

соц., політ.

37(510)/069)  
М 34

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний університет

**МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
«МОЛОДЬ В ОСВІТІ»**

**Частина 2**

**21 лютого 2008 року**

70 1202

1 экз.  
к. 117(082.)

К/С

**Суми  
Вид-во СумДУ  
2008**

Україна  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
БІБЛІОТЕКА  
ЧИТАЛЬНИЙ ЗАЛ № 4

Сумський державний  
університет  
БІБЛІОТЕКА

(4)

# ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ РЕАЛІСТИЧНОГО ОБРАЗУ «Я» У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

Журавель А.В.

викладач кафедри практичної психології  
СумДПУ ім. А.С.Макаренка

Формування та розвиток образу Я у позитивному напрямку є одним із головних завдань особистості у юнацький період. Відповідаючи на запитання “хто Я?”, “який Я?”, “до чого я прагну?” тощо, молода людина усвідомлює якості своєї особистості (розумові, вольові, моральні тощо), риси характеру, особливості міжособистісних стосунків і на основі цього формує:

- цілісне уявлення про себе та перспективи цілеспрямованого самовдосконалення та саморозвитку;
- власний світогляд як певну систему знань, переконань та поглядів своєї життєвої філософії;
- прагнення час від часу заново і критично переосмислювати власні якості, досягнення в особистісному розвитку та перспективи подальшої самореалізації.

Наголосимо, що вище перераховані категорії є невід’ємними складовими образу Я особистості. У психології образ Я частіше розглядають як відносно стабільну, в більшій чи меншій мірі усвідомлену систему уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він вибудовує свою взаємодію з іншими людьми та ставлення до себе [3].

Проблемами формування та розвитку самосвідомості особистості, її самосприйняття займалися психологи різних напрямків та шкіл (М.І. Боришевський, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, К. Роджерс, Дж. Стейнсу та ін.). Вони розкривали місце образу Я в самосвідомості особистості та залежність самосприйняття від інших психологічних категорій. Прийнято виділяти наступні модальності образу Я:

1. Я-реальне – уявлення індивіда про те, яким він є насправді. Відразу підкреслимо, що поняття “реальна” ще не свідчить,



що дана концепція реалістична, вирішальним моментом тут є власна точка зору і самооцінка.

2. Я-ідеальне – уявлення індивіда про те, яким би він хотів бути.
3. Я-соціальне – уявлення індивіда про те, яким його бачать інші [4].

Деякі психологи, які займалися вивченням даного питання (А. Адлер, У. Джеймс, К. Роджерс та ін.), наголошують, що велика розбіжність між Я-реальним та Я-ідеальним часто призводить до особистісного конфлікту, який обумовлюється недосяжністю ідеалу та незадоволеністю собою. Однак, М.І. Боришевський зазначає, що важливою є не сама по собі різниця між реальним та ідеальним Я, а ставлення людини до даного факту. Така невідповідність може сприйматися індивідом як пригнічуючий фактор, а може, навпаки, стати позитивним стимулом до саморозвитку [2].

Дослідники часто звертають увагу на те, що у юнацькому віці образ ідеального Я ще не повністю ствердився і може бути випадковим, реальне Я може ще сприйматися не чітко та ілюзорно, а Я-соціальне може формуватися на основі зворотного зв'язку від досить обмеженого кола людей, значущих для даної особистості. Часто така ситуація викликає невпевненість у собі та призводить до психологічних проблем [1]. Інколи молоді люди з нестабільним самосприйняттям та низькою самооцінкою можуть створювати ілюзорний образ (деяку видимість себе) і показувати оточуючим саме його. Проте, такий компенсаторний механізм, як правило, призводить до всезростаючої внутрішньої напруги, яка може проявлятися зниженим настроєм, невпевненістю, незадоволеністю собою або, навпаки, агресивністю захисного характеру. У зв'язку з цим, завданням психолога є допомога юнакам в усвідомленні своїх реальних якостей і тих якостей особистості, які вони хотіли б мати. Досить важливим і дієвим механізмом побудови адекватного образу Я є рефлексія, яка дає людині знання про себе, можливість розуміння самої себе та з'ясування того, як оточуючі сприймають її особистість в цілому, а також її властивості, емоційні реакції, вольові якості тощо. Аналіз



отриманих оцінок від оточуючих, а також самоаналіз дозволяють поетапно та продуктивно просуватися у напрямку особистісного, професійного та соціального самовизначення, свідомо вибудовуючи вище розглянуті модальності образу Я. Саме процес рефлексії був використаний нами при проведенні дослідження.

Предметом нашого дослідження є аналіз уявлень студентів старших курсів технічного вузу про зміст власного образу Я в його різних модальностях (Я-реальне, Я-ідеальне та Я-соціальне).

З цією метою була використана методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі. За допомогою даної методики можна виявити переважаючий тип ставлення до людей через самооцінку та взаємооцінку. За допомогою зазначеної методики ми вивчали “реальне Я”, “ідеальне Я” та “соціальне Я” через самооцінку, через опис “себе бажаного” (“себе ідеального”) і через оцінку поведінки та вчинків індивіда з боку інших.

Дослідження проводилося на базі Сумського державного університету. Основну експериментальну групу склали студенти старших курсів інженерного, економічного, фізико-технічного та механіко-математичного факультетів. Загальна кількість обстежених – 73 особи.

Отримані дані діагностичного дослідження дають нам можливість співставити три модальності образу Я та з'ясувати, наскільки реально сформований образ власного “Я” співпадає з отриманим в результаті зворотного зв'язку образом соціального “Я”, а також виявити рівень розбіжностей між Я-реальним та Я-ідеальним.

Середньогрупова картина уявлень студентів технічного вузу про себе, тобто Я-реальне, виглядає наступним чином:

- домінуючим є авторитарний тип відношення до інших, хоча його показник (7,3 бала) знаходиться дещо нижче середнього рівня; тобто, характерними рисами є впевненість у собі, але не обов'язково лідерство, упертість, наполегливість;
- наступні ранги займають дружелюбність (6,8 бала) та альтруїзм (6,7 бала). Ці показники теж знаходяться дещо нижче середніх; тобто, серед притаманних рис особистості



можна виділити наступні: схильність до співпраці та кооперації, гнучкість та компромісність у вирішенні проблем та конфліктних ситуацій, делікатність і відповідальність по відношенню до інших, прагнення бути у згоді з думкою оточуючих, заслужувати визнання та любов, бажання допомагати та проявляти емпатію та дружелюбність у стосунках;

- далі йдуть підозрілість (6,4 бала) та підлеглість (6,2 бала), тобто – дещо нижча середнього рівня критичність по відношенню до соціальних явищ та інших людей, скромність, емоційна стриманість, здатність доволі швидко підлаштовуватись під обставини чи інших людей;
- найнижчі бали отримали залежність (6,02 бала), агресивність (5,6 бала) та егоїзм (5,5 бала). Всі три показники значно менші середньої норми, тобто, яскраво вираженими є наступні особистісні якості: конформність, м'якість поведінки, здатність захоплюватись оточуючими, вихованість, не схильність до проявів егоїзму.

Що стосується соціальної складової Я-образу, слід відмітити певні розбіжності між Я-соціальним та Я-реальним. В деяких роботах (14%) така різниця досить значна. Це викликало здивування у опитуваних і дало привід для міркувань стосовно того, що саме впливає на прагнення студентів проявляти себе у соціальних контактах іншими ніж вони є насправді. Зокрема, результати дослідження чітко показують, що опитувані намагаються менше проявляти власну підозріливість, залежність, підпорядкованість та агресивність у стосунках з оточуючими.

Цікавим був аналіз тих робіт, де зворотній зв'язок студентська молодь отримувала відразу від представників різних соціальних груп, зокрема – від друзів однієї статі; від значущих та близьких людей протилежної статі; від батьків. Він показав наявність значних розбіжностей у отриманих таким шляхом результатах. З друзями однієї статі студенти (27%) прагнуть більше проявляти альтруїзм та дружелюбність, зокрема: відповідальність по відношенню до друзів, делікатність у стосунках, турботу та співпереживання, безкорисливість та чуйність, гнучкість та



компромісність у вирішенні проблемних ситуацій тощо. У стосунках з близькою людиною протилежної статі опитувані (31%) більше схильні до проявів залежності та підпорядкування, тобто – прагнуть бути конформними, щирими, ввічливими, очікують допомоги та порад, схильні до захоплення об'єктом протилежної статі. А от у стосунках з батьками студенти (21%) більше проявляють авторитарний та егоїстичний типи ставлення. Зокрема, намагаються бути енергійними, наполегливими, незалежними, успішними у справах, люблять давати поради, вимагають поваги до себе, намагаються розраховувати на власні сили.

Таким чином, вибудовуючи соціальну складову Я-концепції шляхом отримання зворотного зв'язку від представників різних соціальних груп, студентська молодь отримала більш розширену картину свого образу Я. Результати такої роботи дали можливість опитаним проаналізувати особливості бачення іншими їх якостей і поведінки та різноманітність проявів власного Я у різних соціальних групах, що дає підстави для формування у них критичного ставлення до себе та розвитку реалістичного образу Я.

Наступною модальністю образу Я, над якою працювали респонденти, є образ ідеального Я. В процесі цієї роботи студенти намагалися визначити ті якості, які б вони хотіли мати у структурі власної особистості. Отримані дані чітко показують значну відмінність між Я-реальним та Я-ідеальним студентів технічного вузу. В образі ідеального Я більш структуровано вибудовується тенденція до прояву авторитарного і егоїстичного типів ставлення до оточуючих та бажання значно знизити в собі якості підпорядкованого, залежного та підозрілого типів ставлення до інших.

Особливої уваги заслуговують роботи (14%), в яких яскраво проявляється незадоволеність собою реальним і компенсаторно побудований бажаний образ себе. Зокрема, незадоволеність стосується таких особистісних якостей як пасивність, слабкодухість, невпевненість у собі, підвищений рівень тривожності, схильність легко поступатися іншим, прагнення знайти підтримку у більш сильної особистості. Як результат, такі респонденти прагнуть бачити себе більш впевненими,



енергійними, наполегливими, відповідальними, компетентними у справах.

Наголосимо, що таку роботу по вивченню у себе трьох вище зазначених модальностей Я-образу студенти технічного вузу проводили вперше, тому дана діяльність була надзвичайно цікавою і цінною, оскільки дала поштовх до подальшого аналізу і усвідомлення особистісних якостей та побудови більш реалістичного та цілісного власного образу Я. Проведена робота дала привід кожному студенту співставити себе реального, свій бажаний образ та відгуки інших про його особистісні якості, відрефлексувати свій образ та дослідити наявність певних, а інколи, як уже зазначалося, і досить значних розбіжностей між Я-реальним, Я-ідеальним та Я-соціальним.

Порівнюючи результати даного дослідження з отриманими раніше даними аналогічного дослідження серед студентів старших курсів спеціальності “практична психологія та англійська мова” факультету педагогіки та практичної психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, слід відмітити, що у студентів-психологів простежувався більший збіг Я-реального, Я-ідеального та Я-соціального. Така картина свідчить про те, що студенти педагогічного вузу чіткіше усвідомлюють наявні у себе якості, власні потреби і бажані перспективи розвитку власних особистісних характеристик. Це може бути пов’язано з тим, що самоаналізом в процесі рефлексії ці студенти займаються протягом усього періоду навчання у вузі під час освоєння професійних дисциплін. Вони вчаться свідомо вибудовувати власний образ ідеального Я і постійно працювати над розвитком якостей Я-реального. Тобто, систематична рефлексивна діяльність сприяє розвитку самосвідомості та побудові реалістичного образу Я.

Узагальнюючи вище сказане, підкреслимо, що проведена студентами технічного вузу в межах даного дослідження робота, яка була спрямована на самоаналіз, рефлексію та усвідомлення трьох складових (Я-реальне, Я-ідеальне та Я-соціальне) образу Я, може дати значний поштовх для подальшої побудови власного іміджу. Доки не відбудеться усвідомлення “Який я є” і “Яким я



хочу бути”, робота по формуванню та розвитку власного цілісного образу Я можлива лише як спонтанна, хаотична, непродумана, і, як наслідок, мало ефективна. Лише завдяки самовизначенню у процесі рефлексії можна забезпечити продуктивну послідовність та результативність роботи по формуванню власного бажаного іміджу через свідому вибудову складових Я-концепції.

Таким чином, практичну значимість нашого дослідження ми вбачаємо, перш за все, у можливості вивчити реально існуючу картину рівня сформованості образу Я у студентів-старшокурсників технічного вузу; показати важливість розвитку рефлексії для ефективності роботи, спрямованої на з'ясування змісту образу Я (реального, ідеального та соціального); а також – у можливості створення умов для спонукання студентів технічного вузу до самоаналізу та рефлексії з метою формування бажаної реалістичної Я-концепції.

Література:

1. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. №3.
2. Кузикова С.Б. Коррекция Я-концепции как условие преодоления конфликтности у подростков. – Суми, 1999.
3. Психология. Словарь / Под общей ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. – М.: Политиздат. 1990.
4. Титаренко Т. М. Я знакомый и незнакомый. – К., 1991.

## **ДУХОВНІ І МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.**

Василевська О.І.

викладач кафедри практичної психології СумДПУ  
ім.А.С.Макаренка

Зростання динаміки соціальних процесів, складність завдань, які вирішує сучасне суспільство, загострення глобальних



проблем людства змушують педагогів, філософів, соціологів, істориків і психологів звертатися до проблеми духовності моралі, розглядати різні аспекти сутності, змісту і структури культури особистості. Саме з нею пов'язана можливість збереження як самої особистості, так і всього суспільства загалом. За цих умов великого значення надається освіті, яка формує майбутнє, закладає основи для суспільних змін, визначаючи значною мірою його розвиток. Ця проблема набуває гострого звучання саме в педагогічних вищих навчальних закладах, які готують майбутніх учителів і вихователів. Саме у сфері освіти має формуватися усвідомлення кожною людиною того, що справжній сенс її життя - це якомога повніша самореалізація всіх її здібностей на користь людям. Сьогодні стає все більш очевидною важливість досліджень проблем виховання студентів вищих навчальних закладів. Актуальність проблеми визначається необхідністю докорінного оновлення процесу виховання на основі пріоритету загальнолюдських та національних цінностей, формування духовності, поліпшення культурно-виховної та духовно-просвітницької роботи у вищих навчальних закладах.

Нова українська виховна система вищого навчального закладу повинна спиратися не лише на національну ідею, ґрунтуватися на етичних засадах, а й орієнтуватися на політ-культурне виховання, яке лежить в основі сучасної концепції глобальної освіти, а відтак, і Болонського процесу.

У контексті Болонського процесу як нової історичної реальності постає вимога переосмислення традиційних основ виховання. Вона знайшла відображення у таких адекватних новітніх освітніх нормативних документах, як Закон України «Про виховання дітей і молоді» і Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (проекти).

Вищевказаний проект Закону є складовою законодавства України про освіту, базується на нормативно-правових актах міжнародних договорів України і визначає пріоритетне завдання створення умов для здійснення виховного процесу в вищому навчальному закладі.



Вітчизняні та зарубіжні вчені розглядають гуманізацію як засіб морального і духовного відродження.

Психологічні аспекти духовного розвитку особистості розглянуті в працях Д.І.Беха, М.Й.Боришевського, О.І. Зелінченка, О.В. Киричука, Є. Поміткіна, О.О. Ухтомського, В.Франкла, Є. Шпрангера.

Так Є. Шпрангер вважав, що людина духовна в тій мірі, в якій вона діє відповідно вищим моральним цінностям. О.О. Ухтомський розглядав духовність як спрямування, невтомність, занепокоєння, напруженість, енергію, котра спрямована на пошук істини. Але проблема формування духовного потенціалу особистості досі залишається малодослідженою.

Психологічна наука інтерпретує духовність людини як ціннісно-смыслову сферу особистості. Ціннісна орієнтація – це свідоме відтворення ціннісних властивостей об'єкта [1]. Ціннісним орієнтаціям властива така внутрішня напруженість, яка здатна пробудити бажання, намір, інтерес, спрямований на конкретний вид діяльності. Завдяки цим властивостям ціннісні орієнтації можуть виконувати певні соціальні функції. Назвемо їх.

По-перше, ціннісні орієнтації прилучають індивіда до системи норм і цінностей соціального середовища. По-друге, вони сприяють самоствердженню особистості. По-третє, вони створюють гармонізацію внутрішнього світу особистості, систематизацію її знань, норм [2].

Студентство – це молодь, що проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій. Психологічною особливістю юнацького віку є максималізм, підвищена потреба в самоствердженні, формуванні світоглядних орієнтирів, пошук сенсу життя.

Слід мати на увазі, що з одного боку, процес розвитку особистості студента – це соціальний процес, який відчуває вплив молодіжної субкультури, а з іншого – індивідуальний процес нагромадження власного життєвого і культурного досвіду. Останній пов'язаний з феноменом менталізації одухотворення, самореалізації, який виявляється у породженні та функціонуванні



ціннісно-сміслової свідомості особистості і зумовлює особливості її самовизначення (О.В. Киричук).

Дослідження, які проводилися серед студентів педагогічного університету за допомогою методики М.Рокича «Вивчення ціннісних орієнтацій людини» свідчать про те, що у системі ранжування ідеальних цінностей домінують такі поняття як здоров'я, кохання, сім'я, матеріально забезпечене життя. Тобто переважають особистісні, сімейні цінності над загальнолюдськими і духовними. Ці прояви притаманні студентам різних факультетів.

Результати аналізу психологічного змісту компонентів гуманістичної складовою духовності призводить до необхідності дослідження рівня розвитку емпатії студентів. З цією метою була застосована методика «Самооцінка емпатичних здібностей».

Отримані дані свідчать, що у 57% опитаних прослідковується високий рівень емпатичних здібностей, у 39% - середній рівень, у 4% - низький рівень.

Проаналізувавши результати даної методики «Самооцінка емпатичних здібностей» ми можемо зробити висновок про наявність у студентської молоді якостей, які можуть слугувати основою для розвитку духовності особистості. Але це передбачає застосування в навчальній та виховній роботі методів та форм, які б сприяли духовному розвитку молоді, вмінню протидіяти негативному впливу оточення. Бо кризові явища у суспільстві співвідносяться з рівнем свідомості громадян, їх моральністю, ідентифікацією з національними цінностями. Тому так важливо, щоб у нового покоління, з яким в усі часи пов'язують сподівання на поліпшення суспільного життя, були сформовані загальнолюдські цінності, бажання діяти, вносити позитивне в оточуюче.

Особливі надії суспільства покладаються на вищій навчальний заклад, який виступає одним із найважливіших джерел формування духовного потенціалу юнацтва, майбутніх професіоналів, які призовані виховувати дітей. У ньому відбувається процес залучення молоді до загальнолюдських моральних цінностей. Гуманістичний напрямок у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти повинен передбачати виховання



гуманістичного типу особистості студента, орієнтованого на творче перетворення соціальної дійсності і саморозвиток, постійний пошук шляхів самовдосконалення.

### Література

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
2. Поторій Я.І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів // Практична психологія та соціальна робота, 2002, № 2.

## **ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.**

аспирант кафедры экономики  
Ищенко Н.В.

Зачем нужен преподаватель в вузе, только ли как носитель и "передатчик" информации? Но как раз в этом качестве он значительно уступает многим другим источникам информации, таким, например, как книги и компьютеры. Вуз служит как для передачи специальных знаний, так и для развития личности студента. Поэтому специалист не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение.

Любое учебное заведение нашей страны характеризуется наличием учителей или преподавателей. Студент, поступая в высшее учебное заведение, надеется увидеть квалифицированного преподавателя, досконально знающего свой предмет, получившего практические навыки в своей области, способного к развитию и пониманию. Почему-то слово «преподаватель» наталкивает нас на образ зрелого человека, умудренного жизненным опытом и с огромным багажом знаний и навыков за спиной. И никак это слово не ассоциируется с молодым аспирантом, только что окончившим университет.



Попробуем разобраться, каким образом влияет возраст преподавателя на различные стороны образовательного процесса. Основное отличие между старшим преподавателем и молодым аспирантом является наличие опыта у первого и отсутствие такового у второго.

Преподаватель, который проработал в вузе много лет, имеет свою методику преподавания, свои способы привлечения внимания аудитории, различные способы повышения заинтересованности студентов в преподаваемом предмете, а также свои способы разрешения различных конфликтных ситуаций. В то же время, у молодых преподавателей, только начинающих свою карьеру всего этого нет. Им приходится все это вырабатывать самостоятельно, заново находить ответы на вопросы «как интересно подать преподаваемый материал?», «как успокоить шумную аудиторию?», «как оценивать студентов?» и т.д. Отвечая на все эти и множество других вопросов в процессе работы, молодой преподаватель может открыть что-то новое, ранее не применявшееся, или применявшееся в какой-либо другой форме. Но также не исключено, что аспирант в процессе приобретения опыта совершит немалое количество ошибок, что ему придется придумывать заново давным-давно изобретенный велосипед.

Еще одним немаловажным отличием между молодыми аспирантами и старшими, опытными преподавателями является наличие у последних определенного авторитета, который еще предстоит заработать молодежи. Наличие или отсутствие авторитета преподавателя может повлиять на отношение того или иного студента к изучаемому предмету.

Но не смотря на кажущиеся преимущества опытных преподавателей в образовательном процессе, у молодых аспирантов есть не только недостатки. Так в силу своего возраста молодые преподаватели могут быть ближе к студентам, так как сами недавно были студентами. Поэтому аспиранты могут лучше разбираться в проблемах студентов, лучше их понимать. Например, аспирант, еще недавно слушавший со студенческой скамьи лекцию старшего преподавателя, может лучше последнего знать, какой материал из изложенного более сложен и требует



дополнительного объяснения, или недостаточно широко рассмотрен, или насыщен несущественными подробностями, увеличивающими объем лекции, но не имеющими большого значения. Также часто опытные преподаватели руководствуются представлениями о студентах как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на зачетах и экзаменах. Иногда это приводит к завышенным требованиям, с которыми студенты просто не могут справиться.

Главная задача преподавателя - раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самим студентом из-за его ограниченного жизненного опыта и недостатка знаний. И естественно, такое поле будет шире у опытного преподавателя. Но раскрывая такое поле выборов, он не должен однозначно показывать отношение к тому или иному выбору, сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения, в противном случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит на воспитателя. И здесь уже, на мой взгляд у молодого преподавателя есть некоторые преимущества. Опытный преподаватель зачастую будет настаивать на правильности своих суждений, а молодой преподаватель в силу неустойчивости своих суждений будет давать больше свободы выбора студенту.

В процессе обучения между преподавателем и студентом должна сохраняться идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу. Как утверждают многие ученые, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой. В этом случае феномен партнерства и сотрудничества выражен максимально. Очень редко опытные преподаватели предлагают студентам для решения задачу, ответ на которую сами не знают. Что ставит студента на ступень ниже. Молодые же преподаватели очень часто разбирают со студентами ситуации, которые являются неизученными как для одних так и для других.



Особенно бурно в период вузовского обучения идет развитие специальных способностей. Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии. Поэтому на старших курсах больше дисциплин должно читаться преподавателями, которые имеют практический опыт и смогут поделиться своими знаниями.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что существует множество недостатков и преимуществ как у молодых, так и у опытных преподавателей. И очень часто эти недостатки не связаны с возрастом. На мой взгляд, в процессе обучения студентов аспиранты и опытные преподаватели должны сотрудничать. Тогда эффективно будет задействован опыт и гибкость и маневренность молодого ума, что принесет эффект двум сторонам.

## **ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ**

Герасиміва К.П. аспірант каф. ЗМіДМ

Метою практичного заняття є – добитися активності і самостійності в роботі, виховати здатність працювати як самостійно, так і у групі-команді, покращити навички, закріпити теоретичні знання при аналізі отриманих результатів, підвищити професійну мотивацію при вивченні предмету, опанувати сучасні технічні засоби, що використовуються на виробництві.

Ефективність практичного заняття залежить від підготовки викладача до нього. Це передбачає чітке планування ходу проведення заняття, а також наявність методичного матеріалу (посібники, методичні вказівки до практичних занять, дидактичний матеріал). З розвитком інформаційних технологій викладач має можливість все більш активно використовувати переваги сучасних засобів автоматизованого навчання (електронні підручники, програми тестового контролю).



Важливим фактором є опрацювання і глибоке розуміння матеріалу курсу самим викладачем.

У випадку, коли викладач веде практичні заняття, а лекції читає інший викладач, корисно зустрітися з лектором та обговорити курс, прийняти до уваги його побажання відносно завданій та тем практичних занять. Може допомогти відвідування декількох лекцій свого колеги для того, щоб скласти враження про манеру подання інформації, її повноті, рівні самостійності студентів при вивченні матеріалу. Також корисним виявляється попереднє з'ясування загального рівня підготовки групи. Для цього можна поспілкуватися з куратором, або ознайомитись з результатами попередніх сесій.

При проведенні занять викладач повинен бути «лідером», повністю контролювати ситуацію, не піддаватися на провокації, не дозволяти, чи хоча б максимально згладжувати конфлікти, підтримувати необхідну для роботи дисципліну в групі.

Активність, самостійність в роботі та мотивацію групи можна підвищити додержуючись наступних рекомендацій:

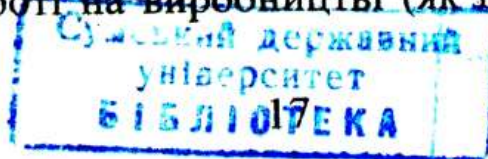
1. Ввести систему заохочень та систему покарань,

наприклад:

- ставити додаткові бали студенту (групі студентів), який правильно виконає завдання швидше інших, цим самим створювати змагання між студентами (групами-командами)
- нараховувати штрафні бали або додаткові завдання та питання на іспиті за неактивне поведіння на занятті, або ігнорування, небажання виконувати роботу.
- кожне пропущене заняття повинно бути відпрацьовано (у формі додаткових завдань)
- ставити бали за виконання роботи над помилками
- нараховувати бали за допомогу іншим студентам (іншій групі-команді)

2. Розподіляти завдання між студентами згідно з їх здібностям, виділяти позитивні якості кожного студента

3. Ставити перед студентами завдання з якими вони можуть зіткнутися при роботі на виробництві (як наприклад, розрахувати





динамічні характеристики вихрової турбіни, що була розроблена ТОВ «ТРІЗ»)

4. Робити посилання на відомі особистості, які досягли успіху працюючи за спеціальністю та в своїй роботі вирішують задачі подібні поставленій

5. Давати завдання, які передбачають самостійне вивчення матеріалу необхідного для його виконання (наприклад, самостійно розібратися з використанням масивів даних при автоматизації роботи в програмі ANSYS)

6. Пропонувати такі завдання, що вимагають використання знань отриманих на суміжних дисциплінах (особливо при аналізі результатів розрахунків)

Хотілося б звернути увагу ще й на те що, у світлі переходу до кредитно-модульної системи суттєво підвищуються вимоги до ефективності проведення практичних занять.

