної людини в кіберпросторі.

В. Плешаков зауважує, що завдяки використанню людиною соціальних мереж та інших ресурсів Інтернет-середовища радикально змінюється (і далі буде продовжувати змінюватися) потік постійно зростаючих обсягів інформації, але далеко не завжди знання (в наш час особливо гостро постає проблема співвідношення інформації і знання). Проте це призводить до того, що в активних користувачів сучасних технологій в процесі кіберсоціалізації якісно трансформуються психічні процеси, такі, як: пізнавальні, а саме: відчуття, сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, мова; емоційно-мотиваційні, конкретно: емоційні стани, власне, емоції і почуття, потреби, мотивація; особистісні характеристики, безпосередньо: характер і темперамент, індивідуальні особливості; а також свідомість, діяльність, специфіка міжособистісних і групових відносин, знаходячи характер мережевих, що формуються в умовах інформаційно насиченого соціалізуючого середовища кіберпростору, що пронизує сучасну реальність [38]. Дослідник резюмує, що соціальна мережа Інтернет-середовища, будучи фактором кіберсоціалізації, може бути позитивно використана людиною як соціально-педагогічний полігон для: просоціальної реалізації соціально-психолого-педагогічного потенціалу розвитку успішної особистості; поліфункціональної кіберкомунікації (в тому числі, професійної) і придбання диференційованого досвіду відносин та взаємодії з практично необмеженою аудиторією; кіберсамопрезентації і позиціонування своєї унікальної особистості.

Називаючи соціальні мережі Інтернет-середовища «актуальним полігоном соціального виховання сучасної людини в контексті кіберсоціалізації», дослідник Плешаков В. зазначає, що вони «забезпечують відмінні від реального життя можливості приналежності до певних соціальних категорій, референтним групам, а також, завдяки інформаційній, комунікативній, рекреаційній, терапевтичній, креативній, кіберонтологічній та іншим своїми функціям, потенціал для створення віртуальної особистості (Кіберальтер-Его) і відносно безпечне експериментування з ідентичністю [38]. Автор продовжує, наголошуючи, що «та чи інша соціальна мережа Інтернет-середовища може бути використана людиною: для кіберкомунікації (сучасна соціальна

кіберпотреба людини); для цілей забави та дозвілля, а саме для гри з друзями по мережі (фахівцями гейм-індустрії створюється безліч ігор і розважальних додатків для соціальних мереж, як то кажуть, попит породжує пропозицію); для пізнання (Інтернет і, зокрема, соціальні мережі, є відкрите «сховище» всіх знань людства); з цілями конструктивного (або квазі) задоволення інших численних потреб [38].

І хоч, як заявляє Плешаков В., «численні комп'ютерні та префіксальні ігри, всесвітня «павутина» Інтернет, різні соціальні мережі самі по собі нешкідливі», треба увійти в кіберреальність студента, запропонувати свої правила гри, зацікавити іншими виховними можливостями Інтернету.

Погоджуючись із цим положенням, вважаємо за потрібне додати, що виконання цієї виховної місії у вищій школі наштовхується на реалії сьогодення – девіантну поведінку студентської молоді.

Досліджуючи це питання, Л. Наріжна характеризує так зване покоління Next, яке «виявляє постмодерністський тип поведінки и споживацьке ставлення до освіти, що вкрай погано поєднується з традиційною схемою викладання у вищій школі [29, с. 65]. Дослідниця підкреслює, що у багатьох представників цього покоління «немає бажання навчатися чи хоч би дотримуватися дисципліни, надзвичайно мало часу проводять за підручниками... для багатьох цілком є зовсім не придбання знань...» [29, с. 67]. І в цьому смислі на тлі постмодерного прошарку студентської молоді позитивно виокремлюється та мотивована частина студентства, для якої освіта є цінністю, а бажання бути духовно-культурною особистістю, шукати свій шлях саморозвитку і самореалізації – нормою.

Інтернет-простір відвідують люди різних категорій, уподобань. З точки зору кіберсоціалізації особистості, людина, що є користувачем тієї чи іншої (часто, відразу декількох) соціальної мережі Інтернет-середовища, отримує унікальну можливість не просто заявити «для всіх» свій соціальний статус, проявляти не тільки свою індивідуальність і унікальність, але і свій нонконформізм або, навпаки, ставати більш конформним, бо, організовуючи і здійснюючи частину власної життєдіяльності в кіберпросторі, з натисканням «всього однієї кнопки», вона може відвідати сторінку будь-якого (випадкового або референтного) користувача, ознайомитися, в залежності від політики і наявної структури соціальної мережі, а також установок самого власника облікового запису, з його інтересами і захопленнями, подивитися його фотоальбоми, групи, в яких він є, його записи на «стіні», послухати

обрану ним музику, інші медіафайли (фільми, відеоролики та ін.), вступити з ним, при необхідності, в кіберкомунікацію. Все це відбувається в режимі реального часу (що називається, онлайн), користувач відчуває себе в безпеці, не відчуває «географічний дискомфорт» (в Інтернеті, як то кажуть, «весь світ знаходиться на відстані одного кліка миші» при цьому, відчувати себе представником даної Інтернет-спільноти (сучасна соціальна кіберпотреба людини), вести діалоги в онлайн- і офлайн-режимі з його членами, обговорювати конкретні теми в певній групі з іншими активними користувачами (в тому числі, використовуючи модний і доступний мобільний Інтернет) [38].

Е. Белінська, аналізуючи сучасні дослідження віртуальної комунікації, посилається на науковця Дрепу М., яка розглядає інтернет-залежність як різновид технологічних адикцій, що виявляються зміщенням цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя [6, с. 34].

Наприклад, досліджуючи використання Інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів, В. Лаппо вбачає визначальну перевагу електронних бібліотек у доступності аудіоверсій першоджерел, що дозволяє знайомити студентів з кращими зразками духовної культури, а відтак сприяти їх духовному розвитку. Педагог наголошує на важливості продумування методичних прийомів та засобів, «що здатні активізувати читацький інтерес і бажання замислюватись над питаннями особистісно-індивідуального, національно-державного, загальнопланетарного характеру виміру». Музеї, храми і монастирі все частіше пропонують віртуальні екскурсії. Отже, викладачам (насамперед кураторам академічних груп) варто планувати і регулярно проводити такі екскурсії впродовж навчального року» [22, с. 53].

Треба додати, що успіх практичного застосування таких засобів залежить від глибокого й якісного моніторингу студентів, їхнього внутрішнього світу, кола інтересів, світоглядної позиції тощо. Зважаючи на той факт, що студенти проводять певний час в Інтернет-мережах, ми припустили, що та інформація, яку про себе заявляє людина в соціальних мережах, є достовірною. Моніторинг інформації студентів про себе та своїх друзів було здійснено за їхньою згодою. Наше уявлення Інтернет-портрету сучасного студента складалося з таких частин: життєва позиція, головне у житті, головне в людях, надихає у житті, світогляд.

Так, 75 % студентів віднесло себе до православної віри, 25 % –

представники інших конфесій (це можна пояснити перебуванням на навчанні іноземних студентів, їхніх друзів тощо). Для 82 % студентів головне у житті – це сім'я й діти, для 14 % – кар'єра, 4 % обрали інші цінності. І хоч колонки інформації «Про себе» мали запрограмовані варіанти відповідей, вибір студентів свідчить про вже сформовані життєві цінності. Головне в людях – це доброта і чесність – така позиція 80 % опитаних, 11 % вибирають розум і гумор, 9 % – інше. 55 % студентів вважає, що мають світсько-гуманістичний світогляд, 12 % вірять у Бога, 5 % – у конфуціанство. Надихає сучасну молодь Гугль (27%), саморозвиток й самореалізація (4%), інше – 69 % (читання книг, перегляд фільмів, спілкування, спорт, кохання). Таким чином, можна об'єднати окремі описові деталі в один Інтернет-портрет: сучасний студент – це людина з достатньо сильною життєвою позицією, яка цінить як головне у житті сім'ю, а в людях – доброту і чесність, але це все ж таки конформістська особистість, яку надихає у житті перебування у соціальних мережах, що свідчить про певну закритість й поміркованість. А світсько-гуманістичний світогляд виступає як тло, на якому саморозвиток й самореалізація губляться серед розваг Інтернету. Звичайно, у чомусь це суб'єктивний опис. Але 27% бажаючих перебувати в соціальних мережах дають нам підстави здійснювати виховний вплив саме через них. Нами було запропоновано ряд виховних проєктів через мережу: створення сторінки для окремих студентських груп, сторінки факультетів, студради, мистецькі конкурси «Знайди сам, збагати іншого», «Куратор на зв'язку», «Світ моїх захоплень», «Волонтер». На наш погляд, суб'єкт-суб'єктні стосунки, утвердження певних цінностей студентів як культурної особистості найбільш склалися в проєктах «Знайди сам, збагати іншого», «Куратор на зв'язку», «Світ моїх захоплень», «Волонтер». У проєкті «Знайди сам, збагати іншого» студенти розшукували цікаві факти з життя письменника чи художника, розміщували його творчі доробки у себе на стіні, заохочували друзів здійснити рефлексію на твір мистецтва, а також надсилали друзям завдання знайти нового майстра.

Таким чином, студенти об'єднувалися в мистецьку спільноту, розшукували інформацію, вибирали з неї найцікавіше, дехто навіть придумував квести. Відбувався виховний вплив творів мистецтва через соціальні мережі, тобто ці мережі виконували роль віртуальної складової виховного простору закладу вищої освіти.

Спираючись на конформістську позицію сучасного студента, тобто не збираючи його в актовий чи читальний зал для проведення

виховних заходів, можна створити умови для підвищення рівня мотивації студентів до саморозвитку й самореалізації. Також ми запропонували долучитися до команди «ТСН», яка ініціювала флеш-моб «#тіщовражають». У рамках акції усім охочим запропонували поділитися історіями про людей, які живуть в Україні, які творять її історію щодня та своїми вчинками надихають інших. Цікавою формою спілкування у соціальній мережі для студентів було залишати свій коментар до незручних фраз, цитат, які, на наше глибоке переконання, відривали їх від віртуального світу (хоч і в Інтернеті), спонукали замислитися, озирнутися на своє життя, «вийти» з кокону комфортності. Це може бути флеш-моб до Дня Гідності й Свободи України разом з викладачами й студентами.

Потрапляючи в Мережу, людина проходить щонайменше п'ять стадій спілкування з віртуальним світом. Більшість психологів зійшлися на думці, що не Інтернет робить людину залежною, а людина, схильна до залежності, сама вибирає її об'єкт, яким може стати Інтернет. Наше завдання використати інформаційну потужність Інтернету, духовно-культурну змістовність цієї інформації, використати методично правильно виховні засоби, а також результати його виконання підтвердили, що Інтернет-мережі можна вважати віртуальною складовою виховного простору закладу вищої освіти як культурного центру.

Студент як культурна й освічена особистість має стати «продуктом» інтелектуально-розвиваючої та виховної діяльності у закладі вищої освіти. Надзвичайно важливим є розуміння закладу вищої освіти як соціокультурної, виховної системи, функції якої не обмежуються підготовкою людини до професійної діяльності. Його необхідно розглядати як канал трансляції та відтворення культурних норм, цінностей, ідей, як простір генерування суспільної ідеології, яка разом із її носіями вросла в культуру й дасть свої результати.

Виховний процес у закладі вищої освіти здійснюють: ректорат, рада з виховної роботи академії або інші підрозділи, вчена рада вищого навчального закладу, керівники управлінських структур, декани факультетів, заступники деканів із виховної роботи, куратори академічних груп, студентське самоврядування (студентські активи академічних груп, самоврядування гуртожитків, студентські ради факультетів, всього навчального закладу); викладачі, співробітники вищих навчальних закладів, відповідальні за виховну роботу в гуртожитках, спортивних клубах, бібліотеках, керівники гуртків і колективів худо-

жньої самодіяльності тощо. Виховна робота здійснюється як під час освітнього процесу, так і в позааудиторний час.

Виховний вплив може здійснюватись як в результаті цілеспрямованої діяльності суб'єктів виховної роботи, так і внаслідок їх відношення до своїх службових обов'язків, власної поведінки та особистого прикладу. Тому виховну роботу треба вважати невід'ємною частиною службової діяльності суб'єктів виховної роботи в закладі вищої освіти.

Для цілеспрямованого здійснення виховної роботи створюються офіційні структури на рівні університету, факультетів, гуртожитків, студентських колективів із залученням представників кафедр, підрозділів, органів студентського самоврядування.

Для організаційного забезпечення та безпосереднього управління виховною роботою на рівні закладу можна утворити Раду з виховної роботи або Центр з гуманітарного виховання і т.п., на рівні факультетів заступники деканів із виховної роботи. Для безпосереднього здійснення організаційно-виховної роботи в студентських колективах призначаються старости та куратори академічних груп, діяльність яких регламентується окремими положеннями.

Безпосередньо організовують та здійснюють виховну роботу викладачі, куратори академічних груп, діяльність яких спрямовують та контролюють декани факультетів та їхні заступники з виховної роботи. Останні розробляють плани виховної роботи, відстежують дотримання студентами правил навчально-трудової дисципліни, правил проживання їх у гуртожитках, коригують зміст виховання відповідно до профілю професійної підготовки студентів університету та разом із кураторами груп несуть персональну відповідальність за дотримання студентами навчально-трудової дисципліни та правил проживання у гуртожитках.

Важливим суб'єктом виховної роботи є органи студентського самоврядування (студентські активи груп, самоврядування гуртожитків, студентські ради факультетів, всього навчального закладу). Система студентського самоврядування своїм завданням ставить: зростання соціальної активності, ініціативи студентської молоді, посилення її відповідальності, забезпечення і захист прав та інтересів студентів, сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності молоді, засвоєння студентами навичок організатора, керівника, залучення студентської молоді до адміністративної, наукової, культурно-просвітницької, міжнародної та інших видів діяльності, які здійснюються в академії (школа

лідера, волонтерська діяльність, студентські проекти тощо) [25].

Студент – головний суб'єкт виховної системи. Викладач теж є суб'єктом виховної системи закладу вищої освіти. Він повинен бути, або ж стати тим фахівцем, до якого студент може звернутися з тим чи іншим життєвим питанням, за роз'ясненням наслідків невиконання тих чи інших обов'язків. Взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу виконує виховну функцію в межах системи настільки, наскільки носії цінностей, культури (викладачі) є цінними для студентів.

Кожний заклад вищої освіти, виходячи зі своїх можливостей і виховних завдань, наповнює виховний простір різними виховними інституціями. Наприклад, функціонування науково-методичного семінару підвищення педагогічної майстерності викладачів непедагогічних спеціальностей, потенційних кураторів академічних груп. Слухачам семінару, наприклад, можна запропонувати такі теми: «Теоретичні основи педагогічних технологій», «Колективні способи навчання та групові технології», «Кейс-метод як різновидність дослідницької аналітичної технології», «Ігрові технології. Походження гри та її соціально-педагогічне значення», «Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи», «Контекстно-професійна модель розвитку компетентності успішного випускника закладу вищої освіти».

Цікавим за наповненням може бути семінар для кураторів груп студентів різних курсів. Орієнтовні теми семінарських та практичних занять, майстер-класів: «Нова модель куратора групи», «Виховна діагностика студентів I курсу», «Нові функції куратора групи», «Відродження інституту кураторів в академії», «Інноваційні методи та форми виховання особистості студента», «Духовно-культурна складова виховання студентів академії», «Особливості виховної роботи у закладі вищої освіти», «Проектна спільна діяльність студентів і викладачів», «Портфоліо досягнень студента» тощо [25].

Рада з виховної роботи, секція з патріотичного виховання та студентського життя сприяють розробленню для кураторів методичних рекомендацій, навчальних посібників, журналу куратора, наповненню матеріалами з організації виховної роботи електронних ресурсів академії.

Психолого-педагогічний клуб – це можливість долучити студентів до нових психолого-педагогічних знань, розширення досвіду соціального життя в суспільстві, завдяки чому вони можуть отримати стійкий інтерес, мотивацію до цих знань. Студенти можуть стати слухачами цікавих тем: «Інформаційні ресурси бібліотеки», «Соціальні

страхи і фобії в студентському житті», «Психологія взаєморозуміння у сучасній сім'ї», «Як оволодіти мистецтвом спілкування», «Людина в складних життєвих обставинах: шляхи подолання», «Кризові обставини життя: як подолати», «Формування інтелектуального потенціалу та моральних принципів сучасного фахівця (на прикладі історії Дніпропетровська», «Психологічна підготовка до дій в екстремальних ситуаціях», «Діалог культур – шлях до взаєморозуміння в соціумі», «Етика вченого та етичні принципи наукового дослідження» та інші.

Рада з виховної роботи закладу вищої освіти може ініціювати створення нових клубів, наприклад, «Яскрава особистість», у якого потужний виховний потенціал: студенти мають можливість доторкнутися до легендарних, яскравих особистостей академії, міста, стати учасником діалогу поколінь, брати участь у створенні моделі «сильної особистості», поставити питання академіку, професору, волонтеру, Почесному громадянину міста, отримати від них секрет професійного і життєвого успіху – ось неповний перелік того, що можуть отримати студенти під час зустрічей у цьому клубі.

У читальному залі наукової бібліотеки співробітники повинні проводити поетичні вітальні, зустрічі з цікавими людьми, тематичні вечори поезії, зустрічі зі молодими поетами (студенти-початківці), перегляд новинок літератури, виставки наукової та публіцистичної літератури до визначних календарних дат та інші заходи [25].

Отже, аналіз щодо наявності виховного простору чи середовища у провідних ЗВО показав, що керівництво закладів створює всі умови для цього. Виховні функції у закладі вищої освіти виконують Ради з виховної роботи, підрозділи з організації виховної роботи, центри дозвілля, гуманітарного виховання та мистецтва, клуби, які у своїй виховній діяльності передають специфіку навчального закладу, сприяють розвитку загальних, особистісних компетентностей студентів.

3.2. Духовно-культурне виховання студентів як домінанта становлення успішного майбутнього фахівця-професіонала й особистості в умовах виховної системи

Сьогодні Україна перебуває в стані соціально-гуманітарної кризи, яка позначилася як на суспільстві в цілому, так і на економіці, освіті тощо. Кризу потрібно розглядати як переломний момент у розвитку системи, що дає простір новому витку економічних змін. Дер-

жава потребує нових фахівців. Наскільки готова сучасна вища освіта до підготовки фахівців, націлених на своєрідну духовну діяльність, яка може дати два результати: «раціональне знання в душі класичної гносеології і софійну премудрість, яка визначає пафос прилучення до найвищих цінностей буття» [7, с. 81].

Досліджуючи проблеми організації освітньо-виховного процесу у вищій школі, ми звернули увагу на аналітичну роботу розробників технології форсайту в Росії, які окреслили певні тенденції вирішення освітніх проблем у найближчі 10-15 років. Технологія форсайту дозволяє враховувати не тільки лінійні тренди, але і можливості якісної зміни трендів. Однак будь-які передбачення більш ніж на 5 років носять індикативний характер. Форсайт в основному орієнтований на Росію, оскільки різниця між освітніми системами в змісті і способах управління дуже велика, вони знаходяться на різних стадіях розвитку і вирішують різні завдання. Однак для освітніх технологій, а також для ринків освіти, існуючих в глобальній конкуренції (університетську освіту і освіту для дорослих), зроблені в Форсайті висновки носять глобальний характер [34; 53].

Дані форсайту пояснюють глобальні проблеми в освіті у світовому масштабі на прикладі Росії і, на наш погляд, викликають стурбованість щодо стабільності функціонування виховних систем у вишах взагалі.

Масштабні зміни в освіті неминучі в найближчі роки: освіта буде безперервним, повсюдним, людино-орієнтованим, представленим безліччю форм процесом. Трансформація освіти – шанс для зростання бізнесу і економіки, інструмент впливу на глобальному ринку. Форсайт вказує на деякі з можливостей, а держава і суспільство може підтримати або блокувати ці можливості.

Наприклад, школа, в якій навчаються діти з 5 до 17 років, дає соціалізацію, формування особистості та ін.; ЗВО (вік студентів 17-30 років) – визначення професійних інтересів, отримання професійних знань і навичок, формування особистої соціальної мережі та ін.; пост-ЗВО (вік учасників 25-100 років) – професійне зростання, переосмислення професійного шляху, особисте зростання, підтримка в особистісної трансформації.

До 2017-18 рр. тривало зростання розчарування студентів у вузівській освіті: нецікаво і некорисно; триває «культурний розрив»: цифрове покоління студентів компетентніше своїх викладачів; триває перехід якісних викладачів в альтернативну освіту і суміжну діяльність.

Орієнтовно з 2020 року: момент перегляду домінуючою моделі ЗВО у зв'язку з приходом до влади в ЗВО цифрового покоління. Ще утримується з 2013 року відродження профосвіти в формі бакалаврату (ймовірний провал реформи до 2025 року). З 2015 року – початок підготовки між- і трансдисциплінарних фахівців; триває глобалізація освітньої системи, конкуренція за студентів; зростання числа «професорів-непедагогів» з корпорацій. У результаті розвитку цифрових і мобільних технологій вся інформація (в т.ч. культурна спадщина і опис технологій) піддається оцифруванню, зберігається в Мережі і доступна з будь-якої точки планети [34; 53].

Поступово відбуватиметься легітимізація індивідуальних освітніх траєкторій, прозорість освітнього процесу (навчання і оцінка), в т.ч. початок он-лайн трансляції захистів. Успішні студенти використовують простір закладу вищої освіти як ресурс саморозвитку в професійній і бізнес-діяльності. Профі підбирають під себе команди. ЗВО як «холдинг» студентів, а не як структура, незалежна від студентів [34].

Характеризуючи прогнози на освіту взагалі, дослідники зазначають, що час школи-технопарку, молодіжної біржі праці, «трудового портфолію», «ігрової економіки» вичерпується. Сьогодні мова вже йде про «глобальні класи», онлайн-освіту, міські ігри-квести, навчання на основі симуляцій реальності і когнітивних технологій. У виші з їх набором традиційних форм і методів навчання прийдуть абітурієнти, які сприймають школу як ігровий простір.

Як можна на лекційному занятті «гратися», як виховати успішну, культурну особистість? Як здійснювати гасла «виховуюче навчання», «від людини освіти до людини культури»? Сьогодні слово за викладачами нового типу.

З огляду на вищезазначене на часі освіта з фокусом на «формати мислення». Якщо найближче майбутнє – ЗВО як «холдинг» студентів, то студенти будуть використовувати простір закладу вищої освіти як ресурс для саморозвитку у професійній діяльності. Саме тут простежується ніша для створення умов для самореалізації студента. Проблемність таких перспектив для вищої освіти спонукає вітчизняних педагогів-дослідників шукати шляхи вирішення проблем виховання студентів у вищій школі.

Виховна система – це люди, професорсько-викладацький склад закладу вищої освіти. Сьогодні прийшов час яскравої особистості педагога, який володіє інноваційно-педагогічним, технічним мистецтвом спілкування, носієм духовно-моральної культури, цінностей, стоїть на

позиції істинного громадянина своєї держави, духовної культури.

Основні учасники освітньо-виховного процесу – викладач-педагог і студент. Від духовно-культурного рівня й рівня загально-людських, моральних цінностей викладача залежить результат його «виховуючого навчання». «Духовні орієнтири освіти визначаються як самостійність, самодостатність та здатність до самореалізації особистості, її творча активність, що є основами демократичного громадянського суспільства, прискорювачем розвитку і духовно-моральної збалансованості політичних відносин» [31, с. 222].

Учені констатують, що освіта сьогодні є не тільки засобом фахової підготовки, але й центром відродження, переосмислення духовно-моральної культури, духовного становлення особистості студента, без чого не варто сподіватися на справжню громадянську позицію, патріотизм молоді.

У 90-ті роки ХХ століття заклади вищої освіти були змушені розширити спектр своїх освітніх послуг, щоб вижити. Були відкриті нові факультети, кафедри гуманітарного профілю, але за професійним спрямуванням вишу. Наприклад, інженери-педагоги у металургії, гірничій промисловості, інженер-педагог з обслуговуючої праці тощо. Це фахівці, які після закінчення будуть працювати у системі «людина-машина» і «людина-людина». Саме на таких випускників покладається сьогодні пріоритетні завдання держави – підготувати нове покоління технічної еліти з яскраво вираженими рисами духовної культури, які й будуть нести відповідальність за майбутнє держави.

Сьогодні ми ще констатуємо недостатню якість підготовки фахівців такого рівня. Такий стан речей підводить нас до визначення закономірностей забезпечення результатів функціонування виховної системи закладу вищої освіти на сучасному етапі реформування вищої освіти. Становлення майбутніх фахівців буде результативним, якщо діяльність виховної системи базується на якісно нових концептуальних підходах і зміні парадигми виховного процесу – духовно-культурна домінанта у виховному процесі закладу вищої освіти.

Як позитивне явище треба констатувати, що на законодавчому рівні МОН ставить пріоритет освіти, виховання й культури. Без виховної й культурної освіти сьогодні не вижити, не захистити загально-людські й національні цінності. Людина освічена без національної пам'яті, духовності – це цинік, але в науці це небезпека для людства.

Уже п'ять років поспіль Україна знаходиться не тільки в кризовій економічній ситуації, але й в екстремально кризовій духовній ситуа-

ції (маємо на увазі АТО, ООС). На порядку денному освіти треба ставити духовну педагогіку. Людина, якій буде що й кого захищати, цінувати себе як особистість зі сформованою духовною культурою, не виїде з країни у пошуках кращої долі, а буде закладати підмурки свого духовно багатого життя й держави на рідній землі.

Сучасна студентська молодь хоче сьогодні в умовах економічної та духовно-культурної кризи не пристосовуватися, не пливати за течією, а шукати свій шлях молодої української людини. На жаль, є радикально налаштована молодь: сотні молодих людей щодня проводять час біля посольств, еміграційних установ з метою якщо не залишити свою державу, то принаймні виїхати на навчання. І цей факт аж ніяк не пов'язаний з мобільністю студентів як одного з гасел Болонського процесу. Така ситуація повинна насторожити МОН, адміністрацію Президента України, ректорати вишів. На часі слово за педагогікою духовною, яка орієнтує концептуально на виховання духовно-культурної особистості. Прикро, але певну частину професорсько-викладацького складу ЗВО лякає педагогіка духовності. Дехто вважає, що вихованню у виші немає місця. Таким чином стикаються у своїй непримиренності наукова й виховна парадигми.

У багатьох державних документах простежується декларативний характер гасел про виховання у вищій школі. А за ними стоїть молоде покоління, якому розбудувати ще доволі молоду незалежну Україну. Наприклад, «вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей...; створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували «можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості», – читаємо в Законі про вищу освіту (стаття 1, пункт 5) [18].

Декларативний характер цих засад можна подолати, тільки створивши такі умови для соціалізації, саморозвитку студента, за яких у нього б вироблялися позитивні, затребувані суспільством якості, риси, здатності. У сучасних закладах вищої освіти необхідно створювати таку атмосферу у навчальному закладі, так надавати ненав'язливу дружню допомогу, щоб у студентів формувалися потрібні в першу чергу їм особистісні якості й властивості: об'єктивна самооцінка, уміння ладити з оточуючими, почуття відповідальності й обов'язку, порядність, свідоме ставлення до навчання, що і є надбанням педаго-

гіки духовної. Найвищий ступінь духовної педагогіки – акме-особистість – це сильна, вольова людина, здатна до саморозвитку, особистісного і професійного зростання; здатна оптимально обирати спосіб організації свого життя і здійснювати саморегуляцію на основі інтеграції своїх потреб, здібностей, ставлення до життя з вимогами соціуму [10].

Як не можна навчати, не створюючи виховних впливів, так і не можна вирішувати виховних задач, не надаючи вихованцям системи знань, вмінь та навичок. У свій час прогресивні мислителі ніколи не протиставляли навчання і виховання, а завжди поєднували ці функції.

На думку Платона, «... найбільш важливим у навчанні ми визнаємо відповідне виховання». Він також стверджував, що «ніхто не стає гарною людиною випадково». Сутність виховання з позицій філософії можна визначити як перетворення культури людства в індивідуальну форму існування особистості. З погляду педагогіки сутність виховання полягає у засвоєнні особистістю соціального досвіду, тобто те зовнішнє об'єктивне, те краще, що є в соціальному досвіді, повинно перетворитися в суб'єктивне – погляди і переконання, вчинки і поведінку людини. На сучасному етапі розвитку українського суспільства ідеалом виховання має стати всебічно розвинута, високоосвічена, соціально активна і національно свідома особистість, яка наділена громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, рідними і патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку, самовдосконалення і творчої діяльності [35].

Отже, духовно-культурні цінності мають бути пріоритетними у студентській молоді, яка буде відповідальна за долю держави.

Треба констатувати, що попередня парадигма виховання виконала свою місію. Треба вирішувати нове завдання – формування духовно-культурної особистості студента, який стане завдяки своєму духовному багатству, особистісним якостям успішним, конкурентоспроможним професіоналом.

Загальновідомі погляди педагогів на виховання у широкому, вузькому й гранично вузькому розумінні цього терміна. Цікавою з точки зору граничного виховання є дефініція «особистісна революція» студента. Якщо ми створюємо умови для виховання студента, то маємо сприяти зміцненню духовно-моральних основ особистості студента, щоб, як наголошує академік АПН України Г. Шевченко, «ця революція відбулася за його власним бажанням» [17].

Оновити виховну систему можна, дослідивши наукові праці щодо різних аспектів виховного процесу у вищій технічній школі.

Так, нову систему морально-духовних цінностей студіює О. Балагура, яка здійснила аналіз основних складових системи морально-духовних цінностей на сучасному етапі розвитку країни, нею акцентовано увагу на найбільш гострих моральних проблемах суспільства за умов кризи, які органічно входять і в матеріальну, і в духовну культуру, наголошено на тому, що безкультурна людська маса може бути потрібною тільки для нічим не обмежених соціальних і політичних маніпуляцій. Дослідниця наголошує на пріоритетній ролі вітчизняної освіти та науки у вирішенні цих гострих питань у сфері духовності та моралі [5].

Філософ Є. Бистрицький глибоко розкриває соціальні кризи суспільства та їх роль у духовних установах людства, розглядаючи кризу як можливість радикально помінати смислові засади політичного режиму, здійснити вибір між різними світоглядними орієнтирами, що позначиться на якості духовної культури людства [8].

С. Кримський у своїх розвідках розвиває думку про духовність, духовну культуру в житті людини як проект самобудівництва, як стан активності [21]. Національно-культурний контекст освітньої політики розглядає у своїх роботах Г. Філіпчук [49].

Як зазначає С. Кримський, «духовність – це не субстанція, а стан активності» [20, с. 47]. Відповідно, можемо назвати духовність діяльністю, діяльністю розумною, усвідомленою. Адже людина вихована завжди діяльна за своєю суттю.

Г. Філіпчук наголошує, що «варто сконцентрувати увагу держави і громадськості, її здорової української частини на одну дуже важливу складову – культурологічну. Адже саме через гуманітаризацію, гуманізацію, впровадження цінностей світової, європейської, української культури, українознавчих цінностей можна змінити ментальність і свідомість тих, хто наділений професійним правом виховувати націю [49, с. 9].

Цікавими є філософські припущення й роздуми українського вченого-філософа, доктора філософських наук Є. Бистрицького, який вважає, що соціальні кризи виникають під час загострення суперечностей або зіткнення інтересів різних соціальних груп чи утворень: працівників і роботодавців, профспілок і підприємців, працівників різних професій, персоналу і менеджерів та ін. Соціальні кризи можуть бути продовженням і доповненням економічних та виникати самі по

собі, наприклад, з приводу стилю управління, невдоволення умовами праці, ставлення до екологічних проблем, із патріотичних почуттів [8, с. 14-16].

Серед всіх видів криз він особливе місце в групі соціальних криз виділяє для політичної кризи – кризи в політичному устрої суспільства, кризи влади, кризи реалізації інтересів різних соціальних груп, класів, в управлінні суспільством. Політичні кризи торкаються всіх сторін розвитку суспільства і, як правило, переходять в економічні. Фатальна криза – це революція; просто криза – це не загибель, а поворотний пункт. Гуссерль, коли він говорить про кризу європейського людства, то в підсумку йдеться про зміну смислової установки у баченні явищ, які призводять до кризи. Той же Гуссерль вважав, що у його час хворе європейське людство досягло цього поворотного пункту і треба щось радикально змінити в сфері теоретичного бачення, скажімо, у духовних установках європейського людства. Безперечно, що для молоді сьогодні криза – це насамперед смислова криза того способу життя, який ми ведемо [8].

Розуміння кризи як перш за все кризи світоглядних орієнтацій. Дійсна криза – це коли йдеться про зміну підвалин та коли виникає нездатність знайти нові підвалини, коли продовжується невизначеність самої зміни засади, самого переходу. Відбуваються міжлюдські відносини, які регулюють не стільки право або правила глобальних технологій (а технологія – це завжди техніка плюс людські стосунки), а моральні відносини. Це повсякденні відносини, регульовані не стільки правовими нормами, скільки природно складеними цінностями, які легітимують «сама правду», «дійсний сенс життя», тобто стосунками, які виробляються в повсякденному житті громадянами. Якщо дуже коротко, то йдеться про сенс, який виникає у так званому громадянському суспільстві. Пошук виходу з поворотного стану відбувається і відбуватиметься на рівні самоорганізації громадян – наскільки вони здатні або нездатні організуватися, наскільки вони сприйматимуть кризу як можливість радикально поміняти смислові засади політичного режиму. Оце й є точним визначенням кризи – невизначеність стану вибору між різними світоглядними орієнтирами.

Важливу роль у період кризи не тільки в суспільстві, а й в освіті в цьому зв'язку відіграє саме навчальний заклад, де закладаються основи для здобуття успішної роботи і кар'єри, фактично, з отриманням вищої освіти людина найчастіше пов'язує свій майбутній успіх.

Заклад вищої освіти завершує процес соціалізації і становлення

особистості. У 1968 року американський вчений Філіп Кумбс у своїй книзі «Світова криза освіти» дійшов висновку: на зміну людині-виконавцю повинна прийти людина-творець. Відтоді і триває пошук нових освітніх систем. Без ідей виховання освітні системи перестають існувати як цінність [8].

Ще у 2005 році Указом Президента України (№ 1647/2005) були визначені першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства, а одним із пріоритетних завдань Кабінету Міністрів України, центральних та місцевих органів виконавчої влади визначено забезпечення збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства. Була створена Національна рада з питань культури і духовності, до складу якої входили Ю. Андрухович, М. Жулинський, О. Забужко, Л. Костенко, В. Яворівський та ін. видатні постаті. Але за рік-два актуальність цього важливого питання зійшла нанівець, а раду було розформовано.

З кожним роком роль морального виховання в суспільстві й, у вищій школі зокрема, стає «слабкою ланкою»; стався розрив між теорією та практикою духовно-морального виховання, оскільки акцентується в основному увага на здобутті й засвоєнні знань, тоді як на практиці студенти не вміють їх застосовувати; у традиційному моральному вихованні занадто акцентується суб'єктивна позиція викладача, а позиція студента, навпаки, занадто об'єктивується.

Викладання у ХХ столітті мало директивний і односторонній характер, тоді як розвиток студента, його свідомості, моральної системи та моральних цінностей поступово ігнорувався, що негативно позначалося на ініціативності студентів, і викликало в них інколи почуття протесту; неправильній моральній оцінці, коли критерієм оцінки на іспитах у вищій школі є «знання», а не «аналіз поведінки та її наслідків», що в результаті призвело до того, що студенти зупиняються на етапі «знань» і не підвищують рівень своєї моральної поведінки. У цьому і простежується основний розрив між теорією та практикою морального виховання; частина викладачів вищих навчальних закладів не мають необхідних моральних якостей, «надихати себе високими ідеалами, обмежувати себе високими моральними нормами, озброювати себе науковими знаннями, дотримуватися суворої дисципліни» [11].

Відомо, що системотворчий принцип єдності навчання та виховання чітко реалізовувався в радянській школі: прийом у піонери, комсомол полегшував розвиток учня, надавав йому психологічної

стійкості, відбувався процес ідентичності особистості на кожному віковому етапі. Криза державної системи освіти у 80-ті роки ХХ ст. спровокувала знищення попередньої системи цінностей і мотивів освіти [11].

Соціально-гуманітарну кризу ХХІ ст. можна назвати системною, бо, на нашу думку, вона тісно пов'язана з кризою духовною. Це відчуття людьми безглуздості того життя, яке вони ведуть. Життя ускладнене тим, що в ньому важко знайти позитивний зміст через руйнування старих і дискредитацію «нових» цінностей. Виникає культурологічний вакуум. Криза характерна не тільки для дорослих, вона особливо гостро виявляється у молоді, оскільки швидка зміна соціокультурних складових не сприяє стабільності в процесі дорослішання. Саме цим і характеризується критичний момент у зміні світу молоді як активної частини суспільства.

На сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетна роль належить виховній системі вищого навчального закладу. Майбутнє нашого народу залежить від змісту цінностей, що закладаються у світоглядні орієнтири студентської молоді, та від того, якою мірою духовність стає основою їх життя. Провідними положеннями нової української виховної системи вищого навчального закладу, що розвивається разом із впровадженням Болонського процесу, є пріоритет не тільки загальнолюдських цінностей, формування планетарного мислення особистості, а й формування духовної культури студентської молоді.

І хоч певна частина сучасної молоді взагалі не бачить сенсу в духовності, духовний розвиток молоді людини може відбуватися під внутрішнім контролем особистого попиту, який відсутній у традиційній системі освіти. Таким чином, рівень духовної культури студентів, її окремих видів безпосередньо відбивається на інтенсивності і спрямованості соціальної активності. Естетична, моральна, політична культура визначає ціннісні орієнтації студентів на ті чи інші сфери застосування своїх здібностей, рівень їх прагнень. Між ступенем засвоєння духовної культури і соціальною активністю існує діалектичний взаємозв'язок.

Вважаємо, що процес формування духовної культури студентів є педагогічним явищем. Це взаємодія педагог-студент, що включає такі етапи, як цілепокладання, переживання, осмислення, відношення, саморефлексія, моделювання, подолання тощо.

Це певною мірою пов'язано із вихованням, а також середовищем, в якому людина реалізовується, суспільством, в якому вона живе. Серйоз-

зну загрозу ми відчуваємо від віртуальних Інтернет-мереж. Безперечно, через віртуальне спілкування неможливо вирішити це питання. Але доволі вагома частка молоді виступає сьогодні активною силою політичних змін і залежно від того, які цінності вона вносить у ці зміни, яку культуру впроваджує, багато в чому буде залежати майбутнє суспільства, його культура, напрям трансформації. Суспільство зацікавлене в тому, щоб ці цінності і культура були демократичними. На жаль, спеціаліст замінив освічену людину як цілісну особистість. Для нього наукове знання – універсальна підстава приймати рішення та діяти.

Нам імponує думка П. Сорокіна про те, що «освічена людина стала одномірною і пропагує свою одномірність як взірець досконалості. Соціолог констатував, що класична європейська освіта неспроможна тестувати моральні якості людей. Це пов'язано з тим, що освіта виявилася неспроможною здійснювати селекцію та готувати освічених людей як інтелігентних. Брак культури виявився в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Криза інтелігентності є свідченням духовної деградації суспільства, руйнуванням еліти країни як провідної верстви нації [47, с. 297].

