

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет

МОЛОДЬ В ОСВІТІ

Матеріали
науково-методичної конференції
(Суми, 25 березня 2010 року)



УДК 378.011.3-057.175-053.81(063)

М 34

Редакційна колегія:

Головний редактор - канд. філос. наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Світайло Н.Д.; відповідальний редактор - старший викладач Павленко В.П.

Член редакційної колегії Л.С.Радько

М 34 Матеріали науково-методичної конференції

“Молодь в освіті”, м. Суми, 25 березня 2010 р./ редкол.:

Н.Д.Світайло, В.П. Павленко. – Суми: Вид-во СумДУ,
2010. – 145 с.

У матеріалах науково-методичної конференції «Молодь в освіті» подаються статті науково-методичного характеру щодо організації навчально-виховного процесу молодими вчителями та викладачами вищих навчальних закладів.

УДК 378.011.3-057.175-053.81 (063)

© Видавництво СумДУ, 2010

Особливості самостійної роботи студентів

Сахно П. І., викладач.

Одним із найважливіших завдань реформування вищої освіти в Україні є посилення ролі самостійної навчальної діяльності студентів. Це пов'язано як з вимогами до сучасного фахівця з вищою освітою, необхідністю займатися самоосвітою впродовж усього професійного життя, так і швидким зростанням обсягу інформації, яку треба засвоїти.

Останнім часом поширеними є такі поняття, як «інформаційний вибух» та «інформаційна криза». За даними вчених (М. Шимаї) обсяг сучасних знань людства подвоюється кожні 5 років. Натомість, тривалість навчання у ВШ залишається практично незмінною. Тому дедалі важливішою проблемою вищої освіти є формування у студентів уміння самостійно орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації, самостійно поповнювати свої знання. Доречно згадати слова Плутарха про те, що голова студента не посудина, яку потрібно наповнювати, а смолоскип, який треба запалити. Платон стверджував, що «нікого нічого не можна навчити – можна лише навчитися».

Дослідження студентів у різних вищих навчальних закладах (В.О.Козаков) показали, що кількість осіб з добре вираженою самостійністю становить 20–30%, середній рівень самостійності у 55-65% студентів, а близько 15% мають низький рівень самостійності. Центральним пізнавальним процесом є мислення. Воно забезпечує розуміння матеріалу, тобто виявлення істотних ознак, рис і зв'язків. **Розуміння** – активний процес пошуку або конструювання смислу повідомлення, тексту, моделей, символів та інших форм існування знань і інформації.

До розуміння ведуть такі мисленнєві процеси як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, абстрагування. Якщо немає активного розгортання матеріалу, мислительної обробки, а тільки запам'ятовування, тоді і відтворення тексту відбувається без розуміння. («Я ж розповів...»). Якщо студент лише зрозумів, але не може відтворити, бракує процесу запам'ятовування, то вже інша відповідь: «Я розумію, але розповісти не можу...».

Таким чином, засвоєння вимагає активної розумової

пізнавальної діяльності загалом (і мислення, і пам'ять). **Засвоєння** – це перетворення матеріалу у форму індивідуальної діяльності, у здатність застосовувати його при розв'язанні професійних завдань. Якщо запам'ятав, але немає досвіду застосування в практичній діяльності, то який же це фахівець, котрий знає, але не вміє.

В формуванні самостійності можна виділити декілька етапів:

1) перехідний. Першокурсники не завжди готові до самостійної роботи, в них немає досвіду самоорганізації, необхідної для якісного виконання завдань, вони фактично здійснюють копіювання дій за поданим зразком, відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками. Тому необхідний особливий контроль СРС і допомога в її організації. 2) адаптаційний. Пов'язаний з виробленням у студентів вмінь і навичок, які забезпечують позитивну мотивацію до навчання. Він становить собою репродуктивну діяльність, спрямовану на сприйняття інформації, що загалом не виходить за межі запам'ятовування. Це етап систематичної самостійної роботи, на якому вже розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на розв'язання складніших задач. 3) дієвий (активний). Розглядається як продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для розв'язання задач, що виходять за межі вже відомих зразків. Ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень. Викладач повинен стимулювати інтерес студентів до творчої діяльності. 4) творчий. Становить собою творчу діяльність студентів стосовно застосування наявних знань при розв'язанні задач у зовсім нових, раніше не відомих ситуаціях, в умовах визначення нових способів, що ґрунтуються на процесах творчого мислення. Студенти під опосередкованим контролем проводять експерименти, самостійні дослідження.

Для розвитку самостійності студентів потрібно формувати такі вміння: усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної роботи; визначати, систематизувати і встановлювати послідовність виконання завдання; визначати і планувати послідовність дій (методів і засобів), необхідних для виконання

завдання; організувати свою роботу, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого завдання; самостійно контролювати свої дії, узгоджуючи їх з метою, якщо є потреба, то корегувати, уточнювати, регулювати; оцінити результати своєї самостійної роботи та визначити її подальші перспективи; налагодити зв'язок із викладачем для презентації досягнутих результатів та отримання консультації.

На заваді самостійної роботи студентів можуть стояти **психологічні бар'єри**, які знижують її ефективність і негативно позначаються на мотивації навчання:

1. Відчуття «запрограмованості». Часто студент здійснює тільки виконавчі етапи самостійної роботи, а орієнтувальні та контролюючі функції виконує викладач. Пізнавальна активність студента не виражена, у його діяльності задіяні мінімум пізнавальних можливостей і лише за умови зовнішніх спонукань.

2. Надто висока «ціна» активності. Іноді самостійна навчальна діяльність вимагає від студентів занадто багато зусиль порівняно з досягнутим результатом, тому важливо ознайомити їх з найбільш раціональними способами розв'язання завдань або зменшити обсяг роботи до реальних можливостей її виконання.

3. Наслідки невизнання результату. Якщо в процесі самостійної роботи студент неодноразово добивався позитивних результатів, але вони не помічалися викладачем (не перевірялися конспекти першоджерел, не надавалася можливість для виступу на семінарському занятті, не оцінювалося практичне завдання тощо), то він може втратити бажання працювати далі.

4. Навчена безпорадність. Якщо студент не зміг досягти позитивного результату, не зважаючи на великі зусилля, і це повторювалось не один раз, то цей факт стримує його активність надалі. Тому бажано підбирати посильні завдання, створювати «ситуацію успіху» і відмічати найменші досягнення.

5. Звичка йти «шляхом найменшого опору». У процесі виконання самостійних завдань студенти нерідко обирають найлегший шлях (копіюють або переписують конспекти однокурсників, на заняття приносять ксерокопію сторінок із книжки, визначають між собою черговість підготовки до

семінарських занять, «скачують» готовий матеріал тощо).

6. Вплив групових настанов. Як водиться, у студентській групі формується певна громадська думка стосовно ставлення до різних видів активності членів групи. Буває, що всередині групи негативно ставляться до навчально-пізнавальної діяльності та прояву активності в цій сфері.

7. Відсутність досвіду самостійності. Нерідко студенти, особливо першокурсники, не вміють планувати свій час, самостійно організувати свою роботу.

8. Нерозвиненість волевої саморегуляції. Для деяких студентів примусити себе виконати роботу, подолати труднощі, довести справу до завершення є непосильним завданням. Особливо це загострюється через відсутність позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Важливою передумовою позитивної мотивації й ефективності самостійної навчальної діяльності студентів є розвиток у них творчості і пізнавальних здібностей.

Викладач може допомогти, надати поради студентам щодо організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності:

- у кожному тексті шукати інформацію суттєву і допоміжну;
- шукати в інформації внутрішні зв'язки на основі аналізу тексту;
- порівнювати нову інформацію з тим, що вже раніше відомо;
- мати чітку мету, якої треба досягти в результаті опрацювання тексту (конспект, тези, висновки – часто студенти не уявляють різниці між цими видами оформлення роботи).

Чому навчання малоефективне?

Світайло Н.Д., Павленко В.П.

Навчання – це одна з форм адаптаційної поведінки, тобто стратегії виживання у конкретному середовищі. Адаптаційна поведінка і закладені природою здібності до неї дозволяють людині (як і іншим тваринам) лише пристосовуватись до наявних умов, до їх поточних змін і, деякою мірою, до прогнозованих, найбільш імовірних змін. А от навчатися заздалегідь, на далеке майбутнє, якого людина поки не уявляє і, - що ще важливіше, - загрози якого на собі не відчула, фактично неможливо, адже це

суперечить природнім інстинктам виживання (зокрема й інстинкту економії сил). Проте людина все ж таки вчиться, а тому варто розібратися, які механізми при цьому задіяні.

Як і у тварин, у людини в навчанні превалює механізм негативного стимулювання, тобто механізм відучування від дій, які на практиці виявилися небезпечними для інтересів виживання. Меншою мірою, але існує, безумовно, механізм позитивного навчання найбільш вирашним навичкам і стратегіям поведінки, причому – як на власному досвіді, так і на досвіді сородичів. Але й позитивне навчання стимулюється безпосередньою вигодою – задоволенням основних, вітальних потреб. Щодо тварин це називають дресируванням, хоча і стосовно людей воно має той самий, не надто «духовний» характер.

Адже й люди навчаються не про запас і не ради чистої цікавості. Давайте проаналізуємо емпіричні дані, відомі кожному, хто працював у системі вищої чи середньої школи. Приблизно 80% учнів учаться лише для того, щоби уникнути покарань, – і чим сильніше вдасться їх налякати, тим більше вони вивчать. Очевидно, що такі знання неглибокі і вони не здатні їх самостійно застосовувати; але ще гірше те, що без негайної практики застосовування і відчуття їх необхідності для виживання, ці знання швидко і повністю вивітрюються, а отже таке, наперед зроблене навчання виявляється марним.

Ще 15% учнів націлені на те, щоби отримувати, знов-таки, не знання самі по собі, а позитивні стимули за те, що вони вчаться, – похвали від батьків і викладачів, визнання серед однолітків (у тому числі і протилежної статі), можливість похизуватися у розмові чимось неординарним. Їх знання більш самостійні і тримаються у пам'яті довше, але мають несистематичний, вибірковий характер: вони пам'ятають лише ту інформацію, яку удалося «продати» оточуючим за указані стимули, тобто яка була вирашною з точки зору підвищення свого соціального статусу. Отже, для того, щоби ця мотивація «працювала» на навчання, необхідне добре організоване середовище, – в якому є стійкі традиції хвалити і змагатися за знання (а не за оцінки, які можна отримати і без знань) і в якому зневажають та швидко

позбуваються носіїв іншої традиції – насміхатися над старанними учнями й хизуватися тим, що нічого не вчив, але «викрутився». І крім успішного навчання, у учнів не повинно бути інших реальних способів досягти цінного у цьому середовищі статусу, адже посади в учнівському самоврядуванні або перемоги на позанавчальних конкурсах мають цінуватися куди менше, аніж знання.

На жаль, і перший, і другий стимул сьогодні фактично не працюють. Негативний не діє, бо зарозумілі викладачі карають скоріше за брак абсолютної покори і шанобливості або й за незгоду із ними (тобто за власну думку), а не кількість і якість знань. А позитивний не спонукає до важкої праці навчання, бо і варіантів цього стимулу надто мало (а варто було б розробити більш «чутливі» й оперативні методи стимулювання), а головне – в учнівському середовищі у нас легше досягти високого статусу позанавчальним і навіть антинавчальним способом, а значить, ці 15% саме його і обирають. Залишаються іще 5% тих, у кого надмірно розвинений орієнтировочно-дослідницький інстинкт, тобто їм просто цікаво вчитися, адже природа у кожній популяції наділила 3-5% осіб здібностями до легкого засвоєння нової інформації і бажанням її засвоювати (посиливши в них гормональні, наркоподібні механізми винагороди за ці їх зусилля, начебто безкорисні для виживання).

З огляду на це мабуть не дивно, що за даними багатьох досліджень, лише 5% людей у будь-якій країні володіє справжніми здібностями до навчання (і саме їх варто було відбирати для цього), а решту можна лише натренувати виконувати якісь найпростіші функції, і це найкраще робити окремо від перших і саме тренінгом, не називаючи це навчанням, а тим більше – вищою освітою, щоби не плутати методи роботи [1]. Попутньо зауважимо, що в ранньому дитинстві майже всі люди володіють здібностями до безкорисливого і безцільного (про запас) навчання, і саме цю психологію відтворюють студенти, коли поведуться інфантильно – капризно і безтурботно – підчас занять і підготовки до них.

Але чи вихід це із описаної ситуації неефективності стимулів і чи добре це для кількості і якості засвоєних знань? Безумовно, ні. Адже у дитинстві застосовувались фактично лише

заохочення і «метод занурення» у середовище, яке навчає (і саме його, до речі, пропонують сучасні методики, що доказали свою ефективність, приміром, «школа Монтесорі», «вальдорфська педагогіка»), а студентів учать принципово інакше, – більш системно, але через це і більш формально та несамостійно, – а тому вчитись їм треба по-дорослому, наполегливо і серйозно.

Який же висновок випливає із сказаного? Змінити наявну нині, системну форму навчання ми не можемо, і не тільки через консервативність освітніх структур, а тому що це вимога сучасного виробництва. А відбирати студентів лише з тих 5% здатних насправді учитися – це і технічно важко, і статистично неможливо, адже студентів у нас набагато більше, ніж 5% населення. Вихід один – повністю і остаточно перейти на тренінгово-тестувальну форму навчання, що ми вже ненавмисно почали робити у рамках так званого «Болонського процесу» (створення спільної Зони європейської вищої освіти). Проблема однак у тому, що треба перейти саме остаточно, – відмовившись від усіх форм усного контролю знань і звівши усне спілкування із студентами до консультацій, причому виключно на їх вимогу (що вони і цінуватимуть більше, і розумітимуть, навіщо це їм). А це означає, що треба змінити структуру робочого «навантаження» викладача й інакше оцінювати результати його роботи.

По-друге, треба більш детально і водночас уніфіковано сформулювати вимоги як до самих тестів, так і до процедури тестування, – щоби повністю виключити суб'єктивність і свавільність оцінювання знань (яка не лише існує, а й привчає до думки, що викладачу нічого не докажеш, як би не вчив, а тому не варто і старатись), а крім того, привчити до однакової системи вимог і до систематичної роботи. А по-третє, необхідно запровадити саме тренінгові форму роботи із студентами, якій викладачів треба серйозно і послідовно навчати, – адже вона зовсім не зводиться до показу на устаткуванні, як слід виконувати ту чи іншу операцію, і вже тим більше не має нічого спільного із лекціями, контрольним опитуванням і лабораторними роботами.