## **ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Кутенко О.М.

Сумський державний педагогічний університет  
магістр

Професія вчителя – професія особлива і ніщо не може замінити вчителя – особистість творчу, неповторну зі своїм іміджем. У сучасному світі комп'ютерних технологій роль вчителя може дещо применшуватися, але насправді його статус змінюється, функціональні обов'язки та права, і зокрема – образ. Незмінною залишається потреба в учителіві, бо без нього не можна уявити шлях до прогресу сучасного суспільства.

З огляду на це вчитель повинен бути не лише гарним фахівцем, а й володіти високим мистецтвом виховувати та навчати. Для цього необхідно докласти максимальних зусиль, наявність природних нахилів і здібностей, величезна працездатність і найголовніше – безмежне бажання стати професіональним педагогом.



Педагогічна культура є частиною загальної культури людства. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, накопичений досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності. Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати: гуманістичну спрямованість особистості педагога, психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення, освіченість у галузі предмета, який учитель викладає, і володіння педагогічними технологіями, досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність, культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду) [1].

Індивідуальна педагогічна культура виявляється у професійній поведінці вчителя. Так, учителям з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, гнучкість у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти і виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, виховних систем. І навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми.

Педагогічна культура у реальному педагогічному процесі виявляється в єдності із загальнокультурними і моральними проявами особистості педагога.

Цариною людської моральності один із сучасних українських етиків В. Малахов вважає спілкування. Він наголошує, що людська моральність реально виявляється не у свідомості й навіть не в діяльності людини, а саме в її спілкуванні з іншими. Оскільки у повноцінному спілкуванні людина постає саме як суб'єкт, то завжди актуальною є проблема морального самовизначення партнерів один відносно одного. Залежно від цього вибору й самовизначення спілкування може виявитися для



людини найвищою, найжаданішою розкішшю (А. де Сент-Екзюпері) і справжнім пеклом (Ж.-П. Сартр) [4, 259].

Однією з важливих характеристик діяльності вчителя є його мовна культура. Мова – найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Вона є засобом безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів. Важливі показники мовної культури педагога – змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою. Важливими у мовленні педагога є постановка голосу, його тон. З учнями треба розмовляти так, щоб вони відчували в мові педагога його волю, душу і культуру.

Уміння педагогічного спілкування – це уміння розподіляти увагу і підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу й окремих учнів найдоцільніші способи поведінки і звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях; створювати досвід емоційних переживань учнів, забезпечувати атмосферу благополуччя у класі; керувати ініціативою у спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, які підвищують ефективність взаємодії.

Важливою рисою міжособистісних взаємин між учнями та педагогом є їхня емоційна основа. Одні під час спілкування нерідко без особливих зусиль можуть викликати в інших позитивні емоції, підтримувати гарний настрій. Інші вносять у взаємини напруженість, пробуджують негативні емоції, тривогу. Тому для успішного спілкування важливим є використання учителем гуманістичних орієнтацій у взаєминах, дотримання емпатійного способу спілкування. Останній передбачає більш-менш точне сприймання внутрішнього світу учня із збереженням притаманних йому емоційних і змістовних відтінків. Саме ці орієнтації та прояв емпатії у взаєминах є результатом високого рівня культури



спілкування. Водночас наявність такого рівня є основою, на якій у майбутньому формуються гуманістичні комунікативні установки та способи й засоби їхньої реалізації [2].

Професія вчителя завжди була однією із найпочесніших. Вона наповнена великим ідейним змістом, бо тісно пов'язана із розв'язанням головних завдань суспільства. Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. Тому сучасному педагогу необхідно постійно удосконалюватись, підвищувати власну мовну культуру.

Література:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576с. (Альма-матер)
2. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир, 1995.
3. Кубрак О.В. Етика ділового та повсякденного спілкування. – Суми: Університетська книга, 2002.
4. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій. – К., 1996.

## **АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ**

О.А.Кривопишина

кандидат психологічних наук,  
доцент

Одним з найактуальніших аспектів сучасної психологічної науки є проблема адаптації першокурсників до умов навчання у вищій школі, набуття соціального статусу студента, оскільки саме від успішності адаптації залежить ефективність подальшого особистісного та професійного становлення індивіда, творчого розвитку, а також оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини.

Основну масу студентів, які навчаються у вищих



навчальних закладах, становлять юнаки та дівчата віком 17 – 25 років (другий період юності або перший період зрілості в різних джерелах), в той же час юнацтво в педагогіці та психології (зокрема вищої школи, вивчено недостатньо), а узагальнюючих робіт за зазначеною проблематикою немає взагалі.

Аналіз наукової літератури дозволив не тільки визначити коло дослідників, у працях яких висвітлюються ті чи інші аспекти зазначеної проблематики (Ананьев Б.Г., Божович Л.І., Давидов В.В., Дмитрієв А.В., Кон І.С., Лісовський В.Т., Славина Л.С., Ушинський К.Д. та ін.) , а також зробити припущення щодо існування взаємооберненого зв'язку між процесом адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ та розвитком креативності .

Так, з одного боку, ефективність процесу адаптації студента (невисокий рівень тривожності та незначна кількість притаманних суб'єкту страхів, зокрема соціоцентричної спрямованості), можуть позитивно впливати на розвиток креативності студентів. У той же час, недоліки та негативні наслідки неефективної адаптації можуть детермінувати формування нових та розвиток вже існуючих у індивіда страхів, спричинити підвищення рівня його тривожності і виступати в якості чинників, що гальмують креативність.

Актуальність проблеми, її недостатнє висвітлення в психолого-педагогічній теорії та практиці і визначили вибір теми дослідження.

Феномен юнацьких страхів у вітчизняній науці розглянуто недостатньо, але слід зазначити, що проблема адаптації студентів розглядалась в дипломних роботах магістрантів (спеціальність «Педагогіка вищої школи»). Так, в дослідженні Василегі С. «Психологічні особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищій школі» (2008, Суми) теоретично та емпірично доведено існування кореляційного зв'язку між феноменами страху особистісної тривожності та процесом адаптації студентів до умов навчання у вищій школі; обґрунтовано необхідність психолого-педагогічного втручання щодо подолання страхів студентів-першокурсників та активізації процесу їх адаптації до ВНЗ.



Проведене емпіричне дослідження дозволяє екстраполювати отримані дані взаємозв'язку феноменів страху та особистісної тривожності з процесом соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників і розглядати ефективну адаптацію в якості передумови розвитку креативності в юнацькому віці..

Психологами-науковцями доведено, що основне завдання юності – вибір професії, соціальне та особистісне самовизначення, що є центральним новоутворенням віку [1]. Основою самовизначення є потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе членом суспільства, визначитися, тобто зрозуміти себе, свої можливості, своє місце й призначення у житті. Провідною на даному етапі стає навчально-професійна діяльність [1].

Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виділяють юнацтво (зокрема, студентські роки) в якості центрального періоду становлення характеру й інтелекту. Саме тому таким важливим для подальшого особистісного, творчого та професійного становлення індивіда є процес адаптації до умов навчання у вищій школі, набуття соціального статусу студента.

З точки зору психологів, процес адаптації студентів до ВНЗ має дві складові:

- *професійну*, тобто пристосування до характеру, змісту, умов і організації учбового процесу, напрацювання навичок самостійності в учбовій і науковій роботі;

- *соціально-психологічну* – пристосування індивіда до групи, взаємовідносин з нею, напрацювання власного стилю поведінки. Крім того,

розрізняють три форми адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ [3]:

- *формальна адаптація*, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування особистості до нового оточення, до структури вищої школи і її вимог, до змісту навчання;

- *суспільна адаптація*, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників і інтеграція



них же груп зі студентським оточенням в цілому;

– *дидактична адаптація*, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі.

В опублікованих дослідженнях особливостей процесу адаптації першокурсників до ВНЗ [3] виділено наступні його характеристики: негативні переживання, пов'язані із закінченням школи, зміною колективу, розлукою зі шкільними друзями; невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна готовність до неї; низький рівень розвитку основ саморегуляції поведінки і діяльності; необхідність пошуку оптимального режиму праці й відпочинку в нових умовах, налагодження побуту й самообслуговування (особливо за умови проживання в гуртожитку); нарешті, відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками, ін.

Навчальні труднощі викликані тим, що студенти зустрічаються з новими формами і методами навчальної діяльності, особливостями організації самостійної роботи, контролю за нею з боку викладачів. Необхідність слухати, конспектувати лекції, готуватися до семінарських занять, виконувати лабораторні та практичні роботи, брати участь у колоквиумах, проходити поточну атестацію чи складати щосеместру заліки і екзамени – все це багато в чому нові й незвичні аспекти навчальної діяльності вчорашніх учнів загальноосвітньої школи. Як зазначалося вище, багато першокурсників на перших етапах навчання у ВНЗ мають різноманітні проблеми, пов'язані з відсутністю навичок самостійної навчальної роботи, вони не вміють конспектувати, працювати з підручниками, користуватися першоджерелами, аналізувати великий обсяг інформації, чітко і ясно викладати свої думки.

Результати досліджень свідчать, що першокурсники не завжди успішно опановують знання не тому, що не отримали достатнього рівня підготовки в школі, а тому, що у них не сформовані такі особистісні риси, як готовність до учіння; здатність вчитися самостійно, контролювати і оцінювати себе; знання індивідуальних особливостей власної психічної та



пізнавальної діяльності; уміння правильно розподілити робочий час для самостійної підготовки. Деякі вчорашні учні, що звикли до щоденної опіки та контролю в школі, не вміють приймати елементарних рішень. У них недостатньо розвинене прагнення до самоосвіти і самовиховання [3].

Педагогічний досвід свідчить, що адаптація студентів до навчального процесу закінчується в кінці другого – на початку третього учбового семестру [3]. Нагадаємо, що її успішність залежить як від внутрішніх особливостей особистості першокурсника, які він може змінювати чи корегувати самостійно (суб'єктивний чинник), так і від зовнішніх умов його існування в новому соціальному статусі, впливати на які суб'єкт не має змоги (об'єктивний чинник). Від особливостей протікання адаптаційного процесу безпосередньо залежать навчальні успіхи студентів, професійне самовизначення та самореалізація; їх самооцінка, психосоматичне здоров'я, подальша соціалізація та завершальна стадія становлення творчої особистості в юності.

Актуальність дослідження феномену страху в контексті проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищій школі дослідники пояснюють, спираючись, зокрема, на досвід видатного російського фізіолога, автора праць з експериментальної нейрофізіології емоцій Симонова П.В. Так, у рамках інформаційної теорії емоцій, аналізуючи особливості виникнення страху, науковець відмічає, що негативні переживання обумовлені дефіцитом інформації, яка потрібна для організації успішного захисту. У той же час зазначається, що за наявності достатніх відомостей про те, як діяти в ситуації небезпеки (або уникнути її), людина стає безстрашною. Відомо, що страх часто виникає в тих випадках, коли індивід опиняється в незнайомій, новій для нього ситуації – все нове, невідоме, що відбувається чи переживається людиною вперше, поряд з привабливістю, потягом до авантур і ризику, дуже часто супроводжується страхом [2].

Так, згідно з інформаційною теорією емоцій Симонова П.В., кожна емоція трактується як відображення відношення між величиною потреби та ймовірністю її задоволення в даний момент. Інформаційна теорія емоцій вводить в коло явищ, що аналізуються,



поняття інформації: негативні емоції виникають частіше за все внаслідок отримання неприємної інформації або за її нестачі, а позитивні – за достатньої інформованості, особливо коли інформація виявила кращою за очікувану.

Якщо звернутись до сучасних досліджень творчості (Моляко В.О., Коваленко А.Б., Мойсеєнко Л.А., Семиченко В.А., Третяк Т.М.) то ми знайдемо цілу низку доказів того, що творча діяльність в ускладнених умовах (інформаційно – психологічної небезпеки) стає можливою, якщо до неї залучені особистості з високим рівнем адаптації [4].

У контексті нашого дослідження, процес адаптації студентів до ВНЗ має дві складові:

- *професійну*, тобто пристосування до характеру, змісту, умов і організації учбового процесу, напрацювання навичок самостійності в учбовій і науковій роботі;

- *соціально-психологічну* – пристосування індивіда до групи, взаємовідносин з нею, напрацювання власного стилю поведінки.

Адаптація є передумовою активної творчої діяльності і необхідною умовою її ефективності. У цьому й полягає позитивне значення зазначеного процесу для успішного функціонування індивіда в тій чи іншій соціальній ролі.

В роботі Василеги О. було досліджено 40 студентів першого курсу факультету педагогіки і практичної психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка і фізико-технічного факультету Сумського державного університету. В залежності від конкретного завдання дослідження, респонденти об'єднувалися у вибірки за наступними критеріями:

- профіль вищого учбового закладу (22 студенти СумДПУ; 18 студентів СумДУ);

- стать респондентів (30 дівчат; 10 юнаків);

- місце проживання до вступу до ВНЗ (26 осіб-мешканців м. Суми; 14 осіб-мешканців Сумської області).



## Коефіцієнти рангової кореляції між ієрархіями актуальних страхів респондентів у порівнюваних вибірках

№	Ієрархії актуальних страхів	Порівнювані вибірки		
		СумДПУ-СумДУ	м. Суми-область	юнаки-дівчата
1	егоцентричні страхи	0,789	0,905	0,8
2	соціоцентричні страхи	0,767	0,674	0,65

Дослідницею було визначено найактуальніші страхи в контексті адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищій школі а також проаналізовано кореляційну залежність рівня вираженості досліджуваних категорій від незалежних змінних: профілю вищого навчального закладу, фактору статі, територіального фактору, показника шкільної успішності (середній бал атестату про повну загальну середню освіту) та кореляційний зв'язок між кількістю притаманних респондентам страхів та рівнем їх адаптованості.

Використання методу рангової кореляції Спірмена дозволило також порівняти актуальність тих чи інших страхів у відповідних вибірках. Так, щодо страхів егоцентричної спрямованості можна зазначити, що найбільше відмінностей в їх середньогрупових ієрархіях пов'язано з такими страхами як страх болю (вище його оцінили студенти СумДПУ, студенти-сумчани та дівчата); страх тварин (студенти СумДУ, студенти з області та юнаки); просторові страхи (студенти з області, дівчата), страх темряви (студенти СумДПУ, дівчата); боязнь незнайомих людей (студенти СумДУ, студенти з області, юнаки).

Ієрархії соціоцентричних страхів у різних вибірках відрізняються більше. Так, стихійного лиха, глобальної катастрофи, війни, теракту більше бояться студенти-сумчани і дівчата; невдачі, неуспіху – студенти СумДПУ, студенти-сумчани і дівчата; бути висміяним – студенти з області і дівчата; самотності



та майбутнього – студенти СумДПУ, студенти-сумчани і дівчата; самотійності – студенти СумДУ, студенти з області та юнаки; статевих стосунків – студенти з області та юнаки; контрольної роботи та екзаменів – студенти СумДУ, студенти-сумчани та юнаки; зробити не те, не так, бути не тим – студенти СумДУ, студенти з області та юнаки.

Щодо порівняння ієрархій актуальних страхів у кожній з виборок із середньогруповими рангами, можна зазначити, що води і глибини *найменше* бояться юнаки; невдачі, неспіху та самотності – юнаки і студенти з області; бути висміяним – юнаки; майбутнього – юнаки і студенти СумДУ; не встигнути щось виконати – студенти-сумчани, контрольної роботи та екзаменів – студенти з області. Тварин і незнайомих людей *найбільше* бояться юнаки; темряви – студенти СумДПУ; самотійності, відповідальності – студенти СумДУ, студенти з області і юнаки; статевих стосунків – студенти з області і юнаки; контрольної роботи та екзаменів, а також зробити не те, не так, бути не тим – студенти СумДУ та юнаки.

Досліджувані показники кореляційно залежні від територіального фактору і показника шкільної успішності (краще адаптовані, мають низький рівень особистісної тривожності та меншу кількість страхів студенти-сумчани; вищий показник адаптації у респондентів з високим середнім балом атестату про повну загальну середню освіту).

Виходячи з мети даної роботи досліджувані були протестовані на визначення рівня креативності. Метод порівняльного аналізу дозволив отримати дані щодо взаємозалежності рівня розвитку адаптації та креативності студентів.

Таким чином, виходячи з результатів емпіричного дослідження, можна стверджувати, що між показниками адаптації, рівня особистісної тривожності, кількості страхів та креативністю існує статистично значима кореляція (високим показникам тривожності відповідають високі показники кількості страхів і навпаки – низький рівень тривожності відповідає низькому показнику кількості страхів; низький показник адаптованості



відповідає високим показникам особистісної тривожності та великій кількості страхів та низькому рівню креативності і навпаки).

Література:

1. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002.
2. Риман Ф. Основные формы страха / Пер. с нем. Э.Л. Гушанского. – М.: Алетейа, 1998.
3. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия “Высшее образование”. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н / Д: “Феникс”, 2004.
4. Творча діяльність в ускладнених умовах / За заг. Ред. В.О.Моляко. – К., 2007.

## **НЕФОРМАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ**

Москаленко Е.И.

Процесс обучения в высших учебных заведениях предполагает не только изложение преподавателем учебного материала, и его механического воспроизведения студентами, но и наличие живого, неформального общения, при котором происходит непосредственная передача знаний, информации, ценностных ориентаций и т.д. Такие отношения проявляются вне учебной деятельности, наиболее ярко при проведении разнообразных внеклассных мероприятиях, консультациях и т.д.

Только благодаря неформальным отношениям преподаватели и студенты могут учиться друг у друга. Однако, вступая в неформальные отношения необходимо постоянно соблюдать межличностную дистанцию, ведь преподаватель – это пример для студента. Студент не должен относиться к преподавателю как к приятелю, а воспринимать его как наставника, более опытного старшего товарища.



Если преподаватель лишь формально общается со студентами, не пытается понять их проблемы, чему-то научиться, то это приводит лишь к возникновению барьера – ни одна ни другая сторона не получает удовлетворения от учебного процесса. Более того, такое отношение преподавателя может напрочь отбить у студентов желание учиться.

Следует учесть, что при неформальных отношениях неизбежно возникновение конфликтов между студентами и преподавателями. Причин для конфликтов довольно таки много. Наиболее характерные из них:

- различия в ценностных ориентациях;
- различия во взаимных ожиданиях (По опросам в российских ВУЗах: студенты (35%) считают, что конфликты возникают из-за низкого профессионального уровня преподавателей, многих (каждый третий) не устраивают программы учебных курсов, и оторванность их от реальной жизни. Преподаватели же конфликтность в общении объясняют так: нежелание студентов учиться, лень (каждый третий преподаватель); слабая базовая подготовка, низкий уровень общей образованности (13%); завышенная самооценка – 30%; отсутствие интереса к учёбе и будущей профессии – 69%);
- бестактность в общении;
- уровень профессионализма преподавателя и успеваемость студентов.

Иногда преподаватель, просто поддерживая изгоя в группе, может вызвать негативное отношение и к себе.

Для нашего общества характерна одна черта – преподаватель обладает высоким профессиональным статусом, и при этом находится на одной из низших ступеней в повседневной жизни. Нередко студенты из более благополучных социальных слоёв относятся к преподавателям, как к неудачникам, что и вызывает конфликты.

На личном опыте я убедилась, что при проведении занятий, студенты всегда по разному реагируют на критику, замечания в их адрес, обсуждение результатов их работ. Зачастую, очень бурно и



порой неадекватно реагируют, студенты из более зажиточных семей.

При возникновении конфликтной ситуации преподаватель, в первую очередь, должен сохранять самообладание, оставаться спокойным, так как любое проявление растерянности, гнева или других отрицательных эмоций – это то, чего добиваются студенты. Преподаватель, «выведенный из себя», становится «лёгкой добычей», в результате – либо занятие будет сорвано, либо испорчено настроение и у преподавателя и у студентов.

Заносчивых студентов из более благополучных социальных слоёв, или же детей влиятельных людей, необходимо постараться пожалеть (социальный статус высокий, а счастья в личной жизни нет, – им не хватает внимания и любви родителей и родственников, от них требуют большего, за них решают кем им быть – вот они и пытаются отыграться на окружающих).

К конфликтным студентам необходим индивидуальный подход. Например, необходимо постараться узнать, что их интересует, и применить их творческие способности к изучаемому предмету. Можно действовать по такому принципу – если часть студентов постоянно мешает проведению занятий, то необходимо наказать всю группу (дать дополнительное обязательное задание для всех, и при этом указать из-за кого пострадала группа). В случае повторения – задание усложнить, увеличить количество задач. Необходимо уточнять, что если группа усмирит «баламутов», то наказания прекратятся, таким образом, студенты сами будут контролировать, чтобы занятие прошло спокойно. Если же такой проблемный студент один – с ним можно договориться – он не мешает проводить занятия, а у него не возникнет больших трудностей при сдаче предмета.



# ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

І.М. Бурлакова  
аспірант кафедри економіки

Основна мета вищої професійної освіти - підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією й орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної й професійної мобільності.

Щоб реалізувати дану мету, необхідно не тільки оновити зміст і технології освіти, але, насамперед, підготувати викладача вищої школи, здатного вирішувати ці складні соціально-педагогічні завдання.

Враховуючи вищезгадані проблеми постає питання щодо пошуку інтегративних новостворень особистості, які б допомогли вирішити ці серйозні завдання.

На початку нового тисячоріччя у світовому освітньому процесі намітилися тенденції, що свідчать про його розвиток у контексті загальної культури. Виникає й широко обговорюється нова система цінностей і цілей освіти, відроджується концепція особистості, заснована на ідеях природоподібності, культуросприйняття й індивідуально-особистісного розвитку.

Основним методом проектування й розвитку стає культурологічний підхід, що орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку.



У подібному контексті гуманізації освітнього процесу одним з факторів професіоналізації педагогічних кадрів виступає загальна культура викладача, що розглядається як вираження зрілості й розвиненості всієї системи соціально значимих особистісних якостей, продуктивно реалізованої в індивідуальній діяльності.

Невід'ємною внутрішньою складовою загальної культури викладача, її ядром, є *психологічна культура*.

Відмінною рисою соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, є переоцінка й переосмислення цінностей, легко помітити ціннісний нігілізм, цинізм, кризу змістоутворюючих життєвих і професійних цінностей, кризу ідентичності й духовний вакуум.

Втрата професійного змісту, відсутність професійної ідентифікації, відчуження педагога від суспільства й національних культур, низький соціальний статус і престиж педагогічної професії виступають однією з головних причин загострення освітніх проблем, відторгнення інноваційних теоретичних установок, негативізму, скептицизму, апатії, виникнення в працівників освітньої сфери ірраціональної агресивності, і як наслідку всього цього - низької ефективності педагогічної діяльності.

Рішення проблеми росту успішності професійної діяльності можливо в контексті *оптимізації психологічної культури педагога*, що забезпечує його саморозвиток і самореалізацію в професії, ріст творчого потенціалу, особистісної й професійної самосвідомості, успішну адаптацію в соціумі й ефективну соціальну взаємодію, а також становлення важливих якостей й умінь, що приводить до росту *ефективності його професійної діяльності*.



*Психологічну культуру педагогів ми розглядаємо як інтегративне новостворення особистості, що містить у собі взаємозалежні психологічні властивості, виступає ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності, і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так й у рамках життєвої стратегії в цілому.*

До емпіричної перевірки було залучено 30 педагогів кафедри економіки Сумського державного університету.

У ході експериментального дослідження підтвердилося наше припущення про те, що психологічна культура педагога являє собою інтегративне, цілісне, багатокomпонентне утворення.

Рівень психологічної культури викладачів вузу, як було встановлено в ході дослідження, займає середній рівень. У цілому для них характерна зацікавленість у своїй педагогічній діяльності й орієнтація на особистісно-індивідуальний підхід до освітнього процесу, в досить великій мірі характерні толерантність, емоційна стійкість, інтелектуальна й регуляторна гнучкість, розвиненість системи саморегуляції поведінки й діяльності.

Однак, нами виявлено, що викладачі вузу, у ході здійснення педагогічної діяльності, інколи демонструють утруднення у виборі методів і форм навчання, у створенні умов для розвитку студентів і підвищення учбово-пізнавальної мотивації в них, в умінні інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання й виховання, що, на наш погляд, потребує корегувальних дій шляхом підвищення рівня психологічної культури педагога.

Отримані нами результати дозволяють говорити про те, що успішність професійної діяльності викладачів вузу прямо пропорційно пов'язана з рівнем розвитку психологічної культури у вигляді сформованої системи саморегуляції поведінки й



діяльності, регуляторній гнучкості, з визнанням цінності громадського життя й інтересів колективу, з наявністю захопленя і творчого підходу до справи.

Отримані результати експериментального дослідження свідчать про взаємозв'язок рівня розвиненості психологічної культури й ефективності педагогічної діяльності. Індивідуально-психологічні властивості й утворення, що виступають суб'єктивним потенціалом педагога й спричиняють успішність його професійної діяльності, багато в чому визначаються розвинутою психологічною культурою, що припускає необхідність формування даного феномена в умовах постдипломної освіти педагогів всіх видів освітніх установ. Особливо актуально це в контексті нової освітньої парадигми, одним із пріоритетів якої є становлення "людини культури", що характеризується позитивним відношенням до культурних цінностей, гармонічним розвитком і здатністю до самовдосконалення й самореалізації.