Наскільки важко сучасній молодій людині, особливо студенту, усвідомити, що його успіх, кар'єра залежать не тільки від професійної діяльності, але й від того, наскільки він вихований морально, щоб діяти розумно. З такого погляду духовна культура студента є надзвичайно актуальною. І мова йде не про зв'язок із церквою, де більше гартується віра людини у себе. Тому головне завдання сучасної освіти – це розвиток духовної культури особистості, що в підсумку стає основою формування і становлення особистості.

Як зазначає О. Балагура, «зміст процесу виховання духовної культури студентів ЗВО на сучасному етапі розвитку суспільства має включати освітньо-виховні ресурси духовної культури суспільства; потенціал навчально-виховного і соціокультурного середовища вищого навчального закладу; духовний саморозвиток, самовдосконалення та власне духовну самореалізацію особистості студента». Тому навчальний заклад – це той осередок, який зможе вплинути на студента духовно. Саме у навчальному закладі відбувається процес залучення молоді до загальнолюдських моральних та естетичних цінностей, таких, як добро, краса, істина, любов, гармонія, духовність [5].

Студенти будь-якого закладу вищої освіти є потенційною елітою суспільства в цілому, яка акумулює у своїх ідеях концепти майбутніх політичних, культурних і економічних перетворень у суспільстві. І

від того, які ціннісні орієнтації сформуяться у студентства сьогодні, багато в чому буде залежати перспектива розвитку української держави у майбутньому. Освіта – необхідна умова підготовки молоді до життя, її соціалізації, залучення до духовних надбань людства. Значить, освіта – це духовність, система цінностей, яку можна вдало і цілеспрямовано пропагувати великій кількості людей.

Одним із провідних завдань формування духовної культури молоді у вищій школі є, насамперед, трансформація у свідомість студентів етичної теорії, що дає їм змогу побачити розбіжності у власних моральних вчинках та вчинках інших людей і безпомилково визначати їх ціннісний сенс. Дотримуватися духовно-моральної поведінки складніше, ніж отримувати моральні знання.

Сенс життя – стати необхідним світу і собі. А якщо ми хочемо служити ближнім і самим собі, то по відношенню до ближніх нам потрібно мати моральність, а по відношенню до себе – знання. Мати знання для того, щоб розуміти навколишній світ і себе. Щоб жити в злагоді з природою і самим собою. Вміти адаптуватися до мінливих умов. Ніколи не приходити у відчай. Не порушувати законів природи. Прагнути до гармонії. Піклуючись про розвиток душевних якостей, людина зможе гідно вийти з будь-якої ситуації. Без духовного життя не було б тієї людської культури, яка створювалася століттями. Занепад духовного життя не тільки затримує еволюцію людства, а й виникає небезпека давати знання малорозвиненій людині зі спотвореною душею і озлобленим серцем.

Є. Марчук наголошує, що «високорозвинені країни щораз більше інвестують в освіту, позаяк вона забезпечує формування не лише інтелектуального, а й гуманітарного потенціалу нації. Останній визначається рівнем психічного та фізичного здоров'я нації, її соціального благополуччя, моральності, духовності, інтелектуального розвитку, психологічної єдності, гуманітарної активності [27, с. 109].

Що ж ми можемо запропонувати замість декларативних гасел на кшталт «треба бути духовним», «треба відродити духовні цінності»?

Якщо говорити про формування духовної культури студентів ЗВО, то це питання треба розглядати за умови оновленої виховної системи вищого навчального закладу. ЗВО – це динамічна виховна система, центром якої є студент як успішна особистість. Виховання ніколи не може бути багато або достатньо, бо сам навчальний процес, професійна діяльність викладачів є виховуючими.

Головне завдання сучасної освіти – це розвиток духовної культу-

ри особистості, що в підсумку стає основою формування і становлення особистості.

Формування духовної культури студентської молоді України конкретизується через систему певних завдань і принципів: пробудження у студентів бажання бути моральними; формування духовної культури, толерантного ставлення до традицій і звичаїв; збереження їх та передача від покоління до покоління; розвиток чеснот і позитивних моральних якостей, спонукання їх до самовдосконалення; гармонія високих, благородних інтересів, потреб і бажання; ставлення до християнських традицій; розвиток значущих рис і якостей особистості; формування розуміння сутнісних питань про сенс і мету життя людини та особистісного ставлення до них; емоційне багатство колективного життя; формування рис особистості – майбутнього фахівця.

Педагогами-дослідниками визначено, що структурними компонентами формування духовної культури є духовні, пізнавальні, соціальні потреби, самоактуалізація, різні види діяльності студентів. Велику роль у формуванні духовної культури студента відіграє зміст виховної роботи в межах виховної системи закладу. Це робота ради з виховної роботи, заступників завідувачів кафедр із виховної роботи, студентської ради вишів, гуртожитків, самодіяльні колективи, музей, загін волонтерів, клуби за інтересами на факультетах тощо.

Можемо зробити висновок, що рівень культури залежить від сприйняття її самими студентами, адже студент – особистість соціальна, він повинен розвиватися, зростати духовно, пізнавати світ і себе у ньому, реалізуватись як творець, а не тільки задовольняти суто фізіологічні потреби. Формування духовної культури молоді в умовах соціально-гуманітарної кризи повністю має здійснюватись за допомогою педагогічного організованого процесу. І тому заклад вищої освіти – це той осередок, який зможе вплинути на студента духовно. Ту відбувається процес залучення молоді до загальнолюдських моральних та естетичних цінностей, таких, як добро, краса, любов, гармонія, духовність. Як слушно зауважує С. Кримський, «людина безперервно діє в напрямі самобудівництва. Людська особа це завжди проект стати людиною, і тому потрібні постійні зусилля для підтвердження своєї людяності» [204, с. 49].

Сутність виховного процесу у закладі вищої освіти не у проголошенні намірів виховання студентів, а створенні найсприятливіших умов для виховання фахівців з вищою освітою, плекання духовно культурної еліти суспільства. Велика виховна роль належить викладачу,

який якраз і сприяє створенню високого інтелектуального, морально-го та естетичного фону у навчальному процесі.

Спираючись на аналіз сучасного стану виховної системи та відповідно до виявлених нами основних тенденцій оновлення виховної системи у закладі вищої освіти, ураховуючи визначені методологічні підходи, зазначимо, що до системи основних змістових домінант, на нашу думку, слід долучати виховання здобувача вищої освіти, насамперед, як *патріота, успішного професіонала, духовно-культурної особистості*. Виховання студента як професіонала і особистості повинно орієнтувати на розвиток професійних, загальнолюдських і ключових компетентностей. Завдання розвитку особистості можна конкретизувати з позицій «Моделі випускника XXI ст.», запропонованої закордонними експертами і узагальнену А. Амбросовим та О. Сердюком [36]. В її структуру входять пріоритетні загально-професійні якості ідеального випускника ЗВО, які ми доповнили особистісними якостями, зокрема:

Таблиця 4

Пріоритетні загально-професійні та особистісні якості ідеального випускника закладу вищої освіти

	<i>Загально-професійні якості</i>	<i>Особистісні якості</i>
1	любов і прагнення до нових знань і умінь	активна громадянська позиція, почуття обов'язку і відповідальності перед суспільством
2	бажання здобути глибокі знання в галузі професійних інтересів, переконаність у необхідності безперервного навчання й удосконалювання	рівень культури, форми і засоби культурного самовияву і самоствердження
3	інтерес до усього нового, захоплення процесом самоосвіти і наявність відповідних навичок	вміння і бажання творчо працювати за фахом, створювати нові матеріальні та духовні цінності
4	досить глибока базова підготовка у визначеній спеціальності	професійний обов'язок, професійна честь
5	наявність знань і умінь в галузі сучасних інформаційних технологій (уміння отримання інформації з різних джерел, її систематизація, збереження, аналіз та використання)	спрямованість особистості студента на потреби, мотиви, інтереси, ідеали
6	володіння однією з міжнародних мов на рівні	самоконтроль і самови-

	виступу в будь-якій аудиторії; бажання володіти на рівні спілкування другою іноземною мовою	ховання
7	компетентність у системному аналізі та розв'язанні проблем – виокремлення і збір даних, аналіз і синтез, пошуки і прийняття рішення; гнучкість і впевненість у застосуванні знань у нестандартних умовах, у роботі з відкритими проблемами, які мають множинні рішення і т. ін.	активна роль особистості стосовно самої себе, обставинам свого життя
8	уміння презентувати результати досліджень у різних формах і видах	толерантність
9	здатність до ефективної співпраці в групі (команді), толерантність та урівноваженість	професійна гордість і професійна етика
10	здатність формулювати власну думку після критичного аналізу інформації з багатьох джерел	розуміння іншої людини, вміння увійти в становище, поступитися, поділитися, допомогти

Отже, виховний процес у вищій школі спрямований на формування особистості, в якій поєднані високі професійні і духовно-моральні якості. Кожен заклад вищої освіти має можливість розробити власну модель фахівця, на яку й розрахований навчальний процес. Реалізуючи освітні виховні програми, закладу необхідно забезпечити ціннісно-формуючу спрямованість навчального процесу завдяки його гуманітарному і виховному компонентам.

3.3. Інноваційна та освітньо-виховна діяльність викладача нового покоління щодо підготовки успішного фахівця

Головна мета української системи освіти згідно Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті – «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянської освіти» [30]. Нині дуже багато досліджується, говориться, рекламується ідей саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення – в аспекті індивідуалізації й диференціації навчання. Все частіше погляди педагогів звернені до історії педагогіки, до філософського переосмислення виховних завдань. Таким

чином, говорячи про цілі й цінності в площині виховання, ми закономірно переходимо до більш широкої науково-практичної проблеми – проблеми національної ідеї, національної педагогіки, національного виховання. Сьогодні у процесі впровадження Болонської системи навчання треба нарешті з'ясувати, яку ж людину ми виховуємо, що то є взагалі за феномен – молода українська інтелігенція? На рівні декларацій залишаються ті пріоритети й ціннісні орієнтири, що закладаються у душі сучасних студентів, майбутніх громадян і фахівців, визначаючи не лише їхню долю, але й долю майбутніх поколінь. Але «якщо система освіти ХХІ ст. в системі ціннісних орієнтирів зсуне акцент у розумінні освітніх цілей у напрямку формування особистості у всіх її проявах, – як зазначає І. Агієнко, – професійному, емоційному, моральному, інтелектуальному, громадському, – то це буде прямий шлях до виходу на антропологічну парадигму суспільного розвитку як у теорії, так і практиці» [1, с. 27-32]. Це означає, що заклади вищої освіти України (адже українці належать до європейської спільноти) повинні запропонувати таку освіту, яка б не давала лише конкретне знання у межах певної наукової чи фахової сфери, але формувала цілісний світогляд, заснований на цінностях гуманізму.

Як навчити студента бути не лише фахівцем у певній сфері, але й вміти цінити духовні надбання як свого народу, так і людства загалом, виховати толерантність, смак до мови, навчити сприймати ідеали рівності, справедливості і запроваджувати їх у життя? Саме тут закладено нове історико-філософське переосмислення завдань виховного процесу у вищій школі – навчитися і навчити цінувати життя власне, суспільне. Такий саморозвиток особистості неможливо запланувати.

Отже, вимальовується основна мета освіти – формування особистості, здатної до постійної самореалізації. І головним у процесі навчальної, освітньої діяльності між студентом і викладачем повинно бути так зване діалогічне поле, в межах якого вільно може відбуватися проектування вихованої людини та фахівця. Обґрунтовуючи нову парадигму самореалізації особистості студента в процесі навчання, можна відзначити, що освіта лише один із векторів самореалізації людини.

Але переваги цього фактора полягають у його цілеспрямованості, теоретичному конструкті. Отримуючи вищу освіту, майбутній фахівець включається у творчий процес суспільних перетворень. Відбувається соціалізація молоді у вигляді засвоєння нею моральних норм, цінностей, правил поведінки, засвоєння соціальної ролі. Самореалізація є одним із головних критеріїв стратегії життя людини, що відпові-

дає виховним завданням держави й освіти.

Як зазначає О. Пунченко, «освіта інтегрує всі галузі виробництва, є засобом трансляції духовної культури і в той же час вона сприяє формуванню нової культури. Тому освіта виступає одним із значних засобів самореалізації особистості» (переклад наш) [39, с. 25].

У вищій школі підготовка майбутніх фахівців відбувається у двох площинах – навчальній і виховній. Аналіз останніх досліджень, пов'язаних із професійною підготовкою фахівців, обумовлений соціокультурною кризою нашого суспільства, розпадом звичної системи цінностей, зміною стереотипів побудови професійної кар'єри і професійного розвитку і, у зв'язку з цим, із втратою основ багатьох професійних ментальностей. Треба зазначити, що аналіз реальної практики професійної освіти свідчить про серйозну деформацію професійного становлення успішного майбутнього фахівця. Криза системоутворюючих життєвих і професійних цінностей приводить до кризи ідентичності і, як результат, деформація самосвідомості людини – бажання щось самостійно вирішувати, втрата професійного смислу, перспектив майбутнього тощо.

Сьогодні особливо гостро постає проблема формування нового типу студента, який вривається в освітянський європростір із одвічною проблемою: зберегти свої переконання або поступитися принципами й пристосуватися до нової соціально-економічної, політичної та ідеологічної ситуації [24, с. 274].

Ще в 90-ті роки в науці з'явилися дослідження щодо проблем як старшого покоління, так і молоді в їхньому ставленні до світу в ситуації співіснування двох парадигм культури – квазісоціалістичної та ліберально-демократичної. Саме ця так звана соціальна маргінальність і спонукала людей ставити перед собою питання: хто я сьогодні? Ким мені бути завтра? Саме на зламі ХХ–ХХІ століть, на думку сучасних учених-дидактів, відбулася зміна і педагогічної доктрини. На зміну попередній, яку можна назвати «освіта-викладання», прийшла нова – «освіта-творення». Це поставило на порядок денний питання про зміну всієї педагогічної системи: мети навчання, його змісту, методів, засобів, формування нової особистості студента. На питання, які якості повинен мати молодий фахівець, роботодавці, як правило, відповідають перевагу таким переліком: високий рівень загальноосвітньої підготовки, здатність приймати самостійні рішення, готовність до перенавчання, до опанування нових тенденцій та придбання нових знань, вміння працювати в групі, комунікабельність. Цей

перелік – не що інше, як нове уявлення про людину, своєрідна модель її провідних життєвих функцій. Така модель найбільш адекватна вимогам сучасного суспільства.

Ключові характеристики нової моделі – освіченість, безперервність навчання, самостійність – знаходяться в явній суперечності з існуючою педагогічною системою, орієнтованою головним чином на запам'ятовування, відтворення та пасивне виконання. Студентство в усі часи виступає своєрідним барометром соціально-економічного та політичного стану суспільства. Молодь є найменш консервативним за своїми ціннісними орієнтаціями соціальним шаром населення, найбільш чутливо реагує на соціальні зміни. Саме молоді притаманне негативне ставлення до порушення демократичних норм, законів, моральних принципів. Посилення пошукової, творчої діяльності викладачів і студентів сприяє постійному оновленню освіти, яка адаптується до останніх досягнень науки, а також активному включенню студентів до самостійної професійно орієнтованої діяльності в рамках розробки індивідуального проекту під керівництвом викладача-дослідника. Активізація такого навчання сприяє розвитку вміння застосовувати загальні знання до конкретної життєвої ситуації, встановлюючи для цього необхідні міждисциплінарні зв'язки [24, с. 275].

Таким чином, у майбутнього фахівця формується відповідальність за навколишнє середовище, культурну спадщину, виховання активної життєвої позиції. Як бачимо, настав час перейти до нової філософії освіти, заснованої на підготовці випускника вищого навчального закладу для конкретного ринку праці. Вимоги часу призвели до того, що у розвитку світової вищої школи вже визначились загальні глобальні тенденції. Провідними серед них є гуманітаризація, демократизація, диверсифікація, інтеграція та інтернаціоналізація вищої освіти. Ці тенденції направлені на формування нової особистості студента в умовах євроінтеграції.

Упровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до студента – об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкта. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Такий підхід полягає, насамперед, у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і – як наслідок – у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості набутих знань, умінь і навичок. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення. Постає проблема виокремлення оп-

тимальних педагогічних технологій, що забезпечать ефективність навчання у ВНЗ України для досягнення рівня якості вищої освіти, що відповідає як вимогам сучасного українського суспільства, так і європейським стандартам [24, с. 275].

Завдяки сучасним педагогічним технологіям можна говорити про певну навчальну модель підготовки студента: студенти працюють над реальними задачами, а не штучними ситуаціями; вчаться не тільки у викладача, але й у процесі аналізу різних проблем, беручи участь у їх обговоренні; працюють із різними базами інформації для вибору й прийняття різноманітних рішень у контексті реальних ситуацій; вчаться мислити критично й брати відповідальність за вибір рішення. Студент стає активним учасником навчально-пізнавальної діяльності, самостійно здобуває знання, співпрацює з викладачем. Саме такі якості визначені як необхідні компетентності сучасного студента в міжнародних кваліфікаційних стандартах [24, с. 276].

Отже, можна зробити перший висновок: сучасний студент знаходиться на порозі нової ери в процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Зростає мобільність між вищими навчальними закладами та між державами. Європейські заклади вищої освіти мають об'єднатися та вийти на міжнародний ринок із такими пропозиціями, які б зацікавили студентів з новим типом мислення і світогляду. На порядку денному стоїть не менш важливе питання щодо професіоналізму викладача в умовах змін парадигми вищої школи, пов'язаною у навчальному процесі з інноваційною діяльністю викладача.

Нова парадигма освіти обумовила оновлення фахової освіти, впровадження таких методик, які б допомогли реалізації особистісного підходу до студента. Саме такий підхід є одним із найважливіших принципів організації навчально-виховної роботи. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей та шкіл.

Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями. Упровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкта. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Такий підхід полягає, насамперед, у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і – як наслідок – у значному зростанні

рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості набутих знань, умінь і навичок. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення.

Постає проблема виокремлення оптимальних педагогічних технологій, що забезпечать ефективність навчання у ЗВО України для досягнення рівня якості вищої освіти, що відповідає як вимогам сучасного українського суспільства, так і європейським стандартам. Реформування вищої школи й ті вимоги, що ставляться до випускників університетів, академій, інститутів, повинні докорінно змінити навчальні методики вищої школи.

Дослідження останніх років у педагогіці показують, що сьогодні спостерігається перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичного розвитку особистості, від накопичення знань – до вміння оперувати знаннями, від «одноразової» освіти – до безперервної, від поточної організації навчання – до індивідуальної.

Сьогодні заклади вищої освіти готові впроваджувати інноваційні педагогічні технології, популярними серед яких є комп'ютерне та дистанційне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу тощо.

Для того щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці, випускники ЗВО повинні періодично повертатися в систему вищої освіти з метою вчитися застосовувати, а також оновлювати знання та навички, необхідні їм у професійній діяльності. Сучасна система освіти передбачає радикальну зміну методів навчання. В умовах економіки знань важливу роль відіграють не фізичні зусилля людини, а її здатність розв'язувати складні завдання, шукати оптимальні варіанти технологічних процесів, організаційних структур та управляти ними.

Освітній процес вищої школи повинен все більше враховувати здібності студента знаходити та застосовувати знання. Головного значення набувають аналітичні знання, здатність людини шукати інформацію, формувати проблеми і гіпотези. Цінними стають здібності усного та письмового спілкування, командної роботи, творчий підхід, вміння передбачати та адаптуватися до змін. Для цього необхідно формувати у студентів навички до самостійного творчого мислення. А це вимагає використання нових інтенсивних технологій навчання.

Сучасний викладач вищої школи має бути єдиний у чотирьох функціях: навчальній (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння); виховній (піклується про всебічний розвиток особистості студентів, що формує професійні та психологічні

якості); науковій (займається науковими дослідженнями з дисципліни); організуючій (організує аудиторні заняття, стимулює і контролює самостійну роботу студентів) [24, с. 278].

Новий викладач – це і дослідник, і вихователь, і консультант, керівник проектів. Для становлення такого педагога важливо забезпечити психологічну перебудову його діяльності, необхідно відмовитися від авторитарного стилю мислення, оволодівати новим стилем педагогічної діяльності, який ґрунтується на співпраці викладачів з учнями, засвоювати нові педагогічні технології творчої діяльності. Психологічна перебудова особистості викладача ускладнюється наявністю безлічі застарілих стереотипів діяльності, установок і звичок. Процес руйнування, переборювання і заміна старих стереотипів новим, більш удосконаленим досвідом інноваційної діяльності здійснюється поступово і передбачає проходження кількох етапів: формування проблемної свідомості; інформаційний пошук; проектування інноваційної діяльності, реалізація програми.

Інноваційна діяльність починається з виникнення проблемної ситуації, коли потреба викладача в успішному розв'язанні педагогічних завдань «наштовхується» на внутрішні і зовнішні бар'єри. Перший імпульс, який ініціює початок інноваційного процесу, здебільшого бере початок від зовнішнього бар'єру (низьких результатів діяльності, невдач і труднощів у роботі, невідповідності педагогічної діяльності новим вимогам). Головним елементом стартової мотивації викладачів насамперед є глибока невдоволеність відсутністю інтересу студентів до навчання.

Для мотивації інноваційної активності необхідно, щоб незадоволеність, яка виникає під впливом бар'єрів, перетворилась у незадоволеність способами своєї діяльності. Другий етап інноваційної діяльності викладача спрямований на збір і аналіз інформації з метою виявлення можливих способів розв'язання проблем, які виникли в процесі його практичної роботи. Результатом цього процесу є знання викладачем досягнень і здобутків передового педагогічного досвіду.

У кожного викладача повинне бути власне потенційне поле інформаційного пошуку, методичні посібники і журнали, навчання на курсах і семінарах, відвідування занять інших викладачів, аналіз власного досвіду [24, с. 279]. Відкрите заняття зазвичай демонструє корисний досвід, виявляє компетентність і професіоналізм педагога. Найбільш цінну інформацію викладачі одержують унаслідок самоосвіти.

На третьому етапі викладач відбирає актуальну інформацію, яка

може допомогти йому вийти з проблемної ситуації, та визначає план дій, який слугує основою інноваційної програми, в якій передбачається оновлення різних елементів педагогічної діяльності. За ступенем новизни інноваційні програми (ідеї) можна поділити на три види: оновлення, доповнення й удосконалення. Завдання полягає в тому, щоб удосконалювати ті педагогічні засоби і методи, якими викладачі уже володіють.

На завершальному етапі відбувається практична апробація нової ідеї в дії. Новий підхід до характеру і рівня професійної діяльності сучасного викладача пов'язаний з відмовою від стереотипів у навчанні, вихованні і розвитку особистості. Він будується на індивідуально-творчій діяльності педагога, здатного створити і запровадити нові технології, що ефективно реалізують вимоги особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Для діяльності викладача-новатора характерні довіра і повага до студентів, впевненість у їхніх здібностях і творчих можливостях, розуміння їхнього внутрішнього світу, уміння вислухати студента, здатність організувати навчальний процес на основі взаєморозуміння і співтворчості.

Отже, сучасний викладач – це творчо мислячий і компетентний педагог, який здатен до активної інноваційної діяльності, спрямованої на: визнання цінності людської особистості, розуміння її творчої природи; обґрунтування і реалізацію нового змісту освіти; орієнтацію навчально-виховного процесу на саморозвиток, самореалізацію і самовизначення кожної особистості; пошук та впровадження інноваційних технологій навчання і виховання, спрямованих на становлення творчої особистості суб'єктів педагогічного процесу; культивування гуманних стосунків між усіма його учасниками; досягнення високої якості навчання, виховання і творчого саморозвитку особистості; реалізацію особистісно орієнтованого підходу до студентів.

Готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості [24, с. 280]. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи

діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, ситуації на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, до зовнішніх факторів можна віднести: новизну, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінку присутніх. До внутрішніх – самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати свої емоційну стабільність і рівень готовності. Якщо свідомість є суб'єктивною умовою орієнтування людини в довкіллі, то самосвідомість – це орієнтування у власній особистості. Самосвідомість є констатуючою ознакою, яка формується разом зі становленням людини. Самосвідомість сприяє формуванню в людини системи цінностей, тобто тих духовних орієнтирів, які згодом набувають вираження в конкретних цілях, усвідомленні типів відносин між людьми, а також ставленні до різних явищ соціальної дійсності. Логіка самосвідомості відтворює діалектику духовного життя людини в її концентрованому вигляді. Виявлення цієї логіки має велике значення для розуміння педагогом духовних пошуків учнів.

Проблема самосвідомості індивіда органічно пов'язана з визначенням його ставлення до власного життя та діяльності, можливості зміни їх відповідно до знайденої істини буття. Одним із найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є цілепокладання. Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, індивід приходить до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки досягнувши мети. Це дає йому можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти засіб досягнення мети [24, с. 281]. Потреба виявляється в мотивах, які стають формою прояву потреби. Рефлексія – це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, а й з'ясування того, як навколишні люди розуміють тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У тому разі коли змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини.

Сьогодні існує потреба в контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника закладу вищої освіти – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації

особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проєктів тощо) [24, с. 286].

Відповідно, можна говорити про створення інтегративного образу випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування. Розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, оскільки саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження і працевлаштування [24].

На думку працедавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці, включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність. Це потребує проектування практико орієнтованого навчально-виховного процесу, провідною ознакою якого виступають гуманітарні технології. До гуманітарних технологій відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини (педагогічної студії, творчої мікрогрупи, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання), заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега» [24, с. 287].

У цих умовах переважального значення набувають концепції особистісно орієнтованої, особистісно-соціальної освіти й виховання, що вмотивовує нові форми організації педагогічного процесу, підвищує інтерес до проблеми педагогічної технології. Педагогічна технологія не суперечить, а відповідає гуманістичному і антропологічному під-

ходам як методологічним орієнтирам сучасної освіти. Це той тип організації навчально-виховного процесу, який за рахунок інтеграції епістемологічного знання і емпіричного досвіду дозволяє вирішувати проблеми гуманізації освіти.

Отже, педагогічна технологія характеризується сукупністю теоретичного і емпіричного начал. Теоретичні основи технології є загальною схемою, яка не може бути реалізована у чистому вигляді. Вона має бути адаптованою до конкретного навчально-виховного процесу. У результаті викладач створює власну інтерпретацію теоретичного конструкту. На основі ідеальної моделі виникають різні, розроблювані окремими педагогами варіанти.

Слід розрізнити два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент).

Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені та взаємодоповнювальні. Серед загальних вимог до педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний навчально-виховний процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність); реалізація відносницького підходу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент») [24, с. 288].

Зазначене зумовлює перспективність для вищої педагогічної школи тьюторської технології, однієї із найбільш уживаних у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів. Тьюторство передбачає академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента викладачем, більш досвідченим носієм знань і досвіду в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі.

Виділяється універсальне тьюторство, що передбачає педагогічну взаємодію тьютора зі студентами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій та ін. Класичне тьюторство – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період на-

вчання студентами. Тьютора слід розглядати перш за все як наставника. У традиційній структурі тьюторства виділяють три різні функції. Director of studies відповідає за навчання студентів у цілому, moral tutor – за їх моральність, tutor курує навчання окремого студента упродовж семестру чи навчального року.

Історичним корінням тьюторство завдячує Оксбріджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі тьютор веде практичні заняття і називається supervisor. У його обов'язки входить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до навчання, формуванням навичок самостійної роботи.

Доцільність упровадження тьюторства у вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів пояснюється суттєвим переважанням у навчальних планах і програмах годин, виділених на самостійну роботу, над аудиторними, що трансформує процес освіти в самоосвіту. Тьютор – не просто викладач, це особистий науковий керівник студента, лектор, наставник, партнер, тренер, колега, вихователь у одній особі, який сприяє розвитку логічного мислення, засвоєнню навчального матеріалу, перебирає на себе виховні функції.

Таким чином, завдяки сучасним педагогічним технологіям можна говорити про певну навчальну модель підготовки студента: студенти працюють над реальними задачами, а не штучними ситуаціями; вчаться не тільки у викладача, але й у процесі аналізу різних проблем, беручи участь у їх обговоренні; працюють із різними базами інформації для вибору й прийняття різноманітних рішень у контексті реальних ситуацій; вчаться мислити критично й брати відповідальність за вибір рішення [24, с. 289].

Студент стає активним учасником навчально-пізнавальної діяльності, самостійно здобуває знання, співпрацює з викладачем. Саме такі якості визначені як необхідні компетентності сучасного студента в міжнародних кваліфікаційних стандартах.

Отже, можемо стверджувати, що зміна виховної парадигми вищої школи, професіоналізм викладача у застосуванні інноваційних технологій є тими умовами, що сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців.

Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями.

Упровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до

об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкта. Студент стає спів-автором лекції, семінарського заняття тощо. Такий підхід полягає, насамперед, у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і – як наслідок – у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості набутих знань, умінь і навичок. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення.

Постає проблема виокремлення оптимальних педагогічних технологій, що забезпечать ефективність навчання у ЗВО України для досягнення рівня якості вищої освіти, що відповідає як вимогам сучасного українського суспільства, так і європейським стандартам.

Реформування вищої школи й ті вимоги, що ставляться до випускників університетів, академій, інститутів, повинні докорінно змінити навчальні методики вищої школи. Сьогодні намітився перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичного розвитку особистості, від накопичення знань – до вміння оперувати знаннями, від «одноразової» освіти – до безперервної, від поточної організації навчання – до індивідуальної.

С. Стадов, досліджуючи готовність викладача до інноваційної діяльності як компонента його організаційної культури, акцентує на тому, що новий викладач – це і дослідник, і вихователь, і консультант, керівник проєктів. Для становлення такого педагога важливо забезпечити психологічну перебудову його діяльності, необхідно відмовитися від авторитарного стилю мислення, оволодівати новим стилем педагогічної діяльності, який ґрунтується на співпраці викладачів з учнями, завоювати нові педагогічні технології творчої діяльності. Психологічна перебудова особистості викладача ускладнюється наявністю безлічі застарілих стереотипів діяльності, установок і звичок [41].

Провідні науковці з цього питання зазначають, що процес руйнування, переборювання і заміна старих стереотипів новим, більш удосконаленим досвідом інноваційної діяльності здійснюється поступово і передбачає проходження кількох етапів: формування проблемної свідомості; інформаційний пошук; проєктування інноваційної діяльності, реалізація програми. Інноваційна діяльність починається з виникнення проблемної ситуації, коли потреба викладача в успішному розв'язанні педагогічних завдань «наштовхується» на внутрішні і зовнішні бар'єри. Перший імпульс, який ініціює початок інноваційного процесу, здебільшого бере початок від зовнішнього бар'єру (низьких результатів діяльності, невдач і труднощів у роботі, невідповідності

педагогічної діяльності новим вимогам) [41, с. 68-69]. Дослідник зазначає, що головним елементом стартової мотивації викладачів насамперед є глибока невдоволеність відсутністю інтересу студентів до навчання. Для мотивації інноваційної активності необхідно, щоб невдоволеність, яка виникає під впливом бар'єрів, перетворилась у невдоволеність способами своєї діяльності.

Другий етап інноваційної діяльності викладача спрямований на збір і аналіз інформації з метою виявлення можливих способів розв'язання проблем, які виникли в процесі його практичної роботи. Результатом цього процесу є знання викладачем досягнень і здобутків передового педагогічного досвіду. У кожного викладача повинне бути власне потенційне поле інформаційного пошуку і методичні посібники і журнали, навчання на курсах і семінарах, відвідування занять інших викладачів, аналіз власного досвіду [41]. Відкрите заняття зазвичай демонструє корисний досвід, виявляє компетентність і професіоналізм педагога. На третьому етапі викладач відбирає актуальну інформацію, яка може допомогти йому вийти з проблемної ситуації, та визначає план дій, який слугує основою інноваційної програми, в якій передбачається оновлення різних елементів педагогічної діяльності.

Таким чином, виховний простір закладу вищої освіти будемо вважати цілісною соціокультурною підсистемою виховної системи, яка сприяє розповсюдженню нових духовно-культурних цінностей, сприяє активізації професійного інтересу студентів. Навчальний процес вищої школи повинен все більше враховувати здібності студента знаходити та застосовувати знання. Головного значення набувають аналітичні знання, здатність людини шукати інформацію, формувати проблеми і гіпотези. Цінними стають здібності усного та письмового спілкування, командної роботи, творчий підхід, вміння передбачати та адаптуватися до змін. Для цього необхідно формувати у студентів навички до самостійного творчого мислення. А це вимагає використання нових інтенсивних технологій навчання.

Уважаємо, що сучасний заклад вищої освіти має орієнтуватися на модель успішного випускника, визначити кінцеві результати виховання у вигляді характеристик особистості, громадянина та фахівця, якими студент повинен володіти після завершення освітньо-виховного процесу, виходячи з суспільних та професійних вимог.

Список використаних джерел

1. Агієнко І.В. Світоглядні імплікації ціннісних орієнтирів освіти// Філософія і соціологія в контексті сучасної культури. Зб. наук. праць. – Д.: ДНУ, 2007. С. 27-32.
2. Андрущенко В. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. Андрущенко. – Київ: Знання України, 2008. 819 с.
3. Бабічев О.І. Система виховної роботи у вищому навчальному закладі / О.І. Бабічев, Г.В. Ржевська // Виховна робота в сучасному вищому навчальному закладі : метод. посіб. / Бабічев О.І., Хриков Є.М., Ржевська Г.В. та ін. – Луганськ, 2000. С. 10-18.
4. Бабочкин П.И. Студент как социальный субъект образовательной деятельности [Текст] / П.И. Бабочкин // *Философские науки*. – 2007. – № 12. С. 100-113.
5. Балагура О.О. Нова система морально-духовних цінностей / О.О. Балагура // Наука. Релігія. Суспільство. – 2012. – № 1.С. 88-91. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nrs_2012_1_16.pdf
6. Белинская Е.Н. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.Н. Белинская, А.М. Жичкина.– М., 2011. 234 с.
7. Бердяев. Н.А. Царство духа и царство кесаря. – М: Республика: серия «Мыслители XX века». 384 с.
8. Бистрицький Є. Велика криза та її наслідки. Круглий стіл часопису «Філософська думка» // *Філософська думка*. – 2009. – № 2. С. 14-20.
9. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А.М. Бойко // Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2011. С. 4-10.
10. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Вакуленко Валентина Миколаївна ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. 562 с.
11. Вань Бинь. Новое введение в нравственное воспитание высшего образования / Вань Бинь, Чжан Инхан. – Пекин: Общественно-научная документация, 2005. 328 с. /на китайском языке/. stationline.org.ua/pedagog/104/18551-teoriya-i-praktika-moralnogo-vixovannya-a-studentiv-u-vishhomu-navchalnomu-zakladi.html
12. Воспитательная система школы: проблемы управления: очерки прагматической теории / Под. ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И.Соколовой. М.: Сентябрь, 1997. 112 с.
13. Давиденко Е.М., Родіна Ю.В. Соціологічний портрет сучасного студента http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Psihologia/77422.doc.htm
14. Дем'яненко Н.М. Інноваційні трансформації освітнього простору пе-

дагогічного університету Розділ 1. Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти. Вісник № 130. – 2015. С. 20-25.

15. Добровольська В.С. Роль університетів у вихованні студентської молоді. Рубрика: Соціум. Наука. Культура, Педагогіка Режим доступу: <http://intkonf.org/index.php?s=%E1%E5%E7%F0%E1%B3%F2%F2%FF&&paged=14>

16. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов / М.И. Дрепа. Ставрополь: КУБ, 2010. 277 с.

17. Духовно-культурні цінності виховання Людини: *монографія* [Г.П. Шевченко [та ін]. – Луганськ: НОУЛІДЖ, 2013. 332 с.

18. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>. – Назва з екрану.

19. Ильинский И.М. Играющий триумвират: образование, политика, право: сборник статей, выступлений, интервью. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2010. 135 с.

20. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. – К.: Вид-во ПАРА-ПАН, 2003. 240 с.

21. Крымский С.Б. Контуры духовности: Новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // *Вопросы философии*. – 1992. – № 12. С. 21-28.

22. Лаппо В. Передумови використання Інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів. Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2015. – Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 1 (1). С. 51-54.

23. Лучанинова О.П. Виховний простір ВНЗ як умова функціонування виховної системи та фактор соціалізації студентів. Матеріали X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» // Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2015 р. 312 с. С. 187-189.

24. Лучанинова О.П. Зміна виховної парадигми вищої освіти та професіоналізм викладача як умови якості підготовки фахівців *Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія* / під заг. ред. Л.Л. Сушенцевої, Н.В. Житник. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2014. 462 с. С. 261-289.

25. Лучанинова О.П. Програма виховання студентів «Професіонал і особистість» – Дніпро: НМетАУ, 2017. 52 с.

26. Мануйлов, Ю.С. Воспитание средой / Ю.С. Мануйлов. – Н.Новгород: НГПУ, 2003. 112 с.

27. Марчук Є. Соціополіс – модель майбутнього суспільства // Національні інтереси. – Львів, 2001. – №4–5. С. 104-114.

28. Моделирование воспитательных систем: теория – практике : сб. науч. ст. / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой ; ред. Л.И. Новикова, ред. Н.Л. Селиванова. – М. : РОУ, 1995. 139 с.

29. Нарижная Л.С. Поколение Next, его основные характеристики. Інноваційні процеси у сучасному просторі юридичної освіти: реалії, тенденції, перспективи: Матеріали науково-практичної конференції (Дніпропетровськ, 11 квітня 2014 р.). – Дніпропетровськ: Дніпроп. Держ. ун-т внутр. справ, 2014. 200 с. С. 64-68.
30. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті //Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). С. 4-6.
31. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2006. 232 с.
32. Новикова Л.И. Теория и практика воспитательных систем. Кн. 1. М. Знание, 1993. 143 с.
33. Новикова Л.И. Теория и практика воспитательных систем Кн. 2. М.: Знание, 1993. 206 с.
34. Освіта в Європі у 2020-2030 роках. Прогноз. Точка доступу – <http://www.pontydysgu.org/2010/01/crowd-sourcing-the-european-foresight-study-your-chance-to-be-an-expert/>
35. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. 628 с.
36. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів <http://bibliograph.com.ua/pedagogika-3/index.htm>
37. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі /О. Петрунько. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. 480 с.
38. Плешаков, В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до «Homo Cyberus'а»? / В.А. Плешаков // *Вопросы воспитания* – М. : МПСИ, 2010. – № 1 (2) С. 92-97.
39. Пунченко О.П. Образование в системе философских ценностей: *Монография* / О.П. Пунченко, Н.О. Пунченко. – Одесса: Печатный дом, Друк Південь, 2010. 506 с.
40. Романкова Л.М. Виховний імператив світового суспільства знань: монографія /Л.М. Романкова; Мін-во освіти і науки України, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – К. : «МП Леся», 2016. 659 с.
41. Сгадов Сергій Готовність викладача до інноваційної діяльності як компонент його організаційної культури ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ VISNYK LVIV UNIV. Серія педаг. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 67–73.
42. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення: *монографія* / О.О. Гриб'юк, В.М. Дем'яненко та ін.; за ред. М.І. Жалдака. – К.: Атіка, 2014. 172 с.
43. Скиннер Б. Ф. Технология поведения /Б. Ф. Скиннер //Американская социологическая мысль: Тексты/ под ред. В. И. Добренькова. – М. : МГУ, 1994. С. 30-46.
44. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспита-

ния: Сб. науч. статей \ Сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. – Пермь, 2001. 201 с. С. 62-69.