Навчальні заклади все одно будуть змушені перейти на систему, яку я тут стисло описав, адже на те вона і система, щоби

не залежати від того, подобаються її умови комусь чи ні. Але краще не чекати, коли вона змусить до реформ, а почати їх свідомо і завчасно, отримавши результати раніше за інших. Згадані 80% студентів через тренінги отримують знання і без залякувань, і набагато кращі з будь-якої точки зору. А престиж навчального закладу, що таким чином підвищиться, дозволить решту студентів ефективно навчати позитивними стимулами, про які йшлося вище, а значить із його стін виходитимуть не тільки хороші виконавці, але й творчі керівники і науковці.

Список літератури:

1. Михаил ОРЛОВ. Тревожный звон // «Зеркало недели» №№ 19-20. - 1995

Вузівська лекція як основний елемент вивчення дисципліни

Сахно П.І., викладач; Аблеєв О.Г., магістр.

У наш час поряд із прихильниками існують супротивники лекційного викладу навчального матеріалу. Виступаючи за радикальне зменшення лекційних занять, вони приводять деякі аргументи, з якими важко не погодитися. А саме: лекція привчає до пасивного сприйняття чужих думок, гальмує самостійне мислення, відбиває смак до самостійних занять, не враховує різний рівень підготовки присутніх на лекції студентів, коли одні встигають осмислити, інші - тільки механічно записують слова лектора.

Зазначені недоліки значною мірою можуть бути переборені правильною методикою й раціональною побудовою матеріалу. Крім того, у навчальному процесі часто складається ряд ситуацій, коли лекційна форма навчання не може бути замінена ніякий інший. Розвиток вітчизняної освітньої системи, її гуманізація, тенденція до орієнтації на окрему людину, на реалізацію його творчих здатностей обумовили розробку й появу нових лекційних форм, таких як проблемна лекція, лекція вдвох, лекція-візуалізація, лекція - прес-конференція.

Характеризуючи кожен з них, можна виділити такі унікальні особливості, які змогли яскравіше та глибше передати студентам вивчаємий матеріал. Так наприклад лекція-візуалізація завдяки наглядності не тільки сприяє більш успішному сприйняттю

та запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й глибше пізнати його. Для спонукання студентів к пошукам рішення по проблемі матеріалу можливо проведення проблемної лекції. Лектор має ввести «проблемну ситуацію» і за ходом лекції крок за кроком підводити студентів к вирішенню поставленої задачі.

Для розуміння подальших напрямків розвитку лекційної методики викладання й вибору найбільш оптимальних форм лекційних занять нами було проведене тестове опитування студентів, що навчаються в СумдДУ. Проведено анкетування на тему: «Проблеми лекцій очами студентів». Актуальність цієї теми засновується на тому, що лекція один с основних джерел знань студентів. Мета: виявити проблеми сучасного стану лекції у ВУЗі.

В ході дослідження було опитано 33 студента окремої групи 3го курсу СумДУ. Під час дослідження було виявлено, що більшості студентів (77%) до вподоби коли викладач використовує матеріали для наочності. Тільки 56% відповіли, що викладач дає літературу на вивчення матеріалу. 88% студентів вважають, що викладач рідко відходить від теми лекції. Переважна більшість (84%) студентів, для вивчення матеріалу використовують як конспект лекцій, так і самостійне вивчення. 65% встигають написати опорний конспект лекції, але лише 35% висловлюють свою точку зору на лекції відносно предмету вивчення.

Дослідження виявило, що студенти віддають перевагу лекціям з наочними матеріалами. Майже всі студенти для вивчення матеріалу використовують лекції і самостійне вивчення, що відповідає вимогам болонського процесу. Невелика частка студентів може висловити точку зору відносно матеріалу лекції.

Список літератури:

1. М. В. Буланова-Топоркова Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д., 2002. - 544 с.
2. Зайцев О. С. Методика обучения химии: теоретический и прикладной аспекты: Учебник для студентов высших учебных заведений. М., 1999.

«Глухі кути» виховання

Павленко В.П.; Світайло Л.Д., Нац. ун-т водного госп-ва та природокористування, Рівне

Слово «виховання» використовують дуже часто і не задумуючись над ним, оскільки вважається, що тут усе зрозуміло. Причому розуміють його, як правило, занадто самовпевнено: виховання – це зробити дитину такою, як хоче вихователь; а якщо вона стає інакшою, це вже поразка. Тобто виховання розуміється як повністю керований, директивний вплив. А раз так, то і тонкощі його нікому не цікаві. Навіщо: досить, мовляв, натиснути, як в армії, і всі стануть дисциплінованими. А між тим, навіть в армії у вихованні є система, і саме тому воно діє, – а у навчально-виховному закладі це буває зовсім не часто. Тож варто розібратись у вихованні і його системах.

Виховання – це цілеспрямований процес нав'язування людині окремих якостей. Виховання – це примусове (іноді – м'якими і непомітними засобами) скеровування окремих аспектів поведінки людини (дисциплінованості, старанності тощо) у потрібне вихователю русло, яке відрізняється від управління лише тим, що прагне досягти стабільних змін у поведінці, а тому використовує ті ж самі методи більш наполегливо і систематично. Проте, як і в управлінні, у вихованні є ризик перестаратися, пригнітивши надмірним контролем і опікою будь-яку ініціативу підлеглих. І тоді виховання (як і управління) просто перестає існувати: приймаючи за інших рішення, контролюючи кожен крок і, фактично, роблячи за них усе, вихователь уже не керує їх виконавськими діями та особистим формуванням, а підмінює їх собою, не даючи їм проявити й випробувати себе і навчитися на власних помилках (адже інакше навчитись і не можливо). Ось чому виховання (на відміну від управління) повинно уникати детальних інструкцій: кожне завдання, вирішене (із «благих» намірів) за вихованця, забирає у нього шанс дійти до цього своїм розумом.

Основні системи виховання такі:

А) *ліберальне* - недирективне виховання, що обмежує нав'язування до мінімуму і тим дає найбільше простору для самовияву. Японський варіант цієї системи взагалі передбачає

невтручання вихователів до дій дитини: її можуть попередити про можливу небезпеку якихось її дій, але не будуть припиняти їх силою і терпляче знесуть завдану шкоду, - без жодних докорів, а тим більше – покарань (втім, так триває до 7-літнього віку, із якого дитина здатна розуміти наслідки своїх дій, а тому і несе за них відповідальність, включно із покараннями). Інший варіант – так звані школи Монтесорі – перетворюють навчання із систематичного „напихування” знаннями у цікаву і досить імпровізовану гру із самостійним пошуком відповідей. В результаті такого виховання в усіх його варіантах людина формується більш природнім шляхом, аніж в інших системах, де її стискають вузьким шаблоном потрібних вихователю рис, не враховуючи її задатки. А головне – дитина росте із почуттям власної гідності і без страху помилитися, без страху перед керівником і з готовністю до ініціативи та самостійних рішень.

Б) *авторитарне* – директивне виховання, що обмежує дитину чіткою системою заздалегідь обговорених правил, у яких переважно описані її обов’язки (що не передбачають жодних заохочень) та права (свободу дій, яку вона отримує саме внаслідок виконання обов’язків), а також санкції за порушення приписів. Ця, американська за походженням система здається (особливо – нам) надто жорсткою та нелюдською, і навіть – тиранічною. Втім, насправді вона не тільки привчає до дисципліни (що очевидно), але і дає дитині чесну свободу вибору, самостійність у рішеннях та, знов-таки, почуття власної гідності: адже їй не доводиться принижуватись та хитрувати у намаганні уникнути покарань, - бо при порушення їх не уникнеш; а отже вона відповідально обирає, чи відмовитись їй від заборонених бажань, чи свідомо піти на отримання покарань заради того, що хочеться. Дитина виростає менш творчою, аніж у попередній системі, але більш раціональною, вольовою та далекоглядною.

В) *репресивне* – безсистемне виховання, що взагалі не формулює чітких обмежень для дитини, оскільки вихователі самі не дотримуються жодних обмежень. Вони нібито і встановлюють якісь правила і стимули, але потім самі ж на них і не зважають. А якщо кілька разів поспіль порушення ігнорувалось, вибачалось або

забувалось вихователями, а потім несподівано для дитини каралося, то виховального ефекту – змін у поведінці – воно викликати не могло, і було фактично проявом роздратування від своєї безпорадності. Іще гірший ефект давало покарання за дії, що не були завчасно обумовлені правилами, але вихователь не зміг утриматись від застосування їх до поганих, на його думку, вчинків, – і це замість того, щоби сформулювати і оголосити нові правила, які їх забороняють (тобто відреагувати раціонально, а не як капризний тиран: хочу – караю, хочу – милую). Неважко помітити, що спільною для цих прикладів помилкою виховання є його надмірна емоційність та нераціональність. Те саме стосується і правил: вони не тільки застосовуються безсистемно, але і формулюються настільки розпливчасто, що важко зрозуміти, коли вони порушені, а коли – ні. Отож і трактуються вони як заманеться вихователю, і сприймаються не як правила, а як привід для вияву владного свавілля. Відтак і формує все це в дитині лише страх перед вседозволеністю дій вихователя, і бажання підлеститись, догодити і не сперечатись, навіть якщо він не правий.

Г) *колективне* – недирижуваний і нецілеспрямований формуючий вплив через згуртоване мікросередовище, яке організується на певних моральних засадах, але розвивається далі саме по собі, а значить напрям цього впливу спрогнозувати неможливо (а для хоча б деякого управління ним вихователю потрібно бути лідером даного колективу, а отже – стати на один щабель із підлеглими і позбутися будь-яких важелів керівництва). Таким чином, ця система, рушійною силою якої є відповідальність перед товаришами, а не дії вихователя, суперечить визначенню виховання як цілеспрямованого і контрольованого впливу, хоча і не стає, з іншого боку, соціалізацією, тобто принципово неконтрольованим, «багатоканальним» впливом мікросередовища. Найвідомішим прикладом колективного виховання була так звана «Республіка ШКІД» (описана в однойменній книзі Г.Белих та Л.Пантелєєва), організована в 1920-х роках у Петрограді В.М.Сорокою-Росинським для безпритульних «важких підлітків», у якій вихованці абсолютно все вирішували самі, - на основі правил, створених ними шляхом безпосередньої демократії. Це

справді перевиховало достатньо дорослих людей із поганими звичками (що набагато складніше, аніж виховувати із початку), але розповсюдити цю систему заважає необхідність лідерського таланту у вихователя.

Водночас від виховання варто відрізнити соціалізацію. Соціалізація – це ніким не контрольований процес несвідомого копіювання цілісної манери поведінки (норм та цінностей) тієї групи, із якою людина себе ідентифікує. Починається соціалізація із бажань бути прийнятим і визнаним у неформальній (товариській або сімейній) групі, тобто відчуті, що тебе сприймають на рівних (вважають своїм і готові допомогти, як і іншим), а крім того, ще й цінують за якісь твої особливі якості. Ці бажання виражають природню для всіх людей мотивацію самоствердження (про яку мова ще йтиме далі); і саме силою цих бажань визначається готовність і здатність стати таким, як інші (соціалізуватись). На першій фазі соціалізації це суто зовнішня, механічна імітація чужої поведінки, одягу, жестів, інтонацій тощо; це називається фазою адаптації, і тут повторення поведінки групи, прийняття у якій людина прагне, відбувається найбільш повно і найбільш некритично, можна навіть сказати – сліпо. Людина захоплюється групою, і тому, щоби їй сподобатися, може, наприклад, побити когось, здійснити злочин, хоча внутрішньо до цього не схильна.

На другій фазі соціалізації, що зветься фазою інтерналізації (групових норм та цінностей), людина веде себе інакше: вона вже досягла рівного із іншими статусу в групі (адже люди, як це не банально, «приймають по одежці», точніше – по зовнішності, і якщо ти зовні не відрізняєшся, ти уже для них «свій»), а тому прагне визнання своєї особливості, визнання себе не за подібність до усіх, а за характер і здібності. Тому і сама людина підходить до групи більш вимогливо і критично: вона або переймає цінності групи, або залишає її за власної ініціативи. А якщо таки засвоює, інтерналізує цінності групи, то все одно робить це по-своєму, адже на цій фазі вона отримує в групі так звану соціальну (групову) роль – стає лідером або аутсайдером, «душею компанії» або «клоуном» тощо, – а значить виконує спільні норми і виявляє спільні цінності осмислено, - так, як і усі, але трохи індивідуально. Після цього

людина стає елементом даної групи як системи, тобто, перебуваючи в групі, вона реалізує в поведінці не егоїстичні нахили та бажання, а свою функцію (роль) у цій системі.

Важливо додати, що соціалізація триває усе життя. Якщо виховувати радять до семи років (а після цього вже – перевиховувати), то обмінюватися цінностями людина продовжує завжди, а це і є соціалізація. Соціалізація, на відміну від виховання, це не примусовий і саме тому набагато більш результативний процес, а крім того – процес не односторонній: всі люди впливають одне на одного (нехай і не однаково) і в результаті досягають певної однорідності у смаках і манерах поведінки. І доки людина вважає себе повноцінним членом якоїсь спільноти і зважає на інших (тобто ідентифікує себе з ними), вона непомітно навіть для себе уподібнюється ним і змінюється разом із ними. Зрозуміло, що у дорослих ці зміни менш радикальні, аніж у дітей (і стосуються лише вторинних цінностей, про що – далі), але вони не закінчуються у людини ніколи.

Слід зазначити, що у навчально-виховному закладі дитину (навіть, якщо анахронічно вважати, що вона «чиста дошка» і її можна зробити будь-якою) не лише виховують, а і соціалізують. Цей процес можна дещо стимулювати згуртуванням учнівської групи навколо потрібних вихователю цінностей, але контролювати його не вдасться. А найголовніше те, що виховує насправді вся система: методи навчання, ставлення викладачів до учнів, стосунки всередині перших і всередині других, ставлення і тих, і інших до своєї роботи, і навіть охайність та солідність зовнішнього вигляду навчально-виховного закладу і всіх учасників цього процесу, – складність і делікатність якого набагато перевершують реальний рівень майстерності багатьох педагогів.