## **КОЛЕКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ – ОДИН З МЕТОДІВ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ.**

Голубнича В.М.

аспірант кафедри інфекційни хвороб  
медичного інтитуту СумДУ.

На початку своєї статті хочеться процитувати слова великого англійського письменника Оскара Уайльда: "Освіта – річ пречудова, але добре було б інколи пам'ятати: нічому з того, про що потрібно було б знати, примусом навчити не можна".

Інформаційний вибух та сучасні темпи приросту наукової інформації, яку необхідно передати студентам за час навчання, а також збільшення кількості студентів з низькою успішністю змушують викладачів шукати вихід із утворившогося стану і ліквідувати цейтнот за рахунок нових педагогічний прийомів.



Одним з таких прийомів є інтенсифікація учбової діяльності. Підвищення темпів навчання можна досягнути шляхом удосконалення методів навчання, за рахунок впровадження колективних форм пізнавальної діяльності, напрацювання у викладача відповідних навичок організації управління колективною діяльністю, прагнення до результативності навчання і рівномірного руху всіх студентів в процесі пізнання незалежно від рівня їх знань і індивідуальних особливостей [1]. Успіх у навчанні залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають мотиви, пізнавальні потреби і інтереси, а також цілеспрямованість та інші вольові якості студента. Особливості мислення студента є також одним з основних факторів успішності його навчання. Практично ж у навчанні не завжди враховується рівень розвитку мислення студента. Догматичний стиль викладання, коли від студента вимагають засвоєння готових істин, а позиція викладача є єдино прийнятною, а оцінка відповідей студентів визначається мірою відповідності їх конспекту лекцій чи змісту першоджерела, негативно впливає на розвиток мислення студента та мотивації навчальної діяльності. Натомість вільне обговорення матеріалу, порівняння різних підходів до вирішення проблем та надання студентам можливості висловлювати свої думки стимулює пізнавальну активність студентів [2].

Метою нашого дослідження було розробити та апробувати таку нову ефективну форму проведення практичного заняття, яка б підвищувала пізнавальну мотивацію у всіх студентів.

Було проведено практичне заняття в одній із груп студентів 3 курсу, яке за формою нагадувало звичайне семінарське заняття. На цьому занятті були зроблені невеличкі доповіді та проведене їх обговорення учасниками семінару. Відомо, що традиційна схема проведення семінарських занять має ряд недоліків - виступаючі студенти демонструють індивідуальні знання, відсутні співробітництво та взаємна допомога, обмежується інтелектуальна активність студентів, частина студентів мають можливість під час доповіді одногрупників займатись своїми справами. Таким чином, групова форма спілкування на занятті не є адекватною моделлю відношень людей в колективі, на виробництві і тому не



задовольняє вимог, які висуваються при підготовці спеціалістів. Вважають, що найбільш адекватною є колективна форма проведення семінарського заняття по принципу круглого столу. Найкраще вона реалізується на семінарі-дискусії.

Важливою запорукою успішного семінарського заняття є самостійна робота студентів. Ніякі знання не підкріплені самостійною роботою не можуть стати дійсним здобутком людини. Вища школа відрізняється від середньої головним чином методикою навчальної роботи і ступенем самостійності студентів. У ВУЗі студент сам здійснює пізнання, а викладач лише організує пізнавальну діяльність студентів. Вважають, що самостійна робота більш ефективна, якщо вона парна або в ній задіяні 3 особи. Групова робота підсилює фактор мотивації та взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів завдяки взаємному контролю. Самостійна робота студентів включає відтворюючі і творчі процеси в діяльності студента. Виділяють три рівня самостійної роботи студентів:

- 1) репродуктивний - включає рішення завдань по зразку.
- 2) реконструктивний - перебудову рішень, складання планів, анотацій, рефератів.
- 3) творчій - включає творчу роботу, вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації, самостійного вибору засобів та методів вирішення поставленого завдання.

Для організації та успішного функціонування самостійної роботи студентів слід комплексно підходити до її організації, сполучати всі три види самостійної роботи [2].

Враховуючи все вищеперераховане нами було запропоновано, для підвищення мотивації у студентів, практичне заняття провести із використанням активних форм навчання. Найбільш ефективним ми вважаємо метод роботи в мікрогрупах, із елементами змагання між групами. Згідно цієї концепції студентів групи було поділено на 4 мікрогрупи по 3 чоловіки, із підбором в кожному мікрогрупі студентів з різними здібностями та відношенням до навчання. Такий розподіл допомагає активізувати всіх студентів незалежно від їх здібностей, за рахунок колективної роботи,



результат якої залежить від дій кожного члена мікрогрупи. При цьому під час планування самостійної роботи студентів, при такій формі семінарського заняття, поєднані всі її три рівні. Кожній мікрогрупі було запропоновано вдома приготувати доповідь про одного із перерахованих збудників та три питання. Через брак часу із 4 доповідей було обрано 2 - ті, які були краще ілюстровані.

Обов'язки в мікрогрупі були чітко розподілені: один студент, найбільш сильний, готував матеріал доповіді, 2-ий – із середніми здібностями, доповідав, а 3-ій- найслабший, готував демонстраційний матеріал. На наступному етапі студенти проводять взаємне опитування.

Для того щоб впровадити дану методику мною було заплановано провести практичне заняття за таким планом: Вступ -5 хвилин - викладачем пояснюється актуальність даної теми та пояснюється характер проведення даного заняття, та методи оцінювання знань студентів та їх роботи.

Основна- 70 хвилин- студентами розглядаються біологічні частини властивості збудників сказу та натуральної віспи і вивчається діагностика, лікування та профілактика цих захворювань.

Заслухується доповідь про збудника сказу 15 - хвилин.

Потім проводиться взаємне опитування студентів по даному збуднику – 15 хвилин. На наступному етапі заслухується доповідь про збудника натуральної віспи – 15-хвилин. Потім знову проводиться взаємне опитування студентів по даному збуднику– 15-хвилин.

Після закінчення розгляду теорії студенти мають переглянути демонстраційний матеріал по темі та оформити протоколи – 10 хвилин.

Підведення підсумків – 5 хвилин викладач робить узагальнення всієї отриманої інформації та звертає увагу на питаннях, на які студенти не звернули увагу під час доповідей та дискусії.

При проведенні практичного заняття за цим планом мною було встановлено, що:



- студенти підготували доповіді та демонстраційний матеріал, краще ілюстровані доповіді були заслухані. На наступному етапі – були задані питання та відповіді на них.

- Частина студентів питання готувала не заздалегідь, а безпосередньо під час заняття, однак якість цих питань була достатньо високою.

- Кількість заданих питань однією групою іншої перевищила три. Це затягнуло цю частину заняття і тому часу на перегляд демонстраційного матеріалу та оформлення протоколів не залишилось. Компенсувати даний недолік вдалось лише за рахунок того, що практичну частину мною було показано на перерві, а оформлення протоколів було запропоновано виконати вдома.

Окрім зазначених недоліків при проведенні даного заняття, були не продумані ряд організаційних моментів.

Кожний студент має придумати своє питання і відповісти на питання задане опонентами. На цьому слід акцентувати увагу, коли пояснюєш умови проведення заняття студентами. Якщо на це не звернути увагу, то може статися так, що на даному етапі буде задіяний один студент і найчастіше той, який краще орієнтується в темі. Викладач повинен оцінювати, як якість заданого питання, так і якість відповіді. У разі відсутності питання викладач може задати питання студенту, але при цьому знизити оцінку студента, який не склав своє питання.

При проведенні заняття студенти із зацікавленістю приймали участь у дискусії. Вважаю за успіх – те, що одна з студенток, яка майже ніколи не готувалась до практичних занять, задавала питання та відповідала на питання задані їй на доволі високому рівні, що раніш не спостерігалось. Однак, що стосується доповідей, то їх студенти сприймали з меншим інтересом. При оцінці доповідей особливу увагу слід звертати не лише на матеріал доповіді, а й на те як цей матеріал доповідається.

Вважаю, що для підвищення зацікавленості студентів до інформації, яка доповідається, необхідно зменшити час доповіді максимум до 5 хвилин і змінити тематику та характер інформації,



яка доповідається. Наприклад, націлювати студентів на пошук інформації, яка не висвітлена в підручниках.

Ще одним позитивним моментом є те, що зменшення часу на доповіді, дає змогу провести комп'ютерне тестування, як того вимагає болонська система.

Вільне обговорення матеріалу та залучення у навчання змагання та колективних форм роботи, дало змогу підвищити пізнавальну мотивацію студентів і покращити рівень їх підготовки.

Література:

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп.- Ростов на Дону: Феникс, 2006.-512с.- (Высшее образование).
2. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів та аспірантів.-К.: ТОВ "Філ-студія", 2006.-320с.

## **ТРЕНАЖЕР ТА ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ДЛЯ ЗАДАЧ ТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ ПРИ ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ**

Зубань О.П.

Сумський державний університет, м. Суми

Завданням організації навчальної діяльності у вищій школі є підготовка спеціалістів, які володіють не тільки теоретичними знаннями, а й мають практичні навички.

Що стосується дистанційної форми навчання, то особливу увагу слід звернути на завдання організації практичної діяльності. На складність його вирішення впливають чимало факторів. Зокрема відсутність безпосереднього спілкування з викладачем. Крім того студенти постійно працюють самостійно і розв'язуючи проблему активації пізнавальної діяльності також слід звернути увагу на особливості самостійної роботи студента.



Складним, при дистанційній формі навчання, є процес організації самостійної роботи студентів, особливо для практичних робіт.

У практиці дистанційної форми навчання використовують різноманітні види реалізації практичних робіт за допомогою навчальних програм: задачі-тренажери обчислювального характеру; ділові ігри; письмові роботи-звіти; інтерактивні лабораторні роботи.

Про особливості організації тренажерів, ділових ігор інтерактивних лабораторних робіт є багато відомостей, але це матеріал окремої статті. Для подальшого викладу статті достатньо лише подати особливості тренажерів і ділових ігор.

Ділова гра — метод імітації прийняття рішень керівних працівників або ж спеціалістів в різних виробничих ситуаціях, який здійснюється за заданими правилами групою людей або ж однією людиною з ЕОЗ в діалоговому режимі, при наявності конфліктних ситуацій або інформаційної невизначеності [3].

В деяких довідниках [1] тренажер означають як «технічний засіб професійної підготовки людини» при чому він «призначений для формування і вдосконалення у тих хто навчається умінь і навиків».

Крім того, слід означити письмову роботу-звіт — це засіб організації практичного завдання, за допомогою якого студенту в електронному вигляді подається завдання та вказівки до виконання, а той в свою чергу надсилає викладачу відповідь за допомогою електронного листування.

Досить часто виникає ситуація, коли студент, відповідаючи письмово на завдання, можливо не викладає хибних думок стосовно розв'язання поставленої задачі, але його думки не містять цінної (стосовно поставлених навчальних цілей) інформації. Як наслідок викладачу доводиться по кілька раз давати навідні запитання, при чому це повторюється не для одного студента, а інколи навіть і для кожного другого з групи. Тому постає проблема автоматизації організації практичних робіт, які здебільшого подають у вигляді звітів для викладача.



Відповідно до означення, під час розробки навчальних програм у вигляді ділових ігор чи тренажерів є можливість скеровувати діяльність тих хто навчаються в потрібне русло, що не можна сказати про письмові роботи. Отже, слід акцентувати увагу на те, що з наведеного списку навчальних програм, лише письмові роботи-звіти не передбачають автоматизованої організації самостійної роботи студентів.

Складнішим є випадок, коли задача носить не репродуктивний а творчий характер і на перший погляд такі задачі не можливо реалізувати за допомогою певної навчальної програми. Але це помилкова думка.

Про доцільність впровадження тренажерів творчого характеру замість письмових робіт-звітів свідчить практика впровадження курсу для підвищення рівня кваліфікації за програмою «Менеджмент НПО». По дисциплінам курсу були розроблені задачі-тренажери творчого характеру, ділові ігри та письмові роботи-звіти.

Після перевірки електронних робіт-звітів з'ясувалось, що більшість студентів не вірно їх виконали. Вони працювали не в тому напрямку над розв'язанням поставленої задачі, таким чином їх робота була марною. Крім того викладачу, який супроводжував курс, постійно доводилось давати одні і ті ж поради таким студентам, наштовхувати їх на вірний хід розв'язку. З боку студента також даремно витрачався час на очікування типової відповіді.

У випадку тренажера творчого характеру усі ці недоліки були усунуті, і значно скорочувався процес розв'язання задачі. Викладач лише уточнювати деякі формулювання.

У випадку ділових ігор спостерігалась низька активність студентів. Причиною було те, що основу групи складали працівники НПО, які не могли прийняти участі у грі через надмірну зайнятість. Іншими можливими факторами ігнорування гри виступали особиста неорганізованість деяких студентів та боязнь спілкування у групах. Цей факт не слід оцінювати з тієї точки зору, що письмові роботи-звіти не слід переробляти за допомогою ділових ігор. Ділові ігри позитивно впливають на



процес активізації пізнавальної діяльності, Але під час розробки слід враховувати внутрішні особливості студентів і, там де це можливо, давати можливість проведення гри для одного студента, мітуючи вплив соціума. Прикладом може бути мережеві комп'ютерні ігри, в які можна грати і лише одному гравцю.

Враховуючи набутий досвід можна прийти до висновку: що задачі творчого характеру, які досить часто реалізуються за допомогою письмових робіт-звітів, слід втілювати у тренажери творчого характеру або ж ділові ігри. Це буде сприяти доцільному використанню як студентського часу, витраченого на розв'язання поставленої задачі, так і часу викладача.

Оскільки поки що практичні завдання курсу «Психологія» організовані за допомогою електронних робіт-звітів, то, працюючи і надалі в напрямку активізації пізнавальної діяльності під час організації практичних робіт, планується розробити тренажери для курсу «Психологія».

#### Література:

1. Г.А. Балл, В.М. Бондаровська – «Компьютерная технология обучения. Словарь справочник»
2. Машбиц Е.И. «Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения».
3. Бельчиков Я. М., Бернштейн М. М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989. - 304 с

### **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА МЕЖДУ МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТОМ (АСПИРАНТОМ) И СТУДЕНТОМ.**

Шевченко Т.И. (Гончарова Т.И.),  
аспирант кафедры экономики

Большинству молодых преподавателей свойственно отсутствие понимания глубины ответственности за процесс, в который они вовлечены, возможно, потому что их ошибки не так явно проявляются.



Около 40% всех занятий ведется аспирантами, из них третья часть принадлежит молодым преподавателям, в основном не компетентным в педагогическом и психологическом плане, хотя бы потому, что курс по «Психологии и педагогике высшей школы» ведется на втором году обучения. Снижение качества педагогического процесса подкрепляется проблемами, связанными с написанием диссертационной работы и сдачей кандидатских экзаменов.

Неполноценная организация учебного процесса молодыми аспирантами предполагает ряд ключевых моментов, следственных положений. С одной стороны неумение, то есть отсутствие педагогических знаний и навыков (около 90% аспирантов принимает решение о поступлении в аспирантуру на 5 курсе, следовательно, он бы не успел развить в себе педагогических навыков), временное отсутствие по определенным причинам интереса к эффективной организации учебного процесса.

С другой стороны – аспирант не смог себя правильно самоидентифицировать и как следствие трудности, возникающие с определением подходящего метода преподавания согласно своей психической натуре.

Таким образом, сложности в педагогической работе для многих аспирантов, особенно 1-го курса, связаны с профессиональным и психологическим несозреванием.

Есть также аспиранты и преподаватели, которые проводят занятия без особого энтузиазма – не просто не умеют их вести из-за педагогической неопытности, а не получают от преподавания иного удовольствия, кроме как покомандовать и поиздеваться. В этом случае процесс обучения ими рассматривается как средство реализации негативных эмоций.

Следовательно, возможна не только необъективная оценка ситуации и неадекватное поведение аспирантом, но и злоупотребление своим положением как лидера группы. Все это теоретически должно иметь место.

Важно отметить, что основная работа аспиранта заключается в написании диссертации, а педагогическую практику было бы целесообразней вводить на 2-3 курсе обучения в



аспирантуре. Преподавание на 1-м курсе не должно исключаться, однако, не в традиционной форме и не с нынешней загрузкой.

Можно требовать, чтоб аспиранты 1-го курса вели занятие нетрадиционными методами: в виде деловых игр, тестов, групповых заданий с соревнованием между группами, проведение экскурсий и т.д.

Деловые игры не всегда требуют серьезной подготовки со стороны преподавателя и в то же время позволяют студенту работать творчески. Подбор ролей должен осуществляться согласно уровня знаний и индивидуальных особенностей каждого студента, чтоб у каждого участника создать чувство значимости в группе. Важно отметить, что для проведения ролевых игр на научные темы, ее подбор должен осуществляться в соответствии с профилем знаний группы, поскольку дискуссия может пройти не на должном уровне в силу некомпетентности студентов. Если все таки тема для обсуждения является незнакомой, что характерно для учебного процесса, студентам раздается материал для ознакомления или перечень вопросов для проработки в индивидуальном порядке. Для развития событий в игре по определенному сценарию можно ее организовать таким образом: дать каждому игроку информацию, принадлежащую только ему и закрытую для остальных. В процессе игры от преподавателя требуется создание условий для возникновения проблемных ситуаций, разрешение которых требует творческого подхода.

Особое внимание следует уделить проведению ряда экскурсий на производства для студентов 4-5 курсов, организация и проведение которых должна ложиться соответственно на аспиранта и специалиста в области той тематики, на что направлена экскурсия. Их можно организовывать совмещая группы 5-го и 1-го курсов, что позволит активизировать внимание студентов младших курсов за счет проявляемого интереса старших.

Можно организовать, чтоб аспирант уже 2-3-го курсов вел одну группу несколько семестров (по разным дисциплинам) и чувствовал больше ответственности за нее. Возможно, следует исключить возможность преподавания аспирантами 1-го курса пар



на 1-2 курсе (только в порядке исключения), в силу их педагогической и психологической некомпетентности.

На 1-м курсе для аспиранта была бы эффективна не преподавательская работа с существующей нагрузкой, а приобретение практических знаний, связанных с диссертационной темой, путем прикрепления аспиранта к предприятию, организации, учреждению с целью формирования комплексного представления о проблеме, за решение которой он берется в научной работе. Молодой аспирант должен иметь возможность приобрести практические знания, связанные с темой его диссертации.

На мой взгляд, было бы целесообразно введение на 5-м курсе ряда дисциплин по выбору узкой специализации, которые будут вестись аспирантами. Естественно эти дисциплины будут связаны с темой диссертационной работы, что позволит аспиранту работать в значимом для него направлении, а для студента выбор нужной дисциплины поможет в написании дипломной работы.

Особый интерес представляет совместное написание научной работы студента 5-го курса магистратуры и аспиранта. Причем темы этих научных работ могут каким-то образом коррелировать с диссертационным исследованием аспиранта. Такой вид творческой работы является весьма плодотворным для студента, а удачно написанная научная работа может послужить добротным материалом для написания совместной научной статьи.

Отдельной проблемой в процессе обучения для преподавателя является самоидентификация, что в данном контексте связано с выбором метода преподавания.

Следовательно, возникает необходимость в проведении занятий по работе психологов и педагогов с молодыми специалистами, для выявления и рассмотрения природы сложностей, которые возникают в процессе преподавания. Особое внимание следует уделить сложностям психологического плана. Занятия должны проводиться один-два раза в месяц, посещение которых должно иметь обязательный характер.

Осознание степени ответственности молодого преподавателя за преподавательскую деятельность в данный



момент зависит именно от педагогов и психологов. Это не просто знание важности процесса обучения для общества, а понимание того, что твои мысли, вложенные в молодые головы, могут «повести» себя по-разному...

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

И. Телепенко

Современное общество предъявляет к человеку все более высокие требования. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. Это требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению проблем. Практика показала, что позитивные преобразования в обществе не могут быть достигнуты в рамках традиционной модели обучения. Для осуществления целей образования, выдвинутых на данном этапе, необходима смена фундаментальных основ обучения, разработка и использование эффективных обучающих технологий. Поэтому особое внимание необходимо уделять технологиям обучения, направленным на развитие не только интеллектуальных, но и творческих способностей обучаемых.

Таким образом, **проблема исследования** в противоречии между дидактическими возможностями интерактивных технологий обучения в процессе развития творческих способностей студентов и недостаточным уровнем их реализации в высших учебных заведениях.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность интерактивных технологий обучения в процессе развития творческих способностей студентов.

**Объект исследования** – процесс развития творческих способностей студентов.

**Предмет исследования** – интерактивные технологии



обучения в развитии творческих способностей.

**Задачи исследования:**

- спроектировать модель развития творческих способностей студентов средствами интерактивных технологий обучения;

- экспериментально проверить эффективность разработанной модели в развитии творческих способностей студентов.

Творческие способности трактуются в педагогике и психологии как синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности.

В работах многих психологов творчество, творческие способности личности часто сравниваются с интеллектом, причем их взаимосвязь трактуется неоднозначно. Одни авторы (А.Маслоу, Д.Б.Богоявленская) убеждены, что отдельных творческих способностей не существует, другие (А.Л.Пономарев, Е.П.Торранс) наоборот утверждают, что творческие способности существуют самостоятельно и не зависят от интеллекта. Согласно третьей точке зрения (Р.Дж.Стернберг), творческие способности адекватны интеллектуальным, т.е. чем выше креативность, тем выше интеллект и наоборот. Однако исследования некоторых отечественных психологов показывают различия в динамике развития креативных и интеллектуальных качеств обучаемых. Мы же не разграничивали интеллектуальные и творческие способности студентов, полагая их очевидную связь и взаимообусловленность в обеспечении продуктивного образования и творческой самореализации личности.

Использование инновационных технологий в сфере образования показало, что появились средства, способные перевести сферу образования на новую ступень- ступень технологии. Создание высокоэффективных технологий обучения позволяет не только обучающимся повысить эффективность усвоения учебного материала, но и педагогам уделять больше внимания вопросам индивидуального и личностного роста студентов.



С учетом имеющихся в литературе определений под педагогической технологией нами понимается система методов и средств управления процессом обучения для достижения намеченных целей, проверки и оценки эффективности выбранных форм, методов, средств обучения, оценки его текущих результатов.

Выбор интерактивных технологий обучения обусловлен следующими причинами:

1. В условиях еще существующей классно-урочной системы обучения, интерактивные технологии наиболее легко вписываются в учебный процесс, не затрагивая содержания обучения, которое определено уже стандартами образования и не подлежит каким бы то ни было серьезным коррективам. Интегрируясь в реальный учебно-воспитательный процесс, интерактивные технологии позволяют достигать поставленных образовательных целей по учебному предмету другими, альтернативными традиционным методами.

2. Являясь истинно гуманистическими технологиями, интерактивные технологии обучения, обеспечивают не только успешное усвоение учебного материала всеми студентами, интеллектуальное, но и творческое развитие обучаемых, их самостоятельность, активность, стремление к созиданию чего-то нового.

3. Интерактивные технологии обучения идеально проецируются на реализацию коммуникативной функции в процессе обучения и может быть использована в рамках реализации любого предмета.

Интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения и дает возможность каждому индивиду полностью раскрыть себя, свои задатки, развивать творческие способности и самореализоваться как личность.

В отечественной педагогике предлагается использование



трех базовых интерактивных технологий: технология задачного подхода, технология диалога, технология имитационных игр. Помимо перечисленных технологий обучения, направленных на развитие креативной личности, внимание отечественных педагогов привлекает и технология сотрудничества.

Мы считаем, что использование интерактивных технологий обучения в развитии творческих способностей студентов в процессе обучения будет более эффективным при условии, если:

Процесс усвоения ЗУНов и развития творческих способностей личности будет включать в себя такие этапы, как: мотивация деятельности студентов по развитию творческих способностей; копирование (усвоение образца типичного действия и овладения его простейшим переносом на решение аналогичных задач); репродуктивно-творческий этап (перенос (пока с помощью преподавателя) известного приема в новую учебную ситуацию); конструктивно-творческий этап (сочетание преобразующей деятельности с творческой);

Процесс обучения будет организован с учетом принципов личностноориентированного подхода к образованию; аутентичности, связанной с критерием культурологической ценности и обеспечивающей расширение межкультурной компетентности студентов; профессиональной направленности обучения, активизации творческой деятельности студентов и педагогики сотрудничества;

Структурирование содержания обучения будет осуществляться на основе взаимосвязи интеллектуальных и творческих способностей личности студентов через поэтапную реализацию диалоговых форм и методов (диалог-образец, пошаговое составление диалога, создание ситуации общения, личностно-смысловой диалог как средство соразвития преподавателя и студента);

Интерактивные технологии обучения («мозговой штурм», метод проектов, ролевые и деловые игры, метод «круглого стола», кейс-стади и др.) будут применяться в учебном процессе комплексно, как целостная совокупность дидактических, психологических и методических процедур.



**Для решения задач исследования мы осуществили:**

- анализ историко-педагогического аспекта проблемы, психолого-педагогической и методической литературы, а также зарубежного опыта по исследуемой теме;
- разработку модели развития творческих способностей студентов средствами интерактивных технологий обучения (модель включает в себя: цель, задачи, педагогические условия развития творческих способностей личности, содержание обучения, обеспечивающее развитие творческих способностей студентов, методы обучения, творческую деятельность студентов в учебном процессе, способствующую развитию интеллектуальных и творческих способностей обучаемых);
- подготовку материалов для проведения эксперимента ( план конспект на проведение ролевой игры на тему: «Глобальное потепление климата – одна из важнейших экологических проблем современности»);
- реализацию эксперимента (проведение ролевой игры со студентами группы 5го курса магистратуры кафедры экономики СумГУ; на занятии создавались ситуации общения, максимально приближенные к условиям будущей профессиональной деятельности студентов специальности экономика природопользования, с целью формирования у студентов потребности построения своей будущей профессиональной деятельности с творческой позиции );
- анализ результатов проведения эксперимента (результаты свидетельствуют об эффективности развития как творческих так и интеллектуальных способностей студентов в условиях интерактивного обучения по сравнению с традиционным обучением; критерии и уровни развития творческих способностей студентов были выявлены на основе базисных категорий результатов обучения( знаний, умений и навыков) и творческого подхода в применении полученных навыков в нестандартных ситуациях).