45. Сокольников Ю.П. Теория воспитательного пространства. – М.: Наука, 1977. 391 с.

46. Сопівник Р. Роль наставників академічних груп у процесі формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислового комплексу України. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць, випуск 16, книга 3. – С. 190-201.

47. Сорокин П.А. Социальная и культурная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. С. 295-424.

48. Сутність і зміст управління розвитком виховної системи Режим доступу: <http://www.novapedahohika.com/nolom-1.html>

49. Філіпчук Г. Г. Національна освіта: особистість і суспільство : зб. наук. пр. / Г. Філіпчук ; [літ. ред. В. Джуран]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. 843 с.

50. Фисенко, Т. Жизнь в параллельной реальности / Т. Фисенко // Hi-Tech Pro, март 2009. С. 134-135.

51. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. 366 с.

52. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / Ясвин В.А. // *Психологический журнал*. – 2000. – № 4. С. 79-88.

53. Trend Compendium 2030. Research by Roland Berger. Електр. версія: Режим доступу: http://www.rolandberger.com/expertise/functional_issues/trend_compendium_2030.html

Розділ 4
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПРОЦЕДУРИ
УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ
АКТИВІЗАЦІЇ ЇХНЬОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
(Маркіна Лідія Леонідівна)

**4.1. Оптимізація розвитку інноваційних процесів
у вищій школі на основі компетентнісного підходу**

Створення єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти багато в чому пов'язане з його модернізацією, підвищенням вимог до якості навчання і підготовки кадрів, забезпеченням навчального та професійного успіху, розумінням науково-педагогічними працівниками суті, цілей, тенденцій змін, що відбуваються.

На сучасному етапі здійснюється активний пошук оптимальної відповідності між традиціями і модернізацією вищої школи в контексті Болонського процесу. Для України інтеграція в європейський освітній простір не є самоціллю. Вона покликана вирішити різні завдання з позицій нової парадигми освіти. Закладам вищої освіти надається колосальна можливість зробити свій внесок до реконструкції вітчизняної і європейської вищої освіти. Розвиток інноваційних процесів і наукова підтримка інноваційної діяльності у сфері вищої освіти стає пріоритетними. Виникає потреба в новому теоретичному осмисленні сутності, закономірностей виникнення і розвитку педагогічних інновацій, їх зв'язку з традиціями, створенні педагогічних умов для успішного запровадження інноваційних технологій навчально-професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою.

Сьогодні необхідність розвивати інноваційні процеси у сфері вищої освіти признається на всіх рівнях системи освіти. Під таким кутом зору стає зрозумілим: інноваційній освітній процес у вищій школі є цілеспрямованою діагностичною комплексною діяльністю керівників усіх рівнів системи вищої освіти, науково-викладацького складу по створенню, освоєнню, використанню та розповсюдженню нововведень в управлінських, фінансово-економічних, науково-

технічних, організаційно-педагогічних, змістовно-предметних та освітньо-технологічних структурних елементах даної системи, які забезпечують її ефективне функціонування.

У практичній площині найбільш актуальною є задоволення потреб населення у вищій освіті, набуття випускниками закладів вищої освіти важливих компетенцій, які дають змогу вирішення будь-яких професійних ситуацій. Очевидно, треба активно використовувати компетентнісний підхід до підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Реалізація компетентнісного підходу є однією із основних характеристик сучасної стратегії розвитку професійної освіти початку ХХІ століття. Слід зазначити, що компетентність у західній культурі передбачає, перш за все, існуючий баланс інтересів суспільства, освітніх установ, роботодавців, а також споживачів освітніх послуг. Рівень відповідності професійної успішності, індивідуальних показників персоналу, очікуванням суспільства розглядається як основний показник компетентності.

Формування вітчизняної моделі компетентнісного підходу в педагогічних дослідженнях українських науковців та освітній практиці закладів вищої освіти базується на певній його передісторії, логіці виникнення та становлення в контексті національних систем вищої освіти європейських країн, у тому числі й нашої країни.

У чинному Законі України «Про вищу освіту» поняття «компетентність» розглядається як системна характеристика, яка має чітко визначену структуру. Внутрішня структура компетентності подається у вигляді сукупності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового компонентів. Згідно із вищезазначеним Законом, компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [18].

Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією як певною сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії стосовно них. Така точка зору на сутність компетентності переважає в роботах українських дослідників [3; 20].

Отже, компетентнісний підхід об'єктивно відповідає соціальним

очікуванням у сфері підготовки здобувачів вищої освіти, а також інтересам розвитку їхньої особистості, посилює позитивне ставлення до професії, що сприяє досягненню успішності. Реалізація суттєвого потенціалу компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з формуванням основних груп компетентностей, які мають як професійний характер, так й понад професійний характер, необхідний в тій чи іншій мірі кожному фахівцю з вищою освітою.

У професійній компетентності виокремлюють соціально-правові, спеціальні, персональні, екстремальні компоненти [4, с. 103].

Соціально-правова компетентність містить знання і уміння фахівця в сфері взаємодії між соціальними інститутами і людьми, а також оволодіння прийомами професійного спілкування з різними верствами населення. Спеціальна компетентність визначає рівень підготовленості до самостійного виконання конкретних видів професійної діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання, оцінювати результати власної професійної діяльності. Персональна компетентність – це здатність фахівця до постійного професійного зростання, прагнення до професійного та життєвого успіху, підвищення кваліфікації, наявність глибокої особистісної зацікавленості в успішній реалізації себе як фахівця. Екстремальна професійна компетентність пов'язана зі здатністю фахівця діяти в раптово ускладнених професійних ситуаціях, стійкістю до стресів.

Необхідно зазначити, що професійна компетентність не може бути зведена до звичайного набору охарактеризованих компонентів. Всі компоненти взаємопов'язані між собою на основі цілісної системи професійно значущих якостей особистості.

У контексті компетентнісного підходу інноваційні перетворення виявляються в спрямованості, цілях, змісту, структурі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Необхідно здійснювати адекватне змістовне та організаційне наповнення системи формування компетентностей майбутніх фахівців.

Уважаємо, що формування основних компетентностей не можливе на основі пояснювально-ілюстративного навчання. Характерною рисою такого навчання є зосередження уваги науково-педагогічного працівника на змісті навчальної програми, а не на способах оволодіння здобувачами вищої освіти навчальним змістом.

На пояснювально-ілюстративний тип навчання спираються традиційні технології, вони виконують завдання передачі знань, формування вмінь та навичок, засвоєння сформованих поглядів та уста-

новок шляхом різних видів вербальної інформації. Традиційні технології орієнтуються на середнього студента, навчання за зразком, розвиток репродуктивного мислення. Процес навчання як діяльність характеризується низьким рівнем розвитку самостійності, слабкою мотивацією навчальної праці та успішності.

Звичайно, що більш значущими та ефективним для успішної професійної діяльності фахівців з вищою освітою є не розрізнені знання, а комплексні вміння, які виявляються у здатності вирішувати професійні та життєві проблеми, комунікативної культурі, підготовленості у галузі інформаційних технологій.

Тому ефективне формування основних компетентностей фахівця з вищою освітою можливо на основі розвивального типу навчання, істотною ознакою якого є активізація пізнавальної діяльності, спрямованість на розвиток у здобувачів вищої освіти прагнення до успіху.

Проблема пізнавальної активності відноситься до багатогранних, ключових проблем педагогіки, яка постійно досліджувалась у наукових працях видатних філософів, просвітителів, мислителів, педагогів і психологів.

Підґрунтям для створення необхідних педагогічних умов для розвитку у здобувачів вищої освіти пізнавальної активності є наявність належної теоретичної бази. Проблему навчальної діяльності, її активізації вирішували чеський педагог Я. Коменський, представники французької просвітницької філософії К. Гельвецій, Ж. Руссо, швейцарський педагог-класик Й. Песталоцці, німецький педагог-демократ А. Дістервег, видатний педагог, українець за походженням К. Ушинський, основоположник педагогічної психології П. Каптерев та ін.

Психологічне обґрунтування пізнавальної активності знаходимо в працях багатьох видатних психологів, зокрема, П. Блонського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Залужного, П. Зінченка, О. Леонтєва, Г. Костюка, С. Рубінштейна.

Значний внесок у розробку питання пізнавальної активності зробили Л. Аристова, В. Безпалько, М. Данилов, В. Ільїн, Т. Кудрявцев, А. Макарова, О. Матюшкин, М. Махмутов, Р. Нізамов, В. Оконь, П. Підласистий, Н. Половникова, В. Сухомлинський, Н. Тализіна, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

У сучасній дидактиці значну увагу розвитку пізнавальної активності учнів (студентів) приділяють О. Бабкіна, О. Бандурка, Н. Волошина, А. Градовський, Н. Дига, С. Жила, О. Ісаєва, Л. Мірошниченко, О. Молчанюк, Є. Пасічник, О. Телехова, Г. Токань та інші.

У працях психологів, педагогів знаходимо різноманітні цінні думки стосовно сутності пізнавальної активності. Так, Т. Шамова розглядає пізнавальну активність як характеристику якості діяльності суб'єкта. Вона підкреслює, що «пізнавальна активність» є самостійною дидактичною категорією. Н. Половникова вбачає пізнавальну активність як готовність до енергійного оволодіння знаннями. За твердженням Л. Аристової, пізнавальна активність – це прояв перетворюючих дій суб'єкта по відношенню до оточуючих предметів та явищ. Н. Нізамов розуміє пізнавальну активність як прояв в навчальному процесі вольових якостей, спрямованих на посиленню пізнавальну діяльність особистості. Досліджуючи питання проблемного навчання, М. Махмутов розглядає пізнавальну активність як здатність розв'язувати проблемні ситуації.

Незважаючи на різні думки науковців, більшість із них погоджується з визначенням таких складників пізнавальної активності: якості особистості, які сприяють розвитку пізнавальної активності; мотиваційний компонент, процесуальний компонент.

Важливими якостями успішної особистості є здатність до навчання, навченість, навчальні здібності, вольові якості. Мотиваційний компонент формує внутрішню потребу до пізнавальної діяльності, збуджує активність. Процесуальний компонент визначає способи діяльності, методи та засоби розв'язання навчальних завдань та навчально-професійних ситуацій.

Одним із перспективних типів навчання вважається проблемно-розвиваюче навчання, яке спрямовано на розвиток творчої особистості.

З точки зору дидактики основна суперечність розвитку творчої особистості – це суперечність між педагогічним управлінням навчально-творчої діяльністю, яке здійснює науково-педагогічний працівник, з одного боку, та самоуправлінням особистості здобувача вищої освіти в цьому виді діяльності, – з іншого. Якщо в діяльності науково-педагогічного працівника домінують методи та засоби прямого і оперативного управління, то воно достатньо «жорстко» детермінує діяльність здобувачів вищої освіти і позбавляє їх можливості прояви творчості. Коли педагог застосовує методи та засоби посереднього та перспективного управління, то для окремих здобувачів вищої освіти з низьким рівнем творчих здібностей, вони не спрацьовують. Виникає проблема побудови динамічної моделі педагогічного управління та самоуправління здобувачами вищої освіти в учбово-творчій діяльності, в якій методи та засоби прямого та оперативного управління нау-

ково-педагогічного працівника поступово, з урахуванням розвитку творчих якостей особистості студента, трансформувались в посереднє та перспективне управління. Така модель може бути створена на основі проблемного навчання.

Основна функція проблемного навчання – засвоєння досвіду творчої діяльності. Знання не даються в готовому виді. Основним джерелом розвитку творчих здібностей у навчанні виступає проблемно представлений зміст у вигляді системи проблемних завдань різного рівня складності. У структурі навчання домінують діалогові конструкції та пізнавальні завдання, що обумовлюють систематичне створення науково-педагогічним працівником проблемних ситуацій, організації діяльності здобувачів вищої освіти щодо вирішення проблем, а також оптимальне сполучення їх самостійної пошукової діяльності із засвоєнням ними готових висновків науки [9,13, 16].

Новизна матеріалу й суперечності є умовою виникнення проблемної ситуації. Саме вони викликають у здобувача вищої освіти певну емоційну реакцію, подив, інтелектуальне утруднення, потребу довідатися (що далі, чому так, як діяти, що треба знайти, чому раніше я не так думав, не розумів) та інші інтелектуально-емоційні переживання. Якщо здобувач вищої освіти буде шукати відповіді на запитання, що виникають, а тим більше – знаходити відповіді й обґрунтовувати правильність кожної, – це буде реальним процесом розвитку його мислення. Це і є проблемне навчання, обумовлене побудовою навчального матеріалу.

Основними умовами його проблемного вивчення можна вважати наявність у навчальному матеріалі:

а) елементів новизни (нові поняття, нові ознаки, властивості, сторони відомого поняття; новий спосіб дії; новий зв'язок);

б) певного рівня проблемності знання (невідомий елемент знання у відомому, відомий спосіб дії з невідомим знанням, невідомий спосіб дії з відомим знанням і т.д.);

в) суперечність між відомим і новим знанням, що міститься в матеріалі, побудованому (викладеному) у вигляді суперечливих фактів, пізнавальної задачі, запитань-відповідей, різноманітної наочності.

Найважливіший момент – вичленовування основної проблеми науки. Аналіз змісту навчальної дисципліни, виділення і систематизація проблем дають можливість створювати проблемні ситуації та ставити проблеми, що реально виникли в науці, розглядати різні точки зору на проблему, протилежні думки – і за участі здобувачів ви-

щої освіти показувати правильне наукове рішення. Наявність взаємообумовлених проблем дозволяє демонструвати системність самих знань і формувати у здобувачів вищої освіти систему знань, знайомити їх з основами методу системного аналізу.

Зміст є провідним компонентом процесу навчання. Без об'єктивно існуючих проблем у самому знанні не може бути й проблемного навчання. Але воно не відбудеться й без засобів спільної діяльності науково-педагогічного працівника та здобувачів вищої освіти.

Схема побудови технології проблемного навчання виглядає так:

- постановка науково-педагогічним працівником навчально-проблемної задачі, що створює у здобувачів вищої освіти проблемну ситуацію;
- усвідомлення, прийняття і вирішення проблеми, у процесі чого здобувачі вищої освіти опановують узагальненими способами придбання нових знань;
- застосування цих способів для вирішення конкретних систем завдань.

Досліджуючи дидактичні основи проблемного навчання, Т.В. Кудрявцев підкреслює, що особливість сучасного етапу в розвитку теорії проблемного навчання полягає в тому, що проблемне навчання не зводиться лише до активізації засвоєння шляхом постановки перед студентами проблем. Не активізація навчання вбирає в себе проблемне навчання, а проблемне навчання містить у собі активізацію як необхідний етап, момент спонукання до творчої активності.

Різниця активізації навчання і проблемного навчання розглядається і в іншому аспекті. Метою активізації навчання є актуалізація (прояв) наявних резервів людської психіки, уже сформованих творчих здібностей.

Активізуючий, а не розвиваючий характер містять такі методики творчого тренінгу, як «мозковий штурм», «синектика» й інші способи розхитування інтелектуальних стереотипів, нейтралізації психологічної інерції дії. Ці методики та способи створюють зовнішні умови для прояву сформованих творчих здібностей («атмосферу творчості»), але фактично не направляють зсередини процес становлення даних здібностей як психічних новоутворень [9, с. 64-69].

На відміну від активізації, проблемне навчання є розвиваючою системою. Під час такого навчання у здобувачів вищої освіти формується комплекс історично вироблених творчих здібностей, який характерний для нього як для суспільного індивіда, але якими він не

володіє. Розвиваюча функція проблемного навчання по-різному реалізується на його різних рівнях, які відповідають різним методам. Наприклад, Т.В. Кудрявцев виділяє чотири рівні проблемного навчання.

Перший – проблемний виклад, при якому науково-педагогічний працівник будує все повідомлення у формі відтворення логіки пошуку, висунення гіпотез, їхнього обґрунтування і перевірки, а також оцінки отриманих результатів. Це не означає, що від здобувача вищої освіти в даному випадку зовсім не потрібно творчої активності. Лінія руху його думки повинна збігтися з рухом думки науково-педагогічного працівника, що реконструює процес народження знання в науці. Здобувач вищої освіти повинен зрозуміти діалектику знання, що розвивається. А це вже є – проблемною задачею.

На другому рівні науково-педагогічний працівник створює проблемну ситуацію, а проблема формулюється і вирішується здобувачами вищої освіти за його допомогою.

На третьому рівні умови засвоєння нового знання аналогічні попередньому, за винятком одного: проблемна ситуація повністю вирішується самим здобувачем вищої освіти.

На четвертому рівні здобувач вищої освіти зіштовхується з необхідністю самостійно розглянути проблему, поставити й вирішити її. На цьому рівні складаються умови для максимального розкриття і розвитку творчих здібностей [9, с. 64-69. 75-80].

М.І. Махмутов розрізняє різні типи та способи створення проблемних ситуацій у навчальному процесі. Перший: якщо здобувачі вищої освіти не знають способу рішення поставленого завдання, не можуть відповісти на проблемне запитання, пояснити новий факт і т.п. Другий виникає при зіткненні здобувачів вищої освіти з необхідністю застосовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах. Третій: якщо існує протиріччя між теоретично можливим шляхом вирішення задачі та практичною нездійсненністю обраного способу. Четвертий: коли є суперечність між практично досягнутим результатом виконання завдання і відсутністю у здобувачів вищої освіти знань для теоретичного обґрунтування [13].

На основі узагальнення передового досвіду застосування різних типів проблемних ситуацій можна вказати такі способи їхнього створення:

- спонукання здобувачів вищої освіти до пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними чи суперечностей;
- постановка проблемних завдань на пояснення явищ, сутності досліджуваного, поняття як пошуку способів його практичного засто-

сування;

- спонукання здобувачів вищої освіти до аналізу фактів і явищ дійсності, що породжують суперечності між життєвими уявленнями і науковими поняттями про ці факти;

- спонукання здобувачів вищої освіти до порівняння, зіставлення і протиставлення фактів, явищ, висновків, правил, дій;

- ознайомлення здобувачів вищої освіти з фактами, що мають нібито непояснювальний характер і які призвели в історії науки до постановки наукової проблеми;

- організація міжпредметних зв'язків з метою використання висновків (правил, принципів) однієї науки для пояснення висновків (чи фактів) іншої науки (дисципліни) і т.п.

Отже, виникнення проблемної ситуації та її аналіз ведуть до усвідомлення суті утруднення і постановки проблеми. Навчальна проблема розуміється як словесне вираження змісту проблемної ситуації, що виникла у свідомості здобувача вищої освіти через протиріччя між невідомим способом пояснення нового факту (поняття, правила) і його колишнім знанням. Вихід з проблемної ситуації завжди пов'язаний з усвідомленням проблеми (визначенням того, що саме невідомо), її мовним формулюванням і вирішенням. Тут чітко видна послідовність: спочатку проблемна ситуація, а потім – проблема [9,13].

У практиці навчання (на лекціях, семінарах) часто зустрічається й інша послідовність: постановка самої проблеми «збігається» з виникненням проблемної ситуації (визначається в розповіді викладача, під час читання тексту, слухання лекції). Інакше кажучи, формулювання проблеми у вигляді питання, що містить суперечливість фактів, суджень, теоретичних положень, звичайно й викликає проблемну ситуацію.

Навчальна проблема має багато спільного з науковою проблемою (як формою руху думки), але її зміст відрізняється від змісту наукової проблеми тим, що в ній містяться знання, невідомі тільки здобувачам вищої освіти, але відомі людству (науці, вченим, викладачу).

Систематичне застосування проблем та проблемних питань дозволяє науково-педагогічному працівнику забезпечити більшу інтенсивність, самостійність пізнавальної, творчої діяльності здобувача вищої освіти..

Проблемне навчання допомагає вирішити і другу суперечність розвитку творчої особистості студента – це суперечність між предметним навчанням і необхідністю системного використання наукового

знання в умовах вирішення творчого завдання.

Ця суперечність породила проблему інтеграції. Процес підготовки сучасних фахівців з вищою освітою здійснюється в умовах інтенсивної інтеграції наукових знань. Міжпредметні зв'язки сприяють реалізації принципу інтеграції, дозволяють будувати навчально-професійну діяльність здобувачів вищої освіти на системній основі.

Інтеграція є цілеспрямованим процесом становлення цілісності, який неминуче пов'язаний з певними перетвореннями раніше роз'єднаних елементів. На це вказують і ті поняття, у колі яких інтеграція, як правило, розглядається як «синтез», «зближення», «сполучення», «асиміляція», «взаємопроникнення» і т.п. В процесі інтеграції здійснюються взаємопроникнення, ущільнення, уніфікація знань, відбувається поступова зміна окремих елементів, вони включаються у велику кількість зв'язків. Нагромадження цих змін призводить до перетворень у структурі, до появи нових функцій в елементах, що вступили в зв'язок, і в підсумку – до виникнення нової цілісності. При цьому інтеграційний процес, як правило, супроводжується посиленням педагогічного ефекту.

У залежності від поставлених у педагогічному процесі цілей і задач інтеграція може являти собою системну єдність визначеного кола знань, способів дії і взаємозалежних з ними пізнавальних підходів, навчально-пізнавальних проблем, засобів і методів навчання.

Педагогічний ефект інтеграційного процесу полягає в тому, що розширюються педагогічні функції навчальної дисципліни, з'являється можливість упорядкувати її взаємодію з іншими навчальними дисциплінами стосовно забезпечення більш глибокого засвоєння знань та вмінь, формування понять, які мають універсальний характер, тобто використовуються при викладанні різних дисциплін.

Освітня функція міжпредметних зв'язків спрямована на формування системи знань, які потребують комплексного застосування у процесі майбутньої професійної діяльності. Міжпредметні зв'язки є дидактичною умовою відображення в індивідуальній свідомості здобувача вищої освіти об'єктивних взаємозв'язків між навчальними дисциплінами.

Наприклад, на основі встановлення взаємозв'язку між навчальними дисциплінами «Психологія», «Соціальна психологія», «Народна психологія», «Юридична конфліктологія», «Юридична психологія» за принципом координації майбутні юристи мають можливість системно використовувати ключове поняття «психіка» в умовах вирішення

багаторівневих навчально-професійних завдань. У процесі інтеграції психологічних та правових знань здійснюються взаємопроникнення, ущільнення, уніфікація знань, відбувається поступова зміна окремих дидактичних елементів, які включаються у велику кількість зв'язків.

Отже, систематичне застосування міжпредметних зв'язків допомагає вирішити суперечність між предметним навчанням і необхідністю системного використання наукового знання в нових практичних умовах.

Розвивальна функція міжпредметних зв'язків полягає у створенні додаткових резервів для розвитку творчої особистості. Організація міжпредметних зв'язків з метою використання висновків (правил, принципів) однієї науки для пояснення висновків (чи фактів) іншої науки (дисципліни) дозволяє науково-педагогічному працівнику розвивати вміння інтегрувати набуті знання і використовувати їх у практичній діяльності, забезпечити більшу інтенсивність, самостійність пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти.

Залучення здобувачів вищої освіти у процес оволодіння навчальним матеріалом на основі міжпредметних зв'язків здійснюється за допомогою певних засобів:

– комплексні проблемні питання (комплексні тому, що відповіді на них вимагають від здобувачів вищої освіти активного залучення знань з різних навчальних дисциплін, а також інших джерел);

- комплексні індуктивні пізнавальні завдання, коли узагальненню піддаються факти з різних навчальних дисциплін;

- комплексні частково-індуктивні пізнавальні завдання, коли відбувається міжпредметне узагальнення вже узагальнених предметних знань (понять, теорій, законів);

- комплексні дедуктивні пізнавальні завдання, які потребують доказів загальнонаукових положень за допомогою інтеграції знань з різних предметів;

- вирішення професійних ситуацій різного змісту (на відміну від комплексної пізнавальної задачі, проблема якої виводиться зі змісту навчальних предметів, професійна ситуація задається як цілком реальна подія);

- практичні ситуації для соціально-психологічного тренінгу у рамках роботи психологічного клубу «Гармонія» (наприклад, для придбання здобувачами вищої освіти досвіду ділових взаємин, характерних для юридичної діяльності, формування комунікативної культури);

- вправи для відпрацювання певного комплексу досить склад-

них професійних дій.

Слід зазначити, що принцип міжпредметних зв'язків корелюється із загальнодидактичними принципами науковості, систематичності та послідовності, свідомості й активності, зв'язку теорії з практикою, мотивації навчання, професійної спрямованості. Виходячи з особливостей кредитно-модульної системи навчання, доцільно дотримуватися наступних принципів: структуризації навчання, оптимальності методів діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи [15, с. 128, 129].

Тобто доцільно використовувати принцип міжпредметних зв'язків можливо лише тоді, коли водночас приймаються до уваги всі інші принципи.

Отже, дидактично обґрунтоване застосування міжпредметних зв'язків забезпечує високий рівень професійної підготовки майбутнього юриста та його професійного мислення.

Для побудови навчального процесу, спрямованого на розвиток творчих здібностей здобувачів вищої освіти, доцільно застосовувати певні прийоми інтеграції. Це логічні операції, що призводять до взаємодії різнорідних елементів процесу навчання. До них відносяться різні види узагальнення, екстраполяції, конкретизації, моделювання, структурування і переструктурування й ін. Усі вони тією чи іншою мірою можуть сприяти укрупненню, систематизації, уніфікації знань та вмінь, формуванню інтеграційних способів пізнавальної діяльності, підвищенню рівня творчої активності студентів [21, с.28-33].

Назвемо лише деякі дидактичні прийоми з великого арсеналу, які застосовуються у практиці:

- зміна форми знання в структурі навчально-пізнавальної діяльності (наприклад, переклад вербальної форми знання в знаково-символічну і навпаки);
- переорієнтація пояснювальної функції знання на іншій об'єкт з додатковим залученням зведень з інших навчальних дисциплін;
- виявлення у відомому об'єкті нової структури;
- постановка задач, що вимагають від здобувачів вищої освіти виконання взаємозворотних операцій;
- використання наукових паралелей і аналогій;
- розкриття загального підходу до аналізу різних об'єктів;
- постановка і вирішення комплексних проблем;
- залучення здобувачів вищої освіти у професійні ситуації;
- пояснення причинно-наслідкових зв'язків явищ і фактів з опорою на знання з інших навчальних дисциплін;

- виявлення функціональних, структурних і морфологічних властивостей різних об'єктів;

- класифікація різних об'єктів різної природи і їхніх елементів на загальній підставі [21,с.28-32].

Правильне застосування прийомів інтеграційного процесу сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти вмінь навчально-творчої діяльності, розвитку індивідуально-творчого потенціалу особистості в процесі навчання, здатності до розв'язання комплексних професійних завдань.

Варто вказати на великі можливості дидактичної гри для інтеграції навчального матеріалу різних предметів, а також (що дуже істотно) різних видів діяльності.

Реальні можливості для розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти надає науково-дослідницька діяльність, яка виступає інтеграційним фактором професійної підготовки. Науково-дослідницька діяльність, як цілісний творчий акт, вимагає від здобувачів вищої освіти осмислення міждисциплінарних проблем на різних рівнях: методологічному, теоретичному, прикладному.

Завдяки укрупненню дидактичних одиниць навчального матеріалу реалізація міжпредметних зв'язків допомагає уникнути психічного перевантаження, психофізіологічного напруження здобувачів вищої освіти. Як зазнає В. Г. Кремень, «для особистісно-орієнтованого навчання далеко не байдуже, яку психологічну ціну платить учень за свої розумові надбання. Зрозуміло, що навчання, яке створює для учня ситуацію психологічного дискомфорту, не можна вважати оптимальним» [8, с. 64].

Необхідно враховувати, що здобувачі вищої освіти мають особистісні ресурси інтеграції наукових знань, які обумовлені задатками, рівнем освіченості і надбаним особистісним досвідом навчальної діяльності. Тому велика роль відводиться виявленню особистісного сенсу учіння та емоційного задоволення від нього.

Завдяки педагогічній інтеграції пізнавальна діяльність майбутніх фахівців з вищою освітою виходить за межі навчальної програми; забезпечується комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання, орієнтація на різнобічну глибоку професійну підготовку. Саме у формуванні позитивного оціночного відношення до майбутньої професійної діяльності відбивається виховна функція педагогічної інтеграції.

З огляду на висловлене, інноваційний освітній процес доцільно

розглядати як систему інтегрованих інтенсивних технологій навчання, заснованих на сучасних досягненнях науки (психології, педагогіки, інформатики, лінгвістики та ін.) й спрямованих на формування і розвиток професійно орієнтованих компетенцій випускника закладу вищої освіти [4, с. 88]

Аналіз наукової літератури, досягнень передового педагогічного досвіду дають підстави узагальнити, що саме в умовах розвивального навчання здобувачі вищої освіти орієнтуються на інтенсивну творчо-пошукову діяльність, успішність професійного самовизначення. Процес засвоєння знань становиться інтелектуальним процесом, який максимально враховує індивідуальні можливості здобувача вищої освіти. На перший план ставиться мислення, самостійна діяльність, навчальні здібності здобувачів вищої освіти.

У процесі розвивального навчання методи та засоби прямого й оперативного управління науково-педагогічного працівника поступово, з урахуванням розвитку творчих якостей особистості студента, трансформувались в посереднє та перспективне управління.

За допомогою спеціально створеного організаційно-технологічного, дидактичного, методичного супроводження розвивального навчання успішно вирішується суперечність між педагогічним управлінням навчально-професійною діяльністю студента з боку науково-педагогічного працівника та самоуправлінням цією діяльністю з боку здобувача вищої освіти.

Здобувач вищої освіти повинен отримати необхідну дидактичну підтримку активної самостійної пізнавальної діяльності незалежно від того усвідомлює або не усвідомлює він її необхідність. Матеріалізація цієї підтримки здійснюється за допомогою навчальних посібників, методичних рекомендацій, дидактичних матеріалів, системи індивідуальних завдань для самостійної роботи, однозначно орієнтованих на посилення розвивальної ефективності процесу навчання.

Переборення стану пасивності і стимулювання передусім внутрішньої активності здобувача вищої освіти супроводжується певними змінами в підготовці та проведенні навчальних занять. Наприклад, у процесі проведення лекції функція прямої передачі інформації трансформується в функцію оволодіння інформаційної компетенцією, яка пов'язана з формуванням умінь самостійно аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її. Ця компетенція забезпечує навички роботи здобувачів вищої освіти з інформацією, що міститься в навчальних дисциплінах.

Організація навчального процесу на семінарських заняттях потребує пріоритетної уваги до формування навчально-пізнавальної компетенції як сукупності пізнавальної діяльності: знання і вміння планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності, вміння продемонструвати розуміння загальної структури навчальної дисципліни і взаємозв'язок між темами, здатності до використання різноманітних методів пізнання, логічного і послідовного представлення засвоєних знань.

При розвивальному навчанні самостійна робота стає ведучою формою навчальної діяльності здобувача вищої освіти, а процес викладання розглядається, перш за все як, допомога кожному студентові в здійсненні активної, самостійної, свідомої, цілеспрямованої й результативної пізнавальної діяльності.

Таким чином, розвивальне навчання дозволяє суттєво оновити професійну освіту майбутніх фахівців у відповідності до основних положень компетентнісного підходу, який об'єктивно відповідає соціальним очікуванням у сфері підготовці здобувачів вищої освіти, а також інтересам розвитку їх творчої особистості та життєвого успіху.

4.2. Дидактичний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти

Забезпечення якості вищої освіти є одним із головних завдань Болонського процесу. Важливим фактором для стимулювання ефективної роботи науково-педагогічного працівника та здобувача вищої освіти з метою досягнення успішності навчання стає запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Вона вирішує завдання переорієнтації діяльності науково-педагогічного працівника від інформаційної до розвиваючої, що спрямована на управління самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідницькою та професійно-практичною діяльністю здобувачів вищої освіти. Науково-педагогічний працівник сприяє ефективному і творчому навчанню, полегшує його, допомагає вчитися, стимулює пізнавальну активність студентів, здійснює корекцію спрямованості навчального процесу на досягнення успіху в обраній професії. Здобувач вищої освіти є активним учасником свого навчального процесу, налаштовується на активне пізнання шляхом наполегливої самостій-

ної роботи.

Отже, сама сутність кредитно-модульної системи організації навчального процесу вимагає суттєвої зміни міжособистісної взаємодії науково-педагогічного працівника та здобувача вищої освіти в контексті переведення спільної навчальної діяльності з рівня формальної педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії. Передусім створюються сприятливі умови для переборення стану пасивності і стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів, ефективність використання яких залежить від педагогічної майстерності та психологічної культури науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

В останні роки науково-педагогічними працівниками здійснено низку конкретних дій і зусиль, пов'язаних із переводом концептуальних ідей кредитно-модульної системи організації навчального процесу на дидактичний рівень. Йдеться власне про розуміння науково-педагогічними працівниками сутності й особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу, володіння модульною технологією навчання, переосмислення і зміну багатьох дидактичних підходів у контексті досягнення здобувачам вищої освіти успішних результатів у навчанні. Проте на практиці науково-педагогічні працівники нерідко спрощують як теоретико-методологічні засади, так і організаційно-технологічні процедури кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що призводить до негативних наслідків її упровадження, а отже, до формалізації дидактичних рішень, які не відповідають задачам активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку професійної та академічної мобільності.

У зв'язку з цим постає потреба в з'ясуванні інноваційної повноцінності дидактичних орієнтирів кредитно-модульної системи щодо реалізації принципу активізації навчання, у визначенні принципових відмінностей дидактичних засобів управління активною пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти в модульному навчанні від традиційного навчання.

У різноманітному потоці літератури ми орієнтувались на визнані наукові праці більш авторитетних, на наш погляд, зарубіжних і вітчизняних теоретиків та практиків, в яких висвітлюються фундаментальні положення досліджувальної проблеми.

Розробку технології модульного навчання було засновано на теоретичних положеннях таких зарубіжних вчених, як С. Постлетвейт,

Й. Прокопенко, Дж. Рассел, Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід, Г. Оуен. Значно збагатили теорію і практику модульного навчання дослідження В. Вайскера, Г. Веселова, В. Гарєєва, В. Гудкова, К. Зонтага, В. Асвянскене, Ю. Ротлуфа, Л. Твердіна, М. Тересявичене, М. Чошанова та ін.

Особливе значення для подальшого розвитку ідеї модульного навчання отримали наукові праці П. Юцявичене. У її дослідженнях здійснено науково обґрунтовану інтеграцію закордонного та вітчизняного досвіду модульного навчання, зроблено узагальнення дидактичних концепцій з позицій побудови варіативних диференційованих модульних програм, розроблена методика створення модульних програм та методика організації модульного навчання на основі системно-дієвого підходу.

Актуальними є дослідження Л. Ніконорової, яка розкрила сутність та зміст проблемно-модульного навчання, обґрунтувала теоретичні положення побудови проблемно-модульних програм.

У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки з'явилися фундаментальні праці вітчизняних вчених. Методологічні аспекти кредитно-модульної системи підготовки фахівців висвітлюють І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубіянюк, В. Журавський, М. Згуровський, Ю. Руданський, М. Степко, В. Шинкарук.

Проблеми модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць досліджують А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк, С. Падалко, І. Прокопенко, П. Сікорський, Ш. Смолюк, О. Спирін, А. Фурман, Ф. Якушевич.

Цінні думки стосовно педагогічних умов запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу знаходимо у працях І. Мороза. Так, дослідник зазначає, що кредитно-модульна система організації навчального процесу істотно відрізняється від традиційної системи. Суть цієї системи дуже ґрунтовно розкрив І. Мороз, який підкреслив, що кредитно-модульна система підготовки фахівців передбачає оптимізацію навчального процесу, посилює значимість самостійної та індивідуальної роботи здобувачів вищої освіти, встановлює чіткої індивідуальної траєкторії здобуття професійної компетентності, враховує всі навчальні досягнення під час навчання в різних закладах вищої освіти, що є дієвим засобом підтримки студентської мобільності. Нагромаджені кредити дають можливість здобувачам вищої освіти робити перерви в навчанні або продовжити його в іншому закладі освіти. За такої системи об'єктивно оцінюються

навчальні та наукові досягнення студента, що певною мірою унеможлиблює суб'єктивне ставлення до нього науково-педагогічного працівника. Запровадження ECTS, як нагромаджувальної системи кредитів, дає змогу кожному здобувачу вищої освіти ефективно працювати в рамках концепції безперервної освіти, сприятиме його саморозвитку, самовдосконаленню, утвердженню як успішного професіонала [14, с. 5-6].

Таким чином, на сьогоднішній день напрацьовано значну теоретико-методологічну базу, накопичено зарубіжний та вітчизняний досвід запровадження кредитно-модульної системи навчання. Вивчення цього досвіду та власна науково-педагогічна діяльність дає змогу зробити висновки про величезні можливості кредитно-модульної системи навчання у вирішенні проблеми активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, розвитку мотивації до успішної навчальної діяльності на основі оптимальної взаємодії їх самостійної роботи та індивідуалізації навчання.

Виходячи з аналізу особливостей кредитно-модульної системі організації навчального процесу, можна стверджувати, що дидактичний супровід активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти базується на поєднанні модульної технології навчання і залікових кредитів, а також посиленні самостійної та індивідуальної роботи.

Для розуміння дидактичного потенціалу модульної технології навчання щодо активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, слід відокремити його загальні риси. Тим паче, що за всі роки існування модульне навчання зазнало значних змін і розуміється як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці неоднозначно.

Можливо відокремити наступні загальні риси модульної технології навчання: використання в якості модуля якої-небудь автономної одиниці, індивідуалізація процесу навчання, гнучка й оперативна зміна навчального матеріалу у відповідності з розвитком науки та техніки, високий рівень цільової спрямованості на успішну професійну підготовку, інтеграція основних компонентів процесу навчання.

Стабільними залишаються також цілі його застосування: розвиток і саморозвиток особистості здобувача вищої освіти як суб'єкта пізнавальної діяльності, мотивація навчально-професійної діяльності, інтеграція навчальних дисциплін, підвищення самостійності здобувачів вищої освіти, активізація їх пізнавальної діяльності на основі реалізації принципу свідомості й активності. При цьому пізнавальна активність розглядається не просто як діяльнісний стан здобувача вищої

освіти, а як якість цієї діяльності, в якій виявляється особа самого студента з його відношенням до змісту, характеру діяльності і прагненням максимально задіяти свої внутрішні етично-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальних цілей.