Ефективність використання лекційних занять у ВНЗ на сучасному етапі впровадження модульно-рейтингової системи

Сахно П. І., викладач; Черниш Є. Ю., магістр

За своєю дидактичною сутністю лекція виступає і як організаційна форма навчання - «специфічний спосіб взаємодії викладача і студентів, у рамках якого реалізується різноманітний зміст

і різні методи навчання», і як метод навчання - «монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі, сконцентрований в основному навколо фундаментальних проблем науки»[1]. Лекція - найбільш економічний спосіб передачі й засвоєння навчальної інформації, тобто мислительної культури поколінь, вміщеної в рамках педагогічних форм навчання.

Однією з особливостей лекції є можливість викладача викласти у логічно систематизованій формі великий обсяг навчальної інформації. При цьому подача наукових фактів сприяє активізації уваги, мислення студентів, збуджує інтерес і внутрішню активність думки, створює умови для подальшого більш глибокого і самостійного вивчення навчального матеріалу за підручником, посібником, тощо.

Основна дидактична мета лекції - забезпечення орієнтованої основи для подальшого засвоєння навчального матеріалу. Однак, в лекції є певні слабкі сторони, які обмежують її можливості в управлінні пізнавальною діяльністю студентів[2]: відносно менша активність студентів, ніж в інших видах навчальних занять, неможливість індивідуального підходу в умовах масової аудиторії, складності зворотного зв'язку тощо. Однак, ці слабкі сторони компенсуються іншими формами навчання.. Методична (навчальна) проблемність передбачає постановку в лекції питань, що дозволяють студентській аудиторії вести самостійний аналіз питань, відомих науці, та необхідних тим, хто навчається для усвідомлення процесу пізнавальної діяльності. Лектор спонукає тим самим аудиторію до самостійної розумової діяльності, спрямовує їх пізнавальну активність на основі матеріалу, невідомого ще слухачам.

У процесі читання лекції важливо активізувати розумову діяльність студентів. Для цього використовують різноманітні прийоми [3]: запитання, у т. ч. риторичні; уміння викликати у студентів сумнів; поєднання теоретичних положень з важливою для студентів практикою; використання у викладі найновіших відкриттів та здобутків науки; забезпечення студентів мікроконспектом до наступної лекції, який готував би їх до її сприймання, розуміння і здійснення обміну думками у «спровокованій» дискусії; проведення «блискавичного» дослідження методом «мозкового штурму» та створення на лекції

проблемних ситуацій тощо. Багато цікавого містить методика викладання у різних країнах. Наприклад, дидактика британської вищої школи передбачає дві форми навчання: основою першої є лекції, а тьюторські (індивідуальні) заняття, семінари та групові заняття виконують допоміжну роль. Основою другої форми, навпаки, є тьюторські заняття, а лекції та семінари є допоміжним видом занять. Відвідування лекцій в одних університетах обов'язкове, в інших — ні. Широко практикуються в навчальному процесі дискусії [2].

Завдання нашого дослідження наступні: 1. Провести дослідження, респондентами якого будуть студенти третього курсу СумДУ. 2. Підвести підсумки за результатами дослідження та розробити рекомендації щодо основних тенденцій в проведенні лекцій та проблематики вдосконалення й розвитку цього процесу в рамках модульно-рейтингової системи. Об'єктом дослідження стали студенти 3 курсу факультету ЕЛІТ віком від 20 до 21 років. При підготовці дослідження була розроблена анкета, до складу якої ввійшло 5 запитань.

Аналізуючи результати проведеного дослідження ми отримали такі показники: відповіді на перше питання «Під час лекції ви ...» розподілились наступним чином: більшість студентів проявляють активність залежно від настрою та теми лекції (39% та 35% відповідно). Із чого можна зробити висновок, що більше половини опитаних студентів вважають дану форму навчання пасивною і проведення лекцій здійснюється у класичній формі. Ця думка підтверджується результатами, які були отримані щодо другого питання анкети: «Як часто викладачі застосовують нові форми викладання лекції?», на що переважна більшість відповіла «досить рідко», а якщо використовують, то переважно два види — кіно(відео)лекцію (45%) чи лекцію-бесіду (39%).

Впровадження модульно-рейтингової системи на сьогодні, на жаль, має такі недоліки [4]: 1. Модульно-рейтингова система призводить до нервового та розумового виснаження через безперервну напругу протягом семестру. 2. Постійне змагання призводить до погіршення стосунків між членами колективу. 3. Недостатня кількість часу для самостійної роботи над предметом.

4. Дуже високі вимоги до отримання балів з деяких дисциплін. 5. Різні вимоги на різних кафедрах створюють додаткові складності для продуктивної роботи над предметом. 6. Незадоволеність підходом до оцінювання навчальних досягнень. 7. Незвичність і незрозумілість нової системи організації навчального процесу й контролю знань.

А це в свою чергу відбивається на проведенні різних форм навчання. Так, на запитання «Чи великий об'єм інформації викладачі дають на самостійне вивчення?» переважна більшість студентів відповіла «так, великий» (78%), що свідчить про неможливість лектора за відведені години викласти потрібний матеріал та про збільшення навантаження на студентів водночас по різних дисциплінам, яке не завжди є раціональним і створює ситуацію, коли фізично неможливо студенту опрацювати усі необхідні навчальні матеріали у вільний час.

При відповіді на запитання «Чи переважно лектори дотримуються плану викладання лекції?» переважна більшість студентів відповіла «так» (88%), що свідчить про конструктивну організацію проведення лекцій і є позитивною тенденцією в процесі викладання та освоєння матеріалу. Наступне питання дає можливість з'ясувати наскільки лектори взмозі зацікавити студентів предметом лекції. Адже, важливо для лектора вміти використовувати можливості свого голосу. Так, несприятливо діє на студентів тихе і монотонне читання, від чого настає швидка втомлюваність слухачів: студенти або перестають слухати лекцію, або вольовими зусиллями змушують себе стежити за нею. У мові лектора студент повинен відчувати певні орієнтири для сприймання.

Досвід переконує, що студенти, особливо молодших курсів, більше орієнтуються на голос викладача, ніж на сам зміст повідомлення. Так, на питання «Чи лектори емоційно та цікаво викладають лекційний матеріал?» відповіді студентів розподілилися таким чином: так – 55%, ні – 45%. Даний параметр проведення лекційних занять є звичайно достатньо суб'єктивним і має специфічний характер, але він свідчить про можливість реалізації одного з найважливіших завдань викладача на лекції –

зацікавити аудиторію у вивченні даної дисципліни.

Список літератури:

1. Шадських Ю. Г. Психологія і педагогіка. Л., 1999. – 519 с.
2. Ягупов В. В. Педагогіка. К., 2003. – 560 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. К., 2006. – 352 с.
4. Збірник наукових праць Бердянського державного університету (Педагогічні науки) – №1. – Бердянськ, 2005. – 21-23с.

Проблеми викладання економічних дисциплін на фізико-технічному факультеті

Тур О. М., аспірант.

Сучасний стан науки та освіти не дозволяє сформувати конкурентоспроможних спеціалістів для ринку праці в Україні. По-перше, в Україні вища освіта набула масового явища без відповідного підкріплення якості освіти з боку комерційних та державних вузів країни [1]. По-друге, не вистачає кваліфікованих педагогічних кадрів. Особливо це стосується комерційних вузів [1]. Статистичні данні вказують на існування дуже високого академічного навантаження на одного викладача в закладах III – IV рівнів акредитації на противагу закладам I – II рівнів акредитації [2]. По-третє, наукова діяльність в більшості вищих навчальних закладах країни не проводиться належним чином. Низька підготовленість викладацького складу, відсутність стимулів до проведення наукової діяльності закріплюють негативні тенденції із викладанням багатьох дисциплін у вищій школі [1].

Зокрема економічні дисципліни, що викладаються для студентів фізико-технологічного факультету, дозволяють сформувати у студента навички ефективного керівництва персоналом, можливість швидко знаходити нові шляхи вирішення фінансових та виробничих завдань. Такі якості необхідні не тільки економістам чи менеджерам, а й інженерам. Виходячи з такої постановки проблеми було проведено дослідження ефективності викладання в Сумському державному університеті економічних дисциплін студентам інженерних спеціальностей.

Результати проведеного дослідження показали наступне, що на лекційних та практичних заняттях: недостатньо приводиться та

обговорюється практичних прикладів з економічної діяльності підприємств регіону – 58,3 % опитаних студентів; не практикувалися в достатньому обсязі творчі завдання направлені на розкриття творчого потенціалу студентів – 25,0 %; не розкрито питання із організації виробництва на підприємствах Сумщини та заснування власної справи – 29,2 %.

Отже, на погляд студентів найсуттєвішою проблемою викладання економічних дисциплін на інженерних факультетах являється недостатня висвітленість предмету з практичної точки зору. Майже 60 % опитаних виявили бажання отримати практичні навички. Дуже важливим в цьому контексті є питання викладання дисципліни із застосуванням зрозумілих практичних прикладів, що дає змогу краще зрозуміти та запам'ятати матеріал.

Тому для покращення викладання дисципліни «Економіка і організація виробництва» студентами було запропоновано: для технічних спеціальностей необхідний мінімум економічного навантаження та переведення економічних дисциплін із рангу обов'язкових до дисциплін за вибором студента – 63,6 % опитаних; збільшити кількість практичних занять за дисципліною та зменшити кількість лекційних занять – 45,8 % опитаних; ввести комплексну розрахункову роботу або обов'язкове домашнє завдання на прикладі окремого підприємства із наступним публічним захистом (виконання комплексної роботи запропоновано робити в групі по 3-4 студенти) – 12,5 % опитаних; зменшити кількість кредитів та модульних циклів за дисципліною, економічні дисципліни повинні складатися як залік/незалік – 41,2 % опитаних.

Вагомий недолік при викладанні економічних дисциплін на фізико-технічному факультеті – це відсутність мотивації студентів у його вивченні. Зокрема студентами фізико-технічних спеціальностей важливість економічних дисциплін обґрунтовується наступним чином: економічні науки необхідні для загального розвитку студента – 33,3 % опитаних; економічні науки необхідні для започаткування власної справи (бізнесу) – 25,0 % опитаних; дають змогу орієнтуватися в економічному житті країни – 16,7 % опитаних; знання з економіки необхідні інженерам, що

займають керівні посади – 20,8 % опитаних; для інших цілей – 4,2 % опитаних.

Список літератури:

1. Дробноход М. Сьогодні і проблеми вищої школи України // <http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Drobnokhod2.htm>
2. Вищі навчальні заклади (1990-2009pp.) // Офіційний веб-сайт Державного комітету статистики: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

Анализ мотивов в процессе учебной деятельности студентов

Проценко М.И., Шарапов С.О., аспиранты

Одной из проблем современного образования, заслуживающей особенного внимания, является отсутствие интереса к учебе. В соответствии с психологической формулой «интерес - стимул - реакция на стимул - мотив действия - само действие», лишив студента стимула, не стоит ожидать от него успешного решения учебных заданий.

В процессе формирования мотивации у студентов преподаватель должен поэтапно придерживаться определенных мотивационных технологий в процессе своей деятельности:

·этап 1 - анализ тактических и стратегических учебных целей, выявления профессиональной направленности учебного материала и возможностей его ориентации на практическое содержание. Результатом является перечень примеров применения учебного материала для решения практических заданий.

·этап 2 - анализ оперативных целей учебы, содержания учебного материала, с целью установления типа формируемого мышления и, соответственно, характера предлагаемых заданий (алгоритмических или эвристических).

·этап 3 - анализ состояния учебного процесса, который охватывает анализ базового материала, анализ типа мышления (образное, логическое или комбинированное), анализ типа темперамента, который преобладает.

·этап 4 - выбор типа мотивации (внутренняя, внешняя).

·этап 5 - во время выбора внешнего типа мотивации разработка способов ее осуществления для разных типов темпераментов.

·этап 6 - при внутренней мотивации - разработка ее способов для разных типов мышления с учетом базовых знаний.

·этап 7 - описание последовательности действий преподавателя и предполагаемой реакции учеников в процессе реализации мотивации.

·этап 8 - проверка реализации цели, а также учет особенностей психофизиологических процессов во время учебы в разработанной технологии.

Относительно учебной деятельности, то внешними факторами становятся все виды подкрепления, какие мы используем в качестве мероприятия педагогического влияния (наказание, поощрение, похвала...). Самым действенным и самым эффективным внутренним стимулом является стремление к познанию нового, которое основывается исключительно на интересе к предмету познания. Если при возможности выбора определенного учебного предмета студент не избирает тот предмет, который избрали большинство его друзей, а идет на урок, который ему самому интересен, то таким образом он демонстрирует яркий пример внутренне мотивированного поведения.

Повышение качества образования напрямую зависит от степени личного контакта преподавателей со студентами. Методы работы со студентами должны разрабатываться и обновляться с учетом реалий и соответственного изменения ценностно-поведенческих установок молодежи. Человек — это, прежде всего, индивид, наделенный определенными психологическими особенностями. Диалог соответственно имеет больше шансов дать положительный результат в формировании желания обучаться, чем принятие каких-либо организационных мер или обеспечение возможности активного участия. Выстраивать отношения не по типу «ведущий и ведомый», а путем вовлечения в активное сотрудничество. Контакт преподавателя и студента не должен быть ограничен рамками лекций и семинаров. Задача преподавателя не просто оценить работу студента, его готовность и желание работать, а привлечь его к процессу обучения, попытаться заинтересовать. Одна из задач ВУЗа заключается, по нашему

мнению, в том, чтобы правильным образом воздействовать на индивида, повысить его активность. Здесь важно учитывать, как общие настроения и мотивацию студентов на получение высшего образования, так и особенности их психологии. Часто за пассивным поведением кроется не нежелание учиться или незнание, а неуверенность в себе, боязнь аудитории. Со временем может произойти трансформация этих причин в осознание студентом возможности просто отсидеть и переждать занятие, привести к понижению уровня самоподготовки и т.п. Именно по этим причинам необходимо, особенно на первых стадиях обучения контролировать деятельность студентов, привлекать их к выполнению индивидуальных занятий, снять боязнь аудитории, предлагая чаще высказываться и делать публичные доклады.