В процессе интерактивного обучения студенты взаимодействуют или находятся в режиме беседы, диалога скем-либо, что ориентирует личность на развитие ее интеллектуальных



и творческих способностей, дальнейшее саморазвитие и самообразование, нацеливает на деятельность, стимулирующую «изобретательство» и «открывательство». Таким образом, обращение современной высшей школы к интерактивным технологиям обучения, для которых в первую очередь характерно стимулирование активного отклика на творческие (проблемные) ситуации, на наш взгляд представляется вполне оправданным и необходимым.

## **РОЛЬ КЛУБНОЇ РОБОТИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РЕФОРМАЦІЇ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.**

Бондаренко О.О.  
художній керівник  
студентського клубу СумДУ

Процеси розвитку українського суспільства вимагають вдосконалення шляхів гуманізації, виховання висококультурної особистості та розвитку її духовного потенціалу. Роль виховання інтелектуальної еліти суспільства завжди належала закладам освіти, а особливо університетам, завданнями яких є не тільки професійна підготовка фахівців, але й формування в них системи духовних та культурних цінностей. Виховна функція університету та його вплив на розвиток суспільства (за класиками „ідеї університету” В. Гумбольдтом, Ф.В. Шеллінгом, Ф. Шлейєрмахером) і сьогодні не втратила свого теоретичного та практичного значення як осередку національного виховання та моральної культури нації. Духовне виховання в університеті досягається завдяки „культуротворчій силі та міці науки”, в якій відображена вся „світожиттєва реальність” (Ю. Хабермас) [7, 11].

Протягом ХХ століття в освіті проводилися численні експерименти, спрямовані на її удосконалення, оптимізацію як процесів подання і засвоєння певної системи знань і навичок, так і виховання, формування і становлення особистості, в яких поряд з



наукою далеко не останню роль відігравало мистецтво [8, 174]. На XXI Всесвітньому конгресі товариств з порівняльної педагогіки було наголошено, що інтенсивне формування світової культури в умовах інформаційного суспільства спричиняє руйнацію традицій, зміну культурних стереотипів і зміщення акцентів у культурній ідентифікації особистості. Міжнародна асоціація експертів та практиків з питань зв'язків освіти й мистецтва LEA, зробивши натиск на інтеграцію мистецтв у зміст загальної освіти як основи міжпредметного підходу проголосила, нову, науково-мистецьку парадигму освіти.

В умовах модернізації системи освіти та входження України до Болонського процесу все більш актуальними стають питання реформування не тільки освітньої, але й виховної системи. Вища школа потребує пошуку та впровадження нових форм та методів роботи, спрямованих на формування культури особистості, виховання моральних якостей та громадської свідомості, активізацію творчих інтересів і розвиток творчих здібностей, формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. Рівень ефективності цих процесів залежить від ступеня активізації та гармонійного поєднання найрізноманітніших форм і методів навчання і виховання в системі університету.

Зі вступом України до Болонського процесу у закладах вищої освіти обсяг гуманітарно-соціальних дисциплін значно скорочується [4, 22], а дисципліни художньо-естетичної спрямованості взагалі не включено до навчальних планів технічних університетів. Зменшення обсягу навчальних годин не дозволяє викладачам використовувати музичні та художні матеріали на заняттях культурології, філософії, етики, естетики та художньої культури в достатній кількості або проводити практичні заняття з цих дисциплін. Тому робота у цій сфері ведеться в основному у позааудиторний час.

Організацією позанавчальної виховної роботи в університетах України займаються відділи позанавчальної роботи, студентські та спортивні клуби, культурно-дозвільні центри, студентські молодіжні творчі об'єднання, які є поліфункціональними інститутами соціалізації студентської



молоді, центрами спілкування, відпочинку і творчості. Клуби є соціально-історичним і культурним явищем, детермінованим соціальними, політичними, культурними умовами [5, 172]. Поняття «студентський клуб» С. Гончаренко визначає як громадське об'єднання, яке організує культурне дозвілля одного чи кількох вищих навчальних закладів, сприяє розширенню їхнього кругозору, розвитку творчих здібностей як за обраною спеціальністю, так і в різних видах мистецтва, спорту тощо. Клуб студентський об'єднує, як правило, декілька гуртків, секцій чи колективів – спортивні, туристські, музичні тощо [1, 166].

Освітньо-виховні можливості роботи клубних об'єднань та їх педагогічний потенціал у різні часи вивчали вітчизняні та зарубіжні педагоги (У. Алеман, Р. Вейдел, О.А. Гриценко, Х. Грошоппом, І.М. Дзюба, Х. Дюрстом, Г.М. Загадарчук, Р. Зюден, І.А. Зязюн, А.С. Макаренко, І.В. Петрова). Зарубіжні наукові школи дозвіллезнавства, які визначають дозвілля як соціальну цінність та необхідну умову для всебічного розвитку особистості, акцентують увагу на виховному потенціалі клубного закладу, здатного активно впливати на духовний світ особистості (Н. Андерсен, Т. О'Брайен, М. Дж. Картер, М. К. Мелвін, С. Рей) [6, 7]. Наукові концепції зарубіжних вчених розглядають клуб як культурно-дозвільний, рекреаційний, художньо-творчий центр, каталізатор дозвільної самодіяльності та громадської ініціативи, метою якого є підвищення духовної якості життя кожного індивіда завдяки його участі у різних видах дозвілля та рекреації [6, 3]. Відомі вітчизняні педагоги А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський відзначали розвивальну роль клубної роботи, у процесі якої можуть успішно розвиватися уява, пам'ять, почуття, мислення. А.С. Макаренко вважав, що «ніякий навчальний заклад не може обійтися без клубної роботи, і що клуб – це обов'язкова ланка у загальному педагогічному процесі» [2, 170-173].

Робота клубних об'єднань визначається їх основними функціями: виховною, комунікативною, творчою, пізнавальною, соціальною, оздоровчою. Основними завданнями студентських клубів стають: організація культурно-дозвільної діяльності, активізація творчих інтересів, розвиток творчих здібностей та



навичок, формування культури особистості студента, залучення молоді до цінностей художньої культури та світового мистецтва, розвиток фізичної культури та оздоровлення молоді.

Питання організації діяльності клубних об'єднань студентів вітчизняних університетів у сучасний період ще не отримало належного теоретичного та методичного забезпечення. Необхідність розв'язання суперечностей між завданням університету вирішувати складні питання виховання особистості та відсутністю необхідних методичних рекомендацій щодо організації виховної роботи, між інтелектуальним і творчим потенціалом студентів та відсутністю можливості його повної реалізації у системі університету, між запропонованими формами та методами роботи та сучасними потребами молоді переконує у необхідності вивчення як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду з питань організації творчої діяльності студентів, визначення та впровадження у педагогічну практику ефективних форм і методів роботи студентських клубів та інших клубних об'єднань у виховну систему університету.

У Сумському державному університеті (СумДУ) виховні функції виконують відділ позанавчальної роботи, студентський клуб, спортивний клуб, бібліотечно-інформаційний центр, відділ з роботи зі студентською молоддю у гуртожитках, інститут кураторів, органи студентського самоврядування.

Відділ позанавчальної роботи спрямовує свою роботу на формування у студентів національної самосвідомості, патріотизму, правової грамотності, соціальної активності, загальної та художньо-естетичної культури особистості, що базується на надбаннях української та світової культури, проведена значна робота з утвердження здорового способу життя. Активно розвивається в СумДУ волонтерський рух. За підсумками Міжнародного молодіжного конкурсу волонтерських проєктів, що проходив у рамках Всеукраїнської молодіжної громадської організації «Служіння заради миру», волонтери СумДУ стали переможцями й отримали від організації «Міжнародна Федерація Миру» та «Служба Миру» Диплом вищої категорії і статус Молодого Посла Миру.



Студентський клуб організовує культурно-дозвільну діяльність (концерти, театральні вистави, вечори відпочинку), роботу з творчо обдарованими студентами (роботу гуртків, студій, клубів за інтересами, організацію конкурсів та фестивалів), роботу з художньо-естетичного та патріотичного виховання.

У роботі цих підрозділів беруть активну участь органи студентського самоврядування і як співорганізатори, і як учасники заходів. Студенти активно залучаються у творчий процес підготовки та проведення заходів, нерідко стають ініціаторами та організаторами різноманітних фестивалів і конкурсів, зустрічей з цікавими людьми, студентських творчих вечірок. За ініціативою студентського ректорату СумДУ пройшов І міський конкурс студентської творчості «Стрибок до зірок», проведення якого підтримали адміністрація університету та відділ у справах сім'ї, молоді та спорту Сумської міської ради.

У літературній вітальні бібліотечно-інформаційного центру проходять заходи, спрямовані на розвиток художньо-естетичної культури: книжкові та художні виставки, літературні вечори, зустрічі з поетами, композиторами, художниками та музикантами тощо.

Таким чином, у виховній системі СумДУ функціонує система підрозділів, кожен з яких окремо виконує певну виховну функцію. Компоненти такої системи функціонують у рамках загальної концепції виховної роботи в університеті, але вони діють ізольовано, за визначенням окремо для кожного планом, що не дозволяє більш ефективно реалізувати можливості класичного університету в цьому напрямку діяльності у повній мірі.

Аналіз досвіду виховної роботи зарубіжних закладів освіти свідчить про широке акцентування уваги на створенні крупних центрів за напрямками виховної роботи. Наприклад, в Університеті Марії Кюрі - Склодовської в Любліні (Польща), роботу з художньо-естетичного виховання проводить Центр культури



університету, до складу якого входять творчі колективи, зокрема оркестр і хор.

У СумДУ існують можливості створення «Культурно-мистецького центру студентської творчості та дозвілля», що дозволить об'єднати всі нині діючі підрозділи виховної роботи (клуби, творчі майстерні та студії, гуртки тощо) з попереднім їх реформуванням та організацією нових структурних підрозділів та творчих колективів у його складі. Створення культурно-мистецького центру надасть можливість більш ефективно будувати виховну роботу в університеті з урахуванням всіх її напрямів.

### Список літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. – М.: АПН РСФСР, 1985. – Т.5. – С.170-173.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Видавництво «Шкільний світ», 2001. – 16.
4. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу / Науково-методичні матеріали. – 2-ге видання. – Харків: Друкарня НТУ"ХП", 2005. – 58 с.
5. Петрова Г.А. Эстетическое воспитание студентов / Педагогика высшей школы: Учебно-методическое пособие. – Казань, 1985. – 164с
6. Петрова І.В. Організація культурно-дозвільної діяльності у клубах країн Західної Європи та США: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 2000. – 20с.
7. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // Alma Mater (Весник высшей школы). - 1994. - № 4.
8. Чембержі М.І. Розвиток творчої особистості у Київській дитячій академії мистецтв // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 174).



# **ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**А.М.Костенко**

Асистент кафедри політології, соціології та психології,  
Сумський Державний університет, м. Суми

З розвитком суспільства, науки та культури розвивається і система освіти, що відбивається у змінах і постійному ускладненні навчально-виховного процесу. Одними з головних чинників змін в освітній галузі України постають інтеграція її в Європу, впровадження нових педагогічних технологій, зміцнення зв'язків з розвиненими країнами світу.

З перших днів роботи молодого викладача починається найбільш інтенсивне формування тих якостей, які і визначають ступінь його майстерності. Чи підготовлений він до роботи із студентами? Цілком зрозуміло, як би добре не готував вищий навчальний заклад, вирішальне становлення майстерності відбувається в живій роботі зі студентами, на практиці. Тому адаптаційний період є одним з найбільш складним для молодого спеціаліста і вимагає неабияких зусиль як, зокрема, з боку самого спеціаліста, так і з боку кафедри в цілому.

Аналізуючи процес профадаптації молодого викладача ВНЗ, у логічній його структурі можна виділити соціально-психологічний, теоретичний (дидактичний) та практичний (методичний) аспекти, останні два з яких становлять виробничо-технологічну адаптацію. Дидактичний та методичний адаптаційні аспекти значною мірою залежать від такого фактору, як система освіти (післядипломна освіта та самоосвіта) відповідного періоду: саме вона забезпечує поступове оволодіння молодими викладачами професією. Таким чином, професійна адаптація молодого викладача є комплексом соціально-психологічної адаптації та дидактичного і методичного вдосконалення педагога в ході післядипломної освіти та самоосвіти.



Період професійної адаптації має три етапи: початковий (орієнтаційний), просунутий (моделювання) та етап повної адаптованості (творчого самовираження).

У період професійної адаптації відбувається інтенсивне становлення молодого викладача як фахівця. Структура його професіоналізму, що охоплює професіоналізм знань (філологічних, методичних, педагогічних, психологічних, загальних, рефлексивних), професіоналізм спілкування (перцептивні, соціально-комунікативні, соціально-психологічні уміння та володіння формами педагогічного впливу) та професіоналізм самовдосконалення (усвідомлення необхідності самовдосконалення та дії, спрямовані на нього), конкретизує, який фахівець має сформуватися протягом адаптаційного періоду. При цьому рівень професіоналізму як показник фахової адаптованості педагогів може бути вимірним за відповідними критеріями та за критерієм навченості і вихованості студентів.

Професійна адаптація молодого викладача до роботи у ВНЗ пов'язана з такими проблемами, як:

1. пошук власного образу. Цей процес не повинен виключати наслідування, особливо на початку роботи. Адже основні прийоми і методики викладання є спільними. Головне, щоб образ відповідав рисам характеру та був природнім.
2. сприйняття молодого викладача студентами. Небажання студента сприймати людину, що не набагато старша від нього, як викладача, студент не прощає йому тих помилок, які простив би викладачеві зі стажем.
3. спілкування з аудиторією. Молодий викладач дуже добре підготовлений теоретично, але йому не вистачає досвіду у взаємодії та спілкуванні з аудиторією.
4. усвідомлення специфіки організації навчально-виховного процесу для студентів різних спеціальностей.
5. формування та розвиток власного професіоналізму шляхом самоосвіти.
6. впровадження кредитно-модульної системи навчання з рейтинговою оцінкою знань і сформованих умінь студентів.



застосування нетрадиційних форм і методів психолого-педагогічної роботи зі студентами.

7. постійна модернізація напрямів професійної підготовки, основами яких молодий викладач також має оволодіти.

Все це вказує на необхідність створення умов для ефективного проходження адаптаційного процесу в педагогів зазначеної вище категорії.

Вивчення теоретичних основ системи освіти періоду профадаптації молодих викладачів ВНЗ, дозволило визначити такі умови її оптимізації:

1. забезпечення системної, поетапної підготовки молодих викладачів в період профадаптації;
2. цілеспрямованість і науковість її структурно-змістових складових;
3. цілісність структури і змісту та орієнтація на перспективу;
4. врахування психолого-педагогічних особливостей навчання дорослих;
5. постійне підвищення професійного рівня викладачів та ефективності навчально-виховного процесу взагалі.

#### Література:

1. Абсалямова Я.В. Післядипломна освіта викладачів вищої школи як основа професійного росту // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: Зб. наук. праць. – К.: ІВЦ Держкомстату України. – 2003. – Вип. 5. – С. 33-40.
2. Абсалямова Я.В. Здібності як професійні якості викладача вищої школи // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: Зб. наук. праць. – К.: ІВЦ Держкомстату України. – 2003. – Вип. 6. – С. 12-20.
3. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво «Політехніка»”, 2003. – 200 с.



# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Петров С.А.

Успешное осуществление реформы высшей школы выдвигает в качестве одной из необходимых задач дальнейшее совершенствование психолого-педагогической и профессиональной подготовки научно-педагогических работников. Как подчеркивалось на в организационных документах ратифицированных правительством Украины, необходимо «содержательно подойти к поставленным задачам и кардинально улучшить качество обучения, их подготовку к работе по специальности» [1].

Исследования последних лет показали: для того чтобы научно-педагогический работник мог использовать психологические знания в учебном процессе, необходимо по-новому рассмотреть многие фундаментальные проблемы обучения [2,3]. Это особенно отчетливо проявилось при реформировании образования в последние годы. Оказалось, что многие психологические и дидактические принципы и концепции должны быть переработаны и некоторые из них «не работают», то есть не могут послужить основой для разработки обучающих программ. Поэтому задача повышения психолого-педагогической подготовки работников образования, как и задача разработки систем компьютерного обучения, неотделима от задач глубокого исследования фундаментальных психологических проблем, которые выдвигает практика обучения.

Мировой опыт разработки обучающих систем убедительно показывает, что сегодня основным препятствием на пути создания эффективных обучающих систем является недостаточная разработка не столько специфических проблем, обусловленных тем, что обучающие функции передаются компьютеру (например, диалог учащегося с ЭВМ) [4], сколько фундаментальных проблем психологии обучения. Следовательно, в основу психологической подготовки научно-педагогических



работников следует также положить новейшие данные о закономерностях деятельности обучающего и обучаемых. В последние десятилетия во всем мире наблюдается значительный рост психологических исследований проблем обучения [5]. Вместе с тем многие психологические проблемы недостаточно изучены, что объясняется не только их сложностью, но и тем, что еще относительно недавно основное внимание психологи уделяли преимущественно деятельности обучаемых. Преобладала точка зрения, согласно которой считалось, что проблема обучения — это область педагогики, что педагогическая психология должна ограничиться исследованием учения. Это, в свою очередь, оказало влияние на стратегию исследований в области педагогической психологии и послужило одной из причин теоретической неразработанности многих существенно важных проблем психологии обучения. Большинство специалистов в области педагогической психологии сконцентрировали свое внимание на изучении деятельности учащихся, недостаточно анализируя при этом деятельность обучающего. Те же, кто исследовал деятельность педагога, не всегда соотносили ее с деятельностью учащихся. Вследствие этого из поля зрения выпали существенные аспекты реального взаимодействия между деятельностью обучающего и обучаемых, а также многие психологические факторы, оказывающие влияние на учебный процесс. Такая стратегия исследования психологических проблем обучения имела отрицательные последствия и для практики обучения, которые отрицательно сказались и на программах и учебниках, на разработке и применении эффективных методов обучения и т. д. [6]. Глубокая разработка основных теоретических проблем психологии обучения является необходимой предпосылкой успешного осуществления реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

Особенностью целей учебной деятельности является то, что они иерархичны: отдаленных целей нельзя достичь, минуя более близкие. Последние же выступают как средство (само по себе, однако, недостаточное) достижения более отдаленных целей. Вот почему в учебной деятельности надо стремиться к достижению



не только ближайших, но и всего множества отдаленных целей.

Если о достижении ближайших целей можно судить непосредственно на основе анализа решения критериальных задач, то этих данных для определения достижения отдаленных целей недостаточно. Здесь необходимо определить положительные сдвиги в психических процессах школьников, их качеств и свойств, способностей, мотивов и т. д. Отдаленные цели отражают развитие личности в процессе обучения. Необходимость специального рассмотрения продуктов учебной деятельности обусловлена тем, что они никогда полностью не совпадают ни с целями этой деятельности, ни с целями субъекта, ее осуществляющего. Наличие «разрыва» между целями субъекта и результатами его деятельности отмечали многие философы. Так, Аристотель обращал внимание на факт неполного соответствия цели и результатов [3]. Гегель подчеркивал всеобщность такого несовпадения, Вундт сформулировал принцип гетерогении цели: «Объективно достигнутая цель превосходит предшествующий ей целевой мотив» [4]. Фактический результат деятельности отличается не только от частных, но и от конечных целей. Этот результат не совпадает с тем содержанием, которое выступало в форме цели.

Поскольку учебная деятельность осуществляется путем решения учебных задач, ее структурно-функциональный анализ сделан нами на основе модели решения учебных задач. В основу анализа были положены следующие теоретические предпосылки [5-6].

Для описания структуры учебной деятельности необходимо выделить основные ее элементы и раскрыть взаимодействие между ними. Выделение элемента деятельности зависит от цели исследования, и достаточно полный структурно-функциональный анализ учебной деятельности должен описывать учебную деятельность как иерархическую систему и выделять элементы, различающиеся по месту в иерархии [3,5].

Учебная деятельность описывается как решение задач, поэтому структурно-функциональный анализ ее предполагает разработку модели решения учебных задач, которая должна



отражать как структурный, так и функциональный аспекты учебной деятельности [7].

Такая модель выступает как средство проектирования учебной деятельности и как средство ее исследования.

Эффективность модели как средства исследования определяется рядом факторов и прежде всего возможностями ее применения для описания решения различных учебных задач, то есть тем, насколько адекватно и полно она позволяет описывать процесс их решения (при этом, естественно, следует учитывать, что требуемая полнота описания как процесса решения задачи в целом, так и отдельных ее этапов зависит от целей исследования). Важным показателем эффективности модели является и насколько она позволяет выделить проблемы, требующие своего решения [7,8].

Структурно-функциональный анализ учебной деятельности, осуществляемый на основе модели решения задач, опирается на теоретическое представление о процессе решения учебных задач.

Будем рассматривать процесс обучения как систему управления в которой взаимодействует агент «Преподаватель» и агент «Студент». Синтез такой системы как мультиагентной интеллектуальной системы управления позволит обеспечить эффективное взаимодействие этих агентов на всех уровнях их иерархии [7,10]. Функционально такая система может включать в себе параметры как компоненты задачи выделенные Л. М. Фридманом [2] а) предметная область — то есть класс объектов (предметов), о которых идет речь в задаче; б) отношения, которые связывают объекты предметной области; в) требование задачи—то есть то, что необходимо установить в результате решения задачи; г) оператор, то есть совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условиями задачи, чтобы выполнить ее требования (под условиями задачи подразумеваются элементы предметной области вместе с отношениями, которые их связывают) [4].

При моделировании процесса обучения [10] как процесса решения задач и элементарная операция, и сложный способ действия могут выполнять принципиально равноценные



функции, выступая как некоторый оператор. Каждый из них также может быть представлен как некоторая система, имеющая, в свою очередь, сложную структуру.

Также один и тот же элемент модели для одного субъекта может быть «крупным», а для другого — «мелким». Иначе говоря, любую операцию можно считать элементарной только применительно к некоторым обучающимся, поскольку применительно к другим она может выступать как сложный способ действия [7]. Поэтому для любого учащегося всегда можно подобрать задачи, при которых один и тот же оператор функционировал бы в качестве разнообразных психологических единиц деятельности, начиная от операции и кончая способом действия.

Таким образом, используя данный подход задача повышения эффективности обучения в связи с актуализацией болонского процесса, раскладывается на следующие задачи. Первая задача — построение модели учащегося. Здесь учебные цели в общем виде и последовательность задач, которые входят в набор основных обучающих воздействий, выступают как известные. Для решения задачи необходимо выдвинуть гипотезу об учащемся, для чего требуются данные о его исходном состоянии.

Вторая задача — установление основных этапов учебной деятельности (например, этапов формирования способа действия, усвоение которого выступает в качестве ближайшей учебной цели). При решении этой задачи учитель исходит из определенного понимания сути процесса усвоения способа действия, а также путей управления усвоением. Речь идет об усвоении в рамках обучения. Здесь, однако, средства обучения выступают неявно, обучающие воздействия описываются как набор основных учебных задач.

Третья задача — выбор обучающих воздействий, обеспечивающих функционирование учебной деятельности. В качестве данных выступают модель обучаемого и модель учебной деятельности, а искомым является набор обучающих воздействий, которые не входят в последовательность основных



задач. Для решения задачи необходимо выработать план обучения и соответствующий эталон процесса обучения.

В данный момент, используя аппарат категориального анализа, элементы теории распознавания образов, использованные в рамках информационно-экстремальной интеллектуальной системы удалось приблизиться к решению первой задачи. В научно-проблемной лаборатории анализа и синтеза слабо формализуемы систем и проблем дистанционного обучения СумГУ (кафедра информатики) было разработано программное обеспечение, работающее как агент, интеллектуальной системы управления дистанционным образованием который реализует задачу машинной оценки знаний студентов по результатам их компьютерного тестирования. По результатам экспериментального внедрения интеллектуальная система показала адекватные результаты [7,9-10].

#### Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера.— М.: Педагогика, 1983.—352 с.
2. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач.— М.: Педагогика, 1977.— 206 с.
3. Семенов И. Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач//Методологические проблемы исследовательской деятельности.—М., 1976.—С. 148—188.
4. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса//Исследование проблем психологии творчества.— М., 1983.— С. 3—26.
5. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ).— М.: Педагогика, 1977.—264 с.



6. Гергей Т., Машбиц Е. И. К характеристике модели решения учебных задач//Вопр. психологии. – 1973. – № 6.— С. 54—61.
7. Гриценко В.И., Довбыш А.С., Любчак В.А., Информационный синтез адаптивной мультиагентной системы управления дистанционным обучением. – УсиМ.– 2006.–№6 – с. 4-6,25
8. Brusilovsky P., Miller P. Web-based testing for distance education // WebNet'99. ngs of AACE World Conference of the WWW and Internet.–Honolulu, HI, 1999, – p. 149 – 154.
9. А.С. Довбиш, В.О. Любчак, С.О. Петров., Машинна оцінка знань студентів у системі керування дистанційним навчанням. Вісник СумДУ. Серія “Технічні науки”.–2007.–.№1.–с. 167-178
10. Краснопоясовський А.С. Інформаційний синтез інтелектуальних систем керування: Підхід, що ґрунтується на методі функціонально-статистичних випробувань.–Суми: Видавництво СумДУ, 2004. – 261с.

## **ТИПЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ И МЕТОДЫ УЛУЧШЕНИЯ ИХ РАБОТЫ**

Павленко Иван Владимирович,  
Сумский государственный университет,  
аспирант.

Павленко Вита Владимировна,  
Машиностроительный колледж СумГУ,

Переход от старшего школьного возраста к студенческому сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений. Необходимо учитывать, что отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов различных курсов, факультетов и специальностей. Формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности



и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода.