При модульному навчанні основним дидактичним засобом управління активною пізнавальною діяльністю здобувача вищої освіти є модульна програма. Ця програма – проект навчального процесу, від якості якого залежить успішність навчання в цілому. Існують різні підходи до побудови модульних програм. На нашу думку, в контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу згідно з Болонською конвенцією, найбільш оптимальною представляється теорія і методика побудови системно-операційних модульних програм П. Юцявичене.

Структура модульної програми, за П. Юцявичене, відповідає структурі дидактичних цілей. Вона складається із модулів, які поділяються на навчальні елементи. Навчальні елементи першого порядку конкретизуються навчальними елементами другого порядку, навчальні елементи другого порядку конкретизуються навчальними елементами третього порядку, і так далі. У кожному модулі можливо відокремити наступні блоки:

- блок цілей та мотивації навчання;
- блок актуалізації знань («вхід до модулю»);
- теоретичний блок або банк інформації;
- блок застосування системи знань;
- блок самоконтролю;
- блок повторення змісту навчального елемента або модулю в цілому;
- блок підсумкового контролю («вихід із модулю») [16, с.10-11].

Кожний модуль є цілісним блоком інформації, а також включає в себе цільову програму дій, що забезпечує досягнення певної дидактичної мети завдяки інтенсивній, систематичній, активній, самостійній пізнавальній діяльності здобувача вищої освіти.

П. Юцявичене відокремлює та обґрунтовує наступні принципи складання модульних програм та окремих модулів: цільове призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегруючих та окремих дидактичних цілей; повнота навчального матеріалу у модулі; відносна самостійність елементів модулю; реалізація зворотного зв'язку; оптимальна передача інформації й методичного матеріалу [23–24].

Модульна програма може бути розроблена на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному та творчому рівнях навчання.

При побудові модульної програми можливі варіанти жорсткого управління з одним алгоритмом та гнучкого управління, коли дано 2-3 алгоритми і здобувач вищої освіти сам обирає їх. Завдяки наявності у кожному модулі методичних порад стає можливою пошукова діяльність не тільки для здобувачів вищої освіти із високим рівнем успішності, але й для здобувачів вищої освіти зі середнім або низьким рівнями успішності. Підвищується активність їх мислення, поліпшується процес засвоєння навчального матеріалу. Це забезпечує успішність виконання модульною програмою не тільки інформаційної, але й розвиваючої функції [16, с. 85-112].

Пропонована П. Юцявичене технологія створення модульних програм об'єднує основні компоненти процесу навчання: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, операційно-дійовий, контрольно-регулюючий, оціночно-результативний [24].

Цільовий компонент забезпечує визначення науково-педагогічним працівником і усвідомлення здобувачем вищої освіти мети вивчення модулю. Цей компонент є важливішим, тому що визначає зміст усіх компонентів навчання. Його специфікою є трансформація дидактичних цілей у цілі учіння, які ставляться перед студентом на початку кожного модулю і являються орієнтиром їх пізнавальної діяльності, підвищують мотивацію і активність студентів в процесі вивчення навчального матеріалу.

Цільовий компонент тісно пов'язаний зі стимулюючо-мотиваційним компонентом, оскільки усвідомлення, прийняття здобувачем вищої освіти мети навчання породжує потребу в її досягненні. Цільова спрямованість модульних програм на успішну професійну підготовку і на освоєння навчального матеріалу на міжпредметному рівні, а також індивідуалізація процесу навчання значною мірою стимулює у студентів пізнавальний інтерес, посилює пізнавальну активність, сприяє виникненню позитивних мотивів учіння. Формування мотивації навчання здійснюється також за допомогою пізнавальних завдань й створення навчально-професійних та навчально-проблемних ситуацій.

Змістовний компонент подається у модулях. Відповідно до теорії модульного навчання, зміст модуля пізнавального типу формується за графом логічної структури навчальної дисципліни. Структура модулю операційного типу відповідає структурі функцій діяльності

фахівця, для виконання яких необхідні знання з різних предметів. За основу береться та навчальна дисципліна, яка в більшій мірі необхідна для реалізації конкретної функції. Потім будується граф логічної структури даної дисципліни з визначенням міжпредметних зв'язків. Після побудови графа логічної структури постає питання про систему викладення інформації [23, с. 87].

Така структура змістовного компоненту має потенційні можливості для активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, тому що дозволяє виділити в навчальному матеріалі смислові блоки та окремі питання, які попереджують неосмислене сприйняття інформації, актуалізують опорні знання студентів, налаштовують їх до самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Важливе значення для успіху реалізації модульного навчання має операційно-дійовий компонент. Даний компонент відображає процесуальну сутність навчання. Саме цієї компонент сприяє успішному впровадженню у навчальний процес сучасних методів та засобів навчання.

Робота з модульною програмою виключає механічне запам'ятовування матеріалу, вона орієнтує здобувачів вищої освіти на глибоке розуміння й осмислення її змісту в процесі активної пізнавальної діяльності. Управління пізнавальною діяльністю здобувача вищої освіти здійснюється за допомогою спеціальних методичних порад по засвоєнню навчального матеріалу та дидактичного супроводження позааудиторної самостійної роботи [6, с. 109-111].

Контрольно-регулюючий компонент припускає одночасне здійснення контролю за процесом вирішення поставлених навчальних завдань з боку науково-педагогічного працівника і самоконтролю за правильністю виконання учбових операцій здобувачами вищої освіти. Завдяки побудові модульної програми за схемою замкнутого управління науково-педагогічний працівник та здобувач вищої освіти має можливість здійснення постійного зворотного зв'язку та корегування когнітивної та емоційно-вольової взаємодії у ході організації та здійснення процесу навчання. Під замкнутим управлінням розуміється постійний нагляд за вихідними характеристиками навчання в процесі навчальної діяльності здобувачів вищої освіти й корекції цієї діяльності у випадку відхилення завданих характеристик від заздалегідь визначеної еталонної величини [16, с. 124].

Ефективний контроль за результативністю процесу навчання здійснюється завдяки відповідності контрольних завдань цілям навчання, усвідомленню студентами конкретної освітньої мети, озна-

йомленню із засобами підсумкового контролю, ефективній організації самоконтролю, що дозволяє здобувачу вищої освіти самому корегувати процес учіння [16, с.78-82].

Оціночно-результативний компонент передбачає запровадження рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Рейтинг служить основою для побудови шкали оцінок рівня засвоєння здобувачами вищої освіти змісту навчального матеріалу, сформованості умінь і навичок, оволодіння загальними розумовими діями й операціями.

Для здобувачів вищої освіти переваги рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності полягають у тому, що стимулюється самостійність, ініціативність, відповідальність, дисциплінованість. Навчальна діяльність здобувача вищої освіти стає більш системною, а здобуті знання більш глибокі та міцні. Кожен здобувач вищої освіти має можливість підвищити свій рейтинг шляхом поглибленого опрацювання того чи іншого модуля. Панує повна відкритість та об'єктивність оцінювання навчальної праці.

Отже, така методика побудови модульних програм дає науково-педагогічним працівникам чіткі орієнтири у створенні модулів з певної дисципліни та їх застосуванні в навчальному процесі, а від здобувачів вищої освіти вимагає інтенсивної, систематичної, активної, самостійної пізнавальної діяльності [14; 21].

Таким чином, дидактична редукція й перетворення змісту навчальної дисципліни в зміст модульної програми надає нові можливості в активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

При кредитно-модульній системі організації навчального процесу приділяється значна увага самостійній роботі здобувачів вищої освіти. Вона стає провідною формою навчальної діяльності студентів, а процес викладання розглядається, перш за все, як допомога кожному студентові в здійсненні активної, самостійної, свідомої, цілеспрямованої і результативної пізнавальної діяльності.

У сучасній педагогічній літературі є безліч визначень самостійної роботи. Це свідчить про те, що дослідники будують дане поняття на різних підставах і включають в його зміст різні компоненти. Кожному з трактувань самостійної роботи відповідає певна позиція автора, по своєму виправдана й ефективна в тій або іншій дослідницькій ситуації. Ймовірно, самостійна робота – складний предмет багатьох досліджень – не може бути зведена до одного-єдиного способу її визначення. А тому необхідна не конкуренція визначень поняття, а розу-

міння єдиної суті феномена самостійної роботи.

У контексті цієї проблеми визначеність самостійної роботи задається структурними, функціональними й якісними характеристиками кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Перш за все мова йде про позааудиторну самостійну роботу як ведучу, при якій здобувачу вищої освіти пропонуються навчальні завдання та рекомендації для їх виконання позарозкладом; робота проводиться без безпосередньої участі науково-педагогічного працівника, але під його керівництвом. У процесі цієї роботи домінує елемент самореалізації, прагнення до успіху, відбувається самостійне активне і цілеспрямоване вивчення навчального матеріалу.

Зростання ролі позааудиторної самостійної роботи є однією із провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти в контексті кредитно-модульної системи навчання. Але слід зазначити, що при цьому самостійна аудиторна та позааудиторна робота не розглядається ізольовано і не протиставляється одна одній. Водночас кожна з цих форм має свої специфічні особливості в організації, керуванні й методичному забезпеченні.

Уважаємо, самостійна робота в контексті кредитно-модульної системи навчання надає можливість здобувачам вищої освіти працювати в зручний для них час, обирати оптимальний темп вивчення навчального матеріалу. Вона сприяє розвитку творчих здібностей та активізації розумової діяльності здобувачів вищої освіти, формуванню самостійності, ініціативності, самодисципліни, особистісної відповідальності, професійній мотивації. Здобувачі вищої освіти мають можливість планувати свої навчальні дії та корегувати їх на основі самоконтролю й самоаналізу інформації про результативність самостійної роботи.

Самостійна робота в контексті кредитно-модульної системи спрямована, перш за все, на розвиток власної пізнавальної активності здобувача вищої освіти, уміння користуватися вже наявним освітнім потенціалом на основі індивідуалізації навчання.

Отже, кредитно-модульна система організації навчального процесу відкриває перед науково-педагогічними працівниками нові можливості для стимулювання пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, посилює спрямованість на їх успішний професійний розвиток. Вона орієнтує професорсько-викладацький склад на оновлення власної організаційно-дидактичної та змістовно-методичної діяльності з метою досягнення вищих результатів, формування якісно іншої педагогічної практики.

Таким чином, перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у закладах вищої освіти створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Основним дидактичним засобом управління активною пізнавальною діяльністю студентів є модульна програма. У контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу, згідно з Болонською конвенцією, найбільш оптимальною представляється теорія і методика побудови системно-операційних модульних програм П. Юцявичене.

Разом з тим однією із провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти в контексті кредитно-модульної системи навчання є зростання позааудиторної самостійної роботи. У процесі цієї роботи домінує елемент самореалізації, відбувається самостійне активне і цілеспрямоване вивчення навчального матеріалу студентом. Кредитно-модульна система організації навчального процесу має значний потенціал щодо цілеспрямованого поєднання педагогічних умов, за яких створюється оптимальні можливості для успішного навчання та професійного становлення здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Артеменко О.В. Концептуалізація понять «успіх», «успішність» у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах / – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2011. Вип. 21 (74). С. 227 – 232.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упор. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка. 2003. – 52 с.
3. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. / М. Головань – 2008. – № 3. – С. 23-30.
4. Гурьє Л.И. Последипломное образование преподавателей вузов в условиях инновационных процессов / Л.И.Гурьє – Казань: РИЦ «Школа». 2008. 244 с.
5. Гурьє Л.И., Маркіна Л.Л. Инновации в последипломном образовании преподавателей вузов: опыт стран СНГ// Инновационные технологии – стратегия развития России: наука, образование, производство: тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции (26-27 марта 2009 г.) / Л. И Гурьє, Л.Л. Маркіна – Набережные Челны: изд-во Кам.гос. инж.-экон. Академии. 2009. С. 259 -263.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. / І.М. Дичківська – К.: Акадаемвидав. 2004. 352 с.
7. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський,

- М.З. Згуровський – К.: Політехніка НУТУ «КПШ». 2003. 200 с.
8. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). / В.Г. Кремень – Київ: Грамота. 2003. 215 с.
9. Кудрявцев В.Т./ В.Т. Кудрявцев Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Педагогіка. 1991. 204 с.
10. Маркіна Л.Л. Дидактичні основи розвитку творчої особистості студентів // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Л.Л. Маркіна – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова – Випуск LXII (62). 2006. С.114 – 120.
11. Маркіна Л.Л. Розвиток освітніх інноваційних процесів у вищій школі // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах / Л.Л. Маркіна – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. Вип.6 (59). С. 282 – 289.
12. Маркіна Л.Л. Сутність та основні параметри технології модульного навчання // Наукові записки : [збірник наукових статей / М-во освіти і науки України;]Нац. п ун-т імені М.П.Драгоманова / Л.Л. Маркіна – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2007. С.122 – 127.
13. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. / М.И. Махмутов – М.: Педагогіка. 1975. 368 с.
14. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія / І.В. Мороз – К.: ТОВ «Освіта України». 2005. 278 с.
15. Нагаєв В.М. / В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посіб./ В.М. Нагаєв. – Київ: Центр учбової літератури. 2007. 232 с.
16. Никанорова Л.М. Проблемный поход к построению модульных программ в гуманитарном образовании: Дис. ... канд. пед. наук./ Л.М. Никанорова – Казань. 1991. 232 с.
17. Освітні технології: Навчально-методичний посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Ломбарський та ін.. ; за ред.. О.М. Пехоти. – К.: А. С. К. 204. 256 с.
18. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37-38.
19. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України //Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 14. 02. 2008 № 69.
20. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна – Х.: Вид. група «Основа». 2005. 96 с.
21. Тюников Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе. – Казань: НИИ ПТО. 1988. 110 с.
22. Фурман А.В. Модульне – розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. // Педагогіка і психологія / А.В. Фурман – 1995. – № 3(8) – С. 96–108.
23. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене – Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.
24. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс. 1990. 406 с.

Розділ 5

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ

5.1. Психологічні фактори успішності професійного становлення майбутнього фахівця на етапі навчання (Л. Пріснякова, М. Сурякова)

Професійний потенціал фахівця складають насамперед спеціальна освіта, професійні знання й уміння, загальні та спеціальні здібності особистості, соціально значущі та професійно важливі якості. Реалізація потенціалу залежить від багатьох факторів: біологічної організації людини, індивідуально-психологічних властивостей, активності особистості, її потреби в саморозвитку й самоактуалізації, характеру професійної діяльності, соціально-економічної ситуації тощо. Особистість, як суб'єкт професійної діяльності, має здійснити важливі для власного професійного становлення дії: цілеспрямовано й усвідомлено напрацьовувати професійний потенціал, а також ефективно його реалізовувати у професійному просторі протягом кожного з наступних трудових етапів.

Процес професійного становлення людини відбувається своєрідно та обумовлюється представленістю різних аспектів у професійній «мапі» фахівця, їх взаємопов'язаністю та взаємозалежністю. Найбільш важливим фактором у реалізації професійного потенціалу фахівця стає усвідомлення себе як активного суб'єкта професійної діяльності, самостійно визначаючого свій професійний розвиток, що виявляється у змозі планувати етапи професійного шляху та реалізовувати професійні плани на кожному етапі.

Рішення фахівця щодо визначення свого подальшого професійного просування пов'язане з його уявленнями про оптимальну альтернативу свого професійного розвитку. Уявлення фахівця обумовлюються актуальною системою ставлень, що склалися на певному етапі професійного становлення. Позицію особистості визначає суб'єктивна система ставлень, її спрямованість, яка виявляє психологічний зв'язок з певними феноменами професійної діяльності. Ви-

вчення системи ставлень фахівця може дозволити визначити наміри відносно його професійних виборів протягом всього процесу професійного становлення, що детермінують його розвиток як професіонала. Зміст професійно-кар'єрних уявлень фахівця відбиває якісні характеристики актуального етапу професійного становлення, а також планування та прогнозування наступного етапу.

Професійне становлення людини починається з виникнення та формування її професійних намірів і завершується етапом повної реалізації особистості в професійній праці протягом трудового шляху. У психологічній науці трудовий шлях людини науковці визначають як процес формування, реалізації та розвитку трудової діяльності особистості, в якому можливо виділити етапи: трудова підготовка, професійна підготовка, труд, кваліфікаційне удосконалювання, витрачання трудових ресурсів, трудова і професійна дискваліфікація [3]. Професійне становлення, за Е.Ф. Зеєром, розуміється як процес прогресивної зміни особистості під дією соціальних впливів, професійної діяльності й власної активності, спрямованої на самовдосконалення та самоздійснення [3, с.29]. При цьому підкреслюється, що становлення обов'язково припускає потребу в розвитку й саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу в професійному самозбереженні. Відмічається також той аспект, що термін «становлення» відображає самоорганізаційний рух системи, рух у бік її ускладнення з постійним утворенням усе нових просторово-часових структур у сукупності з позачуттєвими характеристиками простору світу людини.

У професійному становленні велике значення має активність самої особистості. Суб'єктивна активність людини визначається системою стійко домінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій і ін. Досліджуючи фактори, що визначають активність людини, В.Л. Хайкін зазначає, що активність залежить від ступеня виразності й представленості компонентів реальної діяльності, в яку включений індивід; ступеня виразності його цілей, сформованості потреб, без чого не можуть бути структуровані інші компоненти активності, у тому числі мотиви, що є складовою будь-якої діяльності, будь-якої активності [12, с. 317].

Особливе місце в професійному становленні людини займає етап професійного навчання, який відбувається, як правило, у навчальному закладі. Етап професійного становлення у виші являє собою складний процес, психологічний зміст якого полягає в особистісному

розвитку людини в умовах спеціально організованої навчальної діяльності. Результатом цього етапу має стати сформована професійна спрямованість, компетентність, розвинуті соціально значущі та професійно важливі якості, готовність до професійного росту майбутнього фахівця.

У процесі професійного становлення під час навчання майбутніми фахівцями поступово усвідомлюється образ майбутньої професійної діяльності, зазначає вітчизняний науковець Н.Ф. Шевченко, яке «реалізує стійке, відрефлексоване ставлення суб'єкта до вибраного ним способу реалізації професійних можливостей. Функція особистісної рефлексії полягає в ідентифікації суб'єкта професійної діяльності з обраною альтернативою здійснення діяльності, яка забезпечує реалізацію професійних смислових ставлень» [14, с.174].

Одним з показників розвитку індивідуального професійного життя людини є кар'єра, тобто досягнення нею бажаного статусу й відповідного йому рівня і якості життя. Успішно реалізована у професії кар'єра дозволяє людині домогтися визнання своєї неповторності, значимості для інших людей, для суспільства в цілому. Вибір свого життєвого шляху, відповідного покликанню та здібностям, має смислоутворюючий характер, а реалізація індивідуальної професійної кар'єри виступає найважливішим елементом самореалізації та саморозвитку людини. В сучасному суспільстві кар'єрний «сценарій» передбачає докладання серйозних зусиль для реалізації своїх потенціалів, професійного й особистісного, уміння ставити та утримувати мету, вишиковувати поетапний рух до її досягнення.

Професійна кар'єра визначається у широкому розумінні як покорокове просування кар'єрними сходами, у вузькому – як реалізація професійного потенціалу людини, що має призводити її до суб'єктивного та об'єктивного успіху в професійній сфері. Особистісний аспект професійної кар'єри фахівця підкреслюють науковці Л.Г.Почебут і В.А. Чикер, вони вважають, що досягнення успіху в свою чергу передбачає обов'язковий розвиток фахівця як особистості, тому професійну кар'єру можливо розглядати як форму соціально-психологічного розвитку людини [10, с. 196]. Цей аспект підкреслює й відома дослідниця проблеми професійної кар'єри О.Г. Молл, яка розглядає індивідуальну кар'єру, як таку, що передбачає як просування, так і особистісний розвиток фахівця [8, с. 14]. Професійна кар'єра – це професійне просування, ріст як процес професіоналізації, результатом якого є особистісні зміни людини, що призводять до ви-

сокого рівня професіоналізму, досягнення професійного статусу та забезпечення почуття задоволеності. Тобто кар'єра у професії визначається як послідовність етапів розвитку людини в професійній сфері, результат її усвідомленої позиції, і поведінки, з постійною динамікою спрямованих на досягнення цілей професійної діяльності.

Дослідження в галузі професійної діяльності доводять взаємопов'язаність феномену кар'єри та професійного навчання майбутнього фахівця: успішне професійне навчання визначає адекватний вибір професійної кар'єри у відповідності до особистісних особливостей людини та умовами професійної діяльності [10]. Тому на етапі професійного становлення під час навчання у навчальному закладі важливо з'ясувати, чи розглядає майбутній фахівець професійну кар'єру як можливість свого особистісного розвитку, чи усвідомлює мету професійної кар'єри, чи планує її етапи, в чому має бути виражений суб'єктивний кар'єрний успіх, наскільки реалістично уявляє собі засоби досягнення кар'єрної мети у професії.

Цікаве зауваження роблять дослідники професійного становлення фахівця на етапі навчання В. Шаповалов та А. Івашкін, які вважають, що суттєвою задачею професійної підготовки є приведення студентів до усвідомлення того, що, навчаючись у ВНЗ, вони тим самим вже приступили до реалізації кар'єрних задумів [13, с.29]. Автори звертають увагу на такі професійно-важливі психологічні утворення, як позитивне ставлення до майбутньої професії та кар'єрної перспективи, а також усвідомлення певних дій, що мають призвести до успішної реалізації власної професійної кар'єри.

В уявленнях майбутніх фахівців щодо професійної кар'єри відбивається ставлення до неї. Дані дослідження емоційного ставлення до професійної кар'єри свідчать, що переважна більшість майбутніх фахівців, студентів різних спеціальностей, визнає професійну кар'єру як бажане позитивне явище (89,7 %). Позитивне та позитивно-помірне емоційне ставлення до професійної кар'єри проявляється у визнанні кар'єри як важливого, основного, суттєвого явища в житті людини; кар'єра розглядається як можливість реалізувати свій потенціал, досягти більш високого рівня розвитку, зміцнити своє професіональне та соціальне становище, досягнення успіху. Кар'єра в професії вважається необхідною, важливою, навіть якщо і важко досягається; приділяється увага фактору часу, який потрібен для реалізації кар'єрних планів.

Майбутні фахівці зазвичай порівнюють професійну кар'єру з

образами сходин, будування, змагання, в яких простежується динамічність, активність, наполегливість людини; значна частина порівнянь пов'язана з нагородою, призом, кінцевим результатом прикладання зусиль. В цілому уявлення містять образи феноменів, позитивними за змістом та характером, що дозволяє інтерпретувати їхнє утворення як показник позитивного ставлення до професійної кар'єри.

У професійному становленні особистості провідну роль відіграють суттєві для особистісного та професійного розвитку психологічні утворення – уявлення про зміст професії, вектор професійного шляху, а також сподівання та прогнозування можливого просування у професії. На кожному з етапів професійного становлення характеристики цих психологічних феноменів мають свої особливі відмінності. На етапі навчання майбутній фахівець має найменш реалістичні, достовірні, чіткі уявлення щодо змісту професійної праці та власного професійного шляху. Це обумовлено мінімальним терміном перебування у сфері професійної діяльності, що є природнім на етапі навчання.

Але дипломований випускник вишу неодмінно буде мати специфічну життєву й професійну задачу: «розмістити» себе у професійному просторі, розглянути варіанти подальшої професійної кар'єри, визначити певні перспективи, позначити бажані результати у професії. За відсутністю повноцінного професійного досвіду, саме професійні уявлення стають для майбутнього фахівця тією підставою, спираючись на яку молода людина має приймати рішення щодо визначення перших кроків у професії. Тому так важливо за час навчання сформувані у майбутніх фахівців якомога точніші, реалістичніші, виразніші професійні уявлення. Успішність професійного становлення на навчальному етапі ґрунтується перш за все саме на розумінні та усвідомленості змісту професійної інформації, а також власного ставлення до неї.

Уявлення про подальший професійний шлях безпосередньо пов'язані з системою ставлень людини. Ставлення визначається як особлива характеристика психічного зв'язку з дійсністю, як суб'єктивна сторона відображення дійсності, результат взаємодії людини з середовищем [11, с. 291]. Концепція ставлень особистості В.М. М'ясищева містить положення, згідно з якими психологічним ядром особистості є індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оціночних ставлень до дійсності, яка визначає характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер поведінкових реакцій на зовнішні впливи. Вчений зазначає, що ставлення лю-

дини є усвідомлений, вибірковий, заснований на досвіді психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в її діях, реакціях, переживаннях, та є рушійною силою особистості [9, с. 48]. Свідомість, почуття, воля утворюють процесуальну триєдність, яка виявляється потенційно в інтересах, емоційній оцінці, дієвій активності людини. Серед найбільш значущих ознак ставлення виділяється вибірковість, установка на оцінку (позитивну, негативну, байдужу), схильність та готовність до певного образу дії [9].

Вивчаючи систему суб'єктивних ставлень особистості, видатний науковець Б.Ф. Ломов підкреслює не тільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, а раніше за все її суб'єктивну позицію в цьому оточенні. Ставлення в такому разі включає момент оцінки, відбиває упередженість особистості. Оскільки суб'єктивні ставлення є інтегральними властивостями особистості, вони накладають відбиток на всі психічні явища, що особливо чітко виражається в їхньому емоційному тоні, а також в тих ланках процесів, які пов'язані з вибором та прийняттям рішень. Зміна об'єктивного положення особистості в соціумі, зазначає Б.Ф. Ломов, необхідно потребує «перебудови» її суб'єктивних ставлень. Якщо цього не відбувається, то можуть виникнути труднощі в оволодінні новою соціальною функцією, конфлікти з оточуючими людьми або внутрішній розлад. Функціональні можливості людини в організації діяльності можуть бути визначені лише на рівні активно позитивного ставлення до її задач [7].

Ставлення майбутнього фахівця до професії також пов'язано з розвитком особливого психологічного утворення – ідентифікацією. Аналізуючи засоби ідентифікації людини з професією, Д.М. Завалішина відкреслює, що основними психічними компонентами ідентичності як інтегрального особистісного утворення виступають ціннісно-смысловий (система цінностей, ідеалів, ін.) та емоційно-нальний (звичайно позитивне переживання людиною своєї співвіднесеності з деякою соціальною сферою) [2, с. 175]. Відомий науковець К.М. Гуревич, досліджуючи розвиток людини в професійній діяльності, вказував, що значну, а часто вирішальну роль грає її спрямованість, власне ставлення до праці, бажання працювати в даній конкретній галузі [1, с. 11].

Таким чином, узагальнюючи наукові дослідження, професійно-кар'єрні уявлення можна визначити як емоційно-оціночне ставлення до певного (наступного) етапу розвитку професійної діяльності, яке формує професійну позицію фахівця, направляє його на реалізацію

професійних цілей, спонукає до твердження особистості в професійній діяльності [6]. Професійно-кар'єрні уявлення виступають регулятором професійної поведінки і діяльності, розкривають особливості відображення суб'єктом об'єктивної реальності та дозволяють визначити міру адекватності цього відображення, тобто визначити характер особистісних і предметних взаємозв'язків.

У процесі професійного становлення можна виділити основні функції, які виконують кар'єрні уявлення у професійному житті фахівця: функція моделювання цілісності професійного шляху людини, функція моделювання цілісності самої особистості як професіонала, функція зв'язку особистості з професійним середовищем в єдину систему. Відбувається встановлення міри відповідності уявлень фахівця, прийнятого рішення, мети, задач, що ставляться, реальному середовищу і самому собі, а також сприяє цілісності часу теперішнього, майбутнього й минулого людини.

Емоційно-оціночне ставлення являє собою цілісну систему психологічних утворень особистості, тому в професійно-кар'єрних уявленнях виділяються окремі структурні компоненти: професійна спрямованість (мотиви, інтереси, наміри); ціннісні орієнтування (сенсація праці, кваліфікація, статус); емоційна оцінка (позитивна, негативна, байдужа); професійна позиція (установки, готовність до розвитку). Своєрідність кар'єрних уявлень конкретного фахівця визначає певний рівень виразності окремих компонентів.

У професійно-кар'єрних уявленнях відбивається характер суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків людини як суб'єкта професійної праці та самої професійної праці як об'єкта, на який спрямована активність людини. Тому змістовними складовими професійно-кар'єрних уявлень можна виділити: ставлення до об'єкта праці, ставлення до себе як суб'єкта праці, ставлення до взаємозв'язку об'єкта і суб'єкта праці. У змісті професійно-кар'єрних уявлень розкриваються особливості відображення суб'єктом об'єктивної реальності та ступінь адекватності цього відображення. Зміст відбиває також рівень сформованості взаємозв'язку суб'єкта професійної праці з об'єктом праці та виступає психічним регулятором праці. Аналіз змісту може бути підставою для розробки засобів корекційного впливу на суб'єкта праці з метою забезпечення взаємовідповідності людини та її професійної праці.

Факторами, що визначають зміст професійно-кар'єрних уявлень, можуть бути як об'єктивні явища (соціальні, виробничо-технічні, економічні, організаційні, ін.), так і суб'єктивні (особистісні, профе-

сійно-психологічні, психофізіологічні, індивідуально-типологічні). Професійно-кар'єрним уявленням можуть бути характерні певні ознаки: усвідомленість або неусвідомленість; визначеність або невизначеність; усталеність або неусталеність; значимість або незначимість; адекватність або неадекватність; цілісність або фрагментарність; емоційна забарвленість. Виділені ознаки в залежності від їхньої представленості характеризують професійно-кар'єрні уявлення з точки зору реалістичності та зрілості як інтегративних показників професійної позиції фахівця.

У професійно-кар'єрних уявленнях можна виділити певні рівні організації: когнітивний (знання); емоційно-оцінний (значимість); поведінковий (наміри). Когнітивний рівень відбиває наявні знання фахівця про особистісні якості, професійний досвід, що склався на даний момент, знання особливостей соціально-економічної ситуації, умов праці за професією, прогноз успішності взаємовідносин в системі професійної праці. Емоційний рівень включає оцінку привабливості об'єкта професійної праці, значущість для фахівця процесу взаємодії в професійному полі, а також оцінку особистих можливостей в досягненні цілей та результату, який передбачається. На основі існуючих знань про майбутню професійну ситуацію, оцінки її привабливості та особистих професійних можливостей складаються актуальні уявлення щодо майбутньої професійної діяльності, та формуються наміри, установки, поведінкові стратегії фахівця.

Умовами формування професійно-кар'єрних уявлень майбутніх фахівців, за думкою О.М. Іванової, мають стати: суб'єктивна активність особистості, тобто усвідомлена саморегуляція активності; можливість вивчення цієї активності в умовах професійної діяльності; організація формування психічних регуляторів праці (образ праці, образ суб'єкта, образ суб'єкт-об'єктних відношень). О.М. Іванова підкреслює важливість суб'єктивної активності особистості, яка забезпечується взаємодією ціннісно-мотиваційного, рефлексивного, операційного й комунікативного досвіду [4, с. 330].

У процесі формування професійно-кар'єрних уявлень майбутніх фахівців мають бути задіяні наступні психологічні механізми: активізація інтересу до професійної діяльності на будь-якому етапі професійного становлення; цілепокладання, тобто усвідомлення цілей, засобів, сенсу праці; розвиток інтелектуальної, емоційної, соціальної гнучкості фахівця як основи реалістичності його уявлень.

Окремою проблемою стосовно реалізації професійного потенці-

алу та професійної кар'єри майбутнього фахівця є проблема послаблення взаємодії вищого навчального закладу і ринком праці у сучасному українському соціально-економічному просторі. Наразі відзначається певне порушення зв'язку «вищий навчальний заклад – ринок праці». Молода людина по закінченні закладу має визначати виключно сама власний професійний вектор та вигадувати власну професійну кар'єру. Між тим майбутній фахівець на етапі навчання, як правило, має дуже приблизне уявлення щодо конкретних дій у професійному просторі. Тому випускник будь-якої галузі має бути відповідно підготовленим (професійно і психологічно) до прийняття самостійних рішень у ситуації невизначеності, мати деякі навички щодо пошуку роботи за фахом, вміти самостійно планувати етапи свого професійного розвитку. Введення таких заходів та структур у навчальному закладі вирішує цілий ряд проблем щодо працевлаштування, сприяє автономності та впевненості молодій людині у своїх професійних можливостях в сучасному соціально-економічному просторі.

Така цілеспрямована діяльність по формуванню майбутнього фахівця як суб'єкта професійної праці доцільна ще й з того приводу, що за час навчання «автоматично» не будуються уявлення про майбутній професійний шлях, свій професійний розвиток. В науковій літературі зазначається, що інформація поступає до людини тільки у виді відповідей на його запитання. При відсутності запитання немає і відповіді: відсутність адекватних очікувань призводить до того, що явища, які виникають, не сприймаються людиною, вони як би не існують [5, с. 79]. На необхідність активності позиції самого майбутнього фахівця у формуванні ставлення до професії вказує і Д.М. Завалішина, оскільки людина має активно здобувати інформацію щодо своєї роботи протягом всього професійного шляху: читати спеціальну літературу, яка відноситься до різних аспектів праці, відвідувати спеціальні курси, цікавитися прогресивним досвідом інших. При цьому вона намагається свої «стихійні» пізнання осмислити в таких інформаційних метасистемах, які додатково здобуваються [2, с. 200].

Тому доцільною у вищому навчальному закладі, в якому відбувається початковий етап професійного становлення майбутнього фахівця, має відбутися організація додаткової підготовки спеціального напрямку, в рамках якої передбачається вивчення актуальних уявлень та потреб майбутнього фахівця, пов'язаних з професійним розвитком, а також спрямованого формування конструктивної реалістичності його уявлень щодо професійної кар'єри та активності професійної позиції.

Список використаних джерел

1. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 384 с.
2. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 376 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект, 2003. 244с.
4. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
5. Кочубей Б.И. Модель познавательного акта как единицы когнитивной подсистемы деятельности / Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1991. С.71-81.
6. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. 512 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Издательство «Наука», 1984. 444 с.
8. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. – СПб.: Питер, 2003. 352 с.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений: Под редакцией А.А.Бодалева / Вступ. статья А.А. Бодалева. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
10. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. 298 с.
11. Україно-російський психологічний тлумачний словник / Авт.-упор. В.М. Копоруліна. – Х.: Факт, 2006. 400 с.
12. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие). – М., 2000.
13. Шаповалов В., Ивашкин А. Этапы “карьерной подготовки” в вузе // Высшее образование в России. – 2006. – №4. С.110-112.
14. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

5.2. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професійну діяльність у процесі професійного становлення (Л. Пріснякова, М. Сурякова)

У процесі професійного становлення фахівців на етапі навчання у вищому навчальному закладі у результаті професійно-теоретичної підготовки та певного практичного досвіду складаються суб'єктивні уявлення щодо особливостей майбутньої професійної діяльності, визначається суб'єктивне значення професії, формується ставлення до

професійної праці взагалі.

Сфера професійних уявлень має динамічну природу та розвивається у ціннісно-смисловому контексті. Уявлення закріплюються через мову та мають оціночний характер. Образ професії може виступати механізмом створення індивідуальних професійних уявлень і впливати на професійну самосвідомість та поведінку фахівця. За дослідженнями Н.В. Копилової, Д.О. Леонтьєва, О.В. Шелобанової усвідомлення власних професійних уявлень надають можливість майбутньому фахівцю описати та усвідомити зміст професійної діяльності, підготуватись до неї відповідним чином та намітити етапи реалізації [4; 5].

У структурі особистісних уявлень відносно професії науковці найчастіше визначають два компонента: уявлення про зміст професійної діяльності, засоби та знаряддя праці, умови праці, а також уявлення особистості про наявність у неї задатків та якостей, які, на її думку, сприятимуть успішності здійснення професійної діяльності [3]. Отже, система професійних уявлень особистості складається з двох основних взаємопов'язаних підсистем: предметної (сукупності уявлень про зміст самої діяльності) та суб'єктивної (сукупності уявлень про суб'єкта професійної діяльності).

Важливим завданням у підготовці майбутніх фахівців-психологів стає вивчення їхніх професійних уявлень протягом навчання у виші, спостереження за динамікою та змінами у структурі відповідних уявлень. Таке завдання є важливим саме з того приводу, що професія психолога відрізняється особливими вимогами до фахівця: він має бути підготовлений до практичної роботи з людьми різного віку, досвіду, соціального статусу. Оскільки ж молода людина, закінчивши навчання у виші має одразу приступити до реалізації складних за змістом професійних дій практичного психолога, то за відсутності особистісного життєвого та професійного досвіду на початку професійної діяльності її основою повинні виступити, як мінімум, реалістичні, узгоджені, визначені професійні уявлення [1]. Тому важливо дослідити зміст та особливості динаміки уявлень студентів-психологів про майбутню професійну діяльність у процесі їхнього професійного становлення під час навчання.

Дослідження відбулося серед студентів-психологів різних навчальних закладів м. Дніпро. У дослідженні було зроблене припущення, що уявлення студентів-психологів про майбутню професію та кар'єру є передумовою успішної професіоналізації у період навчання у ВНЗ; уявлення змінюються в процесі навчання під впливом теоре-

тичних дисциплін і різних видів практик, набуваючи все більшу повноту, адекватність і цілісність. Для визначення динаміки професійних уявлень студентів-психологів в дослідженні брали участь студенти 45 студентів 1 та 4 курсів денної та заочної форми навчання.

Дослідження здійснювалося в трьох діагностичних напрямках, відповідних основним детермінантам професійної успішності: діагностика мотиваційної спрямованості студентів, їх ставлення до свого навчання, професії і майбутньої діяльності; дослідження всієї структури ставлень, в яких одними з важливіших є ставлення до свого майбутнього, до себе і своєї професійної діяльності; також діагностика професійних цілей і мотивів, уява щодо професійної кар'єри, можливості просування у професійному просторі, особистісний сенс професійної кар'єри. Отримані у дослідженні дані виявляють особливості професійних уявлень студентів-психологів 1 і 4 курсів, що надає змогу порівняти уявлення та визначити динаміку їх розвитку.

З метою визначення рівня професійної спрямованості студентів, що проявляється у ступені виразності прагнення до оволодіння професією і роботі за нею застосовувалася методика професійної спрямованості студентів Т.Д. Дубовицької [2]. Результати дослідження представлені на рис. 6.

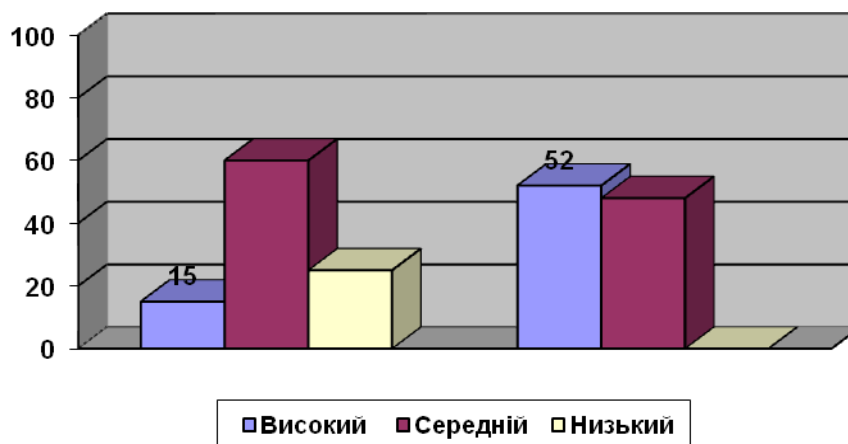


Рис. 6. Рівні професійної спрямованості студентів-психологів 1 і 4 курсів

Встановлено, що для студентів 1 курсу характерні середні та низькі показники сформованості рівня професійної спрямованості. Низькі показники свідчать про те, що студент вимушено вчиться на даному факультеті; надходження у навчальному закладі обумовлено не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за спеціальністю, а іншими причинами, наприклад, підкорення вимогам батьків, близькі-

стю до будинку та ін.; студент не бачить нічого корисного для себе у майбутній професії; професія, що набувається, йому малоцікава.