Все это важно для того, чтобы дать возможность тем студентам, которые имеют способности к обучению, реализовать свой потенциал. Также изучение мотивации студентов при выборе правомерного варианта поведения, как и отклонений от его норм необходимо для того, чтобы в дальнейшем учесть слабые и сильные стороны методологии образовательного процесса и возможности влияния на сознание студентов в плане привития им общественно-полезных навыков, а в целом – формирования позитивных правовых установок студентов.

Направленность действий любого преподавателя определяется его стремлением и жизненной необходимостью повысить уровень мотивации учебы студентов - от негативного и нейтрального к позитивному, ответственному, действенному. И в этом процессе вместе с общими приемами деятельности: разъяснение значимости учебы, раскрытия перспектив последующей жизни, умелое применение поощрения и наказания, внедрение в процесс учебы дискуссии, важное место занимают игровые технологии. Именно они объединяют в себе как эмоциональные (ситуация успеха, любопытство изложения материала, моменты соревнований), так и проблемно поисковые (постановка в ситуацию выбора, самоанализ, нестандартность предлагаемых в игре заданий, постепенное повышение их тяжести) стимулы.

Список литературы:

1. Ляпина Г. А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса. – Алма-Ата, 1978.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.
3. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання. – Х., 2005.
4. Коваленко О. Е., Шматков Є. В. Методика професійного навчання. Тестові завдання для самостійної роботи. Х., 2005.

Самоідентичність та соціальна роль

Сахно П.І., викладач; Рой І.О., магістр

Соціальна роль — це поведінка, яка очікується від особистості, залежно від певного соціального статусу який вона займає в соціальній системі. А процес розвитку особистості часто виступає як динаміка освоєння соціальних ролей. Одним із завдань особистості являється — досягнення самоідентичності. Самоідентичність означає знання, хто ти і як ти входиш в суспільство. Крім того, суспільство повинне мати чіткі ритуали переходу, тобто певні досягнення і ритуали, які допомагають відрізнити дорослого від дитини.

Без всього цього можна побачити змішення соціальних ролей, що означає невпевненість індивіда в своєму місці у суспільстві. Коли особистість стикається із змішенням ролей, вона страждає від кризи ідентичності. Може бути дуже багато самоідентичності, коли людина повністю включилася в конкретну роль в конкретному суспільстві або субкультурі. Такі люди збирають навколо себе інших і поширюють свої переконання і стиль життя не оглядаючись на право інших - не погоджуватися.

Відсутність ідентичності, можливо, ще важче. Такі люди відрікаються від приналежності до світу дорослих, і більш того, вони відрікаються від своєї потреби в ідентичності. Підлітки дозволяють собі «злитися» з групою, особливо з таким типом групи, яка намагається дати їм ідентичність. Після досягнення самоідентичності, людина знаходить те, що Еріксон назвав вірністю. Вірність — це лояльність, що означає здатність жити згідно соціальним стандартам, не дивлячись на всю їх

недосконалість, неповноту і непослідовність.

У віці 20 років формується доросла особа, яка здатна до самоідентичності і здатна сама вибрати собі соціальний статус і соціальну роль. Тому нами було проведено анкетування на тему «самоідентичність та соціальна роль». Мета: виявити ступінь самоідентифікації та самореалізації студентів.

Основні завдання дослідження: 1. Дослідити відсоток студентів які досягли самоідентифікації. 2. Виявити характер самоідентифікації студентів.

В ході нашого дослідження було опитано 33 студента 3-го курсу, факультету ЕлІТ. Результати проведеного нами дослідження говорять про те, що частина (15%) серед опитаних осіб вже досягли самоідентичності, тобто вони самостійно приймають рішення, не піддаються впливу інших, мають свої переконання та інше. 61% опитуваних знаходяться в процесі досягнення самоідентичності. Та 24% швидше за все не прагнуть до самоідентичності, так як вони постійно погоджуються з думкою групи, ніколи не доказують своїх думок і їхні рішення в більшості випадків залежать від інших.

Цікавим результатом анкетування являється те, що 24% серед опитуваних мають прихильність до підвищеної самоідентифікації, тобто вони стверджують що здатні керувати як подіями так і іншими людьми. 9% стверджують що вони навпаки не здатні до цього, але це більш схоже на відсутність самоідентичності тому, що людина в тій чи іншій мірі здатна впливати на перебіг подій і поведінку людей. Та 67% серед опитуваних зайняли середню позицію, це говорить проте що вони знайшли ту «вірність» про яку говорив Еріксон.

Отже, більшість представників, опитаної групи, мають нормальний рівень самоідентифікації, а це означає що вони здатні взяти все, що вони дізналися про життя і себе та переплавити це в єдиний образ себе, який матиме значення для її оточення. В свою чергу вони з легкістю можуть відтворити більшість соціальних ролей, а значить вони більш пристосовані до життя.

Психосоматические аспекты бронхиальной астмы

Фадеева А.А., аспирант

Со второй половины XX века в обществе наблюдается значительный рост психосоматических расстройств, которые в настоящее время по праву считаются «патологией современной цивилизации» [5]. Так, по данным различных авторов, частота психосоматических расстройств составляет от 30% до 57% от общего числа пациентов первичной медицинской сети [6]. Под психосоматическими расстройствами в клинической практике понимают нарушения функций органов и систем организма, в происхождении и течении которых ведущая роль принадлежит воздействию неблагоприятных психотравмирующих факторов: стрессу, разного рода конфликтам, кризисным состояниям, катастрофам и т. д.

Цель психосоматического подхода – найти связь между психологическими показателями и соматическими процессами, чтобы использовать в терапевтических целях полученную картину [6]. Медицина накапливает знания об эмоциональных компонентах при астме уже в течение долгого времени. До обнаружения аллергических феноменов астма считалась главным образом нервным заболеванием и описывалась как “*asthmanervosa*”.

По определению «Глобальной стратегии лечения и профилактики бронхиальной астмы» (2006 г.) бронхиальная астма – это «хроническое воспалительное заболевание дыхательных путей, в котором принимают участие многие клетки и клеточные элементы. Хроническое воспаление обуславливает развитие бронхиальной гиперреактивности, которая приводит к повторяющимся эпизодам свистящих хрипов, одышки, чувства заложенности в груди и кашля, особенно по ночам или ранним утром. Эти эпизоды обычно связаны с распространенной, но изменяющейся по своей выраженности обструкцией дыхательных путей в легких, которая часто бывает обратимой либо спонтанно, либо под действием лечения» [2].

Бронхиальная астма является полиэтиологическим заболеванием. Среди факторов, способствующих возникновению симптомов БА, существенное значение принадлежит нервно-

психическим. Имеющиеся данные о психосоматических механизмах этиопатогенеза БА отличаются неопределенностью, ограничиваются констатацией выявления лишь отдельных, малоинформативных психологических и нейрофизиологических параметров, чем обосновывается необходимость комплексного психосоматического подхода для своевременной диагностики специфических психических заболеваний и проведения лечебно-профилактических мероприятий. Целью настоящей работы явилось изучение характера нервно-психических факторов, влияющих на развитие БА, так как понимание генеза заболевания определяет основные принципы его лечения.

Эмоциональные факторы не могут создать достаточные условия для развития болезни, но у биологически предрасположенного к ней человека они могут привести в действие астматический процесс. Характерными ситуациями, способствующими заболеванию, являются те, которые имеют характер требования в направлении враждебно-агрессивного или нежного и преданного выражения чувств. В настоящее время признается роль следующих психических факторов в возникновении и развитии психосоматических заболеваний: хронический неконтролируемый стресс, тревога, депрессия, алекситимия, подавленная агрессия [4]. По данным Булатова П.К. (1975) психические факторы вызвали повторные приступы БА у 25,7 % наблюдавшихся больных [1]. Однако травмирующие события являются лишь одной из составляющих патогенеза психосоматических расстройств. Значимая роль в формировании психосоматических заболеваний принадлежит личностным свойствам. С 1954 года Ф. Дэнбар рассматривал ряд личностных профилей, предрасполагающих к возникновению конкретного психосоматического заболевания.

Лотоцкий А.Ю. (1996) выделил 4 варианта нервно-психического механизма развития астмы, фиксации приступов удушья, способствующих затяжному, хроническому течению заболевания, не поддающемуся лечению традиционными средствами: истероподобный; неврастеноподобный; шунтовой; психастенический. В результате клинико-психологического

исследования 100 больных БА Яненко Ю.М. было установлено, что в большинстве наблюдений БА развивалась на фоне специфических психических заболеваний со склонностью к возникновению соматовегетативных расстройств [7].

Так, к психическим заболеваниям, влияющим на формирование БА относились: отдельные типы расстройств личности (психопатий), чаще всего, циклоидно-эпилептоидный и психоинфантильный (истерический, лабильно-неустойчивый), которыми страдали 73% обследованных; стертые формы шизофрении и циклотимии с соматизированными симптомами; эпилепсия, включающая вегетативные пароксизмы.

Астенический вариант расстройств личности, влияющих на развитие бронхиальной астмы, представлен, преимущественно, истерическим (психоинфантильным) типом или, близким к нему, лабильно-неустойчивым. Лица подобного склада отличаются психофизическим инфантилизмом, грацильностью телосложения, «детскостью» и непосредственностью поведения, незрелостью суждений и установок. У них выражены те или иные невропатические черты характера, легкость возникновения аффективных реакций и невротических состояний. У части из них отмечается напускное высокомерие и сдержанность, преследующие цель скрыть внутреннюю пустоту и ограниченность что также может приводить к вегетативному перенапряжению. Всё это способствует возникновению сомато-вегетативных расстройств, различных психосоматических заболеваний, в частности БА.

Психосоматическая природа БА подтверждалась выявлением совокупности следующих фактов: совпадение периодов начала, обострений и контроля БА с таковыми при психических заболеваниях; сочетание БА с другими психосоматическими заболеваниями (нейродермитом, крапивницей, ангионевротическим отеком, артериальной гипертензией), что свидетельствует о соответствующей общности их этиопатогенеза; специфическая однотипность клинических проявлений психических заболеваний, влияющих на развитие БА, в рамках каждой отдельной нозологической группы.

Методом психологического интервью и психологических тестов Лещинская В.В. (2003) описала психосоматические механизмы развития БА: для пациентов с БА уровень личностной тревоги, алекситимии и депрессии, аутоагрессии или чувства вины значительно превышает таковой у здоровых [3,4]. При БА ведущим эмоциональным состоянием является патологическая тревога (стабильно повышенный уровень личностной тревожности). И поскольку для этих пациентов описан другой защитный психический механизм – вытеснение, при котором происходит частичное бессознательное вытеснение тревожащего материала, часть тревоги может быть проявлена, «выходит наружу». Однако вытесненная часть, возможно, создает постоянное напряжение, аналогично хроническому неконтролируемому стрессу, с соответствующими сдвигами в норадренергической нейромедиаторной системе, что ведет к определенным изменениям в иммунной системе, предрасполагающим к развитию БА. На основании полученных данных для пациентов с БА используются психотерапевтические методы, снижающие внутреннее напряжение [4].

Часто бывает трудно распознать скрытую тревогу, являющуюся одним из основных симптомов психосоматических расстройств. Для подобных пациентов характерно отрицание наличия связи между их внутренними проблемами и соматическим состоянием, а часто и отрицание самих проблем. Для выявления тревожности проще пользоваться шкалой Цунга для оценки тревоги, которая обладает всеми преимуществами шкал самооценки; информация поступает непосредственно от пациента, заполнение шкалы требует мало времени, а сама процедура оценки очень проста и может проводиться при любых медицинских ситуациях. Значимым является превышение балла тревоги более 25—30 баллов. Таким больным можно рекомендовать обращение к психотерапевту или психиатру.

Таким образом, в ходе анализа установлены нервно-психические механизмы в развитии симптомов БА, которые могут создавать предпосылки для воздействия других этиологических факторов - аллергических и инфекционных. Выяснено, что такие

психосоматические факторы как алекситимия, повышенный уровень враждебности, личностная тревожность, депрессия и имунитивный тип реакции на фрустрацию принимают участие, а возможно играют важную роль в психосоматическом механизме развития бронхиальной астмы. Это указывает на необходимость индивидуального подхода в лечении пациентов, учитывая не только состояние тела, но и душевное состояние.

Список литературы:

1. Булатов П.К. Бронхиальная астма / П.К. Булатов, Г.Б. Федосеев. – Ленинград, «Медицина». – 1975. – 367с.
2. Глобальная стратегия лечения и профилактики бронхиальной астмы / Под ред. Чучалина А.Г. — М.: Издательский дом «Атмосфера», 2007. — 104 с.
3. Ключева М.Г. Типы психосоматической конституции у подростков с бронхиальной астмой / М.Г. Ключева, А.И. Рывкин, И.Н. Троицкая // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2004. - № 3. – С. 22-25.
4. Лещинская В.В. Характеристика психосоматических механизмов при бронхиальной астме и ревматоидном артрите / В.В. Лещинская // VII Междисциплинарная конференция по биологической психиатрии «Стресс и поведение». – 28 февраля 2003.
5. Петрюк П. Т. Психосоматические расстройства: вопросы дефиниции и классификации / П. Т. Петрюк, И. А. Якущенко // Вестник Ассоциации психиатров Украины. — 2003. — № 3–4. — С. 133–140.
6. Хаустова О. Психосоматичні розлади в практиці сімейного лікаря / О. Хаустова // Ліки України. – 2005. - № 9 (98). – С. 15-18.
7. Яненко Ю.М. Психосоматические аспекты бронхиальной астмы / <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=36472>

Самопрезентація як можливість самовираження особистості і як основа успіху

Удод Н.М., аспірантка; Говорун Я.В., магістр.

Питання самопрезентації, формування соціально привабливого образу викликають все більший інтерес у широкій аудиторії, в числі якої – менеджери, політики, журналісти,

психологи і люди, що просто цікавляться собою. Здатність суб'єкта сформувавши сприятливе враження про себе часто дозволяє ефективно реалізувати певну стратегію в комунікації, стає основою ефективної реалізації професійних планів, організації професійних дій, що знаходить певне віддзеркалення у вимогах, що пред'являються до професійних якостей багатьох сучасних фахівців.