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов деятельности разграничиваются по разным основаниям [3], например, в зависимости от характера участия в деятельности, от времени обусловливания деятельности, от социальной значимости, от факта включенности в саму деятельность, мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности [1], и т.д.

Применение того или иного способа активизации умственной деятельности учащихся вузов должно быть неразрывно связано с учебной мотивацией студентов, обуславливаясь последней, поскольку степень самостоятельности и активности студентов определяет критерий выделения методов организации учебного процесса.

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией обучения. Это определяется тем, что в системе «обучающий – обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, к анализу учебной деятельности которого в вузе нельзя подходить односторонне, обращая внимания лишь на «технологию» учебного процесса, не принимая в расчет мотивацию. Как показывают социально-психологические исследования [2], мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя, представителем которого является личность [5]. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается,



факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, — организацией образовательного процесса; в-третьих, — субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, — субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, — спецификой учебного предмета [6].

В отличие от мало эффективных объяснительно-иллюстративного и репродуктивного метода организации процесса обучения более эффективные методы не будут восприняты теми студентами, активность которых на занятиях не достаточна. Так, метод проблемного изложения предполагает на основании доводов и фактов решить поставленную преподавателем проблему; эвристический метод эффективен лишь в случае, когда у студентов есть склонность к активному поиску решения познавательных задач. В связи с этим неизбежно возникает потребность в выявлении типа учебной мотивации студентов с целью рационального планирования учебного процесса в группе, на специальности, факультете.

Целью исследования является изучение особенностей учебной мотивации студентов и разработка рекомендаций по её развитию.

Задачей последующего социологического исследования является сопоставление типов мотивации студентов с методами педагогической деятельности преподавателя. Предполагается, что активность студентов зависит от мотивов поступления в вуз, от личностных качеств, окружения, а также материального положения.

Анкетирование проводилось среди студентов групп инженерной специальности СумГУ — группы И-66 (средний возраст 19 лет), специальности механико-математического факультета ДМ-51 (средний возраст 20 лет), а также специальностей Машиностроительного колледжа 302-ок и 304-хк (средний возраст 17-18 лет). Суммарное количество опрошенных составляло 72 студента. Вопросы анкетной карточки, а также внешний вид карточки представлены на рисунке 1.



- |   |  |   |
|---|--|---|
| <p>1. Почему Вы поступили в вуз?<br/>         посоветовали родители<br/>         по собственному желанию<br/>         здесь учится много знакомых</p> <p>2. Вы учитесь:<br/>         на бюджете<br/>         на контракте</p> <p>3. Вы в среднем учитесь на оценки:<br/>         2 – 3<br/>         3 – 4<br/>         4 – 5</p> <p>4. Где Вы обычно проводите лето?<br/>         в городе или селе<br/>         в Крыму или Карпатах<br/>         за границей</p> <p>5. Сколько времени Вы отдыхаете<br/>         после учёбы?<br/>         1 – 2 часа<br/>         2 – 4 часа<br/>         более 6-ти часов</p> | <p>6. Сколько у Вас друзей в группе?<br/>         1 – 2<br/>         3 – 5<br/>         более 5-ти<br/>         нет вообще</p> <p>7. Как часто на занятиях Вы задаёте вопросы<br/>         преподавателю по теме занятия?<br/>         никогда<br/>         раз в неделю<br/>         почти каждый день</p> <p>8. Как часто Вы решаете задачу или отвечаете<br/>         на вопрос по-своему, не так, как рассказывал<br/>         преподаватель<br/>         никогда<br/>         раз в семестр<br/>         несколько раз в неделю</p> <p>9. Какие знания Вы хотите получить в вузе?<br/>         понемногу обо всём<br/>         в рамках специальности<br/>         необходимые для практики</p> | <p>1. 0 0 0</p> <p>2. 0 0 0</p> <p>3. 0 0 0</p> <p>4. 0 0 0</p> <p>5. 0 0 0</p> <p>6. 1 1 0 0</p> <p>7. 0 0 0</p> <p>8. 0 0 0</p> <p>9. 0 0 0</p> |
|---|--|---|

Рисунок 1 – Карточка для анкетирования

При этом первый вопрос анкеты отображают вид мотивации студента при поступлении в вуз, степень заинтересованности в обучении, успеваемость, активность на занятиях и в внеучебное время.

В результате проведения письменного анонимного анкетирования составлена таблица результатов.

Таблица 1 – Таблица результатов анкетирования\*

		1		2		3		5			6		
		а	б	а	б	б	в	а	б	в	а	б	в
4	а	59,6	82,4	71,8	10,6	52,5	72,5	53,3	55,0	86,6	81,8	53,3	55,0
	б	21,7	8,8	17,9	70,4	40,0	15,0	30,0	24,3	6,7	8,2	21,2	27,1
	в	18,7	8,8	20,3	19,0	7,5	12,5	16,7	20,7	6,7	10,0	25,5	17,9
7	а	26,8	17,6	23,2	47,9	27,5	6,3	31,7	10,7	36,7	27,3	33,3	7,1
	б	36,1	47,1	18,4	41,6	45,0	25,0	35,0	50,0	30,0	27,3	44,4	23,6
	в	37,1	35,3	58,4	10,5	27,5	68,7	33,3	39,3	33,3	45,4	22,3	69,3
8	а	50,4	29,7	25,5	21,0	20,0	18,8	26,7	31,4	13,3	36,4	33,3	68,2
	б	26,5	34,3	36,3	68,5	52,5	68,7	40,0	40,8	66,7	54,5	50,0	7,1
	в	23,1	34,0	38,2	10,5	27,5	12,5	33,3	27,8	20,0	9,1	16,7	32,1
9	а	43,5	26,7	25,8	51,1	32,5	18,1	60,0	17,9	29,3	39,1	38,9	28,0
	б	26,1	33,2	28,2	22,1	30,0	22,0	20,0	46,4	30,0	33,6	33,3	31,4
	в	30,4	47,1	46,0	26,8	37,5	59,9	20,0	35,7	40,7	27,3	27,8	40,6

\* для данных, не приведённых в таблице, не удалось выявить определённых соответствий



По результатам таблицы можно выявить ряд закономерностей:

– студенты из более обеспеченных семей поступают в вуз по рекомендации родителей, имея при этом низкую заинтересованность в получении знаний;

– студенты из менее обеспеченных семей, а также студенты, обучающиеся на бюджете проявляют повышенную активность на занятиях, самостоятельно занимаются после занятий;

– стремление получить знания, необходимые для практического применения, прослеживается у большинства студентов.

В результате статистической обработки и анализа результатов письменного анкетирования предполагается модель улучшения работы студентов (рисунок 2), заключающаяся в следующем. В группе проводится письменное анкетирование, по результатам которого производится формирование двух подгрупп путём изучения соответствующих данных в характеристиках студентов и их личных дел. Первая подгруппа включает активных и самостоятельных студентов с достаточно развитым творческим мышлением, вторая – студентов, не достаточно активных и не проявившихся в творческом плане. Дальнейший процесс образования студентов первой подгруппы включает продуктивные методы, вплоть до носящих исследовательский характер. Самостоятельность и активность второй подгруппы должна постепенно совершенствоваться путём выявления скрытых качеств и в результате постепенного ухода от репродуктивных методов организации учебного процесса.



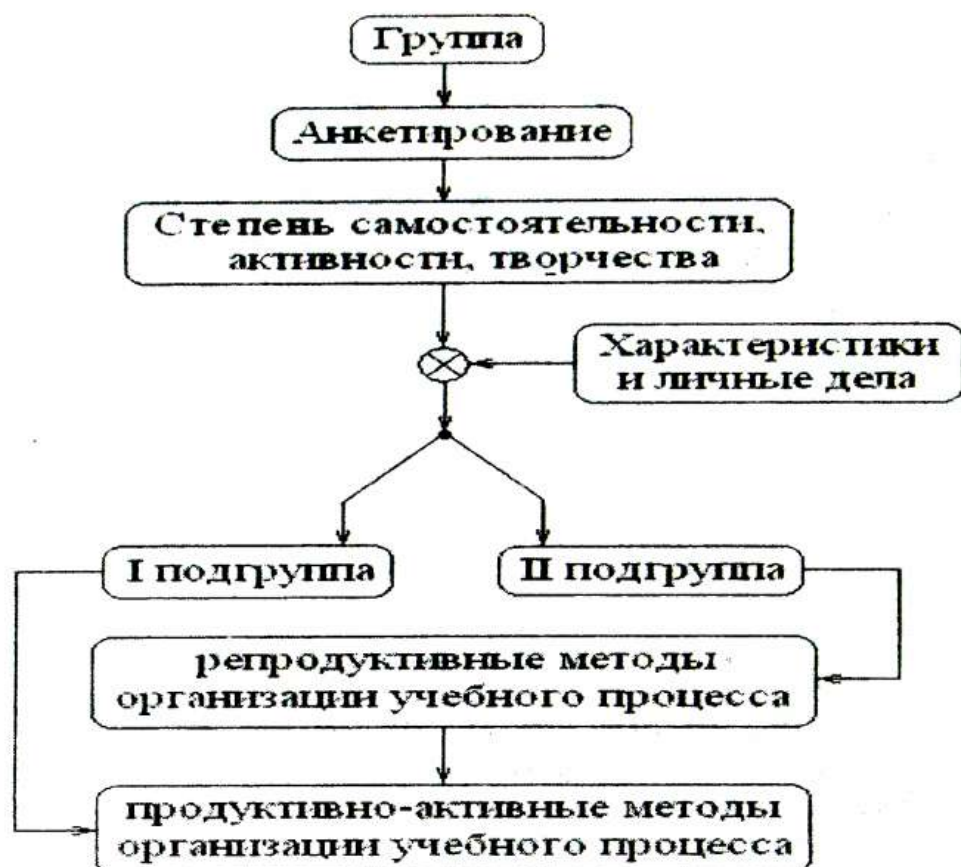


Рисунок 2 – Модель улучшения работы студентов

В качестве исследования предложенной модели было проведено открытое семинарско-практическое занятие со студентами группы 304-хк, сопровождающееся разбиением группы на подгруппы и присвоение ролей каждому студенту в зависимости от степени его активности, уровня самостоятельности и креативности мышления. При таком подходе удалось значительно повысить степень активности каждого студента группы, существенно углубить понимание поставленной проблемы.

В результате проведения работы можно сделать следующие выводы:

- 1) изучены особенностей учебной мотивации студентов и её влияние на степень активности и уровень творческого мышления;
- 2) предложена и апробирована модель повышения эффективности работы студентов.

Литература:

1. Аткинсон Дж.В. Теория о развитии мотивации.– М., 1996.



2. Здравомыслов А.Г. Социологическое исследование.- М., 1967.

3. Маслоу А. Мотивация и личность.- М., 1954.

4. Мухина В.С. Возрастная психология.- М.: «Академия», 1997.- 432 с.

5. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности.- М., 1981.- 95 с.

6. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов.- М., 1994.

## ЛІДЕРСТВО В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

асп.каф. управління, Гуменний М.В.

*Дійсні лідери – це великі казкарі.  
Вони дають людям орієнтир,  
вони наповнюють їх діяльність  
натхненням і змістом. І це саме  
те, чого від них очікують.*

*К'єлл А. Нордстрем*

В сучасних умовах лідерство й уміння керувати людьми стають ключем до конкурентної переваги. Те, як вміють залучати людей, утримувати і мотивувати співробітників, важливіше технологій. Особливе значення в даному контексті має формування (або вмиле використання) лідерських якостей нинішніх студентів – майбутніх спеціалістів.

Питання студентського лідерства досить актуальне, адже більшість студентів, попри існуючі в них якості, не вміють ефективно їх використовувати, або ж вектор їх спрямованості не співпадає із загальним вектором навчального чи наукового процесу, отримання кваліфікації (що є безумовно найголовнішим на етапі остаточного формування дорослої особистості).

Всі, хто пише про лідерство і вивчає його, визначає його по-своєму. Існує понад 200 визначень авторитетних визначень лідерства.



Лідерство – це тип управлінської взаємодії, заснований на найбільш ефективному в даній ситуації поєднанні різноманітних джерел влади та спрямований на спонукання людей до досягнення спільних цілей. Лідерство - це процес соціального впливу, коли особа цілеспрямовано впливає на інших людей з метою структури відносин в групі чи в організації. Лідерство – це здатність розбудити в однодумців мрію, до якої вони прагнуть, надихнути необхідну для руху енергію. Важливо зазначити, що лідерство – це не управління. Управління концентрує увагу на тому, щоб речі робились правильно, а лідерство – на тому, щоб робились правильні речі.

Наведені вище приклади не мають на увазі необхідності лідерства для певного виду організацій. Розмова йде про взаємодії чи взаємний вплив в рамках будь-якого виду діяльності (політика, економіка, охорона здоров'я, освіта тощо).

Якщо говорити про студентське лідерство, то можна вважати його процесом впливу на студентське середовище. Враховуючи, що існують поняття формального та неформального лідерства, то цей процес автоматично розбивається на два напрямки: офіційний (адміністрація ВНЗ, деканати, викладачі кафедр, куратори, навіть старости) та неофіційний (активісти, спортсмени, харизматичні особи, студенти з високим рівнем знань і т.д.). Звичайно ж, ідеальний варіант, коли в одній особі поєднуються і формальне, і неформальне лідерство, проте в студентському середовищі це найчастіше теорія, аніж практика. Виключенням можуть бути виборні студентські посади на різних рівнях ієрархії.

Теорія менеджменту наводить три основних стилі лідерства (або управління): авторитарне (уособленням є адміністрація ВНЗ), демократичне (найбільш поширено на рівні груп), ліберальне (досить часто спостерігається серед старост студентських груп та кураторів).

Серед типів лідерства можна виділити ділове лідерство, емоційне лідерство та ситуативне лідерство.

Ділове лідерство характерне для груп, виникаючих на основі виробничих (навчальних) цілей. У його основі в студентському середовищі лежать такі якості, як високий рівень знань, уміння



краще за інших вирішувати навчальні завдання, діловий авторитет, досвід і т. п. ділове лідерство найбільш сильно впливає на результати навчання. Цей тип лідерства спостерігається на всіх курсах безпосередньо під час проведення навчання. Крім того, студентам старших курсів воно притаманне в більшій мірі, аніж початкових.

Емоційне лідерство виникає в соціально-психологічних групах на основі людських симпатій, привабливості, міжособистісного спілкування. Емоційні лідери викликають у людей довіру, випромінюють теплоту, сповнюють впевненістю, знімають психологічну напруженість, створюють атмосферу психологічного комфорту. Цей тип студентського лідерства найчастіше проявляється в питаннях, не пов'язаних з процесом отримання знань, хоча іноді все ж таки заважає цьому процесу. Типовими прикладами ситуацій, де бере верх вищезазначене явище, є перерви, час до та після занять, різноманітні студентські святкування тощо. Студенти молодших курсів більш схильні до емоційного лідерства, аніж їх старші товариші.

Ситуативне лідерство за своєю природою може бути як діловим, так і емоційним. Однак його відмінною рисою є нестійкість, тимчасова обмеженість, зв'язок лише з певною ситуацією. Ситуаційний лідер може повести за собою групу лише в конкретній ситуації, наприклад при загальній розгубленості під час відсутності викладача. Проте вміння студента поєднувати ділове та емоційне лідерство може привести до позитивного результату як його самого, так і групу в цілому.

Розуміння викладачем поняття, типів, стилів лідерства та вміння використовувати їх особливості у навчально-педагогічній діяльності дають змогу забезпечити спільне бачення групою єдиної мети, утримувати групу на стадії виконання роботи, залучати до цього процесу всіх без винятку студентів групи.

Таким чином, оптимальним для студентів та викладачів є поєднання в собі якостей формального та неформального, ділового та емоційного лідера. На думку багатьох вчених, лідерами «народжуються», однак ще в більшій мірі ними стають за допомогою навчання та наполегливій індивідуальній роботі,



збагаченими знаннями практичного досвіду та навичками, що придбані через нього. Важливу роль в цьому процесі відіграє оточуюче середовище, в зв'язку з чим зростає роль педагога – у стримуванні негативних настроїв у групі та підтримці позитивних тенденцій розвитку як групового, так і індивідуального лідерства.

Література:

1. Стадник В.В., Йохна В.А. Менеджмент: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – с. 347-374.

2. Степанов О.М., Фібула М.М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 520 с. (Альма-матер)

## **ВИЯВЛЕННЯ СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ**

Кузікова С.Б., Хованський

Враховуючи одномоментне перебування достатньо великої кількості людей однієї вікової групи на обмеженій території впродовж значного проміжку часу можливо припустити появу певної кількості конфліктних ситуацій в даній групі. Тому дослідженню соціально-психологічних явищ у студентській групі та закономірностям її функціонування слід приділяти велику увагу особливо у навчальному процесі вищих навчальних закладів. В даній ситуації є важливим виявлення ймовірності виникнення ризику конфліктних ситуацій шляхом встановлення панівного стилю поведінки групи та її можливі реакції під час перебування в конфліктній ситуації.

Стиль поведінки та реакції в конфліктній ситуації визначаються прагненням задовільними власні інтереси (діючи активно чи пасивно) та інтереси протилежної сторони (діючи індивідуально або спільно).

Відповідно до цього вирізняють п'ять основних стилів поведінки.



1. Суперництво (конкуренція). Розв'язання конфлікту на власну користь вольовим способом, через накидання свого рішення протилежній стороні без урахування її інтересів.
2. Співробітництво. Активна роль у конфлікті та захист власних інтересів з одночасним прагненням урахувати і задовольнити інтереси іншої сторони.
3. Компроміс. Часткове задоволення власних інтересів, підпорядковане задоволенню інтересів іншої сторони заради збереження (встановлення) з нею нормальних стосунків.
4. Уникнення (ухилення). Перекладання відповідальності за рішення на протилежну сторону, затягування вибору рішення, пасивна поведінка чи намагання вийти з конфліктної ситуації.
5. Пристосування. Відмова від власних інтересів, підтримка і задоволення інтересів протилежної сторони. Намагання таким чином послабити конфліктну ситуацію.

Потенційно небезпечними є стилі суперництва, уникнення, пристосування. За суперництва людина може стати суб'єктом протиправних дій, за яскраво вираженого уникнення чи пристосування — жертвою протиправних посягань.

На базі кафедри Інформаційних технологій проектування Сумського державного університету було проведено анонімне анкетування всіх бажаних студентів з 1 по 5 курси на виявлення панівного стилю поведінки.

Анкетування було проведене за методикою К. Томаса в адаптації Н.В. Гришеної. Методика виявляє панівні у людини стилі поведінки та реакції під час перебування у конфліктній ситуації. Згідно з концепцією автора методики К. Томаса та його колеги Р. Кілмена стиль поведінки та реакції у конфліктній ситуації визначаються прагненням задовольнити власні інтереси (діючи активно чи пасивно) та інтереси протилежної сторони (діючи активно чи пасивно). Саме ця методика була застосована в зв'язку з тим, що має адаптаційний варіант розроблений Н.В. Гришеної, Методика широко викостовується в кримінальній психології, в



якості теста при оформленні на роботу, яка пов'язана з тісним спілкування з людьми.

Студентам було запропоновано 30 пар альтернативних суджень, в кожній парі вини повинні були обрати ті судження які найбільшою мірою відповідали їхній поведінці у конфліктній ситуації, то зробити позначку у відповідній графі спеціального бланку. За кожну відповідь, яка збігалася з ключем тесту нараховувався один бал. Набрані за кожним стилем бали арифметично склалися, набрана сума за стилем перебувала в діапазоні 0-12 балів, на її підставі формувався один з висновків

- Ступень поведінки не виражений 0-3 бали;
- Стиль поведінки помірно виражений 4-6 балів;
- Стиль поведінки яскраво виражений 7-12 балів.

Результати анкетування наведені в таблиці 1.

Результати анкетування						
1-й курс						
	Чол.	Жін.	Всього	Чол.	Жін.	Всього
Суперництво	2	0	2	22%	0%	18%
Співробітництво	1	1	2	11%	50%	18%
Компроміс	2	1	3	22%	50%	27%
Уникнення	2	0	2	22%	0%	18%
Пристосування	2	0	2	22%	0%	18%
Всього	9	2	11			
2-й курс						
	Чол.	Жін.	Всього	Чол.	Жін.	Всього
Суперництво	2	1	3	33%	33%	33%
Співробітництво	1	0	1	17%	0%	11%
Компроміс	3	0	3	50%	0%	33%
Уникнення	0	1	1	0%	33%	11%
Пристосування	0	1	1	0%	33%	11%
Всього	6	3	9			
3-й курс						
	Чол.	Жін.	Всього	Чол.	Жін.	Всього
Суперництво	0	2	2	0%	100%	18%
Співробітництво	5	1	6	56%	50%	55%
Компроміс	4	4	8	44%	200%	73%
Уникнення	0	2	2	0%	100%	18%
Пристосування	2	1	3	22%	50%	27%
Всього	11	10	21			
4-й курс						
	Чол.	Жін.	Всього	Чол.	Жін.	Всього
Суперництво	4	1	5	33%	11%	24%



Співробітництво	2	3	5	17%	33%	24%
Компромiс	4	4	8	33%	44%	38%
Уникнення	2	1	3	17%	11%	14%
Пристосування	0	0	0	0%	0%	0%
Всього	12	9	21			
5-й курс						
	Чол.	Жін.	Всього	Чол.	Жін.	Всього
Суперництво	1	2	3	20%	100%	43%
Співробітництво	1	0	1	20%	0%	14%
Компромiс	3	0	3	60%	0%	43%
Уникнення	0	0	0	0%	0%	0%
Пристосування	0	0	0	0%	0%	0%
Всього	5	2	7			
Всього учасників анкетування						
	Чол.	Жін.	Всього	Чол.	Жін.	Всього
Суперництво	9	6	15	21%	23%	22%
Співробітництво	10	5	15	23%	19%	22%
Компромiс	16	9	25	37%	35%	36%
Уникнення	4	4	8	9%	15%	12%
Пристосування	4	2	6	9%	8%	9%
Всього	43	26	69			

Аналізуючи дані тестування слід відмітити закономірну позитивну динаміку, а саме: більшість студентів прагнуть частково задовольнити власні інтереси, шляхом підпорядкування задоволенню інтересів іншої сторони заради збереження з нею нормальних стосунків. Це можна пояснити тим що, особи які навчаються в вищих навчальних закладах мають чітко сформовані соціально-рольові уявлення, усвідомлено розуміють мету та шляхи досягнення поставленої цілі (отримання вищої освіти заради набуття професійних навичок та подальшої самореалізації у житті).

Розглянемо формування міжособистих стосунків на рівні студентів першого курсу. Можна сказати, що будь-який колектив це група, але не будь-яку групу можна назвати колективом. Щоб набути статус колективу група повинна мати ряд властивостей, які набуваються сповільнено, крок за кроком. Студенти першого курсу мають пройти початковий етап – їх зібрали в одному колективі, познайомили один з одним, розповіли про розклад занять, іспитів, про предмети, які вони будуть вивчати. Можна сказати, що група „виникла”, але вона дуже нагадує “піщаний насип”. З одного боку вони усі разом, а в разі виникнення конфліктної ситуації кожен сам



по собі, про це свідчать дані тестування серед 5 можливих стилів поведінки не можна виявити домінуючий.

Наступна ланка формування дуже нагадує “м’яку глину”. В групі, яка знаходиться на цьому етапі розвитку (в нашому випадку це студенти другого курсу) вже виникають внутрішні зв’язки між студентами, але їм дуже важко діяти без підтримки з боку викладачів, тому при виникненні конфліктної ситуації більшість групи не буде суперечити вимогам більш сильної сторони та вибере в якості стилю поведінки компроміс, інша частина групи буде уникати відповідальності для вирішення конфліктної ситуації, про що свідчать дані тестування 33 % панівний стиль суперництво, 33 % компроміс.

На третьому курсі формується актив, цілі діяльності стають загальними, в ряді випадків група діє як справжній колектив. Цей стан можна порівняти зі світлом “ліхтарика”. Переважає бажання спільно працювати, допомагати один одному, проводити вільний час разом. Але бажання – це ще не все, для справжніх спільних справ потрібне “стабільне полум’я”, а не окремі спалахи “ліхтарика”. Студентам не завжди вистачає сил зібрати силу волі, проявити наполегливість в досягненні загальної мети, підкоритись колективним вимогам. Ця активність має прояв спалахів, які яскраво відображені при виборі стилю поведінки (73% компроміс, 55% співробітництво, 27 % пристосування).

Четвертий курс проходить новий етап формування колективу. В такому колективі діють за принципом: „один за всіх, і всі за одного”. Дружні відносини та щира зацікавленість справами один одного та всього колективу поєднуються з принципіальністю та взаємною вимогливістю. Колектив цікавиться не тільки власними справами, а і тими подіями, які відбуваються в інших колективах. Панівним стилем поведінки у студентів 4 го курсу можна вважати компроміс.

Студенти п’ятого курсу являють собою справжній колектив, якого не задовольняє власне благополуччя, який завжди хоче принести користь оточуючим, суспільству. Про це яскраво свідчать дані тестування 0 % пристосування і 0 % уникнення, тобто студенти не перекладають відповідальності за рішення на



протилежну сторону, не відмовляються від власних інтересів, не зтягують вибору рішення.

Розвиток колективу – це дуже складний процес, який ніколи не відбувається стихійно, без цілеспрямованої праці викладачів та членів колективу.

## ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Люлев А.В.

аспирант кафедры экономики

Качество экономического образования студентов – один из важнейших факторов, влияющих на развитие страны. Сегодня когда Украина вступила на порог рыночных отношений ужесточается конкурентная борьба от выпускников требуется все больше и больше знаний и навыков. К основным профессиональным компетенциям которые требуют от выпускников можно отнести следующие:

а) Рефлексивные умения: умение осмысливать задачу, для решения которой недостаточно знаний; умение отвечать на вопрос: «Чему нужно научиться для решения поставленной задачи?».