Високі показники за тестом свідчать про те, що студент прагне оволодіти обраною професією, професія подобається йому, він хоче у майбутньому працювати і далі удосконалюватися за обраною професією; у вільний час займається справами, що мають відношення до майбутньої професії; має круг знайомих фахівців у сфері обраної професії; вважає свою професію справою свого життя. Проте високий рівень професійної спрямованості мають лише 15% студентів-першокурсників.

Якісний аналіз відповідей студентів-психологів, що навчаються на 1 курсі, дозволив виявити ряд проблем і суперечностей, пов'язаних з їхнім періодом професійного навчання. Так, якнайменший середній бал у представленій вибірці був отриманий у відповідях на наступні думки:

- *«У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія»* (середній бал склав 0,4);
- *«За власною ініціативою читаю додаткову літературу, що має відношення до майбутньої професії»* (середній бал склав 0,45) та ін.

Отже, для більшості студентів-першокурсників характерний як виражений інтерес до процесу засвоєння майбутньої професійної діяльності, так і недостатнє прагнення щодо подальшої реалізації у ній. У частини ж студентів даної групи відсутній стійкий інтерес до оволодіння вибраною професією і подальшої професійної діяльності.

Дослідження виявило, що студентам 4 курсу характерні високі і середні показники рівня професійної спрямованості. Високий рівень навчально-професійної спрямованості виявлений у 52 % опитаних, середній рівень – у 48% студентів-психологів 4 курсу. Студентів з низькими показниками рівня професійної спрямованості у даній групі не виявлено.

Відмітимо, що показники сформованості професійної спрямованості у групах студентів-психологів 1 та 4 курсів значущо розрізняються. Рівень професійної спрямованості у групі 4 курсу значно вищий, ніж у групі студентів 1 курсу. Ймовірно, що професійна спрямованість особистості знаходиться у певному зв'язку з її системою ставлень, зокрема ставлення до професійної діяльності, яка має змінюватися через набуття майбутнім фахівцем навчально-професійного досвіду, що може пояснювати різницю у професійної спрямованості студентів на початку та наприкінці навчання.

З метою дослідження як усвідомлених, так і неусвідомлюваних

ставлень до власної навчальної та професійної діяльності, свого теперішнього часу і майбутнього, до праці та професії, до кар'єрної успішності у вибраній професії шляхом встановлення емоційних зв'язків між цими категоріями в уявленнях студентів-психологів була використана Методика колірних метафор І.Л. Соломіна [6]. Найбільш значущими для даного дослідження стали поняття «Я», «професія», «кар'єра».

У студентів-психологів 1 курсу поняття «Я» найчастіше співвідноситься з успіхом, любов'ю, впевненістю, заробітком. У студентів-психологів 4-го курсу «Я» найчастіше асоціюється з впевненістю, успіхом, стабільністю, любов'ю та родиною. У студентів 1 курсу «Я» майже не асоціюється з нудьгою, майбутнім, наукою та сумнівами. У студентів 4 курсу найнижчі показники асоціацій «Я» з знанням, сумнівами та нудьгою.

Поняття «професія» у студентів-психологів 1 курсу найчастіше асоціюється зі впевненістю, обов'язками, працею; найменше по частоті зустрічається невдача, любов, свобода, минуле, спорт, сумніви. У студентів-психологів 4 курсу найчастіше «професія» асоціюється з гарантіями та майбутнім. Поняття «кар'єра» у студентів 1 курсу найчастіше поєднується з грошима, безпекою, гарантіями, управлінням, а найменше – з невдачею, знаннями, наукою, минулим. У студентів 4 курсу поняття «кар'єра» асоціюється з гарантіями, заробітком, впевненістю, знаннями.

Важливою характеристикою результатів діагностики студентів-психологів за даною методикою є те, що своє власне «Я», професію та кар'єру студенти найменше співвідносять з негативними характеристиками – невдачею, сумнівами, нудьгою. Наприклад, на рис. 7 представлено порівняння показників поняття «кар'єра» з вдачею та невдачею у студентів-психологів 1 і 4 курсів:

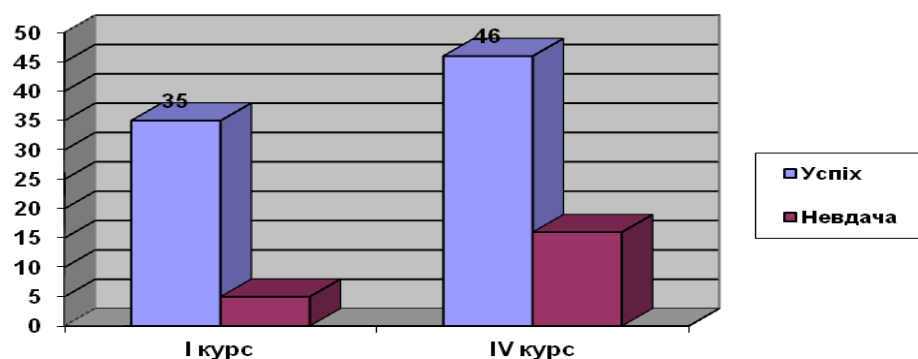


Рис. 7. Порівняння показників поняття «кар'єра» з успіхом та невдачею у студентів-психологів 1 і 4 курсів

Ймовірно, таким чином виявляється «феномен нереалістичного оптимізму», суть якого в тому, що студенти в цілому схильні більш високо оцінювати свої особисті шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче – щодо негативних. «Нереалістичний оптимізм» розглядається науковцями як явище, характерне для молодого віку [5]. Це свідчить про те, що у майбутнє студенти дивляться достатньо оптимістично, хоча при цьому не схильні замислюватися про шляхи та засоби досягнення бажаного. Про таке свідчать дані: лише 45 % студентів 1 курсу та 68 % 4 курсу у власній професійній кар'єрі надають значення освіти. Така тенденція найбільш характерна для студентів 1 курсу і зберігається у студентів 4 курсу, але в дещо менших показниках.

Студенти-психологи і 1, і 4 курсу надають великого значення у своєму майбутньому кар'єрі та професії. Однак більше значення для них має кар'єра, ніж професія. Ще менший показник значущості спостерігається щодо поняття «робота». Тобто між поняттями «кар'єра», «професія», «робота» існують певні протиріччя, обумовлені відсутністю усвідомлення молодими людьми органічного зв'язку між ними. Кар'єра та професія визначаються як бажані та взаємопов'язані явища, але робота не оцінюється однозначно позитивно і не розглядається як перспективність у професійній площині. Очевидно, що поняття «професія» і «кар'єра» поєднуються студентами-психологами у дещо узагальнено-абстрактному плані, ніж «робота», яку вони уявляють у більш конкретному плані. Тобто можна спостерігати деякі розбіжності в уявленнях студентів 1 і 4 курсів відносно загальних ідей щодо професії та її конкретного втілення у професійне життя.

Співвідношення понять «кар'єра» і «професія» у студентів-психологів 1 і 4 курсів представлені на рис. 8.

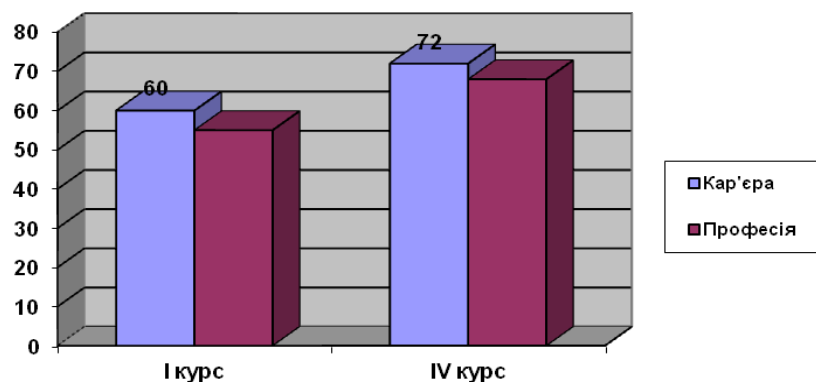


Рис. 8. Співвідношення понять «кар'єра» і «професія» у студентів-психологів 1 і 4 курсів

За отриманими у дослідженні даними особисту успішність майбутні фахівці пов'язують з кар'єрою у професії, але зі збільшенням навчально-професійного досвіду студенти більш впевнено визначають цей зв'язок.

Таким чином, смисловий аналіз професійних уявлень дозволяє зробити висновки, що у змістовно-смисловому плані вони мають певні відмінності: у студентів-психологів 4 курсу професійні уявлення в цілому складаються з майбутнього, кар'єри та знаннями. У студентів-психологів 1 курсу професійні уявлення пов'язані з впевненістю, працею, обов'язками; кар'єра пов'язана з управлінням, грошима. Студенти-психологи 1 курсу порівняно із студентами 4-го курсу поняття «професія» пов'язують з більш широким колом явищ, що відбивають, з їхньої точки зору, певний соціальний й професіональний успіх, що може бути певним доказом «розмитості» їх професійних уявлень.

У дослідженні було зроблено припущення, що загальні професійно-кар'єрні установки на початку та наприкінці навчання мають відрізнятися через конкретизацію професійних уявлень. Вивчення ставлення студентів-психологів до кар'єрного просування за методикою «Незакінчені речення» дозволяє констатувати різницю змістовних та кількісних показників у групах студентів-психологів 1 і 4 курсів.

У відповідях досліджуваних стосовно визначення загального сенсу професійної кар'єри більшість студентів-психологів дали її позитивну характеристику: 75% студентів охарактеризували кар'єру як позитивне явище («життєва необхідність», «можливість самореалізації», «самоствердження»); 25% студентів визначили професійну кар'єру нейтрально («почергове професійне зростання»). Негативної оцінки поняття «кар'єра» в обох групах студентів-психологів не виявлено.

У відповідях стосовно цілей навчання, значна частина студентів-психологів вказала на необхідність бути успішними в навчальній діяльності – 70%; 15% студентів метою навчання позначили можливість отримувати стипендію, ще 15% студентів визначили навчання як можливість перспективи в житті. У реченні стосовно місця роботи та її ролі в житті більшість студентів визначили її як можливість самореалізації. Однак лише 5% студентів вказали на необхідність праці в житті, не визначивши її цілі. Ще 25% студентів визначили роботу як «щоденне напруження», «змушене заняття», що має негативне значення. У метафоричному порівнянні кар'єри більшість студентів-психологів запропонували образи позитивним значенням. Так, 65%

досліджуваних порівняли її з хобі, сходинами догори, альпінізмом, досягненнями вершин; але ж 35% студентів порівняли кар'єру з «гонкою за виживання», що має деякий негативний відтінок.

Слід зазначити, що студенти-психологи 1 курсу надають великого значення кар'єрному просуванню. Разом з тим вони доки ще невпевнено пов'язують своє навчання із здійсненням подальшої професійної кар'єри. Очевидно, що усвідомлення цього взаємозв'язку є найважливішою задачею майбутніх фахівців якомога раніше, оскільки це має стати основою усвідомленої спрямованості на навчання саме на початку їхнього професійного становлення.

Вказуючи на мету професійної кар'єри, більшість студентів-психологів визначили як можливість реалізації фінансових та матеріальних потреб (80%). Інша частина студентів (20%) визначила кар'єру як необхідність у самоповазі людини, поваги з боку інших. Більшість відповідей студентів щодо визначення особистісного та суспільного сенсу професійної кар'єри пов'язано з матеріальною незалежністю (80%) та владою (50%). Власне професійного сенсу реалізації кар'єри у відповідях студентів-психологів майже не спостерігається. Разом з тим, успішна кар'єра у власній професії зазначається як головна мета професійної діяльності. Тобто професійним уявленням студентів-психологів притаманні деякі протиріччя.

Успіх професійної кар'єри, на думку студентів 1 курсу, залежить від бажання, везіння, навколишніх людей (50%). Лише 20% студентів вказали на необхідність таких якостей, як професіоналізм та високий рівень знань. Студенти визначають такі якості особистості для успішності кар'єри, як рішучість, самовпевненість, бажання багато часу приділяти роботі. Разом з цим слід відмітити, студенти I курсу для успіху в кар'єрі не надають великого значення власне професійним якостям. Такі особливості уявлень вказують на фрагментарність, незрілість, поверховість поглядів студентів-першокурсників на професійне життя людини, що безмовно потребує уточнення у бік реалістичності.

Головними причинами труднощів у реалізації кар'єри студенти-психологи 1 курсу називають відсутність необхідних особистісних якостей та відсутність зовнішніх умов професійного зростання. Разом з тим, відповідаючи на запитання про готовність до реалізації своїх професійних задумів, 80% відповіли «наполегливо працювати», а щодо жертвовності людини задля кар'єрного успіху більшість студентів відповіла «особистим життям», «грошиками», «всім». Тобто деяка частина студентів бачить реалізацію професійної кар'єри як екстремаль-

ну поведінку людини, яка готова заради неї відректися від майже всього у житті. Окрім того, студенти 1 курсу головними труднощами у професійному зростанні визначають несумісність особистого життя з кар'єрою. Таке «радикальне» розуміння професійної кар'єри можна інтерпретувати як таке, що визначається віковими особливостями студентів-першокурсників, які ще перебувають у юнацькому віці. Тому максималістське міркування по типу «все – чи нічого» є передбачуваним у судженнях першокурсників.

Таким чином, в уявленнях студентів-психологів 1 курсу кар'єрне просування розуміється суперечливо. З одного боку, воно впевнено визначається бажане, йому надається велике значення. Разом з тим, студенти 1 курсу поєднують поняття «кар'єра» з негативними явищами. В уявленнях першокурсників їхнє навчання та майбутня професія слабо асоціюються з кар'єрним просуванням. Важливими умовами для успішного кар'єрного зростання вони визначають особистісні якості та зовнішні умови.

Уявлення про професійну кар'єру студентів-психологів 4 курсу відрізняються від уявлень студентів 1 курсу. Так, більшість студентів-психологів 4 курсу (80%) визначає кар'єру як можливість професійного самовдосконалення. Сенс навчання професії більшість четвертокурсників визначили як можливість влаштуватися в житті, професійно працювати, отримати хорошу роботу. Тобто студенти-психологи 4 курсу пов'язали навчання з подальшою професійною працею та кар'єрним просуванням. Таке визначення зв'язку професії та подальшої життєвої перспективи свідчить про більш сформовану реалістичність професійних уявлень студентів 4 курсу. Однак 80% студентів 4 курсу також визначають роботу лише як прикру необхідність, не пов'язуючи це явище з професією чи з кар'єрою.

Метою кар'єри студенти 4-го курсу визначають «можливість реалізації матеріальних потреб» (50%) та «реалізувати себе» (50%). Особисто для себе метою кар'єри більшість студентів бачать зростання життєвих перспектив, можливість реалізації себе. Однак лише 30% студентів-психологів 4 курсу відзначили, що кар'єра в їхній професії має місце. Чинниками успіху в кар'єрному просуванні студенти 4-го курсу визначили як особистісні якості (20%) і зовнішні чинники, так і професійні уміння, навички (40%). Головними труднощами в реалізації кар'єри студенти називають професійну непридатність, «нерозуміння» (60%); тільки 20% студентів називають відсутність потрібних особистісних якостей.

Таким чином, студенти-психологи 4-го курсу професійну кар'єру визначають як можливість професійно реалізуватися. Вони надають великого значення кар'єрі у житті людини і пов'язують з нею своє професійне навчання і майбутню професію. Визначальними чинниками успіху в кар'єрному просуванні студенти-психологи 4 курсу називають професійні уміння та навички.

Отже, аналіз результатів вивчення уявлень студентів-психологів про професійне просування дозволив встановити, що змістовно та у смисловому плані уявлення студентів-психологів 1 і 4 курсів мають істотні відмінності. Головним чином ця відмінність визначається більш високим рівнем усвідомленості зв'язку кар'єрного просування з отримуваною професією у студентів 4-го курсу. Професійна кар'єра для студентів цієї групи є можливістю самореалізації, професійного зростання. Більшість студентів 4 курсу визначає чинниками успішності в кар'єрі саме професійні якості, на відміну від студентів 1 курсу, які наголошують на важливості особистісних та зовнішніх чинників. Головними труднощами реалізації професійної кар'єри студенти-психологи 4 курсу визначають професійну непридатність.

Кількісний аналіз результатів дослідження професійних уявлень студентів-психологів 1 і 4 курсів дозволяє співвіднести за виділеними показниками професійної кар'єри. Кількісні показники уявлень про професійну кар'єру студентів-психологів 1 і 4 курсів представлені в табл. 4.

Аналіз результатів дослідження ставлення студентів-психологів до професійної кар'єри дозволив виявити, що змістовні та кількісні показники у групах відрізняється. Змістовно відповіді студентів-психологів 1 і 4 курсів мають істотні відмінності.

Таблиця 4

Кількісні показники уявлень про професійну кар'єру студентів-психологів 1 і 4 курсів, %

Змістовні блоки	1 курс			4 курс		
	позит.	негат	нейтр.	позит.	негат	нейтр.
Ставлення до кар'єри	65	15	20	92	0	8
Мета кар'єри	80	10	10	80	8	12
Успіх кар'єри	75	20	5	88	4	8
Труднощі кар'єри	45	30	25	64	20	16

На основі отриманих у дослідженні даних можна відзначити, що професійні уявлення студентів-психологів дещо змінюються протягом навчання у ВНЗ у бік їх реалістичності, деталізованості, достовірності через отримання професійних знань і досвіду.

Отже, професійним уявленням студентів-психологів по завершенні професійного навчання все ж притаманна деяка фрагментарність, але очевидно, що професійні уявлення студентів потребують вивчення протягом всього етапу навчання. Через вивчення характеристик професійних уявлень студентів-психологів протягом всього навчання можна дослідити їхню динаміку та змістовність. Таке дослідження має забезпечити контроль змін, які відбуваються у професійній самосвідомості майбутнього фахівця, а також створити спеціальні умови для необхідного усвідомлення студентами особливостей змісту власних професійних уявлень.

Таким чином, проблеми професійного становлення майбутнього фахівця знаходяться в площині психології праці, педагогічної та вікової психології, психології особистості. Це обумовлює наявність різних аспектів професійного становлення особистості, які виявляють складність цього психологічного феномену.

Основним колом проблем у психології праці виступають проблема визначення змісту й послідовності професійного становлення людини; закономірностей етапів професіоналізації; особливості професійної кар'єри фахівця; проблема професійно важливих якостей фахівця та вимог професійної діяльності тощо.

Етап навчання у навчальному закладі має певні відмінності у порівнянні з іншими: він є власно першим у конкретно-професійному плані становлення майбутнього фахівця, який ще не навчався професії і не має будь-якого професійного досвіду. Тому на етапі навчання, у процесі формування професійної самосвідомості уявлення майбутніх фахівців щодо професії, кар'єрних очікувань, ставлення до професійної діяльності мають бути дослідженими, як компонентами професійної самосвідомості.

Успішність професійного становлення в цілому пов'язується з розвитком професійно-кар'єрних уявлень майбутніх фахівців протягом навчання у виші засобами спеціальних навчально-розвиваючих програм. Це визначає педагогічний аспект професійного становлення, який полягає у тому, щоб протягом етапу навчання скласти майбутнім фахівцям умови розвитку професійних уявлень засобами навчальних технологій.

Розвиток будь-якого психологічного явища можливий лише за умови обліку вікових характеристик людини. Врахування провідного виду діяльності у студентському віці, розуміння особливостей динаміки та результату розвитку – певного психологічного новоутворення, визначає ефективність становлення майбутніх фахівців у процесі професіоналізації.

Особистісний аспект професійного становлення визначається різноманітними психологічними феноменами: мотиваційна складова професійної діяльності, ставлення до праці й професії, ставлення до кар'єрного просування, уявлення про зміст професії, визначення її особистісного сенсу тощо. У процесі професійного становлення особливо вагомим за своєю суттю є взаємозв'язок розвитку професійної самосвідомості й розвитку особистості. Включення людини у процес навчання з приводу професії визначає її особистісний розвиток, що в цілому створює умови успішності професійного становлення майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности. // Психологические науки и образование. – 2004. – № 2. С. 82-85.
3. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
4. Копылова Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста // Мир психологии. – 2005.- №1.
5. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001.- № 6.
6. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб.: Речь, 2006. 280 с.

Розділ 6
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА
МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ
САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ
(Гальцева Тетяна Олексіївна)

6.1. Концептуальні підходи до проблеми самоефективності особистості у сучасній науці

Успішність людини є важливим чинником розвитку суспільства, в якому якісно по-новому розглядається проблема використання людського потенціалу. Сьогодні дедалі більше зростає попит на високоефективних особистостей, які можуть коректно оцінювати власні здібності, можливості й результати своєї діяльності, вміють бути продуктивними при виконанні життєвих та професійних завдань. Феномен самоефективності розглядають як психологічну категорію успіху; це життєва стратегія людини, яка прагне реалізувати власний потенціал, досягти життєвого успіху та стати соціально затребуваною. Чим більше буде самоефективних особистостей, тим більш прогресивним, економічно стабільним та успішним буде суспільство.

Поняття «самоефективність» широко вживається у різних наукових галузях: психології, педагогіці, менеджменті, медицині та ін., але однозначного трактування феномену «самоефективності» на сьогодні не існує.

Термін «самоефективність» складається з двох понять «само» та «ефективність». «Само», за тлумачним довідником під редакцією Д. Н. Ушакова, – це дія, яка здійснюється власними силами, без сторонньої допомоги, спрямована на саму себе [18]. Ефективність (від лат effectus – виконання, дія) у вікіпедії визначається як здатність виконувати роботу й досягати бажаного результату, ефекту (або поставлених цілей) з найменшою витратою часу і зусиль (ресурсів). Отже, дослівне трактування терміну «самоефективність» можна визначити як здатність людини змінювати себе, свою поведінку та досягати бажаного результату, ефекту (у роботі, навчанні тощо) з найменшою витратою особистих та інших ресурсів. Відмінність понять «ефектив-

ність» і «самоефективність» ми бачимо у різних видах оцінки: зовнішній або внутрішній. Оцінку ефективності (результату діяльності, людського капіталу, організації) здійснює соціум (соціальне середовище), а самоефективність пов'язана з самооцінкою особистості власних можливостей, здібностей, успіхів у діяльності. Зовнішня оцінка впливає на самоефективність, але не є для неї визначальною.

Виготський Л. С. наголошує, що вищою стадією розвитку людини є оволодіння механізмами власної поведінки. «На вищій стадії розвитку людина приходить до оволодіння власною поведінкою, підпорядковує своїй владі власні реакції. Подібно до того, як вона підпорядковує собі дії зовнішніх сил природи, вона підпорядковує собі і власні процеси поведінки на основі природних законів цієї поведінки» [3, с. 154].

Отже, самоефективність як механізм управління власною поведінкою за змістом близький до понять «продуктивність», «успішність».

Проблема ефективного функціонування людини бере початок у філософських учіннях Ф. Ніцше, Ч. Пірса, В. Джемса, Дж. Дьюї. Представники школи прагматизму суб'єктивні переконання, віру, вдосконалення досвіду вважають засадами продуктивної успішної діяльності людини.

У психологічній практиці поняття «самоефективність» закріпилось у другій половині ХХ століття завдяки роботам А. Бандури, Д. Зіглера, Дж. Капрара, Д. Маддукса, Д. Сервона та ін.

Конструкт самоефективності (self-efficacy) канадсько-американський психолог Альберт Бандура запропонував у 1970-х році у рамках соціально-когнітивної теорії, яка є аналізом людської агентності з точки зору змін, розвитку та адаптації індивіда. Учений вважав концепцію самоефективності ключовою, стрижневою у соціально-когнітивній теорії.

Причини функціонування людини А. Бандура бачить у безперервній взаємодії (взаємному детермінізмі) поведінки, пізнавальної сфери та соціального оточення індивіда. При цьому поведінка людини детермінована як внутрішніми чинниками, саморегуляцією, метою якої є забезпечувати самоефективність індивіда, так і зовнішніми – соціальним оточенням. Індивід також впливає на соціальне оточення, грає активну роль у створенні соціального довкілля та інших обставин [2].

За гіпотезою вченого, самоефективність є когнітивним компо-

нентом самосвідомості особистості, одним з аспектів «Я», що відноситься до уявлень людини про власні здібності успішно діяти у конкретній ситуації. Самоефективність, стверджує А. Бандура, це не особистісна риса, а особливий когнітивний механізм «можу – не можу», що дозволяє суб'єкту аналізувати власні можливості при виконанні тих чи інших дій і, на основі оцінки своїх здібностей, планувати майбутні дії. У той же час самоефективність як конструкт очікування, спільно з навколишнім середовищем, попередньою поведінкою та іншими характеристиками визначає майбутню поведінку особистості [6, с. 5].

Бандура А. наголошує, що люди, які вважають себе високоефективними, думають і відчують по-іншому ніж ті, хто сприймають себе як неефективними. Вони створюють своє власне майбутнє, а не просто передбачають його. «Самоефективність – це судження людей про свої здібності організувати й виконувати ланцюг дій, необхідних для досягнення встановлених заздалегідь результатів діяльності» [2, с. 173]. Самоефективні люди, зазначає А. Бандура, є не тільки учасниками життєвих обставин, вони здатні до самоорганізації, ініціативності, саморегуляції і самоаналізу [26, с. 9]. Тобто автор концепції акцентує увагу на прогностичному й діяльнісному характері самоефективності, що дає можливість індивіду здійснювати прогноз наступних дій, передбачати успішну або неуспішну поведінку, впливати на різні аспекти психосоціального функціонування.

Для уточнення конструкту самоефективності А. Бандура розрізняє очікування ефективності (*efficacy expectation*) й очікування результатів (*outcome expectation*). «Очікування результату – це судження про можливі наслідки певної поведінки. Очікування ефективності – це переконання у тому, що індивідуум здатний успішно здійснити поведінку, необхідну для досягнення очікуваних результатів. Різниця полягає у тому, що індивідуум може знати, що деякі дії можуть призвести до певного результату, але не вірити у те, що він сам у змозі здійснити ці дії», – підкреслює А. Бандура [2, с.115-116]. Саме віра у власні здібності, доходить висновку автор концепції, може змінити поведінку індивіда на краще, сприятиме ефективним діям та може допомогти у подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху до мети.

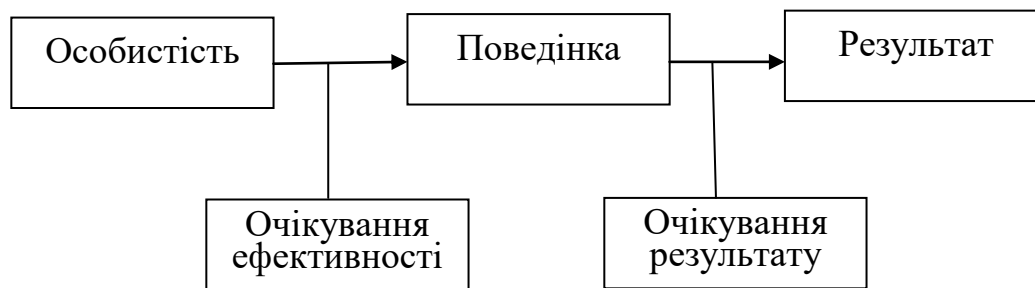


Рис. 9. Схематичне зображення різниці між очікуванням ефективності й очікуванням результату [24, с. 86].

Здійснюючи аналіз концепції А. Бандури, Д. Майерс відзначає, що «самоєфективність характеризується тим, наскільки людина відчуває себе компетентною у досягненні результату, і тим, наскільки цей результат залежить від її особистих зусиль, а не від інших чинників» [11, с. 69].

Відчуття самоєфективності неоднакове у різних видах діяльності, його можна виміряти та змінювати. Бандура А. акцентує увагу на трьох основних вимірах самоєфективності, це – рівень, узагальненість (універсальність, генералізація) і сила (ступінь зусиль).

Очікування ефективності можуть змінюватися відповідно до рівня складності завдань (легкий, помірний, важкий). Узагальненість – це широта тієї області, до якої застосовуються переконання у власній ефективності. Узагальненість має три виміри: вузький (характеризує самоєфективність щодо конкретного завдання, конкретних умов), середній (характеризує самоєфективність до сукупності завдань з однієї сфери діяльності) та глобальний (характеризує впевненість в особистій ефективності незалежно від сфери діяльності або ситуації). Універсальність (генералізація), відображає широкий спектр видів діяльності, до якої можуть бути застосовані переконання у власній ефективності. Сила самоєфективності показує ступінь впевненості людини у можливості вирішувати задачу, що стоїть перед нею, а також ступінь зусиль та наполегливість, які вона прикладе до її рішення та зможе протистояти перешкодам, витримувати ворожі обставини і неприємні переживання. Слабкі очікування, продовжує А. Бандура, легко знищуються непідкріпленим досвідом, в той час, як ті індивідууми, які мають серйозні наміри, будуть наполегливими у своїх зусиллях, незважаючи на досвід, що розчарував у минулому.

Учений виділяє два рівня самоефективності – високий і низький. На його погляд, люди з високим рівнем самоефективності проявляють більшу активність при зустрічі з важкими ситуаціями, вони продовжують боротися, навіть стикаючись із невдачами, проявляють наполегливість, набувають правильний досвід, поступово знижуючи власні страхи та захисну поведінку, а особистості з низькими показниками самоефективності намагаються мінімізувати власні зусилля, піти від проблеми, підтримуючи тривалий час власні страхи.

Бандура А. вказує на зв'язок самоефективності з мотивацією діяльності та позитивним мисленням. Висока самоефективність змінює мислення, сприяючи збільшенню кількості самопідтримуючих суджень, «визначає силу і стійкість мотивації до діяльності, особливо у тому випадку, коли індивід стикається з перешкодами на шляху до мети» [2, с. 7].

Науковець підкреслює зв'язок самоефективності та самоповаги. Високий рівень самоефективності, пов'язаний з очікуванням успіху, зазвичай призводить до позитивного результату і підвищує, таким чином, самоповагу. І, навпаки, низький рівень самоефективності призводить до невдачі і зниження самоповаги.

Для пояснення, як уявлення про ефективність впливають на поведінку особистості, автор концепції виділяє чотири процеси. По-перше, сприйняття власної ефективності впливає на вибір виду діяльності. Людина береться за справи, які, на її думку, їй під силу, й уникає справ, з якими, з її точки зору, їй не впоратися. По-друге, якщо виконання дії вже розпочато, сприйняття самоефективності впливає на старанність і наполегливість. Рішення про те, як довго людина намагалася виконати поставлене завдання, частково залежить від оцінки власних здібностей. Ті, хто сумнівається у своїй ефективності, схильні докладати менше зусиль і здаватися, ті ж, хто впевнені у своїй ефективності, більш наполегливі. По-третє, оцінка власної ефективності впливає на емоційні реакції. Особи, впевнені у своїй ефективності, менше переживають про потенційно загрозливі події. Невпевненість у власній здатності вирішити найважливіші життєві завдання призводять до депресії. По-четверте, уявлення про ефективність впливають на якість виконання складних когнітивних завдань. При виконанні завдань, що вимагають особливих знань і вироблення оптимальних стратегій, особи, впевнені у своїй ефективності, розробляють і перевіряють стратегії більш аналітично [14].

Виходячи з власного розуміння самоефективності, А. Бандура

вважає, що сильна віра у самоєфективність, підвищує здатність людей швидко відновлювати фізичні і душевні сили при виконанні важких завдань, а також підвищує їх життєздатність. Люди, які володіють високою самоєфективністю, зауважує вчений, схильні уявляти собі позитивний сценарій, що забезпечує вибудовування поведінки для успішного рішення потенційних проблем. І, навпаки, люди, які вважають себе неефективними, більш схильні до уявного створення невдалого сценарію, що послаблює мотивацію і заважає вибудовувати поведінку [25].

Бандура А. зазначає, що висока чи низька самоєфективність у поєднанні з сприятливими чи несприятливими умовами довкілля визначають чотири варіанти поведінки людини: 1) самоєфективність висока і сприятливі умови довкілля – людина досягає позитивного результату; 2) самоєфективність низька і сприятливі умови довкілля – людина впадає в депресію, спостерігаючи, як інші досягають успіху у справах, що для неї вважаються занадто важкими; 3) самоєфективність висока і несприятливі умови довкілля – людина примножує свої зусилля, намагаючись змінити середовище (наприклад, протест, соціальна активність тощо) або змінює цілі; 4) самоєфективність низька і несприятливі умови довкілля – людина впадає в апатію, має відчуття безпорадності, схильна миритися зі своїм становищем [19].

Уявлення про власну самоєфективність, стверджує А. Бандура, не є глобальною диспозицією, а залежать від специфіки конкретної ситуації, змінюючись у залежності від обставин. Результатом досліджень А. Бандури є висновок про те, що людина здатна регулювати рівень своєї активності завдяки переконаності у самоєфективності, через вербалізацію особистих переконань у власних можливостях. Під впливом віри у самоєфективність: людина стає соціально активною [23].

Конструкт особистої ефективності А. Бандура вважає надзвичайно важливою детермінантою людської поведінки, тому що для того, щоб на практиці здійснювати вмилу поведінку, людям необхідно не тільки володіти необхідними навичками, а й вірити в ефективність їх використання.

Конструкт самоєфективності має спільні характеристики та зв'язок з феноменами продуктивності, самоактуалізації, позитивного мислення та ін.

З точки зору К. Г. Юнга, засновника аналітичної психології, не

існує цілком ефективних і неефективних людей. Індивід, неефективний в одних умовах, може бути ефективним в інших і навпаки. Юнг К. Г. підкреслює, що ефективність і неефективність людини у будь-якій ситуації залежить від розвитку в неї певної психічної функції (інтелектуальної, емоційної, фізичної), а не визначається тотальною установкою на успішність або неуспішність. Тому індивід пасує лише у тих ситуаціях, які потребують використання функцій, які в нього не розвинуті. При цьому індивід намагається перебувати у тих ситуаціях, де зможе блискуче продемонструвати свої здібності [19, с. 107–108].

Феномени самоефективності й продуктивності мають схожі риси. Самоефективність, як і продуктивність (Е. Фромм), є настановою, до якої здатна кожна людина, вона пов'язана з вірою в себе та сприяє повноцінному існуванню.

Умовою для розвитку самоефективності, як і самоактуалізації (К. Роджерс), є позитивне сприймання себе, віра у процеси всередині себе. Самоефективність, як і потреба у самоповазі (А. Маслоу), виникає завдяки власним досягненням, де важливу роль відіграє впевненість у собі, оцінка власної компетентності, майстерності, самостійності. Самоефективність, як і позитивне мислення (Н. Пазешкіан, М. Селігман), спрямована на формування образу самого себе, завдяки інтерпретації минулих успіхів і невдач, впливає на успішне функціонування особистості та її емоційний стан. За переконаннями Д. Майерса, концепція самоефективності є своєрідним науковим трактування здорового глузду. На думку автора: «Це наукова версія мудрості, яка стверджує силу позитивного мислення» [9, с. 66].

У сучасній психологічній науці поняття самоефективності трактується як: когнітивний компонент самосвідомості, процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів (А. Бандура, Р. Шварцер, М. Єрусалем); віра та реалістичне сприймання себе (К. Роджерс); невичерпний ресурс особистості (Е. Фройд, М. Ридигер).

Самоефективність розглядають як інтегральну характеристику самосвідомості, систему ментальних репрезентацій – суб'єктно-діяльнісний (І. В. Брунова-Калісецька, М. Г. Остроушко); когнітивний предиктор мотивації досягнення та цілепокладання – мотиваційний (Т. О. Гордєєва); комплекс індивідуально-психологічних особливостей, компонент самосвідомості – компетентнісний (О. О. Богатирьова, Т. Д. Марцинковська, О. О. Мітіцина); метаякість, що носить ситуаційно-специфічний характер, особистісну когнітивну змінну – особистісно-діяльнісний (М. І. Гайдар, О. А. Шепелева); здібність людини,

усвідомлений універсальний конструкт, прояв самодетермінації особистості, індивідуально-психологічну характеристику – діяльнісний (Т. І. Кремешна, Д. О. Шапошник-Доменська); прояв влади Я, інваріант професіоналізму, психологічний еквівалент акме – акмеологічний (А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Р. Л. Кричевський); когнітивний диспозиційний ресурс – суб'єктно-ресурсний (Н. Є. Водоп'янова).

Чимало дослідників самоефективність особистості визначають як самостійний конструкт, який є складовою інших психологічних структур: моделі копіngu (Р. Шварцер, О.А. Погорелов), моделі особистісного потенціалу (Д. А. Леонт'єв), Я-концепції (О. Н. Молчанова), явища самоставлення (С. Р. Пантелєєв, О. О. Мітіцина), самооцінки (Н. Бранден) та ін.

У психологічних дослідженнях самоефективність представлена різними видами у залежності від сфери діяльності та психологічних властивостей індивіда: індивідуальна, колективна, загальна (А. Бандура), у діяльності і спілкуванні (Д. Маддукс, М. Шеєр), соціальна (Г. Сміт, Н. Беєц), професійна (Д. Несдел, К. Пинтер, А. М. Рікель, Т. І. Кремешна, Т. І. Васильєва), особистісна, діяльнісна, комунікативна (М. І. Гайдар), ділова (О. І. Бондарчук), кар'єрна (Н. Беєц, Г. Хакетт), комп'ютерна (Д. Компо, С. Хіггінс), емоційна (Дж. Вуда, Б. Галла, К. В. Петридес, Е. Фернхем), творча (С. В. Богомазов, М. Г. Шишков), підприємницька (С. Ерліх, А. Ноубл, Д. Юнг), політична (І. П. Сарієва), навчальна (І. І. Сняданко).

Отже, на основі теоретичного аналізу досліджуваного феномену можна зробити такі узагальнення: по-перше самоефективність активно вивчається сучасними зарубіжними та вітчизняними науковцями, але дефініції цього поняття на сьогодні чітко невизначені. По-друге, відповідно до соціально-когнітивної концепції, самоефективність – це конструкт, який має специфічно-ситуативний характер, однак все більше науковців вважає самоефективність стабільною, узагальненою, статичною характеристикою особистості, що впливає практично на всі сфери її життєдіяльності. По-третє, самоефективність здебільшого науковцями визначається як конструкт очікування, переконання, впевненості у здатність індивіда реалізовувати поведінку, необхідну для продуктивної діяльності, у той же час зустрічаються роботи, у яких дослідники самоефективність розглядають як відчуття, що виникає у результаті виконання успішних поведінкових дій.