Вивченню мотивів самопрезентації поведінки присвячені численні роботи [1]. Самопрезентація – це навмисна і усвідомлювана поведінка, направлена на створення певного враження у оточуючих, уміння подавати себе, привертаючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до якихось відео- аудіо якостей» (М.Рієс, Ж.Тедеші, В.М.Шепель). У ракурсі цього вивчення самопрезентації у зв'язку з рисами характеру представляється актуальним і цікавим [2]. Людям з сильним типом нервової системи з сангвінічним типом темпераменту досягти прийняття оточуючими значно легше. Холерики в таких ситуаціях вимушені стримувати емоції почуття, бути адекватними, тоді як флегматикам необхідно активізувати внутрішні ресурси свого організму, а меланхолікам взагалі потрібна попередня допомога психолога [1].

Людина, що не залишила яскравого враження про себе після первинного знайомства, ймовірно володіє самодостатністю, критичністю і певною часткою скептицизму [2]. Аттракція (притягнення) – візуально фіксоване емоційне відношення людини до кого-небудь у вигляді прояву до неї симпатії чи готовності до спілкування [3].

Самовираження особистості має враховувати такі особливості як стиль одягу, манери, демонстрацію свого ставлення до людей, енергетику, компетентність, фаховість, професіоналізм, ентузіазм самопрезентуючої особистості. Важливо не тільки дотримуватися правил успішної презентації, а й не допускати повторення помилок, таких як відсутність логіки виступу, неструктурний виклад інформації, нерозкритість основної ідеї самоподачі, монотонність інтонації голосу. Перше враження містить емоційний і оцінний компоненти. Дослідження підтверджують, що в 75 % випадків перше враження виявляється

вірним. При складанні першого враження спрацює також ефект «ореолу», який проявляється в тому, що загальне позитивне враження про людину приводить до переоцінювання, негативне – до недооцінювання невідомої людини [1].

Важливу роль у самопрезентації відіграє привабливість людини. Привабливість – не що інше, як міра наближення до того типу зовнішності, який максимально схвалюється тими, на кого розрахований імідж промовця. Знаки привабливості – зусилля, які витрачає промовець для відповідності соціально схвалюваному типу зовнішності. У створенні привабливості особливу роль грають хороші манери і доглянутість. Одяг – своєрідна візитна картка промовця. В одязі найбільш інформативними є: 1. Ціна. Сприйняття ціни складається з трьох чинників – якість одягу, дефіцитність, модність. 2. Силует. Чим більше силует одягу оратора наближений формою до витягнутого прямокутника, тим вище його статус в очах тих, що сприймають. Такому силуету відповідає одяг ділового стилю. 3. Колір. У нашій традиції ахроматичні кольори: чорний, білий, сірий – піднімають статус. Підходять також «кольори екології» – колір землі, піску, глини, води, неяскравих квіток рослин і ін.

У самопрезентації важливим є також деякий «посил», енергетика, яку випромінює виступаючий. Що ж повинен транслювати оратор публіці, окрім цікавого змісту свого повідомлення? На перше місце можна сміливо поставити «ентузіазм» промовця. Мовлення з ентузіазмом породжує і слухання з ентузіазмом – це правило. Наприкінці хочеться нагадати про дві аксіоми самопрезентації: 1. Провал в підготовці – підготовка до провалу. Важливо підготувати не лише текст виступу, але і приділити особливу увагу формі вашого виступу – діловим манерам, оформленню зовнішності, особистій чарівливості. 2. Помилки немає – є практика. [3].

Список літератури:

1. E-executive – Спілка менеджерів. Результати опитування «Блиск і убогість кандидата». <http://www.e-executive.ru>.
2. Трифонова Т.А. Особенности взаимосвязи самопрезентации и черт характера. Сборник "Психология телесности: теоретические и

практические исследования"/<http://psyjournals.ru/articles/22648.shtml>
3. <http://www.lady.if.ua/index.php?newsid=686>.

Психологическая реабилитация больных хроническими обструктивными заболеваниями легких

Цыганкова Т.И.

Наступивший XXI век отличается бесспорным преобладанием неинфекционных хронических заболеваний над другими причинами смерти, обуславливающим тяжесть их бремени для общества. В эпидемиологическом исследовании С.Л. Murray и А.Д. Lopes прогнозируют, что в мире к 2020 году четвертой среди причин смерти станет хроническое обструктивное заболевание легких (ХОЗЛ). Основные факторы, ведущие к такому положению дел, – это растущая нагрузка на дыхательную систему, связанная с неконтролируемым загрязнением окружающей среды, пандемией табакокурения и повышением концентрации промышленных и бытовых аэрополлютантов.

На протяжении последних десятилетий возрос интерес к психологическому и психоэмоциональному статусу больных ХОЗЛ. Частота психоэмоциональных расстройств у больных ХОЗЛ составляет 48,5 %. Ранее основная ставка в лечении ХОЗЛ делалась на уменьшение бронхиальной обструкции. Однако, сегодня очевидно, что даже при оптимальной медикаментозной терапии у таких пациентов помимо нарушения проходимости дыхательных путей продолжают сохраняться выраженные функциональные нарушения, и их коррекция не менее, а порой и более важна. Во многом модификация тактики ведения больных с ХОЗЛ связана с учетом роли системных проявлений болезни. Все вышесказанное сделало как никогда насущной проблему немедикаментозного вмешательства у пульмонологических больных.

Цель: изучение особенностей психологических изменений у больных хроническими обструктивными заболеваниями легких для разработки в последующем рекомендаций по целенаправленной психологической коррекции. К таким особенностям относятся: возрастные морфофункциональные изменения бронхолегочной системы; наличие сопутствующей

(внелегочной) патологии, требующей соответствующей медикаментозной терапии; частая декомпенсация внелегочной патологии на фоне обострений ХОЗЛ, требующей медикаментозной коррекции; атипичное течение обострений ХОЗЛ; трудности обследования больных; частое наличие дыхательной недостаточности; недостаточный комплаенс больных, затрудняющий терапию; социально-психологическая дезадаптация больных.

Тактика ведения больных ХОЗЛ вне обострения ориентирована на улучшение качества жизни, что может быть достигнуто прежде всего при сохранении функциональной активности, обеспечении самообслуживания пациента, улучшении его психосоциальной адаптации (общение с друзьями и родственниками, соблюдение элементарных бытовых и гигиенических навыков, сотрудничество с медперсоналом и т.д.). Ограничения в эмоциональной и социальных сферах, связанные с заболеванием, могут оказаться важнее самих симптомов болезни.

При анкетировании больных было выявлено, что лишь 40% опрошенных знали о механизме действия лекарственных средств, и только 10% осознавали необходимость профилактической терапии. Практически у всех отсутствовали четкие представления о сущности заболевания, его прогнозе. До 40% пациентов считают, что любое обострение может пройти само по себе. Учитывая низкий уровень базисных знаний, ряд авторов рекомендует проведение предварительного анкетирования для выявления конкретных проблем пациентов, определение возможности индивидуального подхода и контроля знаний в дальнейшем.

Обследованием 42 больных ХОЗЛ в возрасте от 35 до 60 лет (контролем служили 30 относительно здоровых людей, сопоставимых по возрасту и полу) выявлено: у больных ХОЗЛ любой степени тяжести, независимо от пола, наблюдалось преобладание симпатикотонических влияний — 41,5%, что свидетельствует о наличии синдрома полисистемной вегетативной дистонии у 78,3% пациентов (высокий уровень шкалы «симпатикус»), были повышены уровни шкал «фактор тревожности» и «слишком упорное сопротивление внешнему

воздействию», были снижены уровни шкал «фактор работоспособности», «ищет сочувствия». уровень ситуативной переменной тревоги был высоким лишь у 16,6% больных и у 10% контрольной группы. Однако при исследовании личностной тревожности у 83,4% больных ХОЗЛ выявлен высокий уровень общей тревоги, в то время как в контрольной группе этот показатель был высоким только у 31%. В контрольной группе при общем высоком уровне в структуре личностной тревожности в 100% преобладали такие показатели, как «астенический компонент тревожности», «тревожная оценка перспективы». Высокий уровень невротизации (УН) диагностируется у 41,5% больных ХОЗЛ, высокий уровень реактивной тревожности (РТ) — у 20,3% пациентов, высокий уровень личной тревожности (ЛТ) — у 75,8% больных ХОЗЛ, депрессивное состояние (ДС) наблюдалось в целом у 25,1% пациентов и проявлялось депрессией легкой степени у 21,3%, маскированной депрессией — у 3,9%. Эти данные свидетельствуют о негативном влиянии болезни на психику пациентов и имеют вторичный, т.е. приобретенный характер.

При общем высоком уровне в структуре личностной тревожности у 80% больных ХОЗЛ преобладали такие показатели, как «тревожная оценка перспективы», «эмоциональный дискомфорт», «астенический компонент тревожности». У 20% больных доминировали такие показатели, как «фобический компонент» и «социальные реакции защиты».

Список литературы:

1. 6-й Национальный Конгресс по болезням органов дыхания. - Новосибирск, 1996. - № 1121.
2. Безрученко С.В., Мирзоян С.А., Масликова Г.Г., Кравченко З.Ф. Образовательные программы для больных ХНЗЛ в санаторно-курортных условиях // 5-й Национальный Конгресс по заболеваниям органов дыхания. - М., 1995. - № 835.
3. Брезгина С.В. Опыт организации специализированной помощи пациентам с бронхообструктивными заболеваниями в г. Нижний Тагил // Педиатрия. - 1997. - № 4. - С. 83-85.
4. Бримкулов Н.Н. О деятельности Кыргызского астма-центра // 6-й

Национальный Конгресс по болезням органов дыхания. - Новосибирск, 1996. - № 1124.

5. Куммер Ф. Дифференциальная диагностика бронхиальной астмы и ХОЗЛ. Современные рекомендации // Терапевтический архив, 1995, т. 67, №12. - с.66.

Особливості мотивації наукової діяльності молодих вчених-викладачів вищої школи

Єфіменко С.М., Сидоренко Р.В.

Одна з найголовніших характеристик творчої особистості - надзвичайно висока мотивація, що часом змушує вченого жертвувати багатьма радостями життя заради науки. Менш вивченими, але все-таки досить відомими є потреби когнітивного ряду - потреба в пізнанні (цікавість) і потреба в розумінні (потреба у філософській, теологічній, ціннісній теорії)[1]. Є два основні види мотивації вченого: зовнішня, що базується на прагненні до матеріального благополуччя, наукових звань, популярності, і внутрішня - інтерес до досліджуваного предмета. У діяльності більшості вчених обидва види мотивації переплетені й доповнюють один одного, хоча історія знає чимало випадків відданого служіння науці.

Психологічні тести показують, що зі здатністю до наукової творчості корелюють такі особистісні якості, як гнучкість, вразливість і пізнавальна відкритість, ініціативність, енергійність, прагнення до лідерства, наполегливість, естетичне чуття, любов до складностей, контроль над власним «Я» і ін. Відзначаються також і такі якості, як висока сприйнятливність до людей і проблем, гнучкість в обігу з концепціями, почуття гумору, наполегливість і завзятість, нетерплячість при виконанні рутинних і монотонних робіт, схильність до ризику, жива уява, фантазія. Наприклад, така не зовсім очевидна для успіху в науці якість, як почуття гумору, виявляється однією із самих стабільних характеристик творчої особистості.

На жаль, даних про те, на якому етапі наукової кар'єри сильніше працюють ті або інші мотиви, дуже мало. Тому щоб хоча б як не будь зрозуміти що рухає молодих вчених - аспірантів у

їхньому виборі, – вступі до аспірантури, нами було проведене невелике дослідження з виявлення основних мотивуючих факторів якими спонукаються молоді наукові кадри. У Сумському державному університеті серед аспірантів було проведено соціологічне опитування на тему - "Потреба в пізнанні творчої діяльності".

За даними дослідження основним мотивуючим фактором вступу в аспірантуру для 32 % аспірантів є бажання досягти певного соціального статусу й пов'язаних з ним благ, тобто захистити дисертацію й одержати вчений ступінь кандидата наук. Другим по значимості фактором є прагнення до самореалізації, самоствердження, особистісного росту – 31 %. Інші варіанти відповідей вибрала така кількість аспірантів: «Прагнення до пізнання й творіння нового» - 10 %, «Інтерес до певної науки або до якогось конкретного питання» - 10 %, «Бажання принести користь своїм відкриттям усьому людству або принаймні, розв'язати яке-небудь важливе завдання» - 9 %, «Бажання залишити слід в історії, прагнення до слави, популярності, визнання» - 5 %, «Бажання зрозуміти дане явище самому і розкрити очі на його сутність іншим» - 3 %. Під час проведення опитування деяка кількість студентів обирала майже всі варіанти відповідей, але все ж таки спостерігається тенденція до того, що основною рушійною силою в мотивуванні вступу до аспірантури та займанні наукою є бажання досягти певного соціального статусу та тих благ які пов'язані з ним, а прагнення до самореалізації та особистісного росту підкріплює цей вибір. І як раніше нами уже згадувалось, основною ж мотивацією вченого залишається зовнішня, що базується на прагненні до матеріального благополуччя, наукових звань, популярності, а внутрішня – інтерес до досліджуваного предмета, виходе на другий план.

Наукові кадри вищої кваліфікації (КВК) становлять інтелектуальну еліту, яка багато в чому визначає успішність розвитку країни. У промислово розвинених країнах підготовці й використанню КВК приділяється особлива увага. КВК розглядаються як ключова передумова прискореного розвитку й передової ролі цих країн у світовій економіці.

За кордоном останнім часом орієнтуються на підготовку фахівця, здатного до інноваційних рішень, а одержання докторського (Phd) ступеня є складовою частиною цієї підготовки. Так, програма «Doctoral Program in Leaders for Technical Industries (LTI)» Міністерства науки, технології й вищої освіти Португалії, що охоплює 7 вузів і 14 дослідних центрів, яка розроблена разом з Масачусетським технологічним інститутом (MIT) і оголошена восени 2006 р., готує лідерів нового покоління для компаній технічного профілю[2].