б) Поисковые (исследовательские) умения: умения самостоятельно генерировать идеи, то есть изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; умения самостоятельно находить недостающую информацию в информационном поле; умение запрашивать необходимую информацию у эксперта (преподавателя, консультанта, специалиста); умение находить несколько вариантов решения проблемы; умение выдвигать гипотезы; умение устанавливать причинно-следственные связи.

в) Умения и навыки работы в сотрудничестве: навыки коллективного планирования; умение взаимодействовать с



партнером; навыки взаимопомощи в группе в решении общих задач; навыки делового партнерского общения; умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

г) Менеджерские умения и навыки: умение проектировать процесс; умение планировать деятельность, время, ресурсы; умение принимать решения и прогнозировать их последствия; навыки анализа собственной деятельности (ее хода и промежуточных результатов).

д) Коммуникативные умения: умение инициировать учебное взаимодействие с преподавателем (вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.); умение вести дискуссию; умение отстаивать свою точку зрения; умение находить компромисс; навыки интервьюирования, устного опроса и т.д.

е) Презентационные умения и навыки: навыки монологической речи; умение уверенно держать себя во время выступления; артистические умения; умение использовать различные средства наглядности при выступлении; умение отвечать на незапланированные вопросы и т.д. [1].

В подготовке бакалавров и магистров экономического образования по-прежнему преобладает традиционный подход, сформировавшийся в рамках знаниевой парадигмы образования. Слабо учитывается специфика экономического образования, недостаточно используется потенциал личностно-ориентированного образования, культурологического подхода к формированию содержания образования, что было отмечено студентами 5-ых курсов. Неумение выпускников применять полученные знания для решения практических задач, находить выход из проблемных ситуаций и это делает их не совсем конкурентно способными на рынке труда [2]. Конечно решение этой проблемы зависит не только от самих студентов и преподавателей но и от системы образования. Студенты выделяют случаи нарушения логической последовательности изучения дисциплин различных циклов, нарушающие процесс формирования целостной картины обучения, а также не всегда возможность преподавателя привести наглядный пример «из жизни», это что касается практического аспекта знаний. Проблема



творческого аспекта состоит в том что большое количество времени, отводимого на самостоятельную и индивидуальную работу, воспринимается многими студентами и увы преподавателями как простое сокращение аудиторных занятий и превращается в формальный вид деятельности. Для реализации потенциала самостоятельной работы не достаточно простого указания перечня тем в учебных программах, необходимо вооружить студентов методологическими приемами самостоятельной работы, разработать действенную систему контроля за качеством ее выполнения. Между тем, большинство преподавателей стремятся к реализации содержания дисциплин в оставшееся для аудиторных занятий время, что приводит к негативным последствиям. Правильно организованная самостоятельная работа сопряжена с реализацией творческого потенциала студентов, стимулирование и развитие которого также остается серьезной проблемой.

Немаловажным фактором в качественном образовании играет такой фактор как комплексное использование разнообразных дисциплин и технических средств [3]. Передовой опыт зарубежных стран показывает, что обществу необходимы экономист, который должен быть всесторонне образованным человеком и иметь знания в областях, весьма далеко расположенных друг от друга в нашем высокоспециализированном высшем образовании. Поэтому многие дисциплины возможно следует преподавать основываясь на подходах, которые используют перспективы и методологии многих дисциплин. Эти подходы включают в себя следующие :

1. Многодисциплинарный
2. Кросс-дисциплинарный
3. Плюрадисциплинарный
4. Междисциплинарный
5. Трансдисциплинарный

Как пример можно привести японский метод образования характеризующийся широким внедрением научных разработок в области терминологии и управления, высокой степенью



компьютеризации всех операций контроля, анализа и управления образованием, максимальным использованием человеческого потенциала, стимулированию творческой активности, систематическому обучению управленческого персонала.

Как вывод можно сказать, что преподаватель должен не только обладать необходимым объемом экономических знаний, но и научиться организовывать учебный процесс, формировать у учащихся активную жизненную позицию, но хочется при этом надеяться, что студенты понимают - учение это тяжелый, кропотливый, ежедневный труд и без него ни один преподаватель не в состоянии никого научить.

Литературы

1. [www.school2100.ru/arch\\_mag\\_stat/magst\\_09-07\\_01.pdf](http://www.school2100.ru/arch_mag_stat/magst_09-07_01.pdf)
2. [www.taom.ru/main/books/iou.pdf](http://www.taom.ru/main/books/iou.pdf)
3. [www.mirrabet.com/work/work\\_32194.html](http://www.mirrabet.com/work/work_32194.html)

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ГРУППЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ**

Кошман Ольга Викторовна  
Сумской государственной университет,  
аспирант

Вся система образования Украины в высшем учебном заведении переходит на Болонский процесс обучения. Студентам учащиеся по этой системе необходимо больше усилий прилагать для того, чтобы получить необходимое количество баллов для получения экзамена «автоматом». Проблема в том, что все студенты боятся выступать на семинарском занятии, в большей степени это касается первый курс. Но в связи с кредитно – модульной системой это просто неизбежно. Чтобы получить студентом дифференцированный зачет нужно как минимум на каждой паре писать хорошо самостоятельные работы, отвечать на вопросы прошедшей темы лекционного материала и, наконец,



готовится на дополнительные вопросы заданные на самостоятельное обучение.

Почему студентам очень тяжело отвечать на каждой паре для получения баллов? Мы высветлим самые элементарные вопросы социальной психологии. Например, как влияет на рабочий процесс присутствие других? Но в первую очередь дадим определение *группа* – двое или более лиц, которые взаимодействуют друг с другом, влияют друг на друга несколько мгновений и воспринимают себя как «мы».

Психологи, проводившие исследования показали, что при решении некоторых задач присутствие других ухудшает результат, но иногда и повышает эффективность работы, - но это примерно то же самое, что при прогнозе погоды указать, что скорее всего будет солнечно, но, вероятно, может пойти дождь. Начиная с 1940 года исследовательская активность в данной области упала до нуля. Это длилось около 25 лет пока не появились свежие идеи [1].

Социальный психолог Роберт Зайенс заинтересовался тем, как согласовать эти противоречивые на первый взгляд результаты. Он применил принцип экспериментальной психологии, где возбуждение всегда усиливает доминирующую реакцию. Он пришел к выводу, что повышенное возбуждение улучшает выполнение простых задач, для которых наиболее вероятной реакцией является правильное решение. Студенты быстрее разгадывают простые анаграммы, такие как «лебх», когда они возбуждены. Но в сложных задачах, нужно заметить, где правильный ответ не напрашивается сам собой, возбуждение приводит к неправильной реакции. Возбужденные студенты обычно хуже решают сложные анаграммы.

Отсюда вывод, что этот принцип раскрывается, как принцип социальной фасилитации. *Социальная фасилитация* делится на: *первоначальное значение* – тенденция, побуждающая людей выполнять простые или хорошо знакомые задачи в присутствии других; *современное значение* – усиление доминантных реакций в присутствии других [1]. Ведь каждый может задуматься, что присутствие других возбуждает или усиливает напряжение. Наверное, каждый может припомнить, что, выступая перед



аудиторией, мы волнуемся или чувствуем себя напряженно. Если социальное возбуждение усиливает доминирующую реакцию, то оно, несомненно, должно улучшить выполнение простых задач и ухудшать выполнение трудных. Теперь немного разъясняется – возбуждение благоприятствует доминирующей реакции – применимо в обоих случаях. Таким образом, результаты, казавшиеся противоречивыми, теперь выглядят как согласующиеся между собой.

К подтверждению этому факту, что социальное возбуждение благоприятствует доминирующей реакции, правильна она или нет, были проведены эксперименты Петером Хантом и Джозефом Хиллери. Они обнаружили, что студентам университета Акрона в присутствии других людей требуется меньше времени на изучение простого лабиринта и больше времени – на изучение сложного.

Итак, не только студенты, но и все люди как-то реагируют на присутствие других. Но действительно ли присутствие других возбуждает нас? У каждого студента и обычного взрослого человека есть боязнь оценки. Боязнь оценки – беспокойность тем, как нас оценивают другие. Николос Котрелл предположил, что наблюдатели заставляют нас беспокоиться, поскольку мы не знаем, как они нас оценивают. Для того чтобы выступить студенту на паре, оказывается, нужно преодолеть много препятствий. Одно из самых важных это не то, как оценит тебя преподаватель, а оказывается, как воспримет самого студента его же одногруппники. Мы знаем, из своего опыта, если даже студент хорошо знает какой-то предмет и у него есть страх перед группой – естественно ему не удастся показать все свои знания. Вот эта проблема большинства из студентов, которые учатся по кредитно – модульной системе не дает набрать, то количество баллов, чтоб получить оценку «автоматом».

Есть еще одна проблема всех студентов - перегрузка из-за рассеивания внимания. Гленн Сандерс, Роберт Бэрон и Дени Мур пришли к выводу, что когда люди беспокоятся о том, как оценивает публика их самых, приравнивая успехи своих содейтелей, они отвлекаются. Этот конфликт между вниманием к



другим и вниманием к задаче перегружает когнитивную систему и вызывает возбуждение. Эксперименты, проведенные, психологами позволяют предположить, что возбуждение частично проистекает из «боязни оценки», а частично вызвано конфликтом между отвлечением внимания на других необходимостью концентрации его на самой задаче.

Нами проведено целый курс семинарских занятий, где мы на практике могли проанализировать некоторые факторы, которые влияют на студента в присутствии одноклассников. Как мы увидели, мы можем подтвердить вышесказанное психологами, что на студентов влияют, такие факторы, как:

- 1) боязнь оценки: обеспокоенность тем, как его оценивают другие (в первую очередь его группа, а потом преподаватель);
- 2) перегрузка из-за рассеивания внимания: это происходит из-за возбуждения и отвлечения внимания (например: взрывы смеха);
- 3) присутствие других, как таковое: американский психолог Зейенс полагает, что присутствие других и само по себе вызывает возбуждение, даже если отсутствует боязнь оценки и отвлечение внимания.

После прочтения научной литературы оказалось, что эти факторы влияют не только на студентов, но и на взрослых людей.

Как показала практика студент, когда отвечает перед аудиторией, в первую очередь работает над признанием сверстниками его, что он личность, а затем как его оценит преподаватель.

На одной паре, мы выбрали форму семинарского занятия групповую игру, которая позволила в виде игры сплотить группу, дать возможность каждому студенту почувствовать его значимость в команде, а следовательно и в группе. Мы постарались при помощи игры убрать такие факторы, как боязнь оценки, перегрузка из-за рассеивания внимания, и, наконец, чтобы их не смущало присутствие других.



По ходу групповой игры нам удалось без всяких усилий закрепить лекционный материал и активизировать студентов для получения баллов по данной теме.

При проведении групповой игры мы заметили, что студенты прилагали меньше усилий, когда их усилия объединяли ради общей цели, нежели в случае индивидуальной ответственности, такое поведение в научной литературе имеет понятие «социальная леность». Исходя из этого, нужно не только сплотить группу, но и внутри группы развить конкуренцию – для улучшения их знаний и повышения их итогов по окончанию занятия.

По сообщению американского психолога Уильяма, все согласны с фактором «лености», но никто не признает, что бездельничал именно он [1].

Но как мы заметили, групповая игра уменьшает боязнь оценки, что немаловажно для студента. Мы пришли к выводу, что студенты, участвуя в групповой игре, не отвечают за конечный результат и не могут оценить свой собственный вклад, их личная ответственность распределяется между всеми членами его группы.

Таким образом, когда наблюдение увеличивает «боязнь оценки», результатом будет «социальная фасилитация». Исходя из выше сказанного, работу каждого студента нужно оценивать индивидуально для усиления их общей цели в данной группе. Но при этом усиливать «командный дух» вознаграждением, которого будет повышение результата.

#### Литература:

1. Майерс Д. Социальная психология. 6 – е изд., перераб. И доп. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
2. Шадських Ю.Г, Психологія і педагогіка:навчальний посібник. – Львів: »Магнолія плюс», 2005,
3. Семенова А.В., Гурін Р.С., Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навч.посібник.- К.,Знання, 2006.



# МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СПОСОБНОСТЕЙ

Сторчака Н.А.

Сумский государственный университет  
аспирант фак-та экономики и менеджмента,  
каф. управления

В силу своих разных умственных способностей кто-то схватывает новую информацию «на лету», а кому-то нужно объяснять много раз.

Часто, объясняя решение новой задачи, на практическом занятии преподаватель сталкивается с ситуацией, когда лишь часть студентов понимают новый материал, немногие переспрашивают, уточняют и т.д, но всегда остается та часть студентов, которая просто боится спросить еще раз, таким образом «упасть» в глазах своих одноклассников из-за своего непонимания. Итак, боясь показаться менее умными, чем свои сверстники, они не могут задать вопрос по непонятному материалу. Так упустив однажды, непонимание растет и наслаивается. В результате, студент не всегда может справиться с самым элементарным практическим заданием.

Зачастую сама форма организации семинара ставит студентов в пассивную позицию, их речевая активность сводится к минимуму. На традиционном практическом занятии выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение практически отсутствует, нет сотрудничества и взаимопомощи, к тому же студенты имеют возможность не высказываться, заниматься во время семинара другой работой, отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия, которые требуются в профессиональном сообществе. [2]

Так как же правильно организовать работу студентов на практическом занятии, чтобы одним не было скучно от того, что «и так все знаю», а другим – «не понимаю».

Оптимальный вариант решения этой проблемы, на мой взгляд, работа в микрогруппах.



Критерием численности выступает сплоченность, которая зависит от количества членов группы. Ныне доказано, что за пределами количества членов группы в 5-7 человек степень сплоченности начинает ослабевать в силу сложности общения, что значительно снижает эффективность обучения. Наиболее оптимальной является численность малой группы как единицы групповой учебной деятельности из 5-6 человек.

Исследователи пришли к выводу, что создание малых групп должно осуществляться не по однородным, а по смешанным способностям к обучению.

Однородный по способностям состав малых групп не влияет на повышение успеваемости обучения. В смешанных группах меньше остается нерешенных задач, чем в однородных по способностям. В смешанных группах активность и самостоятельность развивается и в слабых, и в средних, и в сильных по учебным способностям студентов. [1]

Необходимо изучить и учитывать характер межличностных отношений между студентами для правильного комплектования микрогрупп; не включать в одну микрогруппу студентов, которые взаимно отвергают друг друга; студентов малопопулярных, неуважаемых направлять в такие микрогруппы, в которых отношение к ним было бы нейтральным. [2]

С целью избежания ситуации, когда предложенные задания выполняются одним или двумя наиболее одаренными студентами, необходимо распределить функции внутри микрогруппы: один генерирует идеи, другой классифицирует их, третий «дорабатывает» до необходимого практического варианта. При совместном обучении сложным мыслительным задачам необходимо периодически обмениваться функциями, что позволит соучастникам более или менее равномерно овладеть соответствующими приемами мыслительной деятельности, чтобы каждая микрогруппа действовала как сплоченная команда, при этом каждый был активным ее участником.

Каждая микрогруппа получает задание, являющееся составной частью общегрупповой задачи. С заданием должны ознакомиться все члены микрогруппы, каждый приступает к



решению и должен сообщить свой результат: если результат совпал с результатами остальных, микрогруппа переходит к решению следующей задачи, если не совпал, микрогруппа приступает к обсуждению. После вызывается один из неуспевающих студентов, задача которого справится с аналогичным рассматриваемому в микрогруппе заданием у доски. Если студент справляется с предложенной задачей – получает хорошую оценку не только для себя, а и для всей микрогруппы. Но, следует заметить, что необходимо планировать занятие таким образом, чтобы каждому студенту был задан хотя бы один вопрос, чтобы каждый имел возможность показать свой уровень знаний.

Во время работы микрогрупп преподаватель ходит по аудитории, следит за их работой, удалось ли микрогруппе найти самый рациональный путь решения, не остались ли какие ошибки неисправленными, в случае затруднения преподаватель включается в работу микрогруппы.

На основании такого наблюдения преподаватель планирует свою дальнейшую работу: какие типичные ошибки необходимо обсудить со всей группой, каким микрогруппам предложить ознакомить всю группу с ходом решения той или иной задачи.

Групповая форма обучения способна обеспечить достаточно высокие результаты образовательной деятельности учащихся. В работе малых групп преобладают оргдеятельностные виды деятельности: учащиеся ставят цели, планируют свою работу, обсуждают возникающие проблемы, распределяют работу внутри микрогруппы, контролируют, анализируют и оценивают свою деятельность. [3]

При этом усиливается социальный контакт между членами микрогруппы, формируются такие ценности, как общественный опыт, личностное удовлетворение результатами собственной и общей работой, взаимопомощь, взаимообогащение, взаимоконтроль.

Хотя при данной форме проведения практического занятия может возникнуть трудность с оцениванием студентов. Оценка – должна быть накопительной. Т.е на протяжении всей пары каждая микрогруппа получает баллы за решение задач, за ответ на



теоретический вопрос, а также за скорость решения. В конце занятия набранная сумма баллов выливается в оценку для микрогруппы.

Может возникнуть вопрос, как же при такой форме проведения оценивать каждого студента и как по итогу семестра можно ставить рейтинг?

Ответ очень прост: на каждой паре следует проводить небольшие контрольные работы или же модули (зависимо от дисциплины), а это и есть работа сугубо индивидуальная, по которой каждый студент может получить свою «личную» оценку и по итогу рейтинг.

Таким образом работа в микрогруппах носит более обучающий и воспитывающий характер, а контрольные и модульные работы – оценивающий.

Можно сделать вывод, что на таком практическом занятии осуществляются сотрудничество и взаимопомощь, каждый студент имеет право на интеллектуальную активность, заинтересован в достижении общей цели, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. Знание предмета оказывается более прочным, когда предмет учебной деятельности выступает как средство общения. В этой ситуации в процессе обучения возникают отношения студентов между собой по поводу предмета, т.е. по схеме: субъект (студент) - объект (предмет) - субъект (студент). Даная работа позволяет органично сочетать обучающую и воспитывающую функции учебного процесса. Эта форма отражает особенности современного профессионального общения на производстве.

#### Литература:

1. Бондар В.И. Дидактика. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов.- СПб: Питер, 2001. – 544с.: ил.- (Серия «Учебник нового века»)



## ОСНОВНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ В КОМАНДІ

Назаренко Є. А.

Кафедра управління

В педагогічній практиці в процесі безпосереднього спілкування зі студентами застосовуються різні форми педагогічного впливу і різні методи активації пошукової та навчальної діяльності студентів. Поширеним і дуже зручним методом є організація роботи студентів в командах. Але не завжди цей метод правильно спрацьовує і приносить бажані результати. Найчастіше це можна пояснити недостатнім розумінням студентів самого процесу роботи в команді, загальних цілей, відповідальності та умов ефективної роботи в команді.

Щоб команда працювала ефективно, слід дбати про дотримання основних умов ефективної співпраці.

Для усвідомлення спільної мети потрібно: мати відчуття, що ви робите щось спільно; знати чого хочете досягнути; спільні, для всіх зрозумілі цілі; об'єднати спільні цілі з особистими інтересами.

Для встановлення взаємної довіри слід ставитися до всіх однаково; обмінюватися якомога більшою кількістю інформації; бути відкритим та вільно висловлювати свої погляди; надавати перевагу співпраці а не суперництву.

Для доброї атмосфери в команді необхідно дбати один про одного; підтримувати один одного (не тільки в складних ситуаціях); допомагати один одному (також у підвищенні кваліфікації); дбати про однакове залучення всіх членів команди; усвідомлювати силу та потенціал команди; любити і поважати один одного.

Для правильного розподілу завдань необхідно визначати для членів команди завдання відповідні до їх можливостей, такі, що будуть для них викликом та нагодою чогось навчитись, такі, виконання яких може дати задоволення, такі, що їх буде приємно виконувати.

Для ефективної комунікації слід разом обговорювати справи, пов'язані з роботою; обмінюватися всією доступною інформацією;



слухати один одного; не критикувати один одного; шукати причини проблем та способи їх вирішення, а не винних.

Для високої мотивації потрібно залучати всіх членів команди та використовувати їхній потенціал; незалежно оцінювати внесок інших людей; відчувати відповідальність за свій вклад та роботу інших; відчувати радість від тих завдань, які ви виконуєте; вчитися один від одного; шукати нові ідеї та рішення; святкувати успіхи.

Однією з найбільш важливих умов для існування команди, яка має реалізувати спільно завдання, є залученість членів команди. Залученість людей до спільної роботи залежить насамперед від того, чи вони розуміють мету своєї роботи, мету яка містить в собі вказівники щодо напрямку, в якому прямує команда. Другою умовою для залучення команди є вплив, який вона має на свою діяльність, а результатом цього є відповідальність за спільну працю. Наступним необхідним чинником є компетенція кожного члена команди в його галузі і використання власного потенціалу. Четвертою, останньою необхідною умовою є почуття, що роботу кожного цінують, що зусилля і участь кожного члена команди є помітними та вираженими.

Членам команди слід знати мету своєї діяльності, відповідь на питання «Навіщо ми це робимо?» Це допомагає спрямовувати команду та допомагає приймати важливі, стратегічні рішення. Команда повинна усвідомлювати цінності, важливі для організації, загально відомі, ясно виражені, яких дотримуються в практиці діяльності і які зміцнюються діяльністю лідерів. Цінності визначають напрямок роботи навіть тоді, коли не вистачає визначених принципів та процедур, потрібних для прийняття рішень.

Щоб заангажувати команду, лідерові слід створити простір кожному з членів, щоб самостійно реалізувати завдання, приймати рішення та впливати на напрямок розвитку команди.

Коли хочемо, щоб люди були включені, слід мати певність, що здібності, які вони мають, дозволять їм досягнути успіху в праці. З другого боку, нам треба намагатися, щоб у членів групи



була можливість використати свої здібності підчас реалізації переданих їм завдань.

Варто пам'ятати, що люди найкраще працюють, коли вірять, що їхню роботу зауважать інші, особливо люди, з якими вони співпрацюють. Часто, коли ми чуємо схвальні слова, відчуваємося дещо збентеженими.

Дуже важливу роль в формуванні групи та її подальшій ефективній роботі відіграє лідер. Лідерство – це вміння задіяти потенціал, що є в людях, та використати їхні таланти, знання і здібності для спільної реалізації визначеної мети. Переважно авторитет та влада лідера не впливає тільки з якогось зовнішнього джерела влади, а спонтанно сприймається членами його команди. Лідерство проте не означає просто популярності – лідерство це також результат діяльності.

Роблячи висновки можна сказати, що в результаті апробації даного методу в ході проведеного практичного заняття, студенти чітко усвідомлюючи мету, спільні цілі, відчуваючи залученість кожного, відчуваючи взаємодопомогу та використовуючи в повній мірі запропоновані умови співпраці в команді, змогли правильно розділитися на команди, враховуючи індивідуальні інтереси та можливості кожного, лідерські якості та компетенцію в тих чи інших питаннях, правильно вибудували процес вирішення спільної задачі та легко досягли спільної мети. Та таким чином на практиці визначилися групові ролі кожного в команді, що також дуже важливо для побудови ефективної співпраці в команді.

**Эффективность проведения практических занятий по предмету «Планирование деятельности предприятия» методом деления академической группы на микрогруппы**

Е.И. Вишницкая, аспирант  
Сумский государственный университет, г.Сумы

В современных условиях обучения в высших учебных заведениях студентов объединяют в студенческие группы,



количество студентов в которых составляет, как правило, 25-30 человек. Обучение в таких довольно больших группах достаточно сложно, так как не представляется возможным эффективная работа с каждым из студентов. Поэтому необходимо выбрать наиболее оптимальный и эффективный метод работы в больших группах с целью обучения студентов, формирования практических и профессиональных навыков.

Группа имеет определенное влияние на каждого из ее членов. Наибольшие изменения в личности студентов происходят под влиянием тех факторов и условий, которые возникают в ведущих видах совместной деятельности. Ведущей формой совместной деятельности в системе профессионального образования является учение. То, в каких формах протекает совместная учебная деятельность обучаемых, определяет их общее, социальное и профессиональное становление. Особое значение в формировании личности имеет коллектив учебной группы и уровни его развития. Благоприятное положение студента в окружающей его среде, в студенческой группе содействует нормальному позитивному развитию его личности. В вузе сущность воспитания заключается в создании благоприятных возможностей для саморазвития и самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, при том, что окончательное решение и ответственность за него должен принимать сам студент.

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек, особенности других групп. Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением, происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на группу. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования,



формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т. п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на становление студенческого коллектива и уметь использовать влияние группы в воспитательных целях.

В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как *коллективные переживания и настроения* (эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может быть оптимистическое настроение, безразличное или неудовлетворенность), *коллективные мнения* (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы), *явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования* (форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности и деятельности других людей, стремление показать свои способности, добиться успеха).

Важным условием развития учебной группы как коллектива является ее состав. Те, из кого состоит учебная группа, кто стоит во главе ее, в значительной мере определяет основные тенденции развития группы как коллектива.

**Критериями уровня развития коллектива в студенческих группах являются следующие:**

— **социальная направленность коллектива**, выражающая его включенность в широкий социальный контекст.

— **целевая направленность (единство)** — принятие членами группы ее целей. Среди наиболее значимых ценностей группы, которые отвечают и интересам ее членов (студентов), являющихся в первую очередь субъектам учебной деятельности, можно выделить отношение к учению, отношение к профессии, к



участию в общественной жизни группы, к взаимоотношениям в группе и к тенденциям своего собственного личностного развития, которое осуществляется в условиях академической группы

— **деловая направленность**, выражающая степень группового контроля индивидуальной деятельности и вклада каждого члена группы в достижение учебных целей группы, межличностная направленность, раскрывающая межперсональные эмоциональные отношения в группе;

— **самоорганизация, самоуправление** как способность группы самостоятельно организовывать совместную деятельность на достижение общегрупповых целей.