У структурі самосвідомості (рис. 10) самоефективність (тобто Я-ефективне) визначається зв'язками з: Я-минулим через уявлення

про минулі успіхи та досвід; Я-актуальним через уявлення про наявні власні психічні особливості; Я-майбутнім через прагнення до самозмінення, самовдосконалення (конструктивний перфекціонізм).

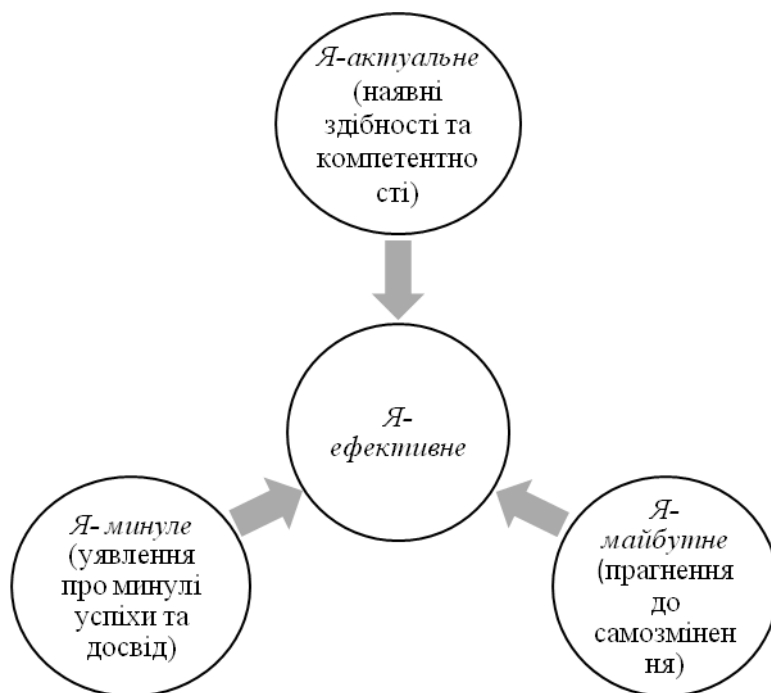


Рис. 10. Самоефективність у структурі самосвідомості особистості

Уявлення особистості про самоефективність формуються на основі рефлексії Я-образу та самоідентифікації.

Самоефективність є ставленням особистості до власної здатності успішно співвідносити наявні ресурси з вимогами цілей, підвищувати резервні можливості власної психіки, спрямовані на самозмінювання та саморух упродовж життя. Самоефективність виникає на основі успішного досвіду виконання практичних дій та прагнення досягти особистісно значущої мети діяльності.

6.2. Сучасні дослідження самоефективності студентів

Студентський вік – це період, коли вибудовується система цінностей особистості, формуються професійні компетентності та якості, закладаються основи майбутньої фахової майстерності. У цей період відбуваються якісні зміни у пізнавальних можливостях людини:

більш рухливими та гнучкими стають взаємозв'язки між пам'яттю та увагою. Покращуються показники пам'яті. Найбільший обсяг набуває оперативна (короткочасна) пам'ять зорової і слухової модальності. Активно розвиваються розумові здібності людини, особливо теоретичне мислення, (вміння абстрагувати, узагальнювати, робити висновки).

Оптимуму інтелектуальні функції досягають саме у юнацькому віці. Так, вміння ефективно логічно мислити, здатність до арифметичного рахунку, до просторового сприйняття, до запам'ятовування інформації набуває піку у віці 18-19 років [15, с. 326].

Треба відзначити, що динаміка когнітивних функцій у цей період може бути як позитивною, так і негативною, і багато в чому залежить від особистісного розвитку людини. Якщо навчання у школі є обов'язковим для всіх, то підвищення рівня освіти після закінчення школи залежить від потреб самої особистості. Тому розвиток когнітивної сфери юнаків нерозривно пов'язаний з потребою у придбанні знань. Значна кількість молодих людей, вступаючи до закладів вищої освіти різних рівнів акредитації, у цей період стає студентами.

Студентський період життя найбільш сприятливий для навчання. За даними Б. Г. Ананьєва, стійкість уваги підвищується з 22 років, у 19 років мнемічні функції розвиваються швидше логічних [1, с. 350].

Найважливіша здатність, яка необхідна для професійного становлення, – це здатність до самонавчання та саморозвитку. Від того, наскільки студент набуває у закладі вищої освіти здатності до самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення залежить його подальший професійний та інтелектуальний розвиток [5].

Дослідження показують, що не кожен студент сповна реалізує свої потенційні можливості щодо досягнення високого рівня розвитку інтелектуальних та інших сфер особистості. Це пояснюється недостатнім розвитком самосвідомості певної частини студентів, низьким рівнем саморегуляції поведінки, низькою навчальною мотивацією та недостатньою впевненістю у власній здатності до навчання. За даними Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченка, «лише трохи більше половини студентів наприкінці навчання підвищують показники свого інтелекту порівняно з першим курсом, таке підвищення спостерігається у слабких і середніх студентів. Нерідко навіть у кращих студентів показники інтелектуального розвитку залишаються на тому ж рівні, з яким вони прийшли до університету» [6, с. 52].

Важливі дані про самоефективність студентів отримано у дослідженнях Е. Р. Ленц і Л. М. Шортрідж-Баггет, які зазначають, що незалежно від попередніх досягнень або здібностей, вискоефективні студенти працюють більше, довше зберігають наполегливість у випадку невдач, вони оптимістичні, мають нижчий рівень тривожності та швидше досягають успіхів. Академічна самоефективність позитивно впливає на пізнавальну активність і саморегуляцію. Студенти, які вірять, що вони здатні виконувати навчальні завдання, використовують більше когнітивних і метакогнітивних стратегій, ніж ті, що не вірять у власні навчальні здібності [29, с. 17].

У дослідженнях Л. Первіна і О. Джона самоефективність розглядалась в якості предиктора передбачення успіху на іспитах. Вони зазначають, що занадто висока впевненість студентів у власних здібностях негативно впливає на якість їх підготовки. Такі студенти менш ретельно готуються до іспитів, ніж їх більш тривожні і не менш здібні одногрупники. Дослідники зауважують, що для академічної успішності студентам краще мати помірну, але не надмірно високу і не надмірно низьку самоефективність [13]. Аналогічні думки висловлюють інші дослідники. Так, Р.Е. Кларк підкреслює, що висока самоефективність студентів може призвести до деградації, створюючи помилкове відчуття самовпевненості. Самовпевненість впливає на вибір неправильної поведінкової стратегії, зниження зусилля і уваги щодо виконання завдання, відмови брати відповідальність за свої помилки та відкидає коригувальний зворотний зв'язок [28]. На думку Штернберг Р., «люди з надмірно високою впевненістю у собі втрачають здатність розпізнавати момент, коли необхідно визнати свою помилку або щось зробити для власного вдосконалення. В результаті прогрес у таких людей відбувається набагато повільніше, ніж це об'єктивно можливо» [21, с. 29]. Женоф-Булман Р. і Брикмен П. підкреслюють, що людина, надзвичайно впевнена у своїй ефективності, може бути надзвичайно наполегливою у своїх спробах виконати нездійсненні завдання та не виправдано йти на ризик [27].

Згідно С. Н. Гончар, у період навчання у ЗВО самоефективність студентів носить нелінійний характер. Зниження рівня самоефективності фіксується у періоди криз професійного становлення майбутнього фахівця, які збігаються у часі з навчанням на першому і третьому курсах. Саме у цей час важливо проводити психологічні заходи з підвищення рівня самоефективності [4, с.251].

Отже, на основі ретроспективного аналізу результатів психоло-

гічних досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів, можна зробити висновок, що самоефективність майбутніх фахівців впливає на академічні досягнення, навчальну мотивацію, риси характеру (наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість, оптимістичність), рівень тривожності, пізнавальну активність, творчі можливості, вміння застосовувати когнітивні і метакогнітивні стратегії при рішенні навчальних задач, позитивну Я-концепцію, адаптацію до навчання, передбачення успіхів на іспитах тощо.

6.3. Категоріальне визначення поняття «навчальна самоефективність суб'єкта навчальної діяльності»

Проблема навчальної самоефективності особистості сьогодні є особливо актуальною у зв'язку з розширенням інформаційного простору, техногенністю суспільства, швидким оновленням знань, що змушує людину до навчальної активності. Освіта стає не тільки транслятором соціокультурних норм, цінностей, які в умовах спеціально організованого розвиваючого середовища є основою для розвитку смисложиттєвих пріоритетів особистості, вона відіграє важливу роль у формуванні пізнавального інструментарію, суб'єктних характеристик індивіда, сприяє розкриттю особистісного потенціалу, формує потребу в ефективному навчанні, самоосвіті, саморозвитку, саморусі.

Феномен навчальної самоефективності суб'єкта навчання відрізняється від самоефективності особистості в інших сферах життєдіяльності. Щоб виокремити специфічні особливості навчальної самоефективності, розглянемо близькі з нею поняття: «особистість як суб'єкт діяльності», «активність суб'єкта діяльності». «навчальна діяльність», «суб'єкт навчальної діяльності», «ефективність навчального процесу», «ефективність суб'єкта навчальної діяльності».

Поняття «особистості як суб'єкта діяльності» розкривається у працях радянських та вітчизняних вчених Б. Г. Ананьєва, К. О. Абульханової-Славської, А. В. Брушлинського, М. Й. Боришевського, Н. О. Євдокимової. Г. В. Ложкіна, С. Д. Максименко, В. В. Репкіна, С. Л. Рубінштейна та ін.

Рубінштейн С. Л. здійснив аналіз внутрішніх механізмів активності особистості, що проявляються у діяльності. Особистість, згідно з теорією С. Л. Рубінштейна, є триєдність понять «хочу», «можу» і «я

сам». Це те, до чого прагне людина (спрямованість: цінності, установки, ідеали), те, що вона може (її здібності) та те, ким вона є (поведінка, що закріпилася у характері). При цьому вчений підкреслює єдність свідомості і діяльності: «Затвердження єдності свідомості і діяльності означає, що треба розуміти свідомість, психіку не як щось лише пасивне, споглядальне, рецептивне, а як процес діяльності суб'єкта, реального індивіда, і в самій людській діяльності, у поведінці людини розкрити її психологічний склад і таким чином зробити саму діяльність людини предметом психологічного дослідження" [17, с. 255]. Ця ідея знайшла своє відображення у подальшому дослідженні феномену суб'єкта діяльності іншими вченими.

Порівнюючи поняття особистості і суб'єкта, В. В. Репкін вказує, що лише тією мірою, якої людина розвивається як суб'єкт, вона розвивається і як особистість, тому що діяльність людини ніколи не буває діяльністю індивідуальною. Людина вступає в контакт з іншими людьми, взаємодіє з ними, тобто виступає як особистість. Однак, зазначає вчений, суб'єктом людина стає у процесі включення у різні види діяльності [16].

Відтак, виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що суб'єкт не може існувати поза діяльністю. У діяльності формується психологічні властивості суб'єктності.

Академік С. Д. Максименко стверджує, що у процесі оволодіння діяльністю у суб'єкта цієї діяльності цілеспрямовано формується потреба у самореалізації, що спричиняє активність людини. Активність, у свою чергу, визначає діяльність та ті її види, у яких ця потреба задовольнятиметься. Учений наголошує, що рушійною силою саморуху (самомоделювання, саморозвитку) людини є «нужда – це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини» [10, с. 7]. Атрибутивними властивостями нужди, вказує С. Д. Максименко, є гетерогенність, здатність до розвитку (саморозвитку), ортогенез. Існує нужда лише у формі втілення в породжену нею живу істоту і має афілятивну природу. Атрибутивною ознакою нужди є нескінченність її існування. Отже, робить висновок вчений, нужда є рушійною силою саморуху особистості. Потреба у самореалізації стимулює активність суб'єкта діяльності. На рівень активності суб'єкта діяльності впливає саморегуляція, а показником оптимальності діяльності є її продуктивність (ефективність). Тобто виходячи із зазначеного, можна зробити висновок, що витoki активності суб'єкта діяльності вчений бачить у нужді,

у потребі до самореалізації.

Засновник української психології Г. С. Костюк підкреслює, що невід'ємною частиною суб'єкта є його саморух. «Вищі форми саморуху особистості проявляються у свідомому прагненні особистості працювати над собою, виробляти ті чи інші якості, керуючись певним ідеалом, вміння підпорядковувати своїй волі гру сил власної природи» [7, с. 98]. Саморух, самоактивність, саморозгортання, зауважує Г. С. Костюк, детерміновані суспільними умовами: навчанням та вихованням.

Відтак, виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що суб'єкт не може існувати поза діяльністю. У діяльності формується психологічні властивості суб'єктності. Невід'ємною характеристикою суб'єкту діяльності є саморух, самоактивність, саморозгортання. Джерелом активності є нужда, а рівень активності суб'єкту діяльності залежить від характеру розв'язуваних ним завдань, від саморегуляції, від прагнення до самореалізації і, як ми вважаємо, від потреби у самоефективності.

Навчальна діяльність – це особливий вид діяльності, що розгортається як двосторонній процес: навчання – цілеспрямована передача соціокультурного досвіду іншій людині та учіння.

Специфіка навчальної діяльності пов'язана з її цільовим змістом та задачами, що вирішує суб'єкт навчання. Навчальна діяльність відрізняється від інших видів активності, за Д. Б. Ельконіним, тим, що її метою і результатом є не зміна предмета, з яким діє людина, а зміна самого себе як суб'єкта діяльності [22]. Репкін В. В. навчальну діяльність називає «діяльністю по самозміненню суб'єкта» [16].

Проблема ефективності навчальної діяльності завжди привертала увагу представників психолого-педагогічної науки. Численні дослідники ефективність навчання розглядали з позиції ефективної організації навчального процесу, де тим, хто навчається, відводилася роль пасивних реципієнтів, «судин для наповнення» знаннями [8].

Сьогодні психолого-педагогічна наука акцентує увагу на активну та свідому позицію суб'єктів навчання у процесі ефективного оволодіння важливими соціальними та професійними компетенціями.

На ефективність навчання впливають різні соціально-психологічні чинники: організація навчального процесу, методи та технології навчання, професійно-значущі якості педагога, мета, потреби, особистісні якості, суб'єкта навчання та інше. Серед критеріїв ефективності навчання Н. О. Кузьміна виділяє: 1) внутрішні – академічна (навчальна) успішність, якість знань та навичок, рівень розвит-

ку суб'єкта навчання, рівень навченості та внутрішня готовність до різних психологічних змін та перетворень у відповідності до нових навчальних цілей; 2) зовнішні – ступінь адаптації до соціального життя і професійної діяльності; темпи зростання процесу самоосвіти як пролонгований ефект навчання; рівень освіченості або професійної майстерності; готовність підвищити освіту [8].

Чимало дослідників при аналізі ефективності навчальної діяльності акцентує увагу на співставленні якості отриманого навчального результату з витраченими ресурсами (часовими, психологічними, матеріальними та іншими).

Тобто існують різні точки зору науковців щодо критеріїв ефективності навчального процесу. Одні вчені підкреслюють значущість організаційних та методологічних аспектів навчальної діяльності: економії навчального часу, обсягу матеріалу, застосування активних і інтерактивних навчальних технологій, інші акцентують увагу на психологічних змінах, що відбуваються у суб'єкта навчання: якість і глибина знань, рівень розвитку, зростання навичок самоосвіти, готовність до постановки власних навчальних цілей, саморозвитку та інше.

Видатний український вчений Швалб Ю. М. з цього приводу зауважує, якщо раніше при традиційній системі освіти основні психолого-педагогічні проблеми концентрувалися навколо питань: ефективність формуючих впливів, готовність до навчання, рівень здібностей до засвоєння (рівень навченості), зміст освіти, методики викладання на кожному етапі навчання та ін., то сьогодні принципово іншим є розуміння системи освіти. Система освіти «все більше перетворюється у простір осмисленого вибору суб'єктом форм і змісту власної освіти, більш того, суб'єкт навчання тільки тоді може ефективно включитися в систему освіти, коли він сам стає активним суб'єктом побудови і розвитку самої системи освіти. Тому змінюється і вся психолого-педагогічна проблематика, яка починає концентруватися навколо питань розвитку та саморозвитку особистості» [20, с. 87].

Поняття «навчальна самоефективність суб'єкта навчання» ми розглядаємо, як феномен самосвідомості особистості, що характеризує внутрішню готовність індивіда до активних навчальних дій стосовно освоєння нового змісту діяльності або самовдосконалення набутих компетентностей (навчальних, професійних). Навчальна самоефективність є феноменом, у якому проявляється суб'єктна сутність індивіда, його потреба у самоактивності. Завдяки навчальній самоефективності освітня діяльність стає самодетермінованою та самокерованою.

6.4. Психолого-педагогічна модель розвитку навчальної самоефективності майбутнього фахівця

Аналіз напрацювань з проблеми розвитку самоефективності майбутніх фахівців показує, що зарубіжні та вітчизняні дослідники підкреслюють необхідність проведення роботи з підвищення рівня самоефективності в закладах вищої освіти.

Дослідники Кимберлі Пір С. та МакКлендон вважають, що віра у власну самоефективність дозволяє студентам контролювати навчання, прагнути до більш високих цілей і важких завдань. Особливу увагу дослідники приділяють навчальному середовищу та спеціальним навчальним заходам з розвитку самоефективності. З їх точки зору, навчальне середовище необхідно будувати таким чином, щоб не підкреслювалась конкуренція серед студентів, а оцінювався власний прогрес, що сприятиме формуванню самоефективності відносно академічної успішності. За переконаннями науковців, наявність відчуття самоефективності важливе також для викладача, який організовує і здійснює навчальну діяльність студентів [31].

Самоефективність як предиктор успішної адаптації студентів до університетських вимог розглядала Л. Ф. Мірзаянова. Дослідниця зазначає, що самоефективність пом'якшує негативні прояви в адаптації студентів, дозволяє успішно контролювати ситуацію. За її висновками, більше третини студентів першого курсу мають низький рівень самоефективності, що вказує на глибину кризи дидактичної адаптації, яку вони переживають. Лише після 10 місяців навчання у ЗВО у студентів спостерігається підвищення самоефективності та вихід з кризового стану [11]. Тому роботу з розвитку самоефективності, підкреслює дослідниця, необхідно починати з перших днів вступу у навчальний заклад.

Нельсон Д. і Купер Н. вважають, що для досягнення більш високого рівня самоефективності, викладачам важливо на перших етапах навчальної діяльності студентів проводити діагностику настанов, стосовно їх впевненості у власних академічних здібностях, а також надавати консультації, які мають спрямовувати майбутніх фахівців на формування самопереконань стосовно академічної успішності у новому навчальному середовищі. Така робота, вважають науковці, має вирішальне значення для подальших академічних досягнень студентів в освітньому процесі [30].

Отже, погоджуючись з вищезазначеними науковцями ми вважаємо, що спеціально організоване середовище та цілеспрямована робота зі студентами та викладачами може підвищити рівень їх навчальної самоефективності.

Для цього ми розробили психолого-педагогічну модель розвитку навчальної самоефективності студентів, яка ґрунтується на акмеологічному підході та реалізується з урахуванням суб'єкт-суб'єктного, андрогогічного, системного, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного підходів. Акмеологічний підхід забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком студента, сприяє розкриттю його внутрішнього потенціалу, орієнтує на досягнення вершин професіоналізму та творчості (Н. Кузьміна, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикіна, А. Огнев, Л. Орбан). Суб'єкт-суб'єктний підхід орієнтує на рівноправну взаємодію, спільну діяльність студентів і викладачів в організації процесу навчання, де викладач виконує роль координатора, тьютора, експерта (Л. Арістова, А. Вербицький, І. Зязюн, О. Киричук). Суб'єктно-діяльнісний підхід, завдяки включенню студента у навчальну діяльність, сприяє формуванню якостей суб'єкта власного розвитку (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. Шадріков). Андрогогічний підхід полягає у стимулюванні навчання та саморозвитку студентів у процесі професійної перепідготовки з урахуванням її вікових особливостей, освітніх інтересів і потреб, життєвого досвіду, здібностей і можливостей (С. Болтівець, В. Буренко, С. Вершловський, С. Змеєв, М. Ноулз та ін.). Компетентнісний підхід орієнтує на засвоєння системного комплексу умінь, завдяки яким майбутній фахівець успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності (І. Драч, Н. Бібік, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, С. Сисоєва, О. Ситник та ін.). Застосування системного підходу забезпечує комплексність і цілеспрямованість у розвитку студента (Б. Ломов, М. Роговін, В. Ганзен, В. Зінченко). Також теоретичним підґрунтям виступили концепція самоефективності А. Бандури та теорія цілепокладання Ю. М. Швалба.

Психолого-педагогічна модель розвитку навчальної самоефективності студентів (НСЕ) побудована на принципах: безпеки та поваги до освітніх інтересів і потреб; самодетермінації, діалогічності та партнерського спілкування.

Розвиток навчальної самоефективності студентів відбувається за таких психолого-педагогічних умов: індивідуалізації навчального процесу; створення атмосфери взаємоповаги, довіри між учасниками навчального процесу; свободи вибору змісту освіти, форм та методів

навчання; актуалізації потреби студентів в ефективному управлінні власною освітою; застосування методів і технік розвитку особистості, серед яких найбільш дієвими є тренінги, активні та інтерактивні психологічні вправи.

Психолого-педагогічна модель розвитку навчальної самоефективності студентів містить комплекс взаємопов'язаних заходів, що проводяться зі студентами та викладачами, які навчають дорослих.

Робота з розвитку навчальної самоефективності студентів здійснюється у два етапи: перший – спецкурс «Психологічні основи навчальної самоефективності особистості», другий – соціально-психологічний тренінг «Навчальна самоефективність студента – чинник майбутньої професійної самореалізації». Спецкурс та соціально-психологічний тренінг (семінар-тренінг) містять теми, які розкриваються у блоках: 1) інформаційному – створення комунікативного простору для обговорення феномену навчальної самоефективності, його ролі у навчанні та успішній самореалізації особистості; 2) інструментальному – застосування методів та технік розвитку навчальної самоефективності; 3) самоаналізу – рефлексивна фіксація психологічних новоутворень, що відбулися у процесі виконання вправ (в усній або письмовій формі самозвіту).

Тренінгова програма спирається на принципи: гуманістичної спрямованості, суб'єктності, активності, розвивального навчання, системності, професійної орієнтації, інформаційності, партнерського спілкування, діалогічності, рефлексивності, екологічності.

Принцип *гуманістичної спрямованості* припускає взаємозбагачення духовними цінностями викладача і студентів. Принцип *суб'єктності* розглядає людину як індивідуальність, що здатна до усвідомленого і самокерованого розвитку. Принцип *активності* припускає активність всіх учасників тренінгу та пробудження свідомого інтересу до навчального процесу. Принцип *розвивального навчання* актуалізує потреби студентів у самоаналізі, саморозвитку та самореалізації. Принцип *системності* полягає у логічній організації навчального матеріалу тренінгу. Принцип *професійної орієнтації* – полягає у спрямуванні майбутніх фахівців до професійної самореалізації. Принцип *партнерського спілкування* полягає у врахуванні інтересів, почуттів всіх учасників взаємодії. Принцип *діалогічності* включає обмін думками, поглядами. Принцип *рефлексивності* полягає в аналізі власного досвіду та досвіду інших, усвідомлення власних дій, отриманих результатів, наявних страхів та обмежень, особистих ці-

лей. Принцип *екологічності* забезпечує психологічну безпеку учасників тренінгу та спрямовує на взаємопідтримку та взаєморозвиток суб'єктів взаємодії.

Психологічний супровід розвитку навчальної самоефективності студентів реалізовується шляхом: 1) діагностики, яка дозволяє протягом навчання виявляти особистісні обмеження, що впливають на навчальну самоефективність; 2) консультування, спрямовує студентів на ефективну самоосвіту впродовж життя, 3) проведення корекційних та розвивальних заходів.

Компоненти моделі є інтегруючими, взаємодоповнювальними, забезпечують комплексність і цілісність процесу розвитку навчальної самоефективності студента.

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу нами з'ясовано, що феномен самоефективності розробляється в різних наукових галузях, має подібні характеристики та зв'язок з поняттями самооцінки, самоактуалізації, самореалізації, продуктивності, компетентності, позитивного мислення та ін., активно досліджується сучасними зарубіжними та вітчизняними вченими; дефініції цього поняття на сьогодні є не чітко визначеними.

Навчальна самоефективність студента є одним з видів самоефективності особистості. Це стійкий конструкт самосвідомості, що характеризує сформоване суб'єктивне судження про власну здатність актуалізувати внутрішній потенціал для самостійного, активного, продуктивного здійснення навчально-пізнавальної діяльності та досягнення особистісно-значущого освітнього результату. Навчальна самоефективність студента визначається як рефлексивний зв'язок між власною навчальною активністю (навчальними діями) і особистісними змінами (розвитком), що відбулися у процесі навчання. Умовою виникнення навчальної самоефективності (Я-ефективний у навчанні) є потреба індивіда у самозмінненні, самовдосконаленні через навчання. Навчальна самоефективність характеризується суб'єктивним очікуванням успіху, сприяє перетворенню суб'єкта навчальної діяльності на суб'єкта власного розвитку, що здатний ефективно застосовувати навчальні компетентності для розв'язання особистісних та професійних задач.

Завдяки навчальній самоефективності майбутнього фахівця його освітня діяльність стає самодетермінованою та самокерованою.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / [под ред. А. А. Бодалева] – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура: [пер. с англ. Н. Н. Чубарь]. – СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти / Л. С. Выготский [под ред. А. М. Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. Проблемы развития психики. – 1983. 368 с.
4. Гончар С. Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов / С. Н. Гончар // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. С. 250–253.
5. Дусавицкий А. К. О студенческом возрасте как завершающем этапе формирования личности / А. К. Дусавицкий // Вестник Харьк. ун-та. – № 200: Психология памяти и обучения. – Харьков, 1980. С. 9–13.
6. Капрара Дж. В. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон пер. с англ. В. Белоусов. – СПб.: Питер, 2003. 638 с.
7. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. 304 с.
8. Кузьмина Н. А. Эффективность процесса обучения и учения / Н. А. Кузьмина // Теория и практика общественного развития – 2013. – № 12. – Т.1 С.282–287.
9. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс / Д. Майерс – СПб: «Пройм-ЕВРОЗНАК», 2004 512 с. – (Проект «Метры психологии»)
10. Максименко С. Д. Основні методи дослідження особистості та категорія нужди/ Сергій Дмитрович Максименко // Проблеми сучасної психології: (зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України) : статті / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої] – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2014. С. 7–18.
11. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К.: НДПІ, 1990. – 240 с.
12. Мирзаянова Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л.Ф. Мирзаянова. – Мн.: Бел. наука, 2003. 271 с.
13. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О.Джон: пер.с англ. М.С. Жамкочьян; [под ред. В.С. Магуна]. – М.: Аспект Пресс, 2001. 607 с.
14. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ – студія», 2006. 320 с.
15. Психология человека от рождения до смерти / [под общей ред. А.А.

Реана]. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

16. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность / В. В. Репкин. – Рига: 1993. 41 с.

17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х томах. Т.2 / С. Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. 328 с.

18. Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.) – Режим доступа – <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=67509>

19. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Эрих Фромм: пер с англ. Д.Н.Дудинский. – Мн.; ООО «Попурри», 1998. 672 с.

20. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания: монография / Юрий Михайлович Швалб. – К., «Стилос», 1997. 235 с.

21. Эколого-психологические факторы современного образа жизни: Монография / Под ред. Ю. М. Швалба. – 2-е изд., перераб. и доп. – Житомир: Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2009. 458 с.

22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон : пер. с англ. – М.: Флинта, 2006.– 342 с. (Серия: Библиотека зарубежной психологии).

23. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. P. 191–215.

24. Bandura A. Sozial-kognitive Lerntheorie / A. Bandura // Soziologische Revue : Besprechungen neuer Literatur . – 1981. P. 102–103.

25. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines, L. Gewirtz (Eds.)/ A. Bandura // Handbook of moral behavior and development. – 1991. – Vol. 1. P. 45–103.

26. Bandura A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness / A. Bandura // In E.A. Locke. (Ed). – New York: Viley, 2009. P.179–200.

27. Burgess P. D. The Educational Orientations of Adult Participants in Group Educational Activities. Doctoral thesis / P. D. Burgess. – University of Chicago, 1974. 354 p.

28. Compeau D. R. Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test / D.R.Compeau, C.A. Higgins // MIS Quarterly. – 1995. – Vol.19. – № 2. P. 189–211.

29. Lenz E .R. Self-efficacy in nursing: research and measurement perspectives / E. R. Lenz, L. M. Shartridge-Baggett. – Springer Publishing Company, NY . – 2001. 116 p.

30. Nesdale D. Self-efficacy and the job-seeking activities in unemployed ethnic youth / D.Nesdale, K.Pinter // The Journal of Social Psychology. 2000. – Vol. 140 – №5. P. 608–614.

31. Payne B. R. In the zone: Flow state and cognition in older adults / J.J. Jackson, S.R. Noh, E.A.L Stine-Morrow // Psychology and and Aging, 2011. – Vol.26. P.738–743.

Розділ 7

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

7.1. Конкурентоздатність фахівця на етапі професійної підготовки (Сурякова М.В., Павловська І.О., Євдокимова Н.О.)

Конкурентоздатність особистості в психології зазвичай розглядається у площині професійної реалізації фахівця. У психологічному розумінні конкурентоздатність є така особистісна характеристика, яка визначає здатність фахівця адаптуватися до швидкоплинності подій та ідей у професійному середовищі, яка сприяє готовності ефективно здійснювати професійні дії, генерувати нові, нестандартні підходи до вирішення професійних завдань. Конкурентоздатність виступає багаторівневим системним утворенням, яке складається з особистісних та професійно важливих якостей, професійної установки та мотивації, професійного досвіду та очікувань, стратегій поведінки у соціально-професійному просторі.

У сучасному світі фахівець будь-якої галузі виступає суб'єктом ринкових відносин, яким характерний високий рівень конкурентності, змагальності, відкрита або прихована боротьба щодо просування у професійній сфері. Конкурентне середовище, в якому має реалізуватися фахівець, вимагає від нього певних психологічних якостей, завдяки яким він буде мати конкурентні переваги. Важливими якостями конкурентоздатності особистості виступають психофізіологічні характеристики, які забезпечують високий рівень працездатності та стресостійкості людини; психосоціальні особливості, серед яких визначаються комунікативна компетентність та здатність до кооперації і співпраці; особистісні властивості, що забезпечують прагнення досягати мети, регулювати процес та оцінювати результат діяльності, долати труднощі, приймати нестандартні, навіть ризиковані рішення, визначати стратегію й тактику реалізації професійної діяльності.

Конкурентоздатність як інтегральна характеристика професіоналізму особистості розвивається поступово, поетапно, еволюційно у процесі її професійного становлення. Успішність формування конку-

рентоздатності особистості визначається як власно її особистісними властивостями, так і умовами, в яких відбувається професіоналізація майбутнього фахівця.

У процесі формування конкурентоздатності фахівця будь-якого профілю окремо виділяється початковий етап, в якому закладається фундамент майбутньої професійної конкурентоздатності. Цей етап зазвичай відбувається в умовах навчального закладу, але часто молоді люди не у повній мірі усвідомлюють значення етапу навчання щодо подальшого професійного посування. Майбутній фахівець, одержуючи у навчальному закладі професію, безумовно, сподівається на розвиток свого подальшого професійного життя, на успішність своєї професійної кар'єри.

В уявленнях сучасної студентської молоді професійна кар'єра розуміється як атрибут конкурентоздатності фахівця, як свідоцтво життєвого успіху взагалі. Таке розуміння відбиває ставлення молоді до цього явища як до позитивного, цінного, очікуваного в своєму професійному майбутньому. Позитивне ставлення до майбутньої професійної кар'єри виступає важливою основою спрямованості людини на реалізацію своїх можливостей в умовах професійної діяльності, утвердження у професійній сфері, досягнення високого рівня професіоналізму. Тому вибір кар'єри має смислоутворюючий характер, а реалізація індивідуальної професійної кар'єри виступає найважливішим елементом самореалізації та саморозвитку людини [1, с. 272]. Конкурентоздатність таким чином визначається як умова та засіб здійснення людиною життєвих та професійних намірів, професійної кар'єри зокрема.

Але мобілізуючий потенціал, що міститься у позитивному визначенні конкурентоздатності, не завжди забезпечує реальних кроків людини у втіленні професійних кар'єрних планів. Гальмування розвитку конкурентоздатності фахівця може бути пов'язано з декількома причинами. По-перше, позитивне ставлення до кар'єри взагалі не забезпечує такого ж ставлення до конкретної професії, за якою навчається майбутній фахівець. По-друге, уявлення про професійну кар'єру можуть мати дуже узагальнений характер, в яких не визначена мета, умови та засоби її досягнення. По-третє, кар'єрним очікуванням може бути притаманна емоційна забарвленість оцінки, ніж раціональне усвідомлення сутності професійної кар'єри, її загального значення та особистісного сенсу.

У процесі формування конкурентоздатності майбутніх фахівців

очікування, пов'язані з професією, виступають як фактор, що активізує та спрямовує особистість на подальшу реалізацію та розвиток професійного потенціалу, а у разі низького рівня їх розвитку стає фактором, що ускладнює подальше професійне просування. У першому випадку розвинені очікування щодо професійної кар'єри може бути визначені як перспективні у професійному становленні фахівця, у другому – як неперспективні.

Відсутність чіткості в уявленнях людини щодо засобів досягнення мети про бажану роботу пов'язано з неясними уявленнями відносно реальних професійних цінностей, організаційних умовах, механізмах посадового росту, соціальних та адміністративних нормах. За даними Є.І. Рогова, в дослідженні уявлень молодих вчених про зміст роботи наукового співробітника виявилася повна невідповідність реальності. Вузке тлумачення початківцями змісту професійної праці помітно спостерігається і в інших галузях професійної діяльності: констатується непоінформованість молодих людей про реальні умови та особливості професійної праці [2, с.86].

Протягом навчання майбутні фахівці мають визначити фактори та умови розвитку власної конкурентоздатності у сучасному економічному середовищі. Підвищення рівня конкурентоздатності пов'язується саме з усвідомленням майбутніми фахівцями власних кар'єрних очікувань щодо подальшої професійної діяльності.

Наразі професійна кар'єра розуміється більшістю фахівців як послідовність професійних ролей, статусів та видів діяльності в житті людини, і визначається як надзвичайно бажане в професійному житті людини явище [3, с. 146]. Саме у професійній кар'єрі відбувається становлення фахівця як професіонала, що проявляється у розвитку особистості, оволодінні професійною діяльністю, реалізації особистості в професії та досягнення нею вершин професіоналізму [4]. Можна відзначити, що саме через успішність здійснення професійної кар'єри й виявляється конкурентоздатність особистості професіонала.

Професійна кар'єра вважається одним із показників спроможності фахівця бути конкурентоздатним, що дозволяє досягти відповідний соціальний статус, мати професійний авторитет та визнання. Окрім суспільного визнання фахівця у професійній кар'єрі виявляє і власну особистісну значущість, вагомість, унікальність, що надає людині впевненість та життєве укорінення в цілому. Така трактовка професійної кар'єри відмічається у багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких О.Г. Молл, О.М. Толстая, М.В. Сафонова,

В.О. Чикер, В.Г. Почебут, О.Я. Кібанов, М.С. Пряжніков, Є.О. Могільовкин, І.Д. Ладанов, О.О. Бодальов, Л.О. Рудкевич, Т.Х. Невструєва, Т.Г. Гнедіна, E.Schein, K.Kram, D.Super, D.Hall, і ін.

Професійна кар'єра фахівця розпочинається вже на етапі навчання у навчальному закладі, який вважається «передстартовим», підготовчим, хоча далеко не всі майбутні фахівці це усвідомлюють. Саме цей етап дослідники професійної кар'єри пов'язують з активним розвитком конкурентоздатності майбутнього фахівця у форматі навчально-професійного процесу. Динаміка розвитку конкурентоздатності майбутнього фахівця виявляється через зміст та характеристики кар'єрних очікувань щодо перспективи професійного просування. Саме характер кар'єрних очікувань фахівця відбиває наміри щодо місця застосування своєї професійної праці. Наприкінці навчання майбутній фахівець особисто створює певний зразок подальшої професійної кар'єри на основі своїх уявлень, а також свого ставлення до неї, що втілюється в його кар'єрних очікуваннях.

Очікування у психології визначаються як прогностичне, достовірне ставлення до світу, до різноманітних об'єктів, їхньої динаміці [5]. Досліджуючи феномен очікувань, Р.Х. Шакуров відзначає, що за емоційним забарвленням очікування бувають бадьорі (позитивні), коли очікується позитивно-емоційний, бажаний результат, та тривожні (негативні), пов'язані з небажаним результатом [6, с.35]. У визначенні очікувань підкреслюється його емоційний компонент, який безпосередньо пов'язаний з системою ставлень людини. Кар'єрні очікування можна визначити як емоційно-оціночне ставлення особистості до професійної кар'єри, яке відбиває суб'єктивне уявлення про професійну кар'єру та характер суб'єкт-об'єктного взаємозв'язку, обумовлює регуляцію професійної поведінки, спонукає до усталення особистості у професійній діяльності.

Кар'єрні очікування, таким чином, у процесі професійного становлення виступають показником, за яким можна виявити актуальний зв'язок майбутнього фахівця з професією, професійною кар'єрою, дослідити особливості особистісного та професійного становлення на певному етапі, та на цій основі прогнозувати перспективність подальшого просування фахівця в професійному середовищі, тобто визначити загальний «контур» його конкурентоздатності у майбутньому. Але наразі професійне становлення майбутнього фахівця будь-якої галузі утруднюється деякими несприятливими ефективній професіоналізації явищами: відсутність справжнього інтересу до професії, від-

сутність прагнення глибше й точніше усвідомити її сутність, поверхневе розуміння професії, що не викликає бажання оволодіти професією. Соціально-психологічна адаптація майбутнього фахівця у конкретному професіональному середовищі в значної мірі залежить від того, наскільки ясно він усвідомлює свої очікування щодо подальшого професійного шляху.

Проведені нами дослідження актуальних уявлень майбутніх фахівців різних спеціальностей, що навчаються у ВНЗ, дозволило виділити їхні характерні особливості, які складають основу ставлення до професійної кар'єри (див. табл. 6)

Таблиця 6

Уявлення про професійну кар'єру майбутніх фахівців

<i>Поняття</i>	<i>Категорії</i>	<i>К-ть виборів (%)</i>
Кар'єра	Кар'єра – важливе місце в житті	79,8
	Кар'єра – не головне місце в житті	12,8
	Кар'єра як небажане явище	2,5
	Неможливість сполучення кар'єри з родиною, друзями, особистим життям	57,8
	Кар'єра як можливість досягнення високого рівня професіоналізму	10,6
Професія	Професія як важлива сторона життя	95,4
	Заперечення можливості кар'єри в професії	31,6
Робота	Робота – умова реалізації кар'єри	12,8
	Робота як умова існування	70,2
	Робота як прикра необхідність	13,1
Засоби здійснення кар'єри	Відсутність конкретності в уявленнях про труднощі	79,4
	Необхідність позитивних особистісних якостей	92,2
	Необхідність часу для будування кар'єри	6,0
	Необхідність негативних особистісних якостей	7,8

В уявленнях більшості досліджуваних студентів поняття *кар'єра* визнається як цінність, що займає важливе місце в житті людини; поняття *професія* визначається як можливість самореалізації і самоствердження для людини; поняття *робота* розуміється як прикра необхідність заробляти, що не пов'язується з реалізацією професійної кар'єри. В цілому студенти визначають кар'єру, в першу чергу, як за-

сіб поліпшення матеріального становища та можливість для самореалізації і розвитку професіонала. Разом із цим визначення цінності та значення кар'єри особисто для себе є не досить впевнене за характером, у судженнях частини майбутніх фахівців висловлюється проблематичність будівництва кар'єри за своєю професією, невіра у можливий розвиток кар'єри в професії.