Так у Німеччині для прикладу - керівниками аспіранта є професори університету. Деякі аспіранти є стипендіатами (одержують стипендію), інші – асоційованими членами, їх фінансування йде з інших джерел (зазвичай це гранти їх наукових керівників). Розмір стипендії приблизно 1500 євро на місяць, на них можна спокійно жити: знімати житло, харчуватися, одягатися й розважатися. Аспірант сконцентрований повністю на науці. На відміну від студента, лекції аспірант відвідує нечасто.

Ще одна унікальна річ у німецьких університетах це т.зв. майстерні (Werkstaetten). Майстерня — це цілий корпус на кампусі, там розташовані великі цехи з верстатами, інженери й робочі майстерні обслуговують тільки університетські лабораторії: виготовляють і ремонтують різноманітне устаткування, часто унікальне. Там можна замовити будь-яку установку, що вимагається для роботи, надавши креслення, також можна вносити постійні зміни в її конструкцію, звертатися по допомогу при технічних проблемах. Усе роблять швидко і якісно. [3]

Крім того, одним з факторів масовизації аспірантських програм є збільшення чисельності (як в абсолютному, так і в питомому значенні) висококваліфікованих працівників, задіяних у сфері досліджень і розробок. Наприклад, частка дослідників у структурі трудових ресурсів США, Японії і Європейських країн протягом 90-х років ХХ ст. збільшувалася суттєво швидше, чим інших категорій працівників, і до початку ХХІ ст. досяглася наступних значень: 9,1 чол. на 1000 працівників у Японії, 8 чол. — у США, від 5,5 до 6,5 чол. — у провідних країнах ЄС, а у Фінляндії — 13,8 чол. інтелектуальної праці.

Ріст числа випускників вузів, що проходять підготовку в аспірантурі, розширення спектра їх професійних траєкторій обумовлюють диверсифікованість аспірантських програм і присуджуваних докторських ступенів у багатьох країнах світу. На Заході поряд зі ступенем доктор філософії (Phd) присуджуються ступені доктора бізнес-адміністрування (DBA), доктора права (JD), доктора освіти (Ed.D) і ін. Усе це конкретні прояви масовизації аспірантури, що конституують «недослідницькі» ступені поряд з «дослідницькими». Сьогодні частка аспірантів серед молодих людей у віці 20–29 років суттєво менше (в 3 рази), ніж в європейських країнах і США. Таким чином, про масовізацію аспірантури на сучасному етапі можна говорити лише як про тенденцію. Специфічним є не сам факт збільшення чисельності аспірантури, а темп збільшення, що мав місце в 90-х роках ХХ ст. — початку ХІХ ст.

Список літератури:

1. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. — СПб., 2001.
2. <http://www.mitportugal.org>
3. http://spb.rabota.ru/vesti/career/doktorand_ili_russkij_aspirant_v_germanii.html
4. Материали міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації в умовах інноваційного розвитку суспільства» / Під ред. І.В. Войтова. — Мінськ: ГУ «БелІСА», 2009. — 288 с.:
5. Проблеми якості підготовки наукових кадрів в контексті сучасних тенденцій розвитку післявузовського освіти
6. Особливості мотивації наукової діяльності аспірантів очної форми навчання НАН Білорусі
7. Підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації в області машинобудування

Особливості професійної орієнтації студентської молоді в сучасних умовах

Анощкіна О.В.

Згідно з дослідженням, проведеним Леденцовим Д.С., виявилось, що найбільш значимими в наш час є економічні

цінності, саме вони впливають на вибір моделі поведінки сучасної молоді, інші цінності відходять на другий план й не мають такого впливу на вибір життєвих стратегій студентської молоді [1].

І.С.Кон стверджує, що питання "Хто Я?" означає у юнацькому віці здебільшого перспективи і можливості: "ким я стану", "що трапиться зі мною у майбутньому". Отже, думки про майбутнє стають переважаючими, а плани на майбутнє не вичерпуються питанням "ким бути?", а також включають іншу проблему - "яким бути?". [5]. Дослідження проблем професійного самовизначення розпочалося в радянській соціології освіти в 60-70-х роках ХХ століття. Соціологи Тітма М.Х., Шубкін В.Н. зазначають у своїх роботах, що за результатами соціологічних досліджень кінця 70-х – початку 80-х років можна побачити значну різницю між потребою держави у кадрах та потребами і ціннісними орієнтаціями молоді. [2;3].

Прагнення діяти відповідно до конкретних вимог може призвести до непередбаченої ситуації - професія ніби вибрана правильно, а в процесі навчання з'являється незадоволення нею, що призводить до внутрішнього конфлікту особистості. Це відбувається тому, що людина постійно розвивається, і та професія, яка влаштовувала її певному життєвому етапі, може більше не задовольняти. Професійна орієнтація не закінчується вибором професії, вона актуальна протягом всього життя людини.

Отже, можна зробити висновок, що саме якісна система професійної орієнтації сприятиме досягненню успіху, як кожного окремого індивіда, так і суспільства в цілому.

Список літератури:

1. Леденцов Д.С. Ценности как фактор смысложизненных ориентаций современного российского студенчества и их динамика: автореф. дис. канд. социол. наук: спец.22.00.04 / Д.С. Леденцов.- Иркутск, 2007.- 24 с.
2. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Знание, 1975.- 198 с.
3. Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь: Социологические проблемы выбора профессии и трудоустройства. – М.: Мысль, 1985. – 239 с.

4. Живага А.Ю. Особенности профессиональных ориентаций студенческой молодежи (на материалах Сахалинской области): автореф. дис. канд. социол. наук: спец.22.00.04 /А.Ю. Живага.- Москва, 2008.- 30 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1985. – 244 с.

Экспериментальное исследование длительности решения креативной задачи студентом вуза

Кривопишина Е.А., доцент; Проданов Н.

Успешный IT специалист, как и успешный ученый, кроме багажа знаний должен обладать креативным мышлением. Очевидно, данный процесс осуществим, если известны влияющие на него факторы и закономерности его изменения под их воздействием. Несмотря на наличие результатов лабораторных исследований и нескольких теорий креативного мышления, указанные факторы и законы точно не установлены [1]. Одной из причин является отсутствие математического представления какой-либо теории, что не позволяет однозначно сопоставлять результаты экспериментальных исследований и наблюдений. В данной работе в качестве первого шага на пути преодоления данной проблемы, используя феноменологический подход, предложена система уравнений, описывающих кинетику процесса решения творческой задачи. Целью работы является построение математической модели процесса креативного решения задачи, которая позволит определить его длительность и выявить влияющие на него характеристики ученого.

Существуют две противоположные точки зрения на характер протекания творческого мышления, а именно интуитивный и логический варианты [2 – 5]. Согласно первому креативное мышление является непредвиденным и неуправляемым со стороны сознания. Сторонники же логического варианта склонны считать, что творческий процесс протекает по строго определенным этапам. В данной работе рассмотрен только логический подход к творческому мышлению, поскольку он предполагает возможность систематического исследования этого

явления.

Мы сфокусируемся на теории случайных конфигураций Саймонтона, которая относится к группе ассоциативных теорий. Саймонтон [1] предлагает, что креативный процесс оперирует с интеллектуальными элементами, являющимися единичными идеями, которые могут свободно входить в комбинации с другими элементами. Основной механизм — случайная перестановка этих элементов. Как только случайная перестановка произошла, должна произойти некоторая селекция. Большинство случайных комбинаций являются нестабильными вследствие того, что элементы не соответствуют друг другу; небольшое же их число, образующих взаимосвязанное целое, являются весьма стабильными и Саймонтон называет их *конфигурациями*. Стабильные конфигурации остаются и становятся новыми «блоками», функционирующими как один элемент и могут таким образом включаться в дальнейшие перестановки.

Новая конфигурация, которая кажется полезной, должна быть далее развита в *коммуникационную конфигурацию* перед тем, как креативный процесс завершится. Тогда начальная случайная конфигурация является отправной точкой, которая должна быть основой для публично доступного продукта.

Будем исходить из модели стадий Уалласа. Предположим, что основная часть элементарных идей, фигурирующих в теории Саймонтона, генерируется во время сознательной деятельности, т. е. на первом этапе решения задачи (стадия подготовки), при этом их объединение происходит довольно медленно. В период же инкубации, когда основную роль играют подсознательные процессы, генерация новых элементов происходит намного слабее, в то время как образование конфигураций протекает очень активно. На данные предположения наталкивает попытка Пуанкаре описать возможную бессознательную деятельность на протяжении периода инкубации [1]. Он предложил, что на течение бессознательной деятельности влияет предварительная подготовка или сознательная работа. Представим что идеи — это связанные атомы, говорит Пуанкаре. Тогда сознательная работа выбирает некоторые атомы или идеи, значимые для задачи, и пытается

организовать их для достижения решения. Когда задача откладывается на время, атомы продолжают двигаться, соединяются друг с другом и с другими атомами, не активированными на протяжении сознательной деятельности. В конце концов, комбинация, подходящая для решения, будет достигнута, но она в общем случае будет включать в себя, по крайней мере, один из атомов или идей, которые были выбраны при сознательной работе.

Можно и далее следовать Пуанкаре, т. е. использовать микроскопический подход и статистические закономерности для описания протекания креативного процесса, предположив, что элементарные идеи ведут себя как некоторые частицы, например молекулы жидкости, взаимодействующие по определенному закону. Однако отсутствие каких-либо экспериментально установленных характеристик элементарных идей и процесса их комбинирования, которые позволили бы количественно описать данный процесс, на данный момент приводят к невозможности построения микроскопической теории.

Поэтому будем использовать феноменологический подход. Мы введем некоторые величины, характеризующие сложность задачи, способности и опыт ученого, которые влияют на решение задачи, выведем уравнения, описывающие объединение идей. Полученные решения помогут оценить возможность и время решения задачи, которые можно сопоставить с экспериментальными данными, и, таким образом, определить характеристики ученого. Исходя из факта, что существует некоторый предел сложности задачи, которую может решить данный ученый, можно предположить, что есть некоторый предел для максимального числа идей в конфигурации для данного ученого. Обозначив через n_{\max} это число, и через Q_n число конфигураций, составленных из n идей, можно записать следующее выражение для вероятности P решения задачи:

$$P = \frac{A}{Z} Q_{n_{\max}}, \quad (1)$$

где A — множитель, включающий размерности и учитывающий нормировку, Z характеризует сложность

задачи, чем сложнее задача, тем больше Z . Поэтому введем функцию $I(t)$, характеризующую деятельность сознания человека. Значение $I(t)$ близко к 1 при интенсивном сознательном решении задачи, и $I(t)$ близка к нулю, когда человек откладывает задачу в сторону. Точный вид этой функции зависит от графика работы ученого. Предполагая, что скорость генерации идей стимулируется сознательной деятельностью, ограничена некоторым максимальным числом идей N_0 , полезных для решения данной задачи и зависящим от опыта ученого, и падает с ростом числа уже сгенерированных идей, получим уравнение для сознательной деятельности:

$$\frac{dN}{dt} = I(t)(N_0 - N). \quad (2)$$

Аналогично, считаем, что объединение идей происходит в основном на стадии инкубации благодаря подсознательным процессам. Поскольку не известны характеристики идей, показывающие их способность к объединению, то будем считать, что число идей n в момент времени t , которые могут объединиться, пропорционально общему числу идей N , сгенерированных ученым в этот момент. Таким образом, $n = \beta N$, где коэффициент $\beta \in [0,1]$ характеризует способность объединения идей в стабильные конфигурации. Будем считать, что объединяться могут только конфигурации, содержащие одинаковое число идей. Это означает, что конфигурация, состоящая из i идей, может получиться в результате объединения конфигураций, содержащих $i/2$ идей в случае четного i , и из $[i/2]$ и $([i/2] + 1)$ для нечетного i . Считаем, что скорость объединения в конфигурации, состоящих из комбинации i идей, уменьшается с ростом числа Q_i этих конфигураций. Также можно положить, что эта же скорость пропорциональна числу конфигураций, из которых она может образоваться. Получим следующие уравнения для скоростей образования конфигураций, содержащих различное число i элементов:

$$\frac{dQ_2}{dt} = (1-I) \left(C_{\beta N}^2 + \frac{\beta N - \sum_{i=2}^{n_{\max}} i Q_i}{C_{\beta N}^2} - Q_2 \right), \quad \frac{dQ_3}{dt} = (1-I) \left(C_{\beta N}^3 + \frac{\beta N - \sum_{i=2}^{n_{\max}} i Q_i + Q_2}{C_{\beta N}^3} - Q_3 \right),$$

$$\frac{dQ_i}{dt} = (1-I) \left(C_{\beta N}^i + \frac{Q_k}{C_{\beta N}^i} - Q_i \right), \quad i = 2k, \quad (3)$$

$$\frac{dQ_i}{dt} = (1-I) \left(C_{\beta N}^i + \frac{Q_k + Q_{k+1}}{2C_{\beta N}^i} - Q_i \right), \quad i = 2k+1, \quad i \in [2, n_{\max}]$$

Здесь $C_{\beta N}^i = \frac{(\beta N)!}{i!(\beta N - i)!}$ — число возможных комбинаций для числа

идей i . Система уравнений (2) и (3) представляет искомую систему кинетических уравнений. Из них можно найти $Q_{n_{\max}}(t)$ и затем согласно уравнению (1) вероятность решения задачи P .