К числу наиболее важных факторов формирования студенческого коллектива следует отнести:

- создание предпосылок для сплочения, согласованности индивидуальных и коллективных целей путем разъяснения социальных ценностей учения как подготовки к профессиональному труду;

- многоплановость деятельности студенческого коллектива, обеспечивающая членам студенческой группы включение в большое количество ситуаций, направленных на разрешение различных учебных, общественно-политических, научно-исследовательских, а также задач в сфере досуга и быта. В группах, обладающих многоплановой деятельностью, существуют большие возможности для каждого члена группы найти достаточно «высокое» место в статусной структуре. Важное значение среди разнообразных видов деятельности принадлежит тем, которые ориентированы на будущую профессиональную деятельность и способствуют овладению профессиональным мастерством (коллективное проигрывание возможных вариантов будущих профессиональных действий, участие в исследовательских проектах);

- руководящая деятельность куратора группы, осуществляющего сплочение коллектива, предупреждающего внутригрупповые конфликты, преодолевающего разобщенность и отчужденность в отношениях между студентами.



Проведение практических занятий по предмету «Планирование деятельности предприятия» в большой студенческой группе осложняется тем, что выданное задание решают не все студенты, многие даже не пытаются в нем разобраться. И даже когда возникают вопросы и неясности, некоторые студенты не вникают в суть объяснений преподавателя. Поэтому академическая группа была разбита на несколько малых групп (бригад), включающих в себя 5-6 человек для активизации работы каждого студента, причастия в работе бригады и ее результатах.

Что же такое «малая группа» и в чем ее особенности. Попробуем разобраться.

Проблема малой группы является наиболее традиционной и хорошо разработанной проблемой социальной психологии. Интерес к исследованию малых групп возник очень давно, по существу немедленно вслед за тем, как начала обсуждаться проблема взаимоотношения общества и личности и, в частности, вопрос о взаимоотношении личности и среды ее формирования. Интуитивно любым исследователем, приступающим к анализу этой проблемы, малая группа «схватывается» как та первичная среда, в которой личность совершает свои первые шаги и продолжает далее свой путь развития. Очевидным является тот простой факт, что с первых дней своей жизни человек связан с определенными малыми группами, причем не просто испытывает на себе их влияние, но только в них и через них получает первую информацию о внешнем мире и в дальнейшем организует свою деятельность.

Итак, первый вопрос, который необходимо решить, приступая к исследованию малых групп, это вопрос о том, что же такое малая группа, каковы ее признаки и границы? Если выбрать из бесчисленных определений малых групп наиболее «синтетическое», то оно сводится примерно к следующему: *«Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых*



норм и групповых процессов». Это достаточно универсальное определение, не претендующее на точность дефиниции и носящее скорее описательный характер, допускает самые различные толкования, в зависимости от того, какое содержание придать включенным в него понятиям.

Малая группа - это группа, реально существующая не в вакууме, а в определенной системе общественных отношений, она выступает как субъект конкретного вида социальной деятельности, «как звено определенной общественной системы, как часть общественной структуры». *Определение фиксирует и специфический признак малой группы, отличающий ее от больших групп: общественные отношения выступают здесь в форме непосредственных личных контактов.* Распространенный в психологии термин «контактная группа» приобретает здесь конкретное содержание: малая группа - это не просто любые контакты между людьми (ибо какие-нибудь контакты есть всегда и в произвольном случайном собрании людей), но контакты, в которых реализуются определенные общественные связи и которые опосредованы *совместной деятельностью.*

Теперь необходимо расшифровать количественные характеристики малой группы, ибо сказать: «немногочисленная по составу» группа — значит предложить тавтологию. В литературе довольно давно идет дискуссия о нижнем и верхнем пределах малой группы. В большинстве исследований число членов малой группы колебалось между 2 и 7 при модальном числе 2 (упомянуто в 71% случаев).

Если изучаемая малая группа должна быть прежде всего реально существующей группой и если она рассматривается как субъект деятельности, то логично не устанавливать какой-то жесткий «верхний» предел ее, а принимать за таковой реально существующий, данный размер исследуемой группы, продиктованный потребностью совместной групповой деятельности. Иными словами, если группа задана в системе общественных отношений в каком-то конкретном размере и если он достаточен для выполнения конкретной деятельности, то



именно этот предел и можно принять в исследовании как «верхний».

Это специфическое решение проблемы, но оно не только допустимо, но и наиболее обосновано. Малой группой тогда оказывается такая группа, которая представляет собой некоторую единицу совместной деятельности, ее размер определяется эмпирически: при исследовании семьи как малой группы, например, на равных будут исследоваться и семьи, состоящие из трех человек, и семьи, состоящие из двенадцати человек; при анализе рабочих бригад в качестве малой группы может приниматься и бригада из пяти человек и бригада из сорока человек, если при этом именно она выступает единицей предписанной ей деятельности.

Обилие малых групп в обществе предполагает их огромное разнообразие, и поэтому для целей исследований необходима их классификация. Неоднозначность понятия малой группы породила и неоднозначность предлагаемых классификаций. В принципе допустимы самые различные основания для классификации малых групп: группы различаются по времени их существования (долговременные и кратковременные), по степени тесноты контакта между членами, по способу вхождения индивида и т.д. В настоящее время известно около пятидесяти различных оснований классификации. Целесообразно выбрать из них наиболее распространенные, каковыми являются три классификации:

- 1) деление малых групп на «первичные» и «вторичные»,
- 2) деление их на «формальные» «неформальные»,
- 3) деление на «группы членства» и «референтные группы».

Рассмотрим более детально вторую классификацию — это деление их на *формальные и неформальные*. Впервые это деление было предложено Э. Мэйо при проведении им знаменитых Хоторнских экспериментов. Согласно Мэйо, формальная группа отличается тем, что в ней четко заданы все позиции ее членов, они предписаны групповыми нормами. Соответственно в формальной группе также строго распределены и роли всех членов группы, в системе подчинения так называемой структуре власти: представление об отношениях по вертикали как отношениях,



определенных системой ролей и статусов. Примером формальной группы является любая группа, созданная в условиях какой-то конкретной деятельности: рабочая бригада, школьный класс, студенческая группа, спортивная команда и т.д. Внутри формальных групп Э. Мэйо обнаружил еще и «неформальные» группы, которые складываются и возникают стихийно, где ни статусы, ни роли не предписаны, где заданной системы взаимоотношений по вертикали нет. Неформальная группа может создаваться внутри формальной, когда, например, в школьном классе возникают группировки, состоящие из близких друзей, объединенных каким-то общим интересом, таким образом, внутри формальной группы переплетаются две структуры отношений. Но неформальная группа может возникать и сама по себе, не внутри формальной группы, а вне ее: люди, случайно объединившиеся для игр в волейбол где-нибудь на пляже, или более тесная компания друзей, принадлежащих к совершенно различным формальным группам, являются примерами таких неформальных групп. Иногда в рамках такой группы (скажем, в группе туристов, отправившихся в поход на один день), несмотря на ее неформальный характер, возникает совместная деятельность, и тогда группа приобретает некоторые черты формальной группы: в ней выделяются определенные, хотя и кратковременные, позиции и роли. Практически было установлено, что в реальной действительности очень трудно вычленить строго формальные и строго неформальные группы, особенно в тех случаях, когда неформальные группы возникали в рамках формальных.

Целесообразно выделить три основных направления в исследовании малых групп, сложившиеся в русле различных исследовательских подходов: 1) социометрическое, 2) социологическое, 3) школа «групповой динамики».

Наиболее интересным представляется социологическое направление. Социологическое направление в изучении малых групп связано с традицией, которая была заложена в уже упоминавшихся экспериментах Э. Мэйо. Суть их состояла в следующем. Компания Вестерн Электрик столкнулась с фактом понижения производительности труда сборщиц реле. Длительные



исследования (до приглашения Мэйо) не привели к удовлетворительному объяснению причин. Тогда в 1928 г. был приглашен Мэйо, который и поставил свой эксперимент, первоначально имеющий целью выяснить влияние на производительность труда такого фактора, как освещенность рабочего помещения. Эксперименты в Хоторне в общей сложности длились с 1924 по 1936 г., в них четко обозначены различные этапы, но здесь воспроизведена лишь основная схема эксперимента. В выделенных Мэйо экспериментальной и контрольной группах были введены различные условия труда: в экспериментальной группе освещенность увеличивалась и обозначался рост производительности труда, в контрольной группе при неизменной освещенности производительность труда не росла. На следующем этапе новый прирост освещенности в экспериментальной группе дал новый рост производительности труда; но вдруг и в контрольной группе - при неизменной освещенности - производительность труда также возросла. На третьем этапе в экспериментальной группе были отменены улучшения освещенности, а производительность труда продолжала расти; то же произошло на этом этапе и в контрольной группе.

Эти неожиданные результаты заставили Мэйо модифицировать эксперимент и провести еще несколько добавочных исследований: теперь изменялась уже не только освещенность, но значительно более широкий круг условий труда (помещение шести работниц в отдельную комнату, улучшение системы оплаты труда, введение дополнительных перерывов, двух выходных в неделю и т.д.). При введении всех этих новшеств производительность труда повышалась, но, когда по условиям эксперимента, нововведения были отменены, она, хотя и несколько снизилась, осталась на уровне более высоком, чем первоначальный.

Мэйо предположил, что в эксперименте проявляет себя еще какая-то переменная, и посчитал такой переменной сам факт участия работниц в эксперименте: осознание важности происходящего, своего участия в каком-то мероприятии, внимания к себе привело к большему включению в производственный



процесс и росту производительности труда, даже в тех случаях, когда отсутствовали объективные улучшения. Мэйо истолковал это как проявление особого чувства социальности - потребности ощущать себя «принадлежащим» к какой-то группе. Второй линией интерпретации явилась идея о существовании внутри рабочих бригад особых неформальных отношений, которые как раз и обозначились, как только было проявлено внимание к нуждам работниц, к их личной «судьбе» в ходе производственного процесса. Мэйо сделал вывод не только о наличии наряду с формальной еще и неформальной структуры в бригадах, но и о значении последней, в частности, о возможности использования ее как фактора воздействия на бригаду в интересах компании. Не случайно впоследствии именно на основании рекомендаций, полученных в Хоторнском эксперименте, возникла особая доктрина «человеческих отношений», превратившаяся в официальную программу управления и преподаваемая ныне в качестве учебной дисциплины во всех школах бизнеса.

Что же касается теоретического значения открытий Мэйо, то оно состоит в получении нового факта - существования в малой группе двух типов структур, открывшего широкую перспективу для исследований. После Хоторнских экспериментов возникло целое направление в исследовании малых групп, связанное преимущественно с анализом каждого из двух типов групповых структур, выявления соотносительного значения каждого из них в системе управления группой.

Необходимо отметить, что работа студентов в малых группах, как и групповая вообще, возможна не в любом случае, а при выполнении определенных условий.

Коллективная групповая учебная работа возможна, если:

- общая познавательная задача решается общими усилиями студенческой группы;
- каждая микрогруппа получает задание, являющееся составной частью общегрупповой задачи;
- каждая микрогруппа в зависимости от количества членов и уровня их подготовки получает задания определенной степени



трудности. С заданием должны ознакомиться все члены группы, каждый приступает к решению и должен сообщить свой результат: если результат совпал с результатами остальных, группа переходит к решению следующей задачи, если не совпал, группа приступает к обсуждению;

- во время работы групп преподаватель ходит по аудитории, следит за работой групп: удалось ли группе найти самый рациональный путь решения, не остались ли какие ошибки неисправленными, в случае затруднений педагог включается в работу группы;

- для предметов физико-математического цикла групповую работу целесообразно использовать для закрепления материала, а для гуманитарного цикла групповую работу можно использовать при изложении нового материала, носящего проблемный характер;

- при групповой работе усиливаются активность, интерес и уровень получаемых знаний, и развивается умение делового общения, взаимодействия с людьми при решении разнообразных проблем; около 40% учебного времени полезно отводить на групповую работу;

- оптимальная численность микрогруппы — 3—5 человек. С возрастанием численности группы ее продуктивность снижается;

- по физико-математическим предметам целесообразно создавать микрогруппы с примерно одинаковым уровнем знаний и умений и давать задания группе с учетом уровня подготовки ее членов;

- при комплектовании групп необходимо учитывать взаимоотношения студентов: в одну группу не включать студентов, которые взаимно отвергают друг друга; студентов малопопулярных, неуважаемых направлять в такие группы, в которых отношение к ним было бы нейтральным;

- нужно в каждой группе выделять «ответственного руководителя», который руководит работой группы, процессом обмена и обсуждения информации. Выбор «руководителя» полезно предоставлять самой группе, возможно наличие «технического» и «эмоционального» лидера в микрогруппе;



- необходимо изучить и учитывать характер межличностных отношений между студентами для правильного комплектования групп;

- при дифференцированной групповой работе каждому студенту даются индивидуальные задания с учетом его способностей и знаний; каждой группе дается набор учебных материалов для работы, где указаны цель задания, перечень литературы и материалов, которыми должны пользоваться студенты, порядок выполнения задания — какую часть задания выполняют индивидуально, какую — коллективно, перечень контрольных вопросов для самопроверки;

- для организации рабочего места используют легкие столики, которые сдвигаются так, чтобы могли вместе работать 5 человек и чтобы отделить одну группу от другой.

Для проведения практических заданий группа студентом Е-41 была разбита на бригады по 5-6 человек. Членов бригады выбирал преподаватель так, чтобы микрогруппы приблизительно были равны по знаниям и возможностям. То есть в каждой бригаде были и сильные и слабые студенты. Каждая бригада получила свое задание, которое состояло из трех задач и двух ответов. Каждый член бригады выполнял свое задание, то есть участвовал в общем деле и вносил свою часть в решение. Студенты свои «роли» распределяли сами.

Но результатам проведенного практического занятия методом деления группы на бригады можно сделать следующие выводы:

- данный метод позволяет привлечь каждого студента к работе на практическом занятии, то есть активизировать работу;

- причастность к общему делу заставляет студентов искать решение или ответ, чтобы не подвести членов бригады и достичь лучшего результата;

- перед началом занятия бригады были мотивированы положительными баллами, что стимулировало их активную работу;

- практическое занятие проводилось перед модулем, и задания были составлены так, чтобы максимально подготовить студентов к модулю. В связи с этим заинтересованность студентов в решении



задач и вопросов еще больше возросла. Более того, решив свое задание, студенты интересовались заданиями других бригад, так как они были разными, но одинаковой сложности;

- состояние конкуренции стимулирует каждого члена бригад;
- психологический климат в группе в целом и в каждой из бригад достаточно благоприятный, поэтому члены бригады работают слаженно.

К недостаткам данного метода проведения практического занятия можно отнести следующие:

- распределять роли в каждой бригаде лучше преподавателю, чтобы работа всех студентов была не только быстрой, но и более эффективной и познавательной для них;

- задание было неправильно рассчитано по времени, то есть задолго до окончания занятия студенты выполнили задание. Поэтому необходимо либо устанавливать сроки выполнения задания, и студентов, которые справились – отпускать. Либо подготовить еще дополнительное задание и мотивировать студентов для его решения. Это позволит не допускать шума в аудитории, который отвлекает студентов, которые еще не справились с заданием;

- необходимо правильно организовать рабочее место: более эффективно устанавливать парты в аудитории таким образом, чтобы членам бригады было удобно общаться между собой;

- нужно парней рассаживать максимально в разные бригады, так как рядом они очень шумят и переключаются от работы;

- следует удерживать тишину в аудитории;

- нельзя допускать, чтобы работали в одной бригаде студенты, между которыми существует негативное отношение друг к другу, так как это приведет к перенесению на работу личной неприязни, и снизит эффективность работ бригады в целом.

Проведено практическое занятие показало достаточно высокую результативность, но следует отметить, что не каждое занятие по предмету можно проводить таким способом.

Проведение практического занятия бригадным методом эффективно в том случае:



- если студенты уже изучили тему, и в ходе решения заданий не возникает множества вопросов;

- если необходимо подготовить студентов к модулю, подытожить пройденный материал по нескольким темам;

- если нужно проверить остаточные знания и практические навыки решения задач.

И напротив, если тема еще не изучена, и студенты не умеют решать практические задания, необходимо занятие проводить в академической группе с тем, чтобы непонятные моменты и особенности заданий можно было объяснить всей группе и разобрать всем вместе.

Значит, можно сделать вывод, что практические занятия по предмету «Планирование деятельности предприятия» необходимо проводить как групповым методом, так и методом деления группы на микробригады с целью активизации их работы.

## **СТИЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОЦЕНКА ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ**

Ярошко Ю.Г.

аспирант кафедры управления

В определенном смысле преподаватель является центральной фигурой в вузе, ему принадлежит и стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. Так как основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения, то выработка у преподавателя индивидуального стиля педагогической деятельности (и общения, как основной ее составляющей) и постоянное его усовершенствование является важным для повышения эффективности обучения студентов.

Особенно актуальна эта проблема для начинающих преподавателей. На протяжении уже первых занятий у молодых преподавателей возникают следующие вопросы: как правильно вести диалог со студентом, обеспечивающий обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие; как правильно организовать



общение с аудиторией, группой и с каждым студентом индивидуально; как посредством общения развить у студента интерес к изучаемому предмету; и многие другие.

Сформировать базу для получения ответов на возникающие вопросы поможет изучение основных современных подходов к стилям педагогического общения в вузе.

*Педагогическое общение* – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия с другими людьми, включающий коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

*Педагогическое общение* – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Человеческие взаимоотношения, в т.ч. и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель – студент», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения.

Педагогическое общение выступает в трех аспектах:

- как средство решения учебных задач;
- как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса;
- как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетаются обучение и воспитание;
- как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности.

Итак, преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют



система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым.

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза – формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель – студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

1. взаимоотношения ведомый – ведущий;
2. взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Основные требования к отношениям «преподаватель – студент», «студент – студент» можно сформулировать следующим образом:

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;
- формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогом;
- ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;
- использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к



неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения. В стиле находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей педагога;
- достигнутый уровень взаимоотношений;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности студенческого коллектива.

Стиль общения воплощает социально-этические установки общества, вуза, он отражает личностный и педагогический уровень педагога, его эмоционально-психологические особенности. Оптимальный стиль общения – это общение, основывающееся на увлеченности преподавателя и студентов совместной деятельностью, отражающее саму специфику формирования личности специалиста в вузе и воплощающее в себе взаимодействие социально-этических установок педагога и навыков профессионально-педагогического общения.

В педагогике выделяют три общих вида стилей педагогической деятельности: авторитарный, демократический и либерально-попустительский. Более детализированная дифференциация стилей предложена В.А.Кан-Каликом: 1) общение на основе увлеченности преподавателя совместной с учащимися творческой деятельностью; 2) общение на основе дружеского расположения; 3) общение-дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля; 4) общение-устрашение; 5) общение-заигрывание.

Принимая за основу содержательные и динамические характеристики стиля, а также его результативность, А.К.Маркова и А.Я.Никонова описали четыре стиля педагогической деятельности: рассуждающе-методический; эмоционально-методический; рассуждающе-импровизационный; эмоционально-импровизационный.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.



Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

**МОДЕЛЬ 1 – «СОКРАТ».** Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

**МОДЕЛЬ 2 – «РУКОВОДИТЕЛЬ ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ».** Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

**МОДЕЛЬ 3 – «МАСТЕР».** Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

**МОДЕЛЬ 4 – «ГЕНЕРАЛ».** Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

**МОДЕЛЬ 5 – «МЕНЕДЖЕР».** Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

**МОДЕЛЬ 6 – «ТРЕНЕР».** Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.



**МОДЕЛЬ 7** — «ГИД». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М.И.Станкин в курсе лекций по психологии общения, перефразируя Н.Паркинсона, делит часть преподавателей на три группы в зависимости от манеры беседовать с учащимися:

1. «попугаисты» многократно повторяют одно и то же, по поводу и без повода читают длинные нотации, которые в результате дают «эффект бумеранга» (в психологии — эффект негативного внушения, когда учащиеся привыкают не слушать старшего и действуют ему наперекор);

2. «запугаисты» любой вопрос решают еще до начала разговора и считают, что он обсуждению не подлежит. Они не терпят возражений, не уважают собеседников, в результате чего их перестают уважать;

3. «опугаисты» опутывают слушателей тенетами учености, ошеломляют фактами, цифрами и нескончаемыми цитатами, задают вопросы собеседнику, но ни на один из них не дают ответить.

Знакомство с данной классификацией неопытных или не склонных к педагогической деятельности преподавателей полезно для начинающих педагогов с целью исключения ошибок в общении на занятиях.

Представляет интерес еще одна своеобразная классификация преподавателей, основанная на различных подходах к проблеме исправления ошибок. З.М.Цветкова делит преподавателей на четыре категории:

1. «тигры в засаде» как бы предвкушают ошибку как очередной повод для педагогических сентенций. Такой преподаватель никогда не сможет стать сотрудником учащихся и создать атмосферу доверительного общения;

2. «равнодушники» игнорируют ошибки учащихся;

3. «подкладывающие», чувствуя любое затруднение учащихся, подсказывают правильный вариант либо сразу, как только сделана ошибка, либо даже не дожидаясь ее возникновения.



4. С точки зрения З.М.Цветковой, с которой следует полностью согласиться, по параметру отношения к ошибкам оптимален четвертый тип преподавателя, который при возникновении ошибки подсказывает «зону», где надо искать правильный вариант, и оставляет учащегося в «ответственном одиночестве», позволяя ему самому решить языковую или коммуникативную задачу.

Каждый человек осуществляет общение типичными для него средствами и способами. Совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения называется индивидуальным стилем общения, который, в свою очередь, определяется чертами личности и характера.

Индивидуальный стиль педагогического общения является той внутренней особенностью преподавателя, которая обусловлена определенным комплексом индивидуальных свойств педагога, таких как самооценка, тревожность, уровень притязаний, эмоциональная устойчивость, импульсивность.

Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Формирование собственного индивидуального стиля общения со студентами связано с развитием творческой индивидуальности профессоров, доцентов, преподавателей.

От стиля зависит психологическая атмосфера, эмоциональное благополучие. Определенную роль играет и незнание технологии общения, отсутствие у педагога нужных приемов общения. Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения могут укорениться и «вьестся» в творческую индивидуальность преподавателя, а порой становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

Для диагностики и оценки умений педагогического общения для преподавателей вуза предлагается использовать следующую методику. Необходимо оценить умения преподавателя по 10-



бальной шкале. От 10 - умение проявляется в 100 % случаев, к 5 - умение проявляется в половине случаев, до 1 - умение отсутствует.

Список вопросов:

1. Проявляет теплоту и доброжелательность в общении со всеми учениками.
2. Чувствует изменения в настроении группы, умеет управлять ими.
3. Владеет речью богатой и выразительной.
4. Умеет создавать условия для свободы выражения позиций, в том числе и критики.
5. Владеет своим настроением.
6. Может договориться, если понадобится, практически с каждым.
7. Умеет гармонично сочетать жесты, мимику, интонацию с содержанием речи.
8. Умеет поставить себя на место ученика, взглянуть на проблему его глазами.
9. Умеет увлекательно и понятно для учеников излагать материал.
10. Умеет вести дискуссию на уроке, создавать связь каждого выступления с общим руслом рассуждений, подводить итоги.
11. Умеет открыто выражать свою позицию так, что при этом не снижается самоуважение учеников.
12. Признает и видит достижения каждого, а особенно слабого ученика.

Оценивал (Ф. И. О., должность):

Оценивается предложенный тест по следующей шкале. К **рефлексивно-перцептивным** относятся умения 2, 5, 9 и 12. Характеризуют способность преподавателя к **самораскрытию** умения 3, 6, 7 и 11. Обеспечивают **диалогический** подход к ученикам умения 1, 4, 8 и 10.

Использование данного теста дает возможность определить сильные стороны в общении преподавателя и выявить недостатки, которые необходимо устранить в процессе усовершенствования индивидуального стиля общения.

Важной задачей начинающего вузовского педагога является поиск оптимального для целей воспитания собственного



индивидуального стиля общения со студентами. Для его выработки рекомендуется использовать такие приемы:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т.д.;
- совместная научно-исследовательская работа
- совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;
- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, олимпиады, конкурсы, «круглые столы»).

Сознательное формирование своего стиля педагогического общения возможно при определенном уровне развития способности к самоанализу профессиональной деятельности. Педагоги в этом случае в ходе профессионального взаимодействия с детьми целенаправленно ищут, отбирают и накапливают средства и способы общения, которые обеспечивают оптимальную результативность во взаимодействии с детьми и соответствуют их индивидуальности. Это в свою очередь приносит эмоциональное удовлетворение, приводит к переживанию психологического комфорта.

Постепенно происходит стабилизация состава средств и способов осуществления коммуникативной деятельности, складывается определенная устойчивая целостная структура, а именно — индивидуальный стиль педагогического общения.

В ходе стихийной выработки стиля преподаватель также использует известные средства и способы общения, которые кажутся ему наиболее эффективными, индивидуально удобными. В дальнейшем происходит стабилизация этих средств и способов общения, стихийно складывается индивидуальный стиль общения, субъективно удобный, но не всегда профессионально оптимальный, так как педагог не уделяет должного внимания



анализу целесообразности используемых средств и способов деятельности с точки зрения требований деятельности. Чем раньше педагог осознает необходимость формирования своего стиля, тем больше окажется возможностей для формирования позитивного стиля, тем эффективнее будет протекать процесс становления его как профессионала.

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ВЫБОРА ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ДЛЯ САМООРГАНИЗАЦИИ**

Титаренко О.П.

аспирант кафедры управления

Самоорганизация личности является важным и необходимым компонентом эффективной деятельности.

Особый интерес возникает при выборе мотивов и стимулов для своей деятельности, а также как установить приоритеты, чтобы совместить выполнение нескольких видов деятельности для получения наибольшего эффекта от своей деятельности.

В самом общем понимании мотив это то, что вызывает определенные действия человека, внутренние и внешние движущие силы. Мотив определяет, что и как надо делать для удовлетворения потребности человека. Мотивы поддаются осознанию, и человек может воздействовать на них, усиливая или приглушая их действие, а в некоторых случаях устраняя их из своих движущих сил.

Человек всегда чем-то занят, у него много дел, работы. Каждый человек должен самостоятельно для себя выбрать приоритетные виды деятельности, даже если это сделать довольно сложно. При этом возможно даже возникновение страха, так как Вы понимаете, что Вам придется отказаться от определенной активности (занятия, деятельности) для того, чтобы вовремя выполнять более приоритетную.