Відзначається досить високий рівень розуміння щодо засобів реалізації професійної кар'єри, умов, за якими можливе просування; визнається головним чинником реалізації кар'єри особистісні якості фахівця, власна активність і відповідальність за свої дії. Відносно очікуваних труднощів в реалізації кар'єрних планів спостерігається дуже узагальнене уявлення досліджуваних, відсутність реалістичності щодо суміщення кар'єри з іншими сторонами життя людини, конкретності в уявленнях щодо зусиль, які можуть знадобитися у реалізації професійної кар'єри, невпевненість в своїх можливостях контролювати та управляти реалізацією професійною кар'єри.

Характер ставлення до професійної кар'єри, можна визначити як позитивно-активне, позитивно-помірне й негативне. У нашому дослідженні виявлений переважно позитивно-активний тип ставлення до професійної кар'єри майбутніми фахівцями. Таке ставлення, однак, супроводжується досить розмитими, нечіткими уявленнями щодо реальних умов втілення кар'єри у професійному середовищі та власних завдань на цьому шляху. Отже, результати дослідження особливостей кар'єрних очікувань майбутніх фахівців дозволяють визначити узагальненість як інтегративну характеристику уявлень, переважну емоційність у ставленні до професійної кар'єри, а також низький рівень усвідомленості сутності професійної кар'єри та її складових.

На наш погляд, у процесі формування кар'єрних очікувань фахівців саме усвідомлення має бути тим чинником, що здатний перетворити їх у бік більшої перспективності, яка проявляється у розкритті мобілізуючої здатності кар'єрних очікувань. Усвідомлені кар'єрні очікування обумовлюють адекватність професійної підготовки фахівців сучасним соціально-економічним вимогам, спрямовують і усталюють фахівця в професії завдяки визначенню особистісного сенсу, мети та засобів реалізації кар'єри, а також мотиву активності у реалізації професійної кар'єри, сприяють успішності їхнього подальшого професійного просування. Саме усвідомлені кар'єрні очікування мають стати основою конкурентоздатності фахівця за рахунок таких характеристик, як реалістичність і достовірність. Тому в професійній

підготовці у ВНЗ повинні бути створені відповідні умови, які сприяють розвитку усвідомленості майбутніми фахівцями своїх кар'єрних очікувань, й подальшій конкурентоздатності.

Усвідомлення визначається як процес, який поєднує поняття і його розуміння: усвідомлення поняття розглядається як найвища ступінь формування понять. Усвідомлювати – означає приймати свідомо, осягати розумом, розуміти значення, суть; а також повністю розуміти, правильно оцінювати, проникати в суть [8, с.706]. Усвідомлення кар'єрних очікувань полягає в усвідомленні предмету, на який направлені очікування – професійну кар'єру, точніше, її образ. С.Л. Рубінштейн підкреслював, що лише тоді, коли предмет усвідомлений, людина починає розуміти, чого вона бажає, і тому може на новій усвідомленій основі організувати свої дії [9, с.588]. Визначаючи кар'єру як активну діяльність людини у професійній сфері, відповідно необхідно виділити та усвідомити її структурні компоненти – мотив, ціль, умови здійснення, а також визначення її значення й особистісного сенсу. Вже сама спроба визначити рівень усвідомленості окремих компонентів має привести людину до постановки проблеми в цьому аспекті, що сприяє подоланню неусвідомленості.

У вітчизняній психології існує положення, згідно якому усвідомлення мети діяльності виступає основною підставою виникнення будь-якої дії. Тому неусвідомленість мети супроводжується низьким рівнем активності людини, або і взагалі її відсутністю. Подібне можна висловити також відносно усвідомленості особистісного сенсу. Мотиви не завжди усвідомлюються людиною, деякі з них можуть проявлятися в свідомості у формі емоцій, які є важливим показником у визначенні провідного мотиву. У визначенні особливостей зв'язку предмету і мотиву зазначається, що предмет має пройти тривалий період акумуляції позитивних емоцій, ніж стати мотивом діяльності.

Усвідомленість як загальна (інтегративна) характеристика кар'єрних очікувань визначає рівень їх реалістичності, що в свою чергу виступає умовою практичного втілення професійних планів, вірогідність чого тим більш, чим вище рівень реалістичності. Рівень реалістичності перспективи майбутнього людини визначається базовою умовою його позитивного впливу на поточну поведінку. Рівень реалістичності майбутнього має обумовлювати також і його (майбутнього) регулюючу функцію в цілеспрямованій поведінці, яку можна визначити як конкурентоспроможну поведінку.

Узгодженість розумового й емоційного процесу людини підкре-

слюється С.Л. Рубінштейном, який вказує на взаємовплив цих процесів: у поєднанні інтелектуального і афективного емоційність підпорядкована контролю інтелекту, а включення почуття додає думці більшу напруженість, гостроту, пристрасність [9, с. 318]. Позначене положення є вкрай важливим для розуміння взаємозв'язку уявлень про професійну кар'єру та ставлення до неї. Вважається, достовірність образу професійної кар'єри, його визначеність, внутрішня узгодженість і представленість її компонентів, сприяє усвідомленню сутності явища, що й має стати основою для формування певного ставлення до нього.

Оскільки у дослідженні особливостей актуальних уявлень майбутніх фахівців основними характеристиками образу професійної кар'єри були узагальненість та переважна емоційність, що не сприяє підвищенню рівня його усвідомленості, то умовами, за якими має відбуватися підвищення рівня усвідомленості, можуть стати конкретність та інтелектуалізація емоційності образу професійної кар'єри. Ймовірно, що розвиток кар'єрних очікувань може забезпечуватися саме за допомогою усвідомлення уявлень та особистого ставлення до професійної кар'єри, що додає перспективності очікуванням. Рівень усвідомлення власних засобів діяльності, особистісних особливостей суттєво підвищується завдяки спостереганню, протиставленню, інтерпретації точок зору, позицій, засобів та прийомів сприйняття та поведінки. Завдяки збільшенню інформації, студенти мають усвідомлювати і оцінювати альтернативи професійної поведінки й ріст власних професійних та особистісних можливостей. Саме через означені інтелектуальні дії відбувається розвиток конкурентоздатності фахівця.

Отже, розвиток конкурентоздатності майбутніх фахівців безпосередньо пов'язаний зі змістом та характеристиками їхніх кар'єрних очікувань, а їх розвиток пов'язаний з процесом усвідомлення, який потребує організації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Забезпечення розвитку конкурентоздатності через розвиток кар'єрних очікувань майбутніх фахівців має бути втілено в спеціальній корекційно-розвивальній програмі, яка сприяє перетворенню мотиваційної, інтелектуальної, афективної структур особистості, а також формування готовності до певних дій у професійній сфері. Програма має передбачати перетворення на різних рівнях організації кар'єрних очікувань: когнітивному (знання), емоційно-оціночному (значимість), поведінковому (наміри). Основні етапи розвитку кар'єрних очікувань:

1. Інформаційний: спрямований на усвідомлення:

- власної життєвої перспективи;
- ролі професійної діяльності у контексті життєдіяльності людини;
- місця кар'єри в життєвому просторі;
- значення професійної кар'єри;
- особливостей актуального та майбутнього етапу життя людини.

2. **Смислоутворюючий** (значеннєвий): спрямований на усвідомлення:

- особистісного сенсу професійної кар'єри;
- особливостей мотиваційної сфери через засвоєння понять: сенс, цінності, мета, засоби досягнення мети, умови досягнення, результат, цілепокладання, потреби й мотиви.

3. **Технологічний етап**: спрямований на усвідомлення:

- соціально-економічних умов, в яких має діяти майбутній фахівець;
- стандартів відношень роботодавця й робітника;
- специфіки професійної інформації, що має аналізуватися робітником;
- засад власної конкурентоздатності;
- критеріїв вибору місця роботи, технології пошуку;
- розвитку навичок самопрезентації.

На основі існуючих знань про майбутню професійну ситуацію, оцінки її привабливості та усвідомлення особистісних професійних можливостей складаються актуальні уявлення щодо майбутньої професійної діяльності, ставлення до неї, та на цій основі формуються наміри, установки, поведінкові стратегії фахівця. Інтерес до професії, спрямованість на професійну діяльність, прихильність до професійної галузі на поведінковому рівні визначається наявністю вмінь створювати загальний стратегічний професійний план, визначати умови його реалізації, розробляти варіанти плану професійного розвитку, вибирати відповідні технології, розподіляти дії протягом часу тощо.

Таким чином, протягом всього етапу професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ мають бути створені спеціальні умови щодо усвідомлення професійних намірів, моделювання професійної кар'єри, визначення бажаного професійного шляху тощо. Адже саме у навчальному закладі закладається основа подальшої конкурентоздатності професіонала.

Список використаних джерел

1. Лукашевич М.П. Теорія і практика самоменеджменту: Навч. посібник / М.П. Лукашевич. – К.: МАУП, 1999. 360 с.
2. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 336 с.
3. Спивак В.А. Развивающее управление персоналом / В.А. Спивак. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. 440 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. 244с.
5. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1999. 512 с.
6. Шакуров Р.Х. Психология эмоций: новый подход / Р.Х. Шакуров // Мир психологии. – 2002. – №4. С. 30-44.
7. Сухов С. Рынок труда и проблемы трудоустройства / С.Сухов, А. Ряховский, Н.Галетова, Н.Винокурова, В.Кубрин // Высшее образование в России. – 2006. – №4. С.10-15.
8. Івченко А. Тлумачний словник української мови / А.Івченко. – Харків: Фоліо, 2006. 766с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. 720 с.

7.2. Організація вільного часу життя як показник конкурентоздатності особистості (М. Сурякова, І. Павловська)

Конкурентне середовище вимагає від людини дотримання чіткої організації часу свого життя, оскільки лише за таких умов особистість спроможна досягати певних результатів у професійному просторі. Конкурентоздатність особистості безпосередньо пов'язана саме з вміннями організувати час життя – професійного та особистого. Високий рівень розвитку самоорганізаційних вмінь дозволяє людині більш ефективно використовувати власні можливості та визначити місце у конкурентному середовищі.

Навички та вміння самостійно організувати у часі власні дії поступово формуються у людини протягом дитинства, юнацтва, та вже на початку етапу дорослості у загальному виді набувають певних усталених ознак. Особливої уваги з точки зору розвитку навичок і вмінь особистості щодо організації власного життя заслуговує етап

професійного навчання, адже саме на цьому етапі закладаються підвалини майбутнього професійного та життєвого успіху.

Особливості самоорганізації часу життя особистості найбільш наочно виявляються у організації та змісті вільного часу, коли людина має самостійно вибирати власні дії та певним чином планувати їх у часі. Саме особливості організації вільного часу людини, її загальне ставлення до часу свого життя є своєрідним атрибутом потенційної спроможності цілеспрямовано досягати поставленої мети. Вкрай важливим для особистості стає завдання визначити та усвідомити особливості власних вмінь щодо самоорганізації часу життя, а у разі виявлення їх низького рівня впровадити відповідні корекційні дії, що має сприяти розвитку конкурентоздатності особистості.

Проблема ставлення людини до часу розробляється у психології досить давно. Обговорення проблеми психології часу свідчить про її надзвичайну складність, про недостатній рівень її розробки, про невідомість, неоднозначність уживаних при її вивченні понять. Разом з тим, запити теорії й практики вимагають розробки даної проблеми.

Виступаючи у всій різноманітності своїх аспектів, проблема часу вивчалася в дослідженнях вітчизняних і іноземних філософів і психологів Е. Гуссерля, А. Бергсона, М. Хайдеггера, П. Фресса, Г. Вудроу, П. Жану, Ш. Бюллер, Д.Г. Елькіна, С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханова-Славської, Б.Г. Ананьєва, А.К.Болотової, Ю.К. Стрелкова, Б.І. Цуканова і ін. Разом із цим наразі у психологічній літературі немає єдиного підходу щодо розуміння специфіки психічного відображення часу та ставлення до часу, як одного з аспектів його сприйняття. Наразі досить вивченим є відображення часу на психофізіологічному й фізіологічному рівнях. Психологічний же й особистісний рівні залишаються усе ще маловивченими. Зокрема, не представлений у психологічній літературі й такий аспект суб'єктивного сприйняття часу як ставлення до часу. Залишається недостатньо з'ясованим питання про індивідуально-психологічні детермінанти сприймання часу, а також організації часу.

У вивченні проблем часу життя слід зазначити праці таких учених, як С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, В.Ш. Совалев, О.О. Кроник, Є.І. Головаха, Л.Ю. Кублицькіне, В.Ф. Серєнкова, О.Б. Орлов, В.Е. Чудновский та ін. Проблеми суб'єктивного часу, особливостей і залежності тимчасового сприйняття від індивідуальних особливостей розробляли Б.І. Цуканов, В.М. Лисенкова, Н.В. Огороднікова тощо, від змісту діяльності

С.П. Геллерштейн, Д.Г. Елькін, С.М. Гарєєв, Т.Н. Осіпова, Н.І. Моїсеєва, Н.І. Караулова; вплив емоційних особливостей особистості на сприйняття часу Д.Г. Елькін, Н. Марин, А.С. Дмитрієв, В.І. Лебедев; типу активності Е.М. Гарєєв, Л.М. Коробейникова, психічної напруги Е.В. Фришман; вивчення ролі впливу часу в структурі діяльності і його місце в структурі особистості А.К. Болотова.

Говорячи про часову орієнтацію, або часову перспективу, науковці розрізняють кілька аспектів: рівень усвідомлення часу – це найголовніша границя. На одному полюсі – одержима заклопотаність плином, проходженням, недостатністю часу і т.д. (синдром «час – гроші»), на протилежному – байдужість, зневага часом, уседозволеність у поводженні до часу (синдром «відкладемо до завтра»); глибина усвідомлення часу – іноді такими характеристиками, як значення й важливість, наділяється тільки безпосередній, найближчий час, а іноді й майбутнє. Короткострокову й довгострокову перспективу можна визначати незалежно від того, куди спрямований погляд – вперед або назад, у минуле. Ці аспекти дуже важливі для науково вірного розуміння уявлень про час [1; 3].

Особливої уваги в проблемі «людина-час» набуває проблема вільного часу людини, його сприймання, організація, ставлення. Філософія розглядає вільний час як простір для здійснення специфічних соціальних процесів, виявляє джерела виникнення вільного часу і його взаємозв'язок із часом робітника, його соціальну цінність. Соціологія й економіка здійснюють кількісний і статистичний аналіз зазначених процесів, досліджують характер і зміст вільного часу особистості, діяльність соціальних інститутів дозвілля по його наповненню, аксіологію дозвілля. Психологія звертає увагу на потребі й мотиви, що визначають поведінку й учинки людину в часовій сфері. У своїй сукупності дані цих наук свідчать про те, що вільний час є домінуючим простором, у якому відбувається фізичний і духовний розвиток людини [6; 7].

Але сьогодні людина не має права на пасивність, вона повинна і може стати активною у своєму самовдосконаленні, творчості, дії. Активна позиція людини, можливість її розвитку, самовдосконалення, презентації свого «Я» у зовнішній реальності відкриває нові аспекти у вивченні вільного часу [2]. Вільний і всебічний розвиток особистості є не тільки соціальним ідеалом, але й найважливішою умовою розвитку суспільства, орієнтованого на універсальні гуманістичні й демократичні цінності. Теоретичне осмислення цього процесу є однієї з фу-

ндаментальних проблем сучасного суспільствознавства. Важливим напрямком розв'язання даної проблеми є поглиблене дослідження вільного часу, його ролі й місця у формуванні особистості, її конкурентоздатності зокрема.

Характеризуючись усе більшою варіативністю й розширенням спектра пропозицій, вільний час знаходить усе більшу значимість для особистості. Вільний час – це час, яким кожна людина може розпоряджатися, виходячи зі своїх особистих інтересів і потреб, у відповідності зі своїми ідеалами, життєвою позицією й моральними установами. Це буттєвий простір, де люди вільні, як ніде більш; тут існує більша можливість прояву як негативної, так і позитивної волі (Е. Фромм, Р. Харре). Це – простір вибору, найбільш вільного від регламентації. Вільний час властивий тільки людині, внаслідок її здатності робити вибір, самостійно структурувати своє буття, здатності до самовдосконалення, саморозвитку (А. Маслоу, К. Роджерс і ін.).

У соціальному світі з високим ступенем регламентації одну з можливостей заповнення дефіциту волі особистість одержує в просторі вільного часу, де можлива більша реалізація «Я». Саме у вільний час особистість здатна (і має право) організовувати свій буттєвий простір.

Проблема вивчення вільного часу стає особливо актуальною за наступними причинами. У процесі соціально-економічного й культурно-історичного розвитку суспільства усе більший обсяг часу вивільняється для вільного часу, збільшується маса людей, що утягуються у проблему організації вільного часу, як у якості споживачів, так і в якості організуючого персоналу, збільшується різноманітність форм проведення вільного часу. Усе це обумовлює наростання варіативності можливого розв'язання суб'єктом проблеми змісту й організації дозвілля, та ускладнення ефективності власного вибору.

Вільний час є одним з буттєвих просторів особистості, у якому вона одержує відносну можливість (у порівнянні із часом, зайнятим навчанням, роботою) реалізувати прагнення до самоактуалізації через прояв суб'єктної позиції у виборі змісту й форм діяльності [8]. Почуття волі є для особистості критерієм віднесення конкретного виду заняття до вільного часу. Зміст дозвілля може бути обумовлений багатьма факторами, основні з яких наступні.

Спрямованість особистості – система спонукань, що визначає вибірковість ставлень і активність людини. Основними формами спрямованості особистості є інтереси як вибіркоче ставлення особис-

тості до об'єкта в силу його життєвого значення й емоційної привабливості; інтереси на основі потреб, що відчуваються людиною як необхідність у певних умовах життя й розвитку, та спонукають людину до активності; світогляд; ідеали; переконання; психологічні установки; спонукання; життєві цілі.

Звички – регулярні дії, які в силу постійного свого повторення стають повсякденними для людини.

Здібності як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності. Здібності не зводяться до наявних знань, умінь, навичок. Вони виявляються у швидкості, глибині й міцності оволодіння способами й прийманнями деякої діяльності і є внутрішніми психічними регулятивами, що обумовлюють можливість їх придбання.

Особливої уваги набуває проблема вивчення сприймання часу, вибору змісту вільного часу у зв'язку з особистісними особливостями та навичками організації часу дозвілля студентської молоді. Адже саме на етапі ранньої дорослості закладаються основні характеристики психологічного зв'язку особистості й часу її життя та формуються базові конкурентоспроможні якості.

Тому нами було проведено дослідження з метою вивчення особливостей уявлень молодих людей про час, змісту вільного часу та його організацію у зв'язку з комунікативними та організаційними особливостями особистості. Основною гіпотезою дослідження стало припущення, що особливості уявлень про час, ставлення до нього, а також індивідуально-психологічні особливості особистості визначають зміст вільного часу та спосіб його організації.

Виявлення особливостей уявлень про час, ставлення до часу, особливості змісту та визначення рівня вмій організації вільного часу життя було здійснено за допомогою авторського опитувальника. Індивідуально-психологічні особливості досліджуваних визначалися за методикою Багатофакторного дослідження особистості Р.Кеттела (субтест комунікативних властивості й особливостей міжособистісної взаємодії), та за методикою К.Юнга, яка дозволяє виявити типологічні особливості особистості [4].

У дослідженні брали участь 60 осіб, 33 жінки та 27 чоловіків віком 19-21 років, студенти ВНЗ різних спеціальностей м. Дніпра.

Узагальнення відповідей за запитаннями опитувальника визначило чотири групи ставлення досліджуваних до часу.

1. Ставлення змушеного урахування часу.

Досліджуваним першої групи (10%) дуже важко враховувати час, дотримуватися встановленого терміну, розподіляти певні дії у часі. Вони відчувають напруженість у разі вимушеного браку часу, але не намагаються його попередити. У відповідях на запитання, на що схожий час, досліджувані вказують: «на неминучість», «на нудотну річ»; вважають, що в житті людини час є «найбільше горе», «ілюзія»; час їм потрібний для «вбивання часу», «обмірковування зроблених вчинків», «виправлення помилок». Негативне емоційне забарвлення метафоричних порівнянь відбиває відповідне ставлення до часу. Помітно, що час визначається як минуле, дії у теперішньому часі начебто й не передбачаються, спостерігається уникнення цієї теми. Зв'язок себе і часу визначається як «несумісні речі», «паралелі», що виявляє опір досліджуваних будь-яким зусиллям враховувати та розподіляти час життя.

2. Споглядальне ставлення до часу.

У другій групі досліджуваних (27%) визначення часу склали метафори: «пісковий годинник», «повітря», «ріка». У відповідях підкреслюється сприймання часу як розміреного й неспішного. При цьому досліджувані цієї групи не виявляють прагнення активно використовувати час, вони визначають, що час потрібний лише для «відпочинку й сну». В уявленнях цієї групи людина і час існують незалежно один від одного, і все, що людина може, це тільки спостерігати за перебігом часу.

3. Активне ставлення до часу.

Третю групу (32%) склали досліджувані, які визначили час як «хвили», «гірська річка», «швидку машину», «птаха», «життя». Такі порівняння відбивають уявлення про час як явище динамічне, швидкоплинне, таке, що важливо враховувати й використовувати у власних інтересах: задля «задоволення потреб», «повноцінного існування», «визначення себе в житті», самореалізації», «завершення справ». Час визначається як безсумнівно цінне й значуще явище, визнається необхідність плідного використання часу. Для цієї групи досліджуваних час невіддільний від них самих, людина і час визначається як «струмок і кораблик», «одне ціле», тим самим підкреслюються «партерські» відносини з часом.

4. Прагматичне ставлення до часу.

Четвертій групі (31%) характерно визначення часу як знаряддя, за допомогою якого людина досягає своїх цілей. Час порівнюється з «біговою доріжкою», «постійним рухом уперед», «стрімким рухом»,

«адреналіном». Час у цієї групі сприймається як «для мене», й визначається як «найголовніший ресурс», «безмежні можливості для самореалізації», «можливість залишити після себе слід». Відзначається той факт, що час не можна повернути, що часу людині може не вистачити. У цілому людина і час визначаються як «нерозлучні, створені друг для друга».

Наступним завданням дослідження стало вивчення змісту вільного часу досліджуваних. Виявлені основні заняття, що обираються студентами самостійно у час, не заповнений навчальною чи трудовою діяльністю. У табл. 7 представлені дані дослідження змісту вільного часу досліджуваними студентами.

Таблиця 7

Заняття, що обираються студентами у вільний час (n=60)

№	Зміст	К-сть (%)
1	Інтернет	20,0
2	спілкування із друзями	19,0
3	зустрічі з коханою людиною	13,0
4	перегляд фільмів	8,3
5	фізичні навантаження	7,2
6	читання художньої літератури	6,2
7	спілкування в родині	6,2
8	прогулянки	5,0
9	побутові справи	3,4
10	громадянська діяльність	3,4
11	творча діяльність	3,4
12	вивчення іноземної мови	2,7
13	гра на комп'ютері	2,2

Усі виявлені заняття, що складають вільний час досліджуваних, можна згрупувати за змістом: розваги (Інтернет, спілкування у віртуальній реальності та марнування часу, комп'ютерні ігри, перегляд фільмів, прогулянки) складають 35,5%; реальне спілкування (з друзями, зустрічі з коханою людиною, з рідними) складає 38,2%; саморозвиток (фізичні навантаження, читання художньої літератури, побутові справи, громадська діяльність, творча діяльність, вивчення іноземної мови) складає 26,3%.

Отримані дані свідчать про частіше за все молоді люди схильні вибирати у вільний час реальне спілкування та розважатися, меншою

мірою приділяти час саморозвитку. Дослідження кількості часу, що відводиться саморозвитку (пошук додаткової інформації, читання наукової й ділової літератури, відвідування тренінгів, семінарів та ін.), виявило: 63% досліджуваних витрачають менше двох годин, 30% – 3-4 години, ще 6,7% зізналися, що взагалі не приділяють часу саморозвитку.

Організація вільного часу неможлива без усвідомлення необхідності чіткого розподілу власних занять та відповідного контролю відведеного на них часу. Тому важливим уявляється дослідження частки цілеспрямованого використання часу, та частки марнування часу молодими людьми. Так, аналіз отриманих даних виявив певну різницю у використанні часу щодо перебування в Інтернеті. Результати дослідження наведено в табл. 8.

Таблиця 8

Безцільне використання Інтернету у вільний час (n=60)

Кількість часу	Досліджувані (%)
менш 2 годин	38
3-4 годин	16
5-6 годин	6,6
більш 7 годин	4,9
не використовую без мети	34,5

Дані свідчать про те, що переважна більшість досліджуваних (66%) різною мірою, але ж припускаються марнуванню часу, лише третина з них (34,5%) показує, що не використовує Інтернет без конкретної мети. На питання про непередбачене перебування в Інтернеті всупереч невирішеним справам 70% досліджуваних відповіли ствердно (з них 20% – «часто»), і лише 30% заперечили таке. Тобто спонтанне марнування часу властиве більшості досліджуваним, яке стає усвідомленим фактом лише після здійснення відповідних дій. Таке імпульсивне, не цілеспрямоване використання часу дозвілля свідчить про недостатній рівень його контролю та відсутність попереднього планування.

Не можна залишити без уваги результати дослідження часу, що приділяється заняттям у сфері мистецтва: 60% студентів вказують, що взагалі не приділяють часу, 32% – приділяють менш години у день. Фізичним навантаженням 22% студентів (віком 19-21 років) взагалі

не приділяють часу.

Одним із важливих завдань дослідження стало вивчення рівня організаційних вмінь та навичок молодих людей, наприклад, розподіляти час у відповідності ступеню значимості справи. Отримані результати були визначені як низький, середній і високий рівні сформованості відповідних вмінь. Так, у 31% виявлено високий рівень умінь структурувати свій вільний час, у 53% досліджуваних середній рівень, 16% – низький. Такі показники свідчать про необхідність розвитку організаційних вмінь і навичок більшості студентської молоді.

У дослідженні вмінь планувати, тобто ставити мету, завдання, визначати засоби та умови їхнього досягнення, були виявлені деякі протиріччя. Так, з одного боку в уявленнях 63% досліджуваних вони зазвичай планують свої справи заздалегідь, 37% вказують, що планують свої дії іноді, з іншого боку – високий рівень розвитку вмінь планувати зміст дозвілля виявлений лише у 2% досліджуваних, у 88% виявлений середній рівень, у 10% – низький. Окрім того, досліджувана група у своїй більшості взагалі не бачить цінності в плануванні свого життя, не вважає за потрібне формулювати мету та визначати відповідні дії для її досягнення.

Вивчення рівню самоконтролю молодих людей (за методикою Р.Кеттела), а саме довільність дій, рівень дисциплінованості, конфліктності уявлень про себе, дотримання соціальних вимог, рівень відповідальності, з якої людина береться до роботи, показало, що у більшості досліджуваних (56,7%) самоконтроль визначається середнім рівнем. Ймовірно, що рівень самоконтролю пов'язаний з рівнем організації часу життя.

Вміння структурувати свій час пов'язано з адекватністю уявлень людини про загальну кількість власного вільного часу. Так, 31% досліджуваних студентів з високим рівнем вмінь структурувати вільний час, мають достовірні уявлення про його кількість; 18% досліджуваних з середнім рівнем виявили адекватне уявлення щодо кількості вільного часу, з низьким рівнем – тільки 10% досліджуваних.

Тобто, чим вище рівень умінь людини структурувати власний вільний час, тем ближче до реальності оцінка його кількості (табл. 9).

Таблиця 9

Уявлення про кількість вільного часу у відповідності до вмінь структурувати вільний час

Уявлення про к-сть вільного часу	достовірне	помилкове
Вміння структурувати власний час		
високий рівень	31%	69%
середній рівень	18%	72%
низький рівень	10%	90%

У дослідженні було здійснене порівняння особливостей уявлень про кількість вільного часу в різних групах за типом ставлення до часу. Таблиця 10 відбиває отримані дані.

Таблиця 10

Уявлення про кількість вільного часу у зв'язку з типом ставлення до часу

Уявлення про к-сть вільного часу	достовірне	помилкове
Група за типом ставлення до часу		
Ставлення змушеного урахування часу	17%	83%
Споглядальне ставлення до часу	35%	65%
Активне ставлення до часу	46%	54%
Прагматичне ставлення до часу	80%	20%

Більш достовірні уявлення про кількість вільного часу спостерігаються у досліджуваних, що увійшли до групи «Прагматичне ставлення до часу». Характерним для цієї групи є рахування, розподіл та планування власного часу життя. Найменш достовірне уявлення щодо кількості власного вільного часу виявлено у групі «Ставлення змушеного урахування часу». Таке може пояснюватися більш тісним психологічним зв'язком людини з феноменом часу, що забезпечує більш ефективне його використання.

Особливості організації вільного часу людини значною мірою залежить від особливостей її взаємодії з іншими у соціальному середовищі. Тому в дослідженні було здійснено зіставлення комунікати-

вних особливостей досліджуваних та рівня вмінь організувати вільний час свого життя. За допомогою субтесту Багатофакторної методики Р.Кеттела були вивчені такі особистісні особливості досліджуваних, як замкнутість/товариськість, підпорядкованість/домінантність, боязкість/сміливість, довірливість/підозрілість, конформізм/нонконформізм, а також визначений тип особистості за К. Юнгом.

Узагальнення результатів вимірювання дозволило виділити декілька типів досліджуваних за критерієм змістовних характеристик особистості.

Тип «А» (16%): характеризується екстравертованістю значною мірою; характерна відкритість, добросердність, товариськість, невимушеність у поведінці, уважність; тип переважно доміантний, упевнений у собі, навіть упертий; соціально сміливий, активний, готовий мати справу з незнайомими обставинами й людьми; дуже довірливий, лагідний і терплячий; залежить від групи, іде за суспільною думкою, орієнтується на соціальне схвалення.

Тип «Б» (20%): характерна екстраверсія, однак у меншій мері; також товариський, невимушений у поведінці, уважний, добрий у стосунках, доміантний, владний, незалежний, самовпевнений; сміливий, схильний до ризику й активний у соціальних контактах; у меншій мірі довірливий, менш терпимий й менш конформний; іноді залежить від групи, але проявляє ініціативу в прийнятті рішень.

Тип «В» (45%): характеризується «середніми» показниками екстраверсії та інтроверсії; товариські й переважно відкриті, більш довірливі, ніж підозрілі; тип не можна однозначно віднести ні до домінуючих, ні до тих, хто підкоряються; можуть проявляти різні сторони залежно від ситуації; загалом є соціально сміливими людьми, але без зайвого «фанатизму»; скоріше конформні, чім нонконформні, поведінка визначається ситуацією.

Тип «Г» (12%): значною мірою переважають характерні інтровертовані риси; не характерна надмірна товариськість і відкритість; залежно від ситуації можуть підкорятися; в цілому проявляють соціальну ініціативу, однак, рідко погоджуються іти на ризик; скоріше підозрілі; не проявляють конформізму, віддають перевагу власним рішенням.

Тип «Д» (7%): характеризується інтровертованістю; замкнений, буває зайво строгий в оцінці людей; соромливий, схильний звільняти дорогу іншим, бере провину на себе, тривожиться про свої можливі

помилки; проявляє покірність до повної пасивності; може бути й сміливий, і боязкий залежно від ситуації; скоріше довірливий, чим підозрілий; буває залежним від групи.

Зіставлення особистісних особливостей досліджуваних, їхніх комунікативних властивостей та організаційних вмінь, а також уявлень про час і зміст дозвілля, дає змогу визначити деякі закономірності.

Типу «А» відповідають середній рівень умінь структурувати власний час, середній рівень умінь планувати дії, середній (частково високий) рівень самоконтролю; ставлення до часу найчастіше «активне» або «прагматичне». Зміст вільного часу цієї групи досліджуваних представлений реальним спілкуванням, незначним марнуванням часу в Інтернеті.

Типу «Б» також властивий середній рівень умінь структурувати час і планувати дії; рівень самоконтролю переважно високий; ставлення до часу переважно «споглядальне». Мають потребу в реальному та віртуальному спілкуванні; спостерігається інтерес до фізичних навантажень.

Типу «В» характерний середній або високий рівень умінь структурувати свій час, середній рівень умінь планувати й середній (або високий) рівень самоконтролю; ставлення до часу найчастіше «активне»; віддається перевага реальному спілкуванню, марнуванню часу в Інтернеті, фізичні навантаження; захоплює творча діяльність і заняття з саморозвитку.

Тип «Г» характеризується середній (або низький) рівень умінь структурувати свій час, середній рівень умінь планування й середній рівень самоконтролю; ставлення до часу переважно «споглядальне». Коло інтересів під час вільного часу звужується до реального спілкування, марнуванню часу в Інтернеті й фізичних навантаженнях.

Тип «Д» за основними характеристиками й змістом вільного часу ідентичний типу «Г»; ставлення до часу також «споглядальне». Однак рівень умінь структурувати власний час – середній.

Узагальнюючи отримані дані, можна відмітити, що екстравертованому типу здебільшого притаманний вибір спілкування у вільний час, рівень організації якого найчастіше відповідає середньому. Зі зниженням показників екстраверсії виявляється інтерес до фізичних навантажень. Амбіверти окрім спілкування й фізичних навантажень притаманна схильність до самовдосконалення, вони приділяють достатній час для саморозвитку, а рівень організації часу більш вищий за середній. Інтровертований тип виявляє схильність до творчої діяль-

ності, контроль власного часу, середній та високий рівень організації часу дозвілля.

Таким чином, існує певний взаємозв'язок особливостей уявлень про час, ставлення до нього, індивідуально-психологічних особливостей особистості та змісту вільного часу, а також засобів його організації. Ймовірно, що рівень конкурентоздатності особистості визначається проміж іншим й вибором змісту вільного часу, вмінням його контролювати та організовувати, що у свою чергу обумовлюється особистісними особливостями, уявленнями про час та ставленням до нього особистості.

Отже, основи конкурентоздатності професіонала закладаються та набувають певних ознак вже на етапі професійного навчання. Тому однією з головних цілей сучасної професійної підготовки фахівців має стати створення таких умов навчання, в яких відбувається усвідомлення вимог, що висуває конкурентне середовище до фахівця, власних особистісних особливостей та розвиток професійно важливих властивостей.

Сучасний професіонал будь-якої галузі має характеризуватися низкою якостей, які дозволяють адаптуватися йому у досить жорстких і вибагливих умовах конкурентного середовища ринку праці: ініціативність при вирішенні професійних задач, наполегливість у досягненні поставлених цілей, самостійність у способах прийняття рішень, гнучкість у способах взаємодії з людьми, самоорганізованість. Всі ці ознаки характеризують професіонала як суб'єкта професійної діяльності, й тому актуальними для системи вітчизняної освіти стають ідеї не лише у царині розвитку особистості, а й розробок технологій, направлених на формування здатностей до усвідомленого, цілеспрямованого, самостійного перетворення вихідних властивостей суб'єкта у соціально значущі й професійно важливі якості.

Характер ринку і ринкових відносин, з його вимогами до мобільності, конкурентоздатності, креативності суб'єкта праці, змушують змінювати традиційні технології професійного навчання у площину формування здатностей особистості на саморозвиток, самопізнання, самореалізацію впродовж життя. Конкурентоздатного фахівця розглядають не лише як продукт навчального закладу, а й як особистість, яка має певні якості, може досягти високих результатів у своєї діяльності та зробити внесок в розвиток тієї організації, де він працює.

Формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі передбачає реалізацію таких психологічних

умов: актуалізацію у майбутніх фахівців потреби у розвитку конкурентоздатності; засвоєння теоретичних знань з проблеми психології конкурентоздатності особистості; розвиток основних структурних компонентів конкурентоздатності; формування умінь та навичок, необхідних для діяльності конкурентоздатного фахівця тощо.

Конкурентоздатний професіонал має переваги серед інших фахівців, що виконують аналогічні трудові дії. Таке можливо при наявності певних якостей та властивостей, що є найбільш значущими для забезпечення професійно-фахового лідерства на роботі. Конкурентоздатність професіонала як узагальнена риса надає соціальну захищеність в умовах становлення та розвитку ринку праці; веде до адекватної поведінки індивідуума в умовах, що динамічно змінюються; дає можливість жити в гармонії з собою та навколишнім світом та створювати комфортний життєвий простір; сприяє тому, щоб особистість легше витримувала кризу і потім підіймалася на більш високий рівень; гарантує впевненість в своїх силах та в деякій мірі сприяє перемозі над конкурентами на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Болотова А. Психология организации времени / А.Болотова. – М.: Аспект Пресс, 2006. 260 с.
3. Болотова А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении / А.К. Болотова. – М.: М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007. 283 с.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени / Е.И.Головаха, А.А.Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: «Наука», 1988. С. 199-215.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П.Елисеев // 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. Зинченко В.П. Время – действующее лицо / В.П.Зинченко // Вопр. психол. – 2001. – № 6. С. 37–54.
7. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / В.И.Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. М.: «Наука» 1988. С. 216-230.
8. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени / В.Ф.Серенкова // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. С. 192-204.

7.3. Психосоматична компетентність як конгруентна система професійних здатностей психолога (Євдокимова Н.О.)

Становлення особистості психолога як суб'єкта професійної діяльності нерозривно пов'язано з його компетентнісним статусом, що визначається наявністю у нього певного набору компетенцій – ресурсу досягнення високого рівня компетентності у професійній діяльності. Компетентнісний статус психолога визначає його можливості вирішувати певні класи задач у галузі професійної діяльності: комунікативні, інтенціональні, психодіагностичні, інтерпретаційні, консультативні, психокорекційні, психореабілітаційні, психопрофілактичні, організаційні, методичні, дидактичні, виховні, прогностичні, дослідницькі, проєктивні, експертні і т. п. Від того, наскільки сформована особистість психолога, наскільки вона може розкрити закладений природою потенціал, залежить ефективність вирішення професійних задач зокрема та психологічної практики у цілому, оскільки для психолога його власна особистість є інструментом його психологічної практики.