Рассмотрим численное решение полученных уравнений в одном из предельных случаев. Предположим, что ученый очень интенсивно думал о решаемой проблеме, практически без перерывов, так что в основном происходила сознательная работа и соответственно генерация идей без объединения. Поэтому фактически работало только уравнение (2) вследствие того, что $I(t) \approx 1$ при сознательном решении задачи. Тогда по истечении довольно длительного времени, ученый получил максимально возможное для него количество полезных для решения задачи идей N_0 . Затем он откладывает работу, и начинается период инкубации, так что $I(t) \approx 0$, $N \approx N_0$. Задача свелась к решению следующей системы уравнений:

$$\frac{dQ_2}{dt} = C_{\beta N_0}^2 + \frac{\beta N_0 - \sum_{i=2}^{n_{\max}} i Q_i}{C_{\beta N_0}^2} - Q_2, \quad \frac{dQ_3}{dt} = C_{\beta N_0}^3 + \frac{\beta N_0 - \sum_{i=2}^{n_{\max}} i Q_i + Q_2}{C_{\beta N_0}^3} - Q_3, \quad (4)$$

$$\frac{dQ_i}{dt} = C_{\beta N_0}^i + \frac{Q_k}{C_{\beta N_0}^i} - Q_i, \quad i = 2k, \quad \frac{dQ_i}{dt} = C_{\beta N_0}^i + \frac{Q_k + Q_{k+1}}{2C_{\beta N_0}^i} - Q_i, \quad i = 2k+1, \quad i \in [2, n_{\max}]$$

На рис. 1 представлены зависимости $Q_{n_{\max}}(t)$, полученные в результате численного решения системы уравнений (4) методом

Рунге – Кутта четвертого порядка для нескольких комбинаций параметров модели. Из рис. 1 видно, что число конфигураций, образованных максимально возможным количеством идей, растет со временем, достигая насыщения. Можно заметить, что увеличение как N_0 , так и n_{\max} приводит к увеличению времени насыщения. Это указывает на то, что более сложные задачи решаются, как правило, дольше. Также отметим, что для некоторых комбинаций параметров получались расходящиеся во времени решения, а также наблюдались отрицательные значения для Q_i с малыми значениями индекса i . Это свидетельствует о необходимости дальнейшего анализа рассматриваемых процессов и усовершенствования уравнений.

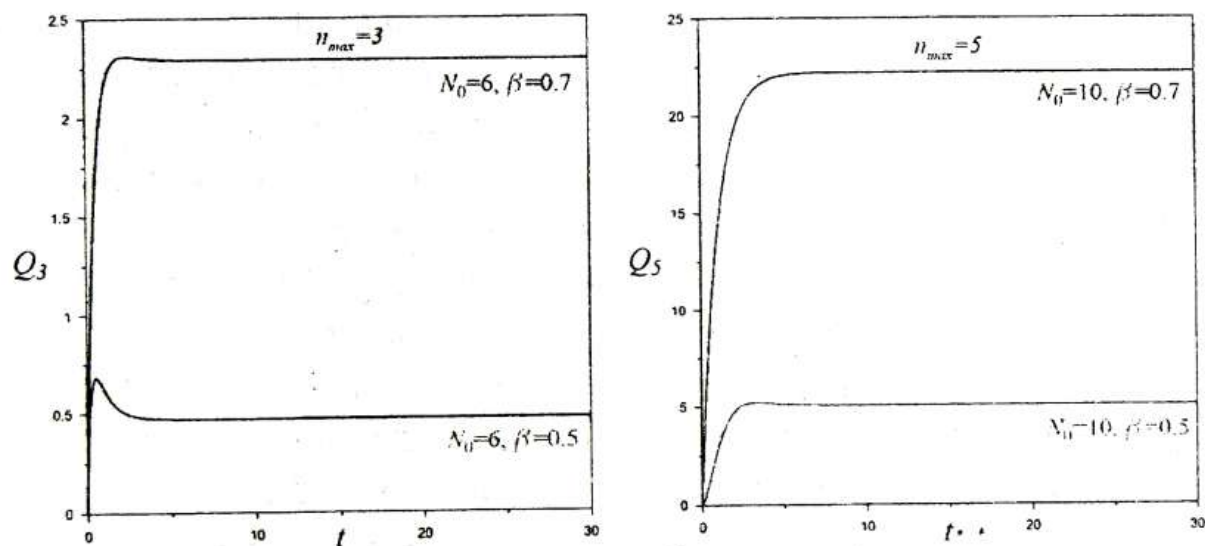


Рисунок 1 – Результаты численного решения системы дифференциальных уравнений (4)

Список литературы:

1. Gilhooly K. J. Thinking. - San Diego: Academic Press, 1996. – 296 p.
2. Simon H. A. Discovery, invention, and development: Human creative thinking // Proc. Natl. Acad. Sci. USA. - 1983. - V. 80. - P.4569 – 4571.
3. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности//Обдарована дитина.-2002.-№4.-С.33 - 43.
4. Sternberg R. J. Teaching for thinking. – Washington: American Psychological Association, 1996. – 163 p.
5. Isaksen S. G., Parnes S. J. Curriculum planning for creative thinking

- and problem solving // The Journal of Creative Behavior. – 1985. – V. 19, №1. – P. 1 – 29.
6. Roe A. A psychologist examines sixty-four eminent scientists // Scientific American. – 1952. – V. 187. – P. 21 – 25.
7. Cattell R. B., Drevdahl J. E. A comparison of the personality profile (16 PF) of eminent researchers with that of eminent teachers and administrators, and of the general population // British Journal of Psychology. – 1955. – V. 46. – P. 248 – 261.
8. Adair J. The art of creative thinking: how to develop your powers of innovation and creativity. – London and Philadelphia: Kogan Page, 2007. – 133 p.

Адаптація студентів у ВНЗ

Сахно П. І., викладач; Коробченко О. В., студент

Студенту-першокурснику доводиться пристосовуватися до нових вимог, які ставить перед ним вища школа і водночас до нових соціальних обставин спілкування з ровесниками та педагогами, форм і методів навчання та побуту. Формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35-40% першокурсників. Психологічна невідповідність до нових соціальних умов негативно діє на загальний стан здоров'я студентів, послаблює увагу, пам'ять, мислення волю.

Характерна для більшості учнів середньої школи пасивність, відсутність самостійності у розв'язанні проблем і вирішенні завдань. Невисокий рівень їхньої соціальної культури, вихованості, інтелігентності. Недостатньо осмислена установка на оволодіння професією. Невпевненість у власній спроможності ефективно організувати своє навчання і життя.

На успішну адаптацію першокурсників впливає низка факторів, головними з яких є гарні побутові умови, цікаве дозвілля, знання і вміння свідомо долати труднощі й проблеми адаптаційного періоду, задоволення навчальним процесом і соціальним оточенням.

Вплив типу темпераменту студентів медичного інституту на засвоєння навчального матеріалу з нормальної анатомії

Кореньков О.В.

Питання індивідуалізації навчання в першу чергу стосується і вищої педагогічної освіти [2]. Формування особистості починається з визначеності особистого темпераменту і характеру людини, загальної спрямованості людини [4].

Експеримент був проведений на 50 студентів першого курсу медичного інституту Сумського державного університету на кафедрі анатомії людини. Спочатку за допомогою «Кола Г. Айзенна» було визначено типологію студентів [7]. З 50 студентів ми отримали 14 флегматиків, 19 сангвініків, 13 холериків і 4 меланхоліка. Другим етапом студентам першого курсу навчання, з відомим вже нами темпераментом на базі анатомічного театру кафедри анатомії людини було розкрито будову вісцеральних гілок черевної частини аорти.

До вісцеральних гілок черевної частини аорти відносять – черевний ствол (*struncus coeliacus*), ліву шлункову артерію (*a. gastrica sinistra*), загальну печінкову артерію (*a. hepatica communis*), селезінкову артерію (*a. lienalis*), верхню бріжеєчну артерію (*a. mesenterica superior*), нижню бріжеєчну артерію (*a. mesenterica inferior*), ниркову артерію (*a. renalis*), яєчкову артерію (*a. testicularis*) [1]. Студентам які прослухали розповідь про будову гілок черевної частини аорти з наглядним їх показом на трупі людини, було запропоновано відтворити почуту ними інформацію.

Для отримання результатів використовували наступні критерії [3, 4]:

1. Як швидко студент запам'ятовував навчальну інформацію:
а) швидко (холерик); б) дуже швидко (сангвінік); в) повільно (флегматик); г) дуже повільно (меланхолік).
2. Як реагує студент на зауваження викладача на зроблену їм помилку:
а) починає сперечатися з викладачем при цьому відстоює свою думку (холерик); б) починає аргументовано доводити свою правоту (сангвінік); в) починає думати про свою помилку, аналізуючи зауваження викладача (флегматик); г) починає

червоніти, хвилюватись і мовчати (меланхолік).

3. Коли студент навчається йому потрібно: а) може вчити матеріал при включеному телевізорі, музиці і тому подібне (холерик); б) фон не дуже важливий (сангвінік); в) повна тиша для зосередження (флегматик); г) повна тиша і відсутність людей в кімнаті (меланхолік).

4. Чи впливає інтерес, зацікавленість до певного предмету (анатомії) на засвоєння знань: а) не впливає (холерик); б) особливо не впливає (сангвінік); в) дуже впливає (флегматик); г) впливає (меланхолік).

Ні один з 50 студентів відтворити прослуханий матеріал зразу і повністю не зміг. Незважаючи на це 28 студентами вдалося дуже добре запам'ятати основні гілки черевної частини аорти. Решта студентів також розповідали топографію найкрупнішої судини людського організму, але робили незначні помилки. Дослідження показали, що холеричний тип людини запам'ятовував інформацію швидше, але не зовсім точно ніж люди з іншим типом темпераменту. Після того як студенти отримували час на самостійну підготовку прослуханого матеріалу на перше місце виходили люди з сангвіністичним та флегматичний типом темпераменту. Студенти з меланхолічним типом темпераменту могли досягнути добрий, або відмінний рівень знань не раніше ніж через день самостійної підготовки.

В процесі дослідження з'ясувалося, що тип темпераменту впливає на засвоєння знань студентами частково, тому що крім нього є ще велика кількість психологічних чинників які впливають на учбовий процес: потреби, інтерес, цінності, особистість викладача, інтелект людини, вольові якості, схильності студентів та інше.

Список літератури:

1. Анатомия человека / [Борзяк Э.И., Бочаров В.Я., Сапин М.Р. и др.]; Под редакцией М.Р. Сапина. – [4-е изд.] - М., 1997. – 560 с.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів практиків // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 4. – С. 8 – 11.

3. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие / [Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г. Орлова Л.М.]. – М., 2001. – 272 с.
4. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення / Лозниця В.С. – К., 2003. – 304 с.
5. Пидкассистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкассистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. – Москва, 1999. – 354 с.
6. Психологія / За ред. О.В. Винославської. – К., 2005. – 352 с.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Райгородский Д.Я. – Самара, 2002. – 672 с.

Проблеми активізації самостійної роботи студентів-медиків

Приходько О.О., аспірант

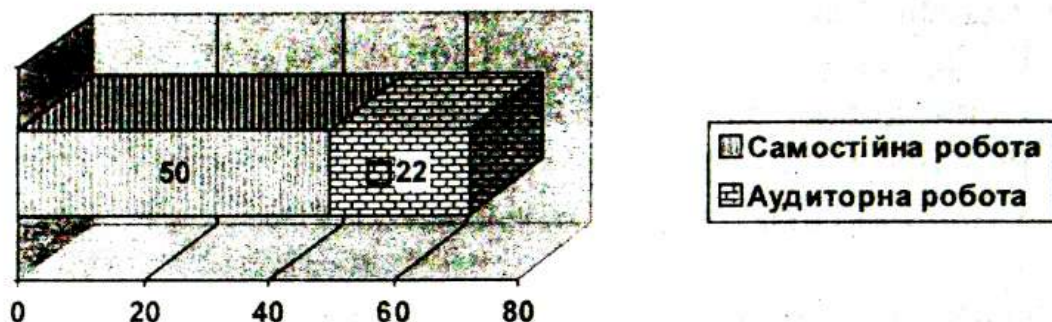
Самостійна підготовка сприяє формуванню логічного мислення та мовної культури, допомагає студентам перетворитись з пасивних носіїв інформації в активних, сприяє самовихованню студента. Перехід до кредитно-модульної системи викликав необхідність переглянути деякі аспекти навчання під час самостійної роботи студентів на морфологічних кафедрах медичного інституту.

Традиційно в національній системі вищої освіти України, визначаючи бюджет навчального часу студентів денної форми навчання, виходили із співвідношення 6:4, що передбачає 6 годин щоденних аудиторних занять і 3-4 години позааудиторних. На сьогодні при здобутті освіти студентами медичних вузів на аудиторні заняття відводиться 30-50% бюджету часу дисципліни. Отже, на самостійне вивчення - від 50% до 70% навчального матеріалу. Таким чином ми маємо значне наближення розуміння самостійної роботи студентів медичного вузу.

Проте кількість годин, відведених на консультації та індивідуальні заняття, обраховується пропорційно до кількості аудиторних занять. Таким чином, збільшуючи кількість матеріалу, відведеного на самостійне вивчення, зменшуємо кількість годин на консультації та індивідуальну роботу зі студентом. Розглянемо на такому прикладі:

Навчальним планом передбачено вивчення на 2 курсі медичного вузу анатомії людини в 2 кредити, тобто 72 год. З них маємо 30% аудиторних (≈ 22 год.) і 70% самостійних (≈ 50 год.). (див. Малюнок 1).

Малюнок 1 Розподіл бюджету часу дисципліни

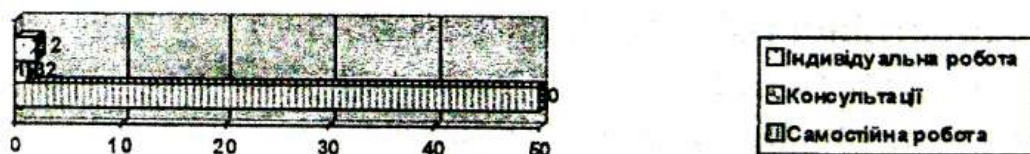


Тепер вирахуємо кількість годин відведених на консультації (протягом семестру) та індивідуальну роботу. Для студентів 2 курсу денної форми навчання застосовуємо формули:

$K=A*0,06$; де K – кількість годин, відведених на консультацію, A – кількість аудиторних годин. Оскільки консультативні години складають 6% від аудиторних. $I=A*0,1$; де I – кількість годин, відведених на індивідуальну роботу зі студентами, A – кількість аудиторних годин. Оскільки години індивідуальної роботи складають 10% від аудиторних. Таким чином, для даного прикладу отримуємо: $K=1,32$ год.; $I=2,2$ год.

Всього на ці види роботи відводиться 3,52 год. І це проти 50 годин самостійної роботи (див. малюнок2)

Малюнок 2 Співвідношення часу, відведеного на самостійну роботу, і часу відведеного на консультації (протягом семестру) та індивідуальну роботу



Якщо ж врахувати, що цей час ще потрібно поділити на кількість студентів у групі (граничною є кількість більше 45 чоловік), то зрозуміло, з якими складнощами стикається як

студент, так і викладач.