Сложность также возникает, когда на уровне сознания Вы понимаете, что эта деятельность важная и приоритетная, но для



того, чтобы это повлияло на Ваше подсознание (только так можно добиться ее выполнения поставленных задач) для себя нужно конкретно решить какие приоритеты и ценности преследует эта деятельность.

Мотивация выступает не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности; это открывает возможности для ее формирования посредством специально организованных дидактических воздействий. Для активации познавательной мотивации полезно применение в подготовке специалистов форм и методов активного обучения, в которых реализован принцип проблемного образования. Опытный преподаватель целенаправленно развивает и углубляет познавательный интерес студентов к изучаемому предмету. При формировании у студентов специфической мотивации, которая проявляется в решении мыслительных задач, рекомендуется исходить из простой истины, что знания, подлежащие усвоению, не могут быть переданы в готовом виде, путем простого сообщения или показа. Они могут быть усвоены только в результате выполнения определенных действий. Прием информации осуществляется посредством органов чувств человека, включаются в работу его ощущения и восприятие и только затем опознание, запоминание, установление ассоциаций, осмысление.

Если говорить конкретно, то для того, чтобы помочь студентам в самоорганизации для эффективного процесса обучения можно дать следующие рекомендации:

- каждый студент должен для себя выбрать макроцели исходя из своих задач; сфокусироваться на главном, что для него является важным а что можно отложить на потом;

- выполнять работу нужно по мере ее поступления в зависимости от ее важности;

- наиболее приоритетные задачи, которые Вы бы хотели выполнить, выписывать себе в ежедневник (писать план рабочего дня, недели). В этом случае Вы структурируете объем ваших обязанностей по иерархии важности их выполнения. Это также позволит Вам рационально распределить рабочее время и оставить время для отдыха и выполнения второстепенных целей.



Разумеется, изначально следует максимально правдиво оценивать свои возможности и, исходя из этого, ставить себе разумные сроки выполнения Ваших дел. Если завесить планку ваших планов слишком высоко, без учета ваших реальных способностей и возможностей, то через какое-то время Вы будете разочарованы. Обычно после таких экспериментов над собой нереальный план «задвигается» как можно дальше, и Вы не только оказываетесь в той же точке, с которой и начинали, но часто не желаете прилагать усилия, чтобы выполнить задуманное.

Свое рабочее место нужно умело организовать: удалять ненужные предметы, которые могут отвлекать Вас от работы, информационные и вспомогательные материалы складывать в порядке их рассмотрения.

Утро в самоорганизации занимает очень важную роль. Если Вам удастся задать себе определенный темп прямо с утра, то, можете не сомневаться, Вы будете успевать даже больше, чем ожидаете. Здесь надо обязательно учитывать индивидуальные биоритмы. Каждый из нас довольно точно знает, когда у него обычно просыпается голова и тело.

Умение себя организовать, правильный выбор мотивов для продуктивной учебной деятельности студентов поможет системно и вовремя выполнять свои обязанности (работу) и это обязательно принесет удовлетворение и появиться время для творческих планов и их успешной реализации.

Для апробации выдвинутых методов самоорганизации студентов для них было предложено альтернативный путь получения оценки за диф.зачет по кредитно – модульной системе. Для этого был проведен эксперимент со студентами 5 курса дневного отделения экономического факультета. Для получения положительной оценки по диф.зачету по дисциплине по выбору (18час.) студентам следует работать систематически, посещать занятия, принимать участия в дискуссиях, положительно написать два модуля по дисциплине. По результатам работы на протяжении семестра студент может получить рейтинговую оценку. Это стимулирует студентов работать систематически на протяжении всего семестра, а не только перед самым зачетом или экзаменом.



В качестве альтернативы написания модуля студентам было предложено подготовить содержательный доклад на тему созвучную с тематикой соответствующего модуля, выступить и быть готовым ответить на вопросы лектора и товарищей по группе. Темы выбирались студентами с согласованием преподавателя. Этот метод положителен как для студентов так и для преподавателей: студент на основе прослушанных лекций выбирает интересующую его тему и разрабатывает ее, преподаватель же замечает какие темы или вопросы для студентов являются более интересными и важными. Этот метода также является стимулирующим, так как студент за эту работу получает такую же оценку как и за модуль.

В результате из 16 студентов 6 решили сделать доклады, а остальные все же настояли на написании модуля. Такая статистика вызвана возможно неуверенностью в результате устного изложения основных моментов доклада, возможно не желанием менять признанные традиции учебного процесса.

Но интерес вызван был тем, что студенты после написания модуля и прослушания докладов своих друзей активно и с интересом участвовали в дискуссии по тематике докладов и даже согласились на подготовку содержательного доклада по тематике второго модуля а также заинтересовались в выборе тем, которые их наиболее интересуют.

Этот метод эффективен, так как студенты изучают не только лекционный материал, но и готовят содержательный материал по тематике, которая их наиболее волнует в разрезе определенного модуля. Метод также полезен преподавателям, которые могут использовать выбранную студентами тематику докладов для учебной программы по предмету на будущее.

Поэтому, как вывод, нужно сказать, что для таких не больших по объему дисциплин (18- 20) часов эти методы работы со студентами отлично работают. Студенты внимательно слушают материал лекций, записывают важные тезисы, и для себя выбирают интересующие их вопросы, которые не полностью были раскрыты в лекции или вовсе не излагались. Это стимулировало их к



системной работе на протяжении семестра и не приводило к заучиванию конспекта для сдачи экзамена или зачета по предмету.

## ВИКОРИСТАННЯ НОС З ФЛОРИСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ

Т.О. Алексахіна

викладач кафедри іноземних мов

СумДУ

Навчаючи студентів іноземним мовам, важливе оволодіння особливостями національної культури тих етносів, мови яких вивчають. Отже, на нашу думку, найяскравіше відбивають мовно-культурні подібності та відмінності номінативно-образні системи ( надалі НОС) з флористичним компонентом в англійській та французькій мовах. У процесі порівняння можуть спостерігатися тотожність, схожість, часткова або повна розбіжність НОС, що активізуються у квітах досліджуваних мов та складають групи певних символічних конотацій.

Наприклад, візьмемо НОС з флористичним компонентом укр.. *лілія* /англ.. *lily*/ франц. *Lis*. Для англійської та французької мов нами було виокремлено лише одне спільне значення: 'жіноча врода' (за переказами, з красою лілії порівнюється краса нареченої, її чистота, невинність): (англ..м.) *fair as a lily (as a rose)* – 'гарна, прекрасна, як лілія (як троянда)'; (франц.м.) *blanc comme un lis; teint de lis* (буквально 'біла, як лілія, колір лілії'); *pur comme un lis* (буквально 'невинна, як лілія') – 'біла, чиста, невинна як лілія', що пояснюється спільністю західної культури.

Решта символічних конотацій виявилася специфічною як для англійської, так і для французької мов. В англійській мові ми встановили такі символічні значення назви квітки *lily*: 'недоліки'



: *lily-livered* (буквально ‘ який живе в ліліях ’) - ‘ боягузливий ’; ‘ певне становище, ситуація’: *lily white* (буквально ‘ біла лілія ’) - ‘ що складається лише з білих, що немає в своєму складі негрів, тільки для білих ’; ‘ праця’: *gild the lily* (буквально ‘ прикрашати лілію ’) , *paint the lily* (буквально ‘ малювати лілію ’) – ‘ прикрашати те, що й так красиве, марно витрачати час, робити, щось безглузде, товкти воду в ступі, переливати з пустого в порожнє ’.

Щодо французької мови, то тут нами було зафіксовано лише геральдично-символічне забарвлення назви квітки. *Lis* для Франції була емблемою королівської влади під благословенням церкви. Принагідно треба зазначити, що лілія є і в гербі держави (сама Франція називалася царством лілій, а французькій король – королем лілій) .“Про лілії казали:”*les lys ne filent pas*”(лілії не прядуть), розуміючи під цим, що на французькому престолі не може сидіти жінка, а вислів “*etre assis sur des lys*”означав займати високу посаду, оскільки квітами лілії прикрашали не тільки всі стіни судових залів, а й спинки стільців” . Це значення фітоніму активізується в такому ССР: *royaume des lis* (буквально ‘ лілії були в гербі династій Валуа та Бурбонів’) - ‘ королівство лілій ’.

Отже, мусимо констатувати, що в процесі викладання як англійської, так і французької мов, використання НОС з флористичним компонентом має значний вплив. Студент краще обізнаний з тим матеріалом, що підтверджується мовними факторами (в нашому випадку НОС). Саме в них утілюються знання народу про навколишній світ, культурний та історичний досвід.

## **ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ**

асп. Борисюк В.М.

Навчальний процес у вищій школі передбачає практичні заняття. Вони призначені для поглибленого вивчення тієї чи іншої дисципліни. Крім того, практичні заняття відіграють важливу роль у набутті студентами навиків застосування отриманих знань для вирішення практичних задач разом з викладачем, а також



розвивають наукове мислення, дозволяють перевірити знання студентів і виступають як засоби оперативного зворотного зв'язку. План практичного заняття має відповідати загальним ідеям і спрямованості лекційного курсу. Він повинен бути однаковим для всіх викладачів і обговорюватись на засіданнях кафедри.

Способи проведення практичних занять можуть бути різними, вони залежить в першу чергу від авторської індивідуальності викладача. Важливим є те, щоб різними методами була досягнута загальна дидактична мета.

Науковою літературою рекомендується наступна структура практичного заняття:

- вступне слово викладача;
- відповіді на запитання студентів щодо незрозумілого матеріалу;
- практична частина як планова;
- заключне слово викладача.

Це є загальне правило, якого потрібно дотримуватись незалежно від того, яке саме практичне заняття проводиться. Це може бути обговорення рефератів, дискусії, вирішення задач, доповідь, спостереження, експеримент.

Практичне заняття необхідно організувати так, щоб студенти постійно відчували зростання складності тих завдань, які виконуються, переживали позитивні емоції від власного успіху в навчанні, були зайняті творчою роботою, пошуками правильних і точних рішень. Велике значення мають індивідуальний підхід і продуктивне педагогічне спілкування. Студенти мають отримати можливість розкрити і проявити свої власні здібності, свій особистісний потенціал. Тому при підготовці завдань і плану занять викладач повинен враховувати рівень підготовки та інтереси кожного студента групи, виступаючи при цьому лише в ролі консультанта та не обмежуючи самостійності та ініціативи студентів

Під час проведення практичного заняття викладач взаємодіє з групою як з єдиним цілим, виконує навчальну функцію по відношенню до всіх студентів цієї групи. І, звісно, передбачається, що при розв'язанні задачі одним студентом повинен зберігатися



груповий спосіб спілкування. Однак цього досить важко досягти, і саме тут проявляються наступні недоліки такої організації процесу навчання:

- студент, який виступає, демонструє свої власні, індивідуальні знання, тому спілкування практично відсутнє;
- немає співробітництва і взаємодопомоги, оскільки будь-яка спроба допомогти виступаючому розцінюється як підказка, а отже порушує дисципліну;
- відсутнє особистісне втручання студентів у навчальну діяльність;
- обмежується інтелектуальна активність студентів;
- студенти мають можливість не висловлювати свою думку, а тому в них виникає час для того, щоб займатись своїми справами.

Сама форма організації практичного заняття, коли у вирішенні задачі беруть участь лише викладач та один викликаний студент, відводить інших студентів групи на другий план, їх мовна активність зводиться до мінімуму. Відсутня можливість формувати навички професійного спілкування і взаємодії на високому рівні, яких зараз вимагає сучасна передова спільнота. Таким чином, групова форма спілкування на заняттях не є адекватною моделлю відносин людей у колективі, на виробництві і сьогодні не задовольняє вимоги підготовки спеціалістів.

Пошуки адекватних форм привели до колективної форми організації практичного заняття, заснованої на принципі «круглого столу». Саме така форма відображає особливості сучасного професійного спілкування на виробництві.

На практичному занятті по типу «круглого столу» здійснюється співробітництво і взаємодопомога, кожен студент має право на інтелектуальну активність, зацікавлений у досягненні спільної мети, приймає участь у колективному прийнятті рішень та висновків. Саме в умовах спільної роботи студент не залишається на другому плані, а займає активну позицію.



## «КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ»

асп. Д. І. Курбатов  
Сумський державний університет,  
кафедра загальної та експериментальної фізики

Мета сучасної освіти — не отримання знань як суми фактів, теорій, а розвиток особистості учня, студента внаслідок самостійності, сприяння саморозвитку та пошуку власної індивідуальності, самореалізації.

У період науково-технічної революції, коли спостерігається швидкий ріст наукових знань і їх широке впровадження у виробництво, перед школою стоїть завдання озброїти своїх випускників системою міцних знань і вміннями самостійно їх поповнювати, розвивати свої пізнавальні здібності.

Найважливіший фактор успішного формування міцних знань по фізиці - розвиток учбово-пізнавального ентузіазму учнів на уроках, що досягається інтелектуальною й емоційною підготовкою школярів до сприйняття нового навчального матеріалу.

У практиці роботи школи накопичений уже чималий досвід по активізації пізнавальної діяльності учнів при навчанні фізиці. Але нерідко трапляється так, що описаний у літературі метод або окремих прийом не дає очікуваних результатів. Причина в тім, що: по-перше, у кожного конкретного класу свій досвід пізнавальної діяльності і свій рівень розвитку, по-друге, змінюються часи, а разом з ними й інтереси дітей. Тому, ми вважаємо, що проблема активізації пізнавальної діяльності буде існувати за всіх часів.

Таким чином, актуальність нашого дослідження обумовлена перерахованими вище проблемами.

У своїй роботі ми виходили із припущення, що робота вчителя по активізації пізнавальної діяльності учнів буде найбільш ефективною, а якість знань учнів буде вища, якщо при проведенні уроків використовуються прийоми й засоби, що активізують



пізнавальну діяльність школярів і розвивають їхній пізнавальний інтерес.

Отже, **мета роботи** полягає в розробці методики дослідження прийомів і засобів, що активізують пізнавальну діяльність школярів на уроках фізики 10 класу.

**Об'єктом дослідження** є процес активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні фізики в 10 класі.

**Предметом дослідження** є один з прийомів активізації пізнавальної діяльності школярів та студентів, а саме, **робота в мікрогрупах (кооперативне навчання)**.

Розкрити всю багатоаспектність методів активізації пізнавальної діяльності в цій статті є абсолютно неможливим завданням. А тому звернемося до одного з найбільш важливих, на наш погляд, — «кооперативного навчання» («учбового співробітництва») з підтвердженням його практичного застосування в учбовому процесі. Ця методика навчання стимулює творчість, ініціативу, орієнтована на активну взаємодію учнів (студентів) з учнем (викладачем), учнів (студентів) між собою.

Мета кооперативного навчання — максимальний розвиток особистості. Ця технологія навчання має назву «кооперативного навчання» тому, що учні вчать спільно, в співпраці, в кооперації, активно набуваючи знань і водночас допомагаючи один одному. Але суть кооперативного навчання цим не вичерпується. Великий внесок у розуміння кооперативного навчання зробили психологи. Це розуміння виводить нас до більш широкої проблеми «розвиваючого навчання».

Кооперативне навчання, як самостійна методика викладання, використовується в багатьох країнах світу вже багато років. Подібні погляди висловлювали вітчизняні педагоги Макаренко, Виготський, Швацький.

Щоб виникли відносини співробітництва між учнями та вчителем, між студентами та викладачем одного бажання встановити такі відносини **недостатньо**. Необхідною об'єктивною передумовою цих відносин стає наявність учбової задачі, коли вимагається об'єднання зусиль обох сторін. Тому, в рамках навчання, в якому такі задачі відсутні, «говорити про



співробітництво вчителя та учнів абсолютно безглуздо», — підкреслюють одні з провідних спеціалістів теорії і практики, розвивального навчання В.В. Репкін і Н.В. Репкіна.

В нашій роботі була запропонована наступна *методика проведення* заняття в мікрогрупах: об'єднання учнів (студентів) у малі групи (мікрогрупи), найбільш оптимально — по 3-6 чол. Компонувати групи необхідно таким чином, щоб більш сильні учні знаходились в одній групі з відстаючими. Крім цього треба врахувати і активність того чи іншого учня. Спілкування учнів у групі (з метою знаходження способу розв'язання учбової задачі) необхідне і будується воно на інших психологічних засадах, ніж у традиційній школі. Це співробітництво має підґрунтям не розподіл між ними функцій: вчитель, викладач керують діями учня, студента, а учні (студенти) виконують вказівки викладачів, а взаємне доповнення, кооперацію двох діяльностей — педагогічної і учбової. Суб'єктами цих діяльностей є відповідно вчитель і учень, студент і викладач. Тут виникають суб'єкт — суб'єктні відносини на відміну від традиційного навчання і в цьому «просторі» двох діяльностей, тобто в рамках рішення учбової задачі і здійснюється їх кооперація. Тобто, тут відбувається той особливий процес, в рамках котрого відбувається збагачення і розвиток кожного з цих суб'єктів — учня і вчителя. Бути суб'єктом навчання учень може, якщо він діє не поруч з іншими учнями, не незалежно від них, а разом з ними, якщо його діяльність розгортається в рамках колективного діалогу. Отже, підкреслимо, що діалог між учнями — необхідна умова включення в ділове навчальне спілкування, де і відбувається обмін діяльностями. Одне з найважливіших завдань викладача у кооперативному навчанні — організувати, направляти, підтримувати цей діалог. Саме цей момент є необхідним елементом розвиваючого навчання.

Додамо до сказаного ще декілька моментів по суті технології кооперативного навчання. Вона базується на декількох базових принципах: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, рівноправна участь, одночасна взаємодія. Так, при кооперативному навчанні виключається ситуація, коли одні активно працюють, а інші (дехто) — відмовляються. Всі учні



говорять однаковий час (2, 4, 5 хвилин). Всі вони на рівних вчаться, на рівних вчать своїх однокласників і на рівних приймають участь у роботі класу (чи групи, курсу).

За *результатами апробації* даної методики підвищення пізнавальної активності можна зробити висновок, що навчання в малих групах (кооперативне навчання) досить ефективне (це доводить і досвід такого навчання при засвоєнні курсу фізики). Спільна праця, яку учні (студенти) виконують для власного навчання і навчання інших, розвиває вміння спілкуватися, слухати, спільно вирішувати проблеми, досягати взаєморозуміння. У ситуації навчального діалогу між учнями формується рефлексивна точка зору на учбовий матеріал: учень, який виступає з позиції вчителя, краще засвоює матеріал, глибше його розуміє. У ситуації спілкування учні отримують більше емоційної підтримки, індивідуальної уваги, освоюють соціальні навички допомоги.

З початком кооперативної співпраці висловлювання учнів мають форму гіпотез, запитань, пропозицій. Учні роблять висновок, що для співпраці необхідне вміння домовлятися, а тому треба засвоїти певні дії, а саме: звернення до іншого, вміння вислухати пропозиції товариша, вміння оцінити, порівняти різні висловлювання, пропозиції. Додамо, що такі інтелектуальні вміння конче необхідні в усіх класах поспіль, починаючи з п'ятого.

Отже, учні (студенти) самі приймають групові норми спілкування в учбовій діяльності. Керуючись ними, група стає колективним суб'єктом, який може розв'язувати задачі, непосильні окремому учневі.

В своєму дослідженні ми звернули увагу і на таку обставину: момент «відкриття» невідомого сприймається як власне відкриття і як спільне, оскільки розв'язок знайдено у результаті колективного пошуку. Але ж «відкриттю» передувало індивідуальне розв'язання задачі кожним членом групи. Отже, участь учнів у спільній учбовій діяльності впливає на розвиток особистості кожного учня (мотиви навчання, пізнавальні інтереси).

В результаті будь-якої роботи, в тому числі і роботи викладача, виникають помилки. І наша робота не виняток, тому слід порекомендувати наступні принципи їх корекції: 1) якомога



частіше підбадьорювати учнів, наголос — на тому, що їм вдається, що роблять вірно; 2) обов'язково хвалити учнів за правильну відповідь, або частково правильну. Чому? Тільки в цьому випадку, стверджують психологи, учні будуть відчувати, що у навчанні вони рухаються вперед — «ситуація успіху»; 3) уникати принижень учнів, підкреслюючи його помилки. Не давати йому відчуття, що помилитись — це погано, адже помилки — норма, учень тільки вчиться; 4) виправляти помилки учнів — швидко і непомітно. Наприклад, хтось помилився у визначенні якогось поняття — вчитель все рівно підбадьорює, повторює, але уже правильно, рекомендує записати правильну відповідь. Отже, вчитель на таких заняттях координатор роботи і «спостерігач» часу.

Таким чином, нові завдання освіти у ХХІ столітті, в тому числі і у викладанні фізики, інноваційні технології, трансформують роль вчителя в школі, викладача у вузі. А тому важливо ознайомлювати майбутніх викладачів з тими педагогічними прийомами, які підвищують вмотивованість учнів (студентів), потребують розміркувань, умінь обговорення суперечливих питань, розвивають толерантність та комунікабельність. До таких прийомів належить і робота в так званих «мікрогрупах» (кооперативне навчання). Цей тип викладання не тільки свідомо розвиває інтелектуальні здібності до розуміння фізичної картини світу, але і формує основи для розвитку власних принципів поведінки і системи цінностей, що стає виразом досягнення соціальних цілей у навчанні.

#### Література:

1. Возрастная и педагогическая психология // Под ред. Петровского А.В. — М., Просвещение, 1973. — 431с.
2. Выбор методов обучения в средней школе // Под ред. Бабанского Ю.К.. - М., 1981. — 328с.
3. Айнбиндер А.Б. Как облегчить понимание демонстрационного эксперимента.//Физика в школе — 1980.- № 3. — с. 35.



4. Бабанский Ю.К. О комплексном подходе к проектированию задач урока // Физика в школе – 1978. - № 3. – с.38.
5. Бедшакова З.М. О соответствии методов обучения физике содержанию учебного материала // Физика в школе – 1983. - № 5. – с.55.
6. Жуковская Р.И. Игра и её педагогическое значение. – М.: Педагогика – 1975. 192с.
7. Калечиц Т.Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися. - М.: Просвещение, 1980. – 261с.
8. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. — М., 1996.
9. Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи. Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Харків, 2000.
10. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. — Томск, 1997.



## ЗМІСТ

<b>1. Журавель А.В.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ РЕАЛІСТИЧНОГО ОБРАЗУ Я У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ.....	3
<b>2. Василевська О.І.</b> ДУХОВНІ І МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	9
<b>3. Ищенко Н.В.</b> ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....	13
<b>4. Герасиміва К.П.</b> ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ.....	16
<b>5. Кутенко О.М.</b> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	18
<b>6. Кривопишина О.А.</b> АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ .....	21
<b>7. Москаленко Е.И.</b> НЕФОРМАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ.....	29
<b>8. Бурлакова І.М.</b> ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	32
<b>9. Голубнича В.М.</b> КОЛЕКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ – ОДИН З МЕТОДІВ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ.....	35
<b>10. Зубань О.П.</b> ТРЕНАЖЕР ТА ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ДЛЯ ЗАДАЧ ТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ ПРИ ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ.....	40
<b>11. Шевченко Т.И.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА МЕЖДУ МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТОМ (АСПИРАНТОМ) И СТУДЕНТОМ.....	43
<b>12. Телепенко И.</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ.....	47
<b>13. Бондаренко О.О.</b> РОЛЬ КЛУБНОЇ РОБОТИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РЕФОРМАЦІЇ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	52



<b>14. Костенко А.М. ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</b>	<b>58</b>
<b>15. Петров С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ.....</b>	<b>61</b>
<b>16. Павленко И.В., Павленко В.В. ТИПЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ И МЕТОДЫ УЛУЧШЕНИЯ ИХ РАБОТЫ .....</b>	<b>67</b>
<b>17. Гуменний М.В. ЛІДЕРСТВО В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....</b>	<b>73</b>
<b>18. Кузікова С.Б., Хованський В.В. ВИЯВЛЕННЯ СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ .....</b>	<b>76</b>
<b>19. Люлев А.В. ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....</b>	<b>81</b>
<b>20. Кошман О. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ГРУППЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ.....</b>	<b>84</b>
<b>21. Сторчака Н.А. МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СПОСОБНОСТЕЙ.....</b>	<b>89</b>
<b>22. Назаренко Є. А. ОСНОВНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ В КОМАНДІ.....</b>	<b>93</b>
<b>23. Вишницкая Е.И. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРЕДМЕТУ «ПЛАНИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ» МЕТОДОМ ДЕЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НА МИКРОГРУППЫ.....</b>	<b>95</b>
<b>24. Ярошко Ю.Г. СТИЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОЦЕНКА ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....</b>	<b>108</b>
<b>25. Титаренко О.П. НЕОБХОДИМОСТЬ ВЫБОРА ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ДЛЯ САМООРГАНИЗАЦИИ.....</b>	<b>117</b>
<b>26. Алексахіна Т.О. ВИКОРИСТАННЯ НОС З ФЛОРИСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ .....</b>	<b>121</b>



**27. Борисюк В.М. ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ  
ЗАНЯТЬ.....122 ?**

**28. Курбатов Д.І. КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК  
МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ.....125 +**



Наукове видання

МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
«МОЛОДЬ В ОСВІТІ»  
Частина 2  
21 лютого 2008 року

Відповідальний за випуск Н.Д.Світайло  
Комп'ютерне верстання Л.С.Радько

Стиль та орфографія авторів збережені.

Підп. до друку 15.02. 2008.

Формат 60x84/16. Папір офс. Гарнітура Times New Roman Cyr. Друк офс.

Ум. друк.арк. 7,91 Обл.-вид.арк. 7,09

Тираж 50 пр. Собівартість вид.9,41

Зам.№288.

Вид-во СумДУ при Сумському державному університеті  
40007, Суми, вул. Р.-Корсакова, 2

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру  
ДК № 3062 від 17.12.2008.

Надруковано у друкарні СумДУ  
40007, Суми, вул. Р.-Корсакова,2.