Виявлення і розвиток можливостей власної особистості для майбутнього психолога стає невід'ємною частиною його професійної підготовки, формування професійної свідомості і мислення, встановлення гармонії з самим собою й оточуючим світом. Тому надзвичайно важливо, щоб особистість психолога була цілісною, конгруентною, здоровою, здатною до саморегуляції, самовдосконалення, породження власної самості, розширення поля (у розумінні К. Левіна) особистісних смислів (О. М. Леонт'єв), ведення внутрішнього діалогу зі своїм Я (внутрішній план). Тільки така особистість здатна до: переживання своїх власних почуттів, їх відкритості собі та іншим; самозмінювання, породження власних ініціатив й утілення їх в альтернативних сценаріях життєздійснення; створення зон особистісних ресурсів; виведення сучасної психологічної практики на якісно новий рівень її розвитку (зовнішній план). Відповідно до цього, спектр компетентностей, якими має оволодіти майбутній психолог, достатньо широкий і відображує той спектр професійних задач, котрі йому вирішувати у майбутній професійній діяльності.

Виходячи з того, що особистість виступає психосоматичною єдністю (Дж. Піракос), а її основою є тіло, тілесно-почуттєвий досвід

розглядається нами як фундамент психічного розвитку особистості. Дослідження тілесних відчуттів і станів, робота з ними, осягнення переживань людини – включення проблем тілесності у розвивально-психологічний контекст суттєво розширює можливості психолога у роботі з клієнтом, формуючи при цьому ставлення до власного організму як інструменту Я. Пізнання психологом тіла й особливостей його функціонування безпосередньо пов'язано з розвитком його психосоматичної компетентності, котрій на сьогоднішній день при навчанні у закладі вищої освіти не приділяється належної уваги, а відтак, компетентнісний статус психолога-випускника закладу вищої освіти не відповідає вимогам сучасності, а тим паче – завтрашнього дня.

Традиційно під психосоматикою прийнято розуміти психічні стани людини, що викликають психосоматичні симптоми або ж соматичні захворювання, проте такий погляд на психосоматику є дещо застарілим, оскільки сучасне її розуміння виходить за межі уявлень про здоров'я і захворювання. У сучасному розумінні психосоматика – «це тілесне відображення духовного життя людини, включаючи як тілесний прояв емоцій (наслідком дисбалансу котрих і стають психосоматичні захворювання), так і *«дзеркало» інших підсвідомих процесів, тілесний канал свідомо-підсвідомої комунікації*. У цьому контексті тіло являє свого роду екран, на котрий проєціюються символічні посилення підсвідомості» (курсив наш – Н. Є.) [9, с. 7]. Тайне (підсвідоме), стаючи явним (свідомим), в облігатному (безумовно обов'язковому) порядку відображає психологічні проблеми людини, її переживання, що породжуються потребами (С. Д. Максименко), свідомо-підсвідомі внутрішні конфлікти, виражаючи завжди двосторонній взаємозв'язок соми (тіла) і психіки. Розрубати «гордієвий вузол» внутрішніх протиріч найбільш природнім способом – значить навчитися використовувати свій інтуїтивно-творчий початок і вступити у свідомий діалог з власною підсвідомістю на її «рідній» мові – мові тіла, побудувавши канал двосторонньої свідомо-підсвідомої комунікації, використовуючи техніки тілесно-психологічної саморегуляції.

Тілесний канал свідомо-підсвідомої комунікації (див. рис. 11) складається з:

1) сенсорного усвідомлення – ідентифікації наявного психоемоційного стану, власних переживань й аналізу тілесних сигналів підсвідомості;

2) відтворення психосоматичних патернів – створення ресурсних станів з використанням технік тілесно-психологічної саморегуляції;

3) зворотнього зв'язку через відчуття і символи у вигляді тілесних сигналів-«підказок».

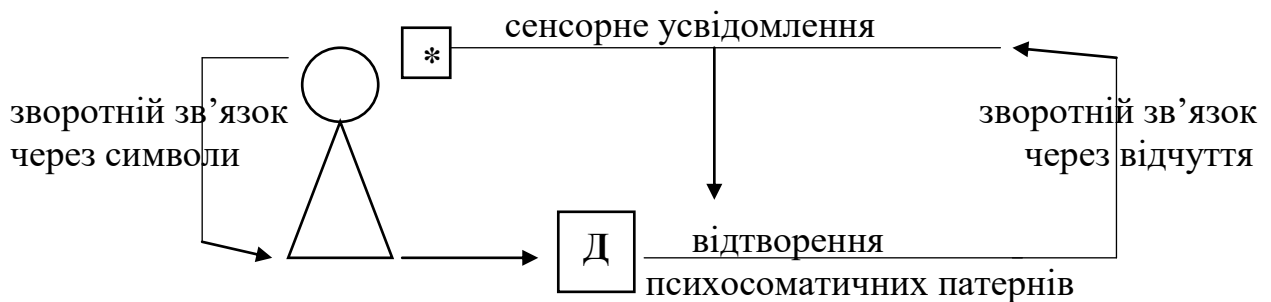


Рис. 11. Тілесний канал свідомо-підсвідомої комунікації

Побудова такого каналу саморегуляції – необхідна умова діалогу психолога з власною підсвідомістю, а також його саморозвитку (як особистісного, так і професійного) і при цьому універсальний інструмент його психологічної самопомоги, набуття «психологічного імунітету» до проблем і стресів, інструмент рефлексії, що дозволяє зберегти внутрішню єдність особистості психолога, яка, у свою чергу, є інструментом його психологічної практики.

«Не прислухаючись до власного єства, мало усвідомлюючи свої істинні орієнтири, людина робить дуже багато помилок, прагне і досягає того, що потрібно не стільки їй як суб'єкту життя, скільки соціуму від неї», тобто започатковує збої нормального функціонування, – вважає Т. Г. Кривоніс [4, с. 161].

На важливості внутрішнього діалогу психолога з власним Я акцентує увагу й відома українська дослідниця з Харківської психологічної школи – Т. Б. Хомуленко, за визначенням якої, психосоматична компетентність – це система здібностей когнітивного компоненту тілесного Я, безпосередньо пов'язана з прийняттям власного тіла (як складової цілісного організму), що зумовлює можливість ефекту саморегуляції, котрий базується на досвіді побудови внутрішнього діалогу з тілесним Я [7].

Внутрішній діалог з тілесним Я дослідниця розглядає як психосоматичний феномен мета-рівня, оскільки він є синтезом когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів тілесного Я (психосоматичні феномени базового рівня), що забезпечує можливість рефлексивної регуляції тілесного, а також забезпечує вихід за межі тілесного Я, так як тілесне Я є тільки одним із суб'єктів діалогу. Внутрішній діалог з

тілесним Я передбачає два суб'єкта: «Я у тілі» і «Я-тіло» (див. рис. 12).

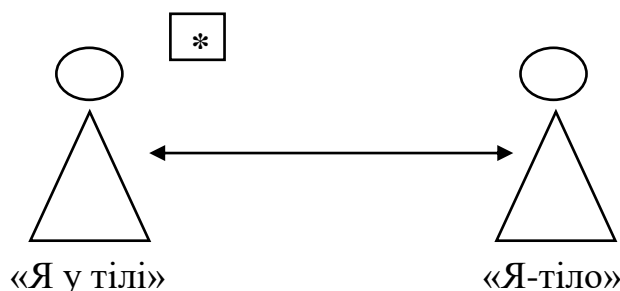


Рис. 12. Суб'єктна природа внутрішнього діалогу

«Я у тілі» представляє собою цілісну єдність організму, що має тіло і психіку, у котрій головна роль відводиться психологічному конструкту – «Я». «Я-тіло» – тіло, що пройшло у своєму розвитку етап психологізації. Навчитися вести внутрішній діалог між цими двома суб'єктами («Я у тілі» і «Я-тіло») для психолога значить навчитися співіснувати зі своїм тілесним Я у відкритому конгруентному діалозі.

У відкритому конгруентному діалозі якби поєднуються внутрішній зір і внутрішній слух, що призводить до внутрішнього усвідомлення. Внутрішнє усвідомлення – «це почуття свого внутрішнього буття, яке дозволяє постійно усвідомлювати, наскільки зовнішній досвід відповідає унікальній внутрішній природі індивідууму [4, с. 38]. Наслідками внутрішнього усвідомлення є: інтеграція різних аспектів свого буття; зростання відчуття життя; готовність до дії; більш усвідомлений вибір; відвертість у стосунках між людьми (наприклад, психологом і його клієнтом). Відтак, внутрішнє усвідомлення задає екзистенційний пошук психолога і дозволяє йому «бути попереду себе у світі» (М. Хайдегер, 1991) й у підсумку – жити більш автентично, виявляючи власну самість.

Внутрішній діалог з тілесним Я сприяє майбутньому психологові у набутті здатності до рефлексії, до внутрішнього дослідження власних переживань, внутрішнього життя.

Результатом внутрішнього діалогу з тілесним Я є професійне новоутворення – «конгруентна емпатія» (Ю. Б. Гіпенрейтер, 1995) психолога, котра включає у себе дві складові:

- 1) здатність до послідовного вираження розуміння себе та іншого

у мовленні та/або дії;

2) здатність гнучкого переключення від стану емпатійного розуміння іншого до щирого вираження своїх реальних почуттів, у т. ч. й негативних, без утрати загального позитивного прийняття іншого.

У подальшому конгруентна емпатія проявляється у психологічній практиці при взаємодії з клієнтом, що дає можливість психологові пізнати власну самість, оскільки, як стверджував К. Роджерс: «Наша особистість стає видимою для нас через відносини з іншими, а через зворотній зв'язок з іншою людиною я отримаю можливість набути досвід самого себе» [8, с. 59]. Проте підкреслимо, що набути конгруентну емпатію можливо тільки у процесі розвитку внутрішнього діалогу, а розвинути її – у взаємодії з іншими.

Цілком згодні з К. Роджерсом [8], що для майбутнього психолога важливим є:

- вільно виражати власні почуття, які мають відношення до Я;
- диференціювати і розпізнавати об'єкти своїх почуттів і сприйняття (середовище, оточення, власне Я, переживання і зв'язки між ними);
- послабити механізми захисту через процес усвідомлення;
- відчувати безумовну позитивну оцінку і самооцінку;
- базувати уявлення про себе переважно на власних почуттях;
- не реагувати на досвід, виходячи з оцінок, що дає значуще оточення;
- надавати перевагу таким стимулам чи поведінковим актам, які зберігають й ускладнюють Я.

Відтак, умотивована здатність актуалізованої у досвіді інтерпретації, корекції чи розвитку феноменів Я і складає, на думку Т. Б. Хомуленко, поняття психосоматичної компетентності, деталізуючи котре дослідниця [12] виділяє такі її ознаки:

- обізнаність – знання про тіло взагалі та про власне тіло як продукт пізнання й аналізу власного тілесного досвіду;
- прийняття – позитивне й адекватне ставлення до тіла, котре проявляється у зацікавленості, турботі, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокої;
- інтрацептивність – здатність фіксувати і концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, котра проявляється у їх диференційованій вербалізації;
- метафоричність – здатність до використання образних порівнянь й аналогій для характеристики власного тіла, що базується на

асоціативності мислення;

- каузальність – здатність вбачати у тілі причину і наслідок подій внутрішнього і зовнішнього простору людини;

- діалогічність – здатність вести внутрішній діалог між «Я у тілі» і «Я- тіло»;

- суб'єктність – здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації і взаємодії з тілесним Я;

- інтегративність – уключеність психіки і тіла у процеси один одного та їхній взаємовплив.

Визначаючи поняття психосоматичної компетентності, дослідниця, з нашої точки зору, займає дещо суперечливу позицію: у визначенні поняття вона вказує на те, що це – система здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, а далі, розмірковуючи про природу внутрішнього діалогу, вказує на те, що він є синтезом когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів тілесного Я, а, виділяючи ознаки психосоматичної компетентності, називає когнітивні, афективні, конативні компоненти тілесного Я та їхні констеляції. Ми вважаємо, що це пов'язано з недостатньою науковою пропрацьованістю поняття, відсутністю робіт, що розглядають психосоматику у її сучасному розумінні. Вважаємо, що психосоматична компетентність відображає високий ступінь розвитку всіх компонентів тілесного Я, а вміння вести внутрішній діалог є одним із критеріїв її сформованості.

Наші уявлення про психосоматичну компетентність ми відобразили у відповідній моделі (див. рис. 13).

Базисом формування психосоматичної компетентності психолога є його тілесно-почуттєвий досвід, котрий породжує переживання (інтуїтивні знання) через тілесний канал свідомо-підсвідомої комунікації. На зміст переживань впливають цінності особистості. Прийняття/неприйняття тіла, у т. ч. власного, ситуаційно-подієві й асоціативні переживання породжують обізнаність, каузальність і метафоричність. Протікання переживань можливо змінювати, використовуючи техніки тілесно-психологічної саморегуляції.

У цілому тілесно-почуттєвий досвід підтримує цілісність організму як інструменту Я, запускаючи механізм конгруентності/інконгруентності між Я і досвідом, що базується на саногенному (оздоровлюючому) мисленні психолога. Це допомагає йому вербалізувати та рефлексувати переживання й емоційні стани, що піддаються конструктивній зміні.

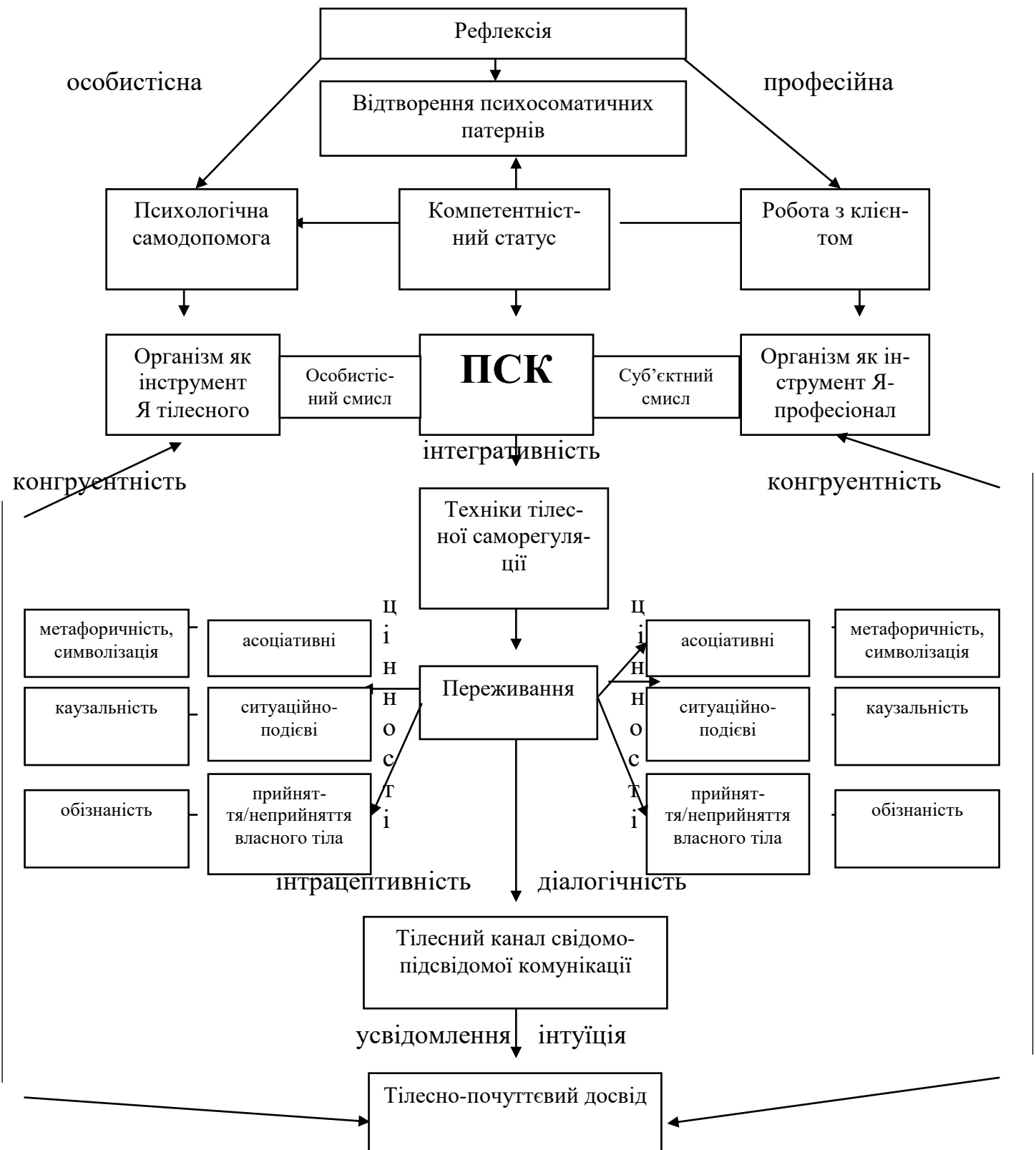


Рис. 13. Інтерпретаційна модель психосоматичної компетентності (ПСК) психолога

«Організація тілесного досвіду проявляється в дифузності-диференційованості та мірі інтеграції образу тіла, змістовності та різноманітності уявлень про тіло, рівні усвідомленості, знаково-символічного опосередкування та довільній регуляції тілесних потреб і функцій»[4, с. 56].

Інтегративність, будучи базовою характеристикою психосоматичної компетентності, запускає її смислові компоненти – особистісні і суб'єктивні смисли Я, інструментом котрого є організм (тіло) психолога. Особистісні смисли направляють його дію на психологічну самодопомогу – пропрацювання психологом власних особистісних дефіцитів, зміни психосоматичного особистісного профілю; суб'єктивні смисли – на роботу з клієнтом (психокорекційну, психореабілітаційну, консультативну, психопрофілактичну). Якість цієї психологічної допомоги напряму пов'язана з компетентнісним статусом психолога. У процесі психологічної допомоги психолог відтворює психосоматичні патерни, котрі у подальшому ним рефлексуються і накопичуються, віднаходить і розкриває власні психологічні ресурси. Підвищуючи свою психосоматичну компетентність, психолог започатковує насамперед трансформацію власної особистості та напрацьовує вміння сприймати клієнта через себе.

Таким чином, під психосоматичною компетентністю психолога ми розуміємо конгруентну систему його здатностей вирішувати професійні задачі, базуючись на своєму тілесно-почуттєвому досвіді, особистісних і суб'єктивних смислах, ціннісних переживаннях, володінні техніками тілесно-психологічної саморегуляції, відтворенні психосоматичних патернів, їхній рефлексії, перетворюючи власний організм в інструмент Я при психологічній самодопомозі та роботі з клієнтом.

Оскільки психосоматична компетентність розглядається нами як системне утворення, відповідно, як усяка система, вона має свою структуру. Вважаємо, що структура психологічної компетентності, запропонована О. І. Бондарчук [1], може бути застосована й до психосоматичної компетентності (див. рис. 14).

Учена виділяє такі структурно-функціональні компоненти:

1) мотиваційний – сукупність мотивів, настанов, ставлень, котрі забезпечують стремління спеціаліста бути компетентним у певній сфері психологічної практики;

2) когнітивний – особливий тип організації психологічних знань, що забезпечує можливість ефективної професійної діяльності;

3) операційний – уміння й навички, що забезпечують можливість прийняття і реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень;

4) особистісний – сукупність особистісних властивостей і якостей, котрі сприяють ефективності спеціаліста у певній сфері психологічної практики.

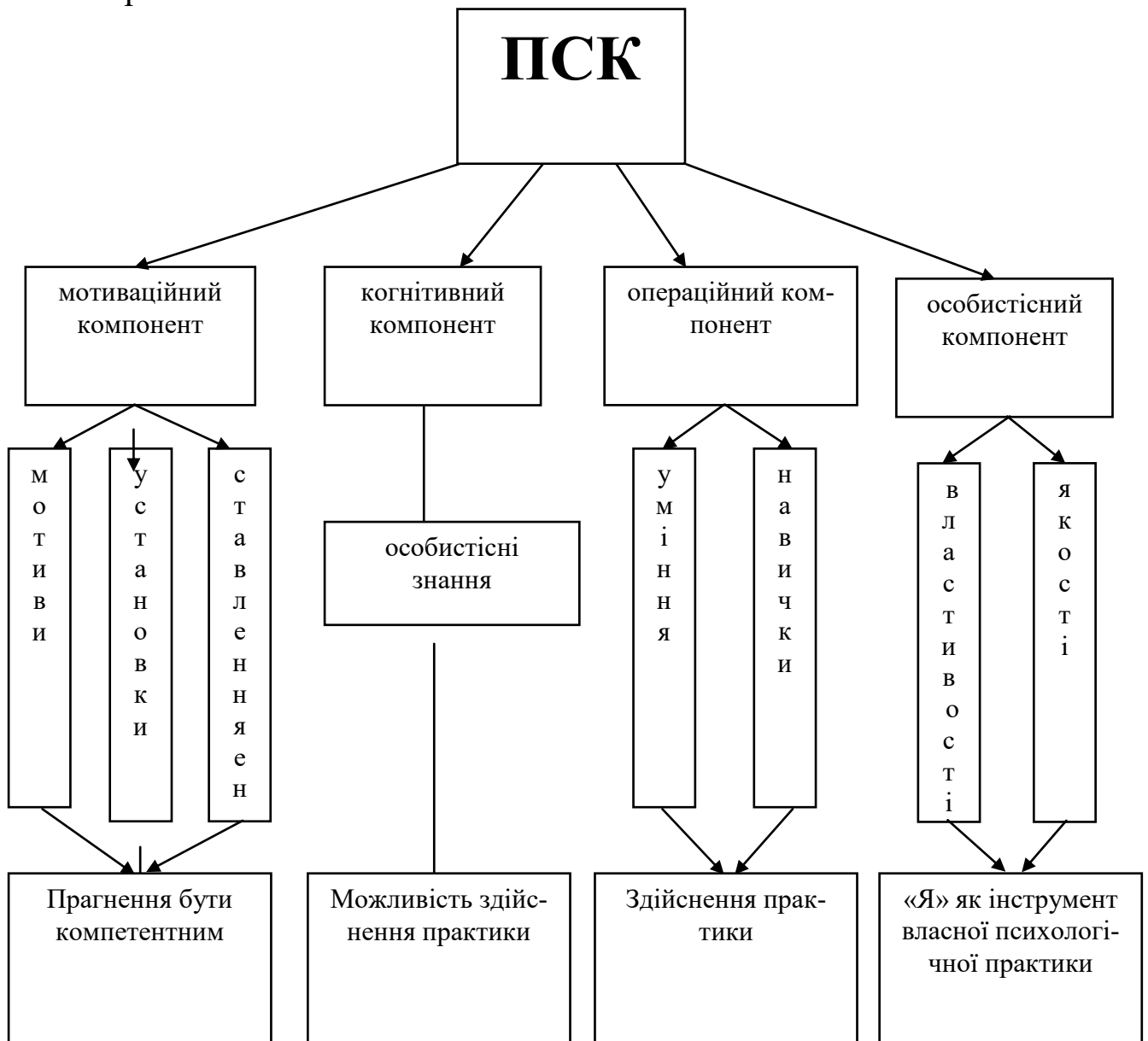


Рис. 14. Структурно-цільова модель психосоматичної компетентності (ПСК) психолога

У нашій структурно-цільовій моделі психосоматичної компетентності психолога (див. рис. 15) операційний компонент направлений на здійснення психологічної практики, а особистісний компонент – перетворення «Я» психолога в інструмент власної психологічної практики.

Якщо ж виходити з розуміння професійної компетентності як суб'єктної здатності психолога до вирішення класу задач, то психосоматична компетентність психолога дозволяє йому вирішувати психосоматичні задачі, при цьому оволодіваючи смислами психологічної практики і самовиражаючись у ній. Самостійне й усвідомлене оволодіння смислами психологічної практики і самовираження у ній психолога, з нашої точки зору, можливе через:

- 1) встановлення рапорту (конгруентності) з самим собою і клієнтом;
- 2) допомога клієнту в усвідомленні психосоматичної природи його психологічних проблем;
- 3) визначення специфіки дизонтогенези (відхилення індивідуального розвитку) клієнта;
- 4) розвиток внутрішньої діалогічності клієнта, побудова його тілесного каналу свідомо-підсвідомої комунікації;
- 5) фіксування і концентрація уваги клієнта на внутрішніх відчуттях;
- 6) використання образних порівнянь, метафор й аналогій при характеристиці тіла;
- 7) аналіз тілесного досвіду клієнта;
- 8) сприяння клієнту у розумінні його почуттів і переживань у їхньому вільному вираженні;
- 9) зниження напруги й емоційного дискомфорту у клієнта;
- 10) вироблення позитивного й адекватного ставлення клієнта до тіла;
- 11) застосування технік тілесно-психологічної саморегуляції;
- 12) пошук ресурсів (імагінації, вільні асоціації тощо);
- 13) рефлексивний аналіз характерних для клієнта психосоматичних патернів поведінки;
- 14) вироблення адекватних психосоматичних патернів поведінки клієнта;
- 15) розроблення певних методичних комплексів психокорекційної і психореабілітаційної роботи з клієнтами, виходячи з їхніх проблем і запиту;

16) сприяння досягненню оптимального рівня життєдіяльності клієнта.

Класифікація означених психосоматичних задач дозволяє об'єднати їх у певні класи, т. б. увести таксономію (див. рис. 15).

Запропонована нами таксономічна модель психосоматичної компетентності психолога може бути покладена в основу освітньо-професійної програми підготовки здобувачів спеціальності «Психологія».

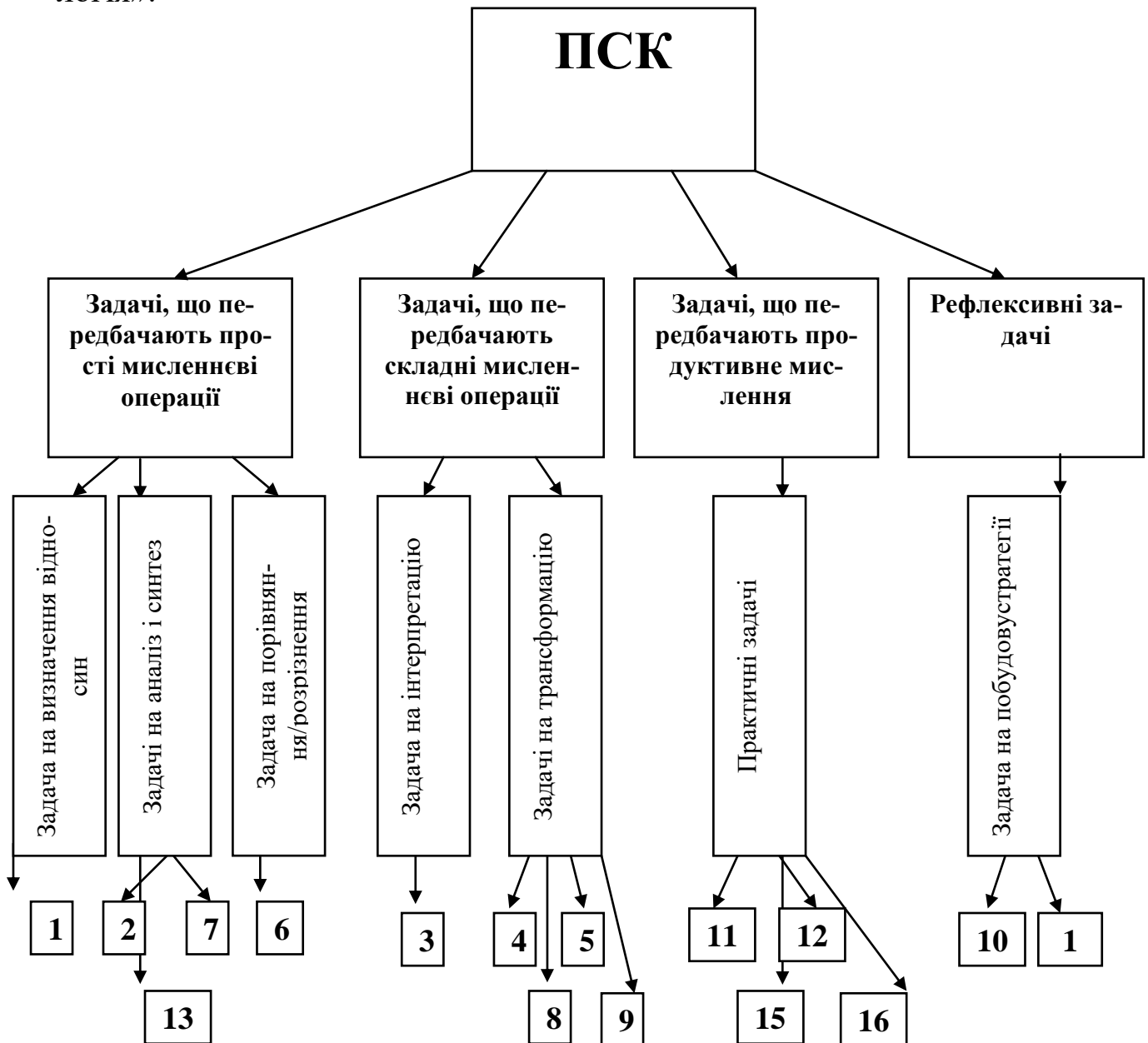


Рис. 15. Таксономічна модель психосоматичної компетентності (ПСК) психолога

Оскільки професійна підготовка психолога є нерозривним процесом особистісного і професійного розвитку, то формування його психосоматичної компетентності при навчанні у закладі вищої освіти проходить певні стадії (див. рис. 16).

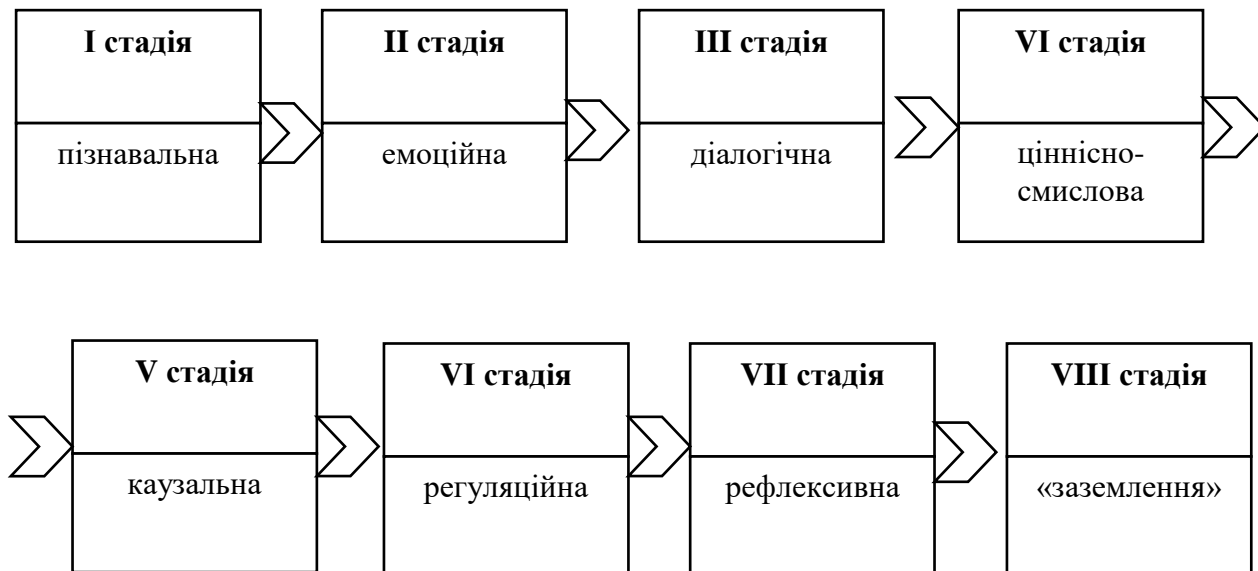


Рис. 16. Процесуально-стадіальна модель формування психосоматичної компетентності (ПСК) психолога

Розкриємо зміст стадій запропонованої нами процесуальної моделі формування психосоматичної компетентності психолога.

I стадія – познавальна – передбачає пізнання свого тіла й особливостей його функціонування, осягнення зв'язку між психічними і фізіологічними процесами.

II стадія – емоційна – фіксація прояву реальних «живих» емоцій, вивільнення витіснених і подавлених емоцій, їхня соціально допустима каналізація, перевірка якості й екологічності нового стану.

III стадія – діалогічна – побудова тілесного каналу свідомо-підсвідомої комунікації, набуття навичок ведення внутрішнього діалогу між «Я у тілі» і «Я- тіло».

IV стадія – ціннісно-сміслова – усвідомлення цінності власного тіла, його прийняття, робота з «почуттєвою тканиною» (у розумінні О. М. Леонт'єва), змістом котрої є особистісні і суб'єктивні смисли як результат оцінки тілесного досвіду.

V стадія – каузальна – розкриття захисних функцій свідомості, що блокують усвідомлення психічних процесів, набуття здатності бачити у тілі причину і наслідок подій свого внутрішнього і зовнішнього простору.

VI стадія – регуляційна – навчання технікам тілесно-психологічної саморегуляції та їхньому застосуванню на практиці, набуття навички по їхньому застосуванню, трансформація цієї навички у звичку.

VII стадія – рефлексивна – ретроспективна рефлексія тілесного досвіду, психосоматичних поведінкових патернів, проспективна рефлексія тілесних можливостей і потенціалів, зміна мисленнєвої структури, набуття нею саногенної спрямованості.

VIII стадія – «заземлення» (у розумінні А. Лоуена) – набуття здатності твердо стояти на ногах у фізичному сенсі, поява відчуття опори, а також метафора фройдівського «принципу реальності», що забезпечує життєстійкість і можливість безперервного розвитку, як особистісного, так і професійного.

Змодельована нами процесуальна розгортка психосоматичної компетентності психолога задає вектор його професійної підготовки в умовах навчання у закладі вищої освіти, що відображається нами у таксономічній моделі психосоматичної компетентності психолога, і реалізується шляхом виконання певних навчальних дій:

- прийняття чи самостійне формулювання задачі;
- цілепокладання – продукування цілей професійного характеру, наповнення їх новим змістом;
- аналіз – трансформація предметних умов задачі;
- моделювання – фіксація у предметній, графічній чи буквеній формах внутрішніх характеристик об'єкта, котрі безпосередньо не спостерігаються;
- систематизація задач у певні класи, що дозволяє застосовувати узагальнений спосіб вирішення до усього класу задач;
- контроль – визначення відповідності навчальних дій умовам і вимогам задачі;
- оцінка – співставлення результату засвоєння загального способу дії і відповідного йому поняття з метою задачі.

Основою зазначених дій, спрямованих на формування та розвиток психосоматичної компетентності майбутніх психологів, є високий рівень володіння ними техніками тілесно-психологічної саморегуляції, тобто приведення у відповідну гармонію своїх думок, волі і дихання завдяки сенсорному усвідомленню, підтримці глибокого дихання та його спрямування з синхронізацією до змін тілесних відчуттів.

Підсумовуючи усе вищевикладене, висновуємо:

1. Особистість виступає психосоматичною єдністю, а її основою

є тіло. Тілесно-почуттєвий досвід особистості – фундамент її психічного розвитку і самопізнання.

2. Пізнання психологом тіла й особливостей його функціонування безпосередньо пов'язане з розвитком його психосоматичної компетентності.

3. Психосоматична компетентність психолога – це конгруентна система його здатностей вирішувати професійні задачі, покладаючись на свій тілесно-почуттєвий досвід, особистісні і суб'єктивні смисли, ціннісні переживання, володіння техніками тілесно-психологічної саморегуляції, відтворення психосоматичних патернів, їхню рефлексію, перетворюючи власний організм в інструмент Я при психологічній самопомозі і роботі з клієнтом.

4. Психосоматична компетентність – системне утворення, що відображає синхронність психологічного і тілесного, й складається з мотиваційного, когнітивного, операційного й особистісного компонентів.

5. Сформована психосоматична компетентність дозволяє психологу вирішувати різнорівневі класи професійних задач: задачі, що передбачають прості мисленнєві операції; задачі, що передбачають складні мисленнєві операції; задачі, що передбачають продуктивне мислення; рефлексивні задачі. Ці класи професійних задач поділяються на підкласи, котрі конкретизуються згідно психосоматичному підходу у психологічній практиці.

6. Запропонована нами таксономічна модель психосоматичної компетентності психолога може бути покладена в основу освітньо-професійної програми підготовки здобувачів спеціальності «Психологія».

7. Формування психосоматичної компетентності психолога при навчанні у закладі вищої освіти проходить такі стадії: пізнавальну, емоційну, діалогічну, ціннісно-смилову, каузальну, регуляційну, рефлексивну, «заземлення».

8. Процесуальна розгортка психосоматичної компетентності психолога задає вектор його професійної підготовки в умовах навчання у закладі вищої освіти, що реалізується шляхом виконання певних навчальних дій: прийняття чи самостійне формулювання задачі; цілепокладання; аналіз; моделювання; систематизація; контроль; оцінка.

9. Уміння психолога вести внутрішній діалог є одним із критеріїв сформованості його психосоматичної компетентності, а побудова

каналу двосторонньої свідомо-підсвідомої комунікації, використовуючи техніки тілесно-психологічної саморегуляції, виступає важливою умовою її формування.

Список використаних джерел

1. Бондарчук, О. І. (2012). Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2, Вип. 8, 30 – 36 (Серія «Психологічні науки»).
2. Бьюдженталь, Дж. (2001). *Искусство психотерапевта*. СПб.: Питер.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. (1995). *Введение в психологию: Курс лекций*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
4. Кривоніс, Т. Г. (2012). *Теорія та практика особистісної психотерапії: Монографія*. К.: Видавничий Дім «Слово».
5. Ляудис, В. Я. (2007). *Методика преподавания психологии*. 5-е изд. СПб.: Лидер (Серія «Учебное пособие»).
6. Максименко, С. Д., Прокоф'єва, О. О., Царькова, О. В. та ін. (2015). *Практикум із групової психокорекції: підручник*. К. : Видавничий Дім «Слово».
7. *Психосоматика: культурно-історичний підхід: навч.-метод. посіб.* (2015). Т. Б. Хомуленко, І. О. Філенко, К. І. Фоменко, О. С. Шукалова, М. В. Коваленко. Харків: «Діса плюс».
8. Роджерс, К. (1986). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М.: Прогресс.
9. Сандомирский, М. Е. (2005). *Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство*. М.: Независимая фирма «Класс». (Библиотека психологии и психотерапии).
10. Терлецька, Л. Г. (2016). *Тілесно-орієнтований тренінг: навчальний посібник*. К. : Видавничий Дім «Слово».
11. Хайдеггер, М. (1991). *Искусство и пространство. Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе*. Москва, 95-102.
12. Хомуленко, Т. Б. (2017). *Психотехнології саморегуляції тілесного: навчально-методичний посібник*. Харків: «Діса плюс».

Наукове видання

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Монографія

Колектив авторів

За загальною редакцією
доктора політичних наук, професора **О.А. Агаркова**

Головний редактор –
доктор психологічних наук, доцент **Л.М. Пріснякова**

Підп. до друку 27.09.2019 р. Формат 60x84/16. Гарнітура – Times.
Друк трафаретний (RISO), цифровий. Папір офісний. Ум.-друк. арк. 12,25.
Обл-вид. арк. 12,50. Зам. № 01/20-м. Тираж 30 прим.

Надруковано у Дніпропетровському державному університеті внутрішніх справ
49000, м. Дніпро, просп. Гагаріна, 26, т. (056) 370-96-59
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6054 від 28.02.2018