Таким чином, на нашу думку було б логічніше враховувати час, відведений на консультації (протягом семестру) та індивідуальну роботу, пропорційно до часу, відведеного на самостійну роботу.

Важливим фактором активізації самостійної роботи студентів медичного ВНЗ є організацію різних її форм: роботу над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами в позалекційний час (конспектування, реферування, складання тез); над конспектами лекцій (до і після них); рішення типових або ситуаційних задач; рішення тестових завдань I-III рівнів; підготовка доповідей, наукових повідомлень; переклад спеціальної літератури; інші індивідуальні завдання в залежності від специфіки дисципліни; залучення студентів усіх курсів до активної науково-дослідної роботи різного рівня складності тощо.

Усі види самостійної роботи студентів можна поділити на роботи репродуктивного типу, творчі і комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчості і репродукції.

Деякі педагоги вищої школи пропонують з метою організації управління позааудиторною самостійною роботою студентів виділяти дві взаємопов'язані підсистеми — систематичну і так звану акордну самостійну працю. При цьому під систематичною працею розуміють працю, розподілену по днях невеликими порціями, а під акордною — компактну і довготривалу за часом. Для цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів інколи розробляються технологічні карти для різних видів самостійних робіт, зокрема: процесу складання тез; складання бібліографічних карток за книгою; складання карток за статтею; складання виписок; роботи з книгою; читання наукової літератури; процесу конспектування першоджерел; роботи з пресою; процесу реферування; підготовки доповідей, повідомлень, виступів.

В рамках Болонського процесу важливе значення для організації самостійної роботи студентів також відіграє складання індивідуального плану студента, який є одночасно засобом інформування студента про необхідний обсяг самостійного

засвоєння дисципліни. Подібна система вже використовувалась свого часу в Московському медичному інституті (ММІ), де кожний студент отримував графік завдань на семестр. Це забезпечувало організацію систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру. Студент зобов'язувався дотримуватися графіка і час від часу звітувати перед викладачем про його виконання. Аналогічний досвід існував також у Московському енергетичному інституті (МЕІ).

Відобразилось на організації самостійної роботи студентів і введення модульної системи навчання. Щоправда в межах експерименту в Україні існують і різні підходи до відображення самостійної роботи в модулях: від виокремлення окремого модуля самостійної роботи з окремою оцінкою, до виділення окремих тем на самостійне вивчення в межах одного модуля.

За задумом отримання оцінки студентом з усіх модулів дисципліни позбавляє його підсумкової форми контролю (іспиту чи заліку). Для отримання ж оцінки із модулю необхідно, щоб студент отримав оцінки з 90-100% тем даного модулю. На практиці ж маємо ситуацію, коли студент отримавши оцінки з 20-45% тем отримує позитивну оцінку за модуль. А до великої кількості тем, винесених на самостійний розгляд навіть не торкається. Це трапляється в тому числі і через недостатню кількість годин, відведених на перевірку його самостійної роботи.

Список літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. - Видавництво «Либідь» при Київському університеті, 1998, 560с.
2. Головка Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять// Освіта і управління, 2002, №1, С.147-150.
3. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів// Рідна школа, 2006, №5, С. 68-70.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1995. - С. 248-284.
5. Лейфура В.М., Воробйова А.І. Навчальні модулі як ефективний засіб організації самостійної роботи студентів в умовах рейтингової системи// Наукові праці: науково-методичний журнал. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДПУ ім. П.Могили –

2002. – Вип. 7 – С.81-83.

6. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу// Рідна школа, 2005, №1, С.49-51.

7. Пидкасистый П.И. Самостоятельно-познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980.

Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – 2-е изд. – М, 1981. – 78с.

Влияние воспитательной деятельности куратора на эффективную адаптацию студентов первого курса

Кривопишина Е.А.; Шульга Ю.В.

В традиционном плане адаптация студентов первого курса рассматривается как совокупность трех аспектов, отражающих основные направления деятельности студентов [1]: адаптация к условиям учебной деятельности: приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни; адаптация к группе: включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций; адаптация к будущей профессии: усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств.

Выделяют три уровня протекания адаптационного процесса [2]: 1) стихийная адаптация - задача преодоления трудностей первоначального периода обучения в вузе не ставится и не решается как специальная педагогическая задача; 2) частично организованная - осуществляются отдельные мероприятия, направленные на преодоление студентами определенных трудностей адаптационного периода, что в какой-то мере облегчает адаптацию; 3) оптимально организованная целенаправленная система организации деятельности педагогов и студентов, обеспечивающая сравнительно быстрое достижение студентами высоких результатов в основных видах их деятельности.

Одной из эффективных форм управления адаптационным процессом является кураторство. От куратора группы зависит успешность адаптации первокурсников к новой социальной среде, налаживание деловых и личных контактов между членами группы. Успех деятельности куратора группы 1-го курса во многом зависит

от четкого осмысления и определения основных направлений, от оптимального выбора форм и методов воспитания, значительно повышающих эффективность управления адаптационным процессом первокурсников к учебному заведению [1].

Студенческая группа на первом этапе существования – еще не коллектив, чтобы им стать группе потребуется от 6 месяцев до 1 года [4]. Уже на первом этапе работы с группой необходимо создать в группе атмосферу сплоченности и доверия, раскрыть творческий потенциал участников, сформировать толерантное отношение ко всем членам группы, снять имеющееся напряжение. Необходимо пробудить в участниках группы любопытство, поэтому нельзя надолго откладывать начало практической работы.

Итак, задача куратора на этапе адаптации первокурсника – дать студентам представление о многообразии окружающего мира, пробудить интерес к самопознанию, помочь найти свое место в жизни, способствовать развитию интересов, развить чувство любознательности, а также воли и усидчивости при овладении новыми знаниями, обогатить их духовный мир.

Таким образом, проблема адаптации студентов первого курса является одной из острых проблем воспитательной работы. Поэтому педагогическая поддержка – создание условий и активизация факторов, способствующих раскрытию личностного потенциала студента, его неповторимости и самостоятельности, становится ведущей деятельностью ключевой фигуры воспитательного процесса в вузе – куратора группы [2].

Список литературы:

1. <http://www.uoipd.org>.
2. <http://conference.kemsu.ru>.
3. <http://www.vtk.t-k.ru>.
4. <http://www.bashedu.ru>.

Преваги та недоліки тестування як методу педагогічного контролю

Зінченко Н.О., аспірант

У педагогічному процесі розрізняють декілька тисяч видів контролю, серед яких: попередній, поточний, тематичний, рубіж-

ний, підсумковий і випускний. Для того, щоб система була визнана ефективною, в процесі її використання повинні вирішуватися, чотири основні задачі. По-перше, система повинна чітко диференціювати рівень знань студентів, реагуючи, навіть, на невеликі коливання у засвоєні матеріалу. По-друге, вона повинна максимально сприяти здобуттю знань більш важливих дисциплін, що формують студента як творчу особистість і висококваліфікованого професіонала. Крім того, її стимулююча роль повинна проявлятися в здатності виявляти більш талановитих молодих людей. По-третє, система повинна забезпечувати повну і безумовну об'єктивність і методично рівний підхід до оцінки рівня і якості навчання різними студентами. І, нарешті, четверте. Незважаючи на специфіку викладання окремих курсів в різних навчальних закладах, яка присутня навіть при обов'язковому дотриманні вимог нормативних програм і різне часове навантаження навчальних дисциплін, система має давати можливість об'єктивно перезараховувати предмети при переходах з одного закладу до іншого.

Для діагностики успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами і навіть пелагічним тестуванням. Недоліки тестового методу контролю за навчанням: створення тестів, їх уніфікація і аналіз – досить кропітка та велика робота[6]. Щоб довести до готовності тести, необхідно не один рік збирати дані, аналізувати їх та виправляти недоліки[1]. Негативною також стороною є те, що не враховуються індивідуальні особливості студентів, а також можливість вгадування правильних відповідей, не маючи жодних уявлень про предмет викладання. [7] Також не слід забувати, що деякі запитання можуть бути поставлені некоректно або ж не мати однозначної відповіді, або ж, навпаки, мати декілька відповідей замість однієї. Також не слід забувати про такий важливий факт, що при тестуванні не враховуються індивідуальні властивості дітей, а час виконання залишається однаковим. Холерики і сангвініки швидше справляються з даними завданнями, оскільки в них швидке мислення, швидка реакція. А меланхоліки і

флегматики повільніше виконують подані завдання, бо за своєю природою повільні. [7]

До переваг тестування слід віднести, безперечно, простоту використання, доступність, точність, можливість автоматизації процесу, масовість та одночасність опитування великої кількості студентів. Позитивною стороною тестових завдань також є те, що студент може швидко відтворити свої знання, а ще те, що ці відповіді швидко можна перевірити. Як уже зазначалося, об'єктивність може мати позитивний стимулюючий вплив на пізнавальну діяльність студента; виключається вплив негативного впливу результатів тестування трьох чинників як настроїв, рівень кваліфікації, і ін. характеристики конкретного викладача; орієнтованість на сучасні технічні засоби використання в середовищі комп'ютерних (автоматизованих) навчальних систем; універсальність, охоплення всіх стадій процесу навчання.

Зазначимо інші переваги. Тестові запитання багатofункціональні. Вони дозволяють швидше зорієнтувати не тільки подальшу роботу зі студентом, а й допомагає лектору скоригувати свій курс [1]. До того ж використання із першого курсу тестування студентів допоможе об'єктивно провести атестацію ВУЗу, що проводиться з метою визначення відповідності змісту, рівня та якості підготовки випускників вимогам державних освітніх стандартів.

Список літератури:

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. –М., 1980.
2. Богданова О.С. Воспитательное значение оценки знаний учеников // Советская педагогика. – 1952. – №9. – С.54-59.
3. Глуханюк Д. Як об'єктивно оцінити знання учнів (з досвіду впровадження залікової системи) // Педагогіка толерантності. – 1997. – №1-2. – С.86-90.
4. Делікатний К.Г. Оцінка знань як органічна частина процесу навчання // Радянська школа. – 1989. – №5. – С.44-50.
5. Лисенко Л.В. Модульне навчання і рейтингова система оцінювання знань учнів // Початкова школа. –1995. –№3. –С.27-29.
6. Лисенкова С.М. Об использовании опыта учителей новаторов // Советская Россия. –1983. 23 августа.

Сучасні методи застосування засобів інформаційних та комунікаційних технологій в системі освіти

Мукомел Т.В., аспірант

В наш час поряд з такими підходами і методами навчання як особисто - орієнтований підхід у навчанні, навчання у співпраці, інтерактивний метод навчання, різнорівневе навчання і т.д. [1, 2], все частіше використовуються методи застосування засобів інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ).

Під інформаційними іграми розумітимемо ігри, засновані на інформаційних процесах: передача, обробка, кодування і декодування інформації та ін. Наприклад, гра на передачу інформації (у цих іграх, як правило, задіяні невербальні канали передачі інформації). Дидактичне значення цих ігор дуже важливе. Дійсно, навички передачі інформації невербальними каналами (міміка, жест, поза, жестикуляція та ін.) мають важливе значення в повсякденному житті студентів, і матимуть ще більше значення в майбутній активній соціальній і професійній діяльності. Проте не всі студенти володіють цими способами передачі інформації. Уміння вірно передати сенс повідомлення не тільки словами, але і "загальним виразом тіла" знадобиться студенту у житті, тому цьому треба учити. Наприклад, шаради - це швидкі і запальні ігри на вгадування, в які можна грати самими різними способами. У них можуть грати всього декілька гравців або ціла група. Один гравець (або команда, залежно від того, який варіант гри вибраний) представляє яке-небудь слово або фразу в пантомімі, тоді як інші намагаються вгадати, що він мав на увазі. Представлення можна проводити в повному мовчанні. Можна використовувати умовні рухи - рухи, про значення яких домовилися наперед, тому, хто показує пантоміму заборонено говорити.

Ділова гра - це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Такі ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми. У навчальному процесі

ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних, семінарських занять, самостійної роботи. У вищому навчальному закладі, застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо - і соціограма [5]. Ділова гра належить до активних методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищення мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення.

Дебати – як різновид інтелектуальних ігор, гра, що має на меті допомогти студентам сформувати навички, необхідні для досягнення життєвого успіху в сучасному суспільстві. У дебатах важливим є процес навчання, ніж остаточний результат кожної гри. Ця гра розвиває одну з найважливіших рис характеру особистості – допитливість. Студенти одержують багато користі від дебатів. Працюючи разом, щоб краще підготуватися до дебатів, учасники перетворюються з гравців команди на друзів. Хоча у дебатах кожен має свою роль та обов'язки, але команда має працювати разом, допомагаючи й доповнюючи одне одного.

Можна також розглядати «Портфель студента» як метод застосування засобів ІКТ. «Портфель» є творчими роботами студента, це може бути творчі індивідуальні, парні або групові роботи в кінці деякої теми у формі комп'ютерної презентації або публікації. Мета цього методу – навчити робити студента презентації і/або публікації, захищатися в усному форматі, що підвищує його конкурентоспроможність в майбутньому. Цей метод навчання полягає в компетентністнім підході, тобто формування комунікативної, соціальної, мовної і цифрової (володіння комп'ютерною грамотністю і уміння використовувати ІКТ в учбовому процесі для вирішення завдань) компетентності. Крім того, підвищується взаємооцінка студентами своїх робіт.

Методи застосування засобів ІКТ в умовах домашнього навчання орієнтовані на індивідуалізацію процесу навчання студентів, їх соціальну адаптацію. Для використання в домашніх умовах розробляється велика кількість повчальних систем типу "Домашній репетитор" по всіх загальноосвітніх дисциплінах, а також систем дистанційного навчання [4].

Список літератури:

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. – К.: Кондор, – 2008. – 272с.
2. Бондар В. І. Дидактика. – К.: Либідь, – 2005. – 264с.
3. Бордовская Н.В. Педагогіка / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Питер, – 2006. – 304 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія / Навчальний посібник. – К.: Либідь, – 2005. – 400с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / Навч. посіб. (для студ. вищ. навч. закл.). – К.: Центр учбової літератури, – 2006.

Проблеми самостійної роботи студентів у виЗ та підготовки викладачів до її організації

Дронь Ю.П., аспірант

Необхідною умовою мобілізації студентів на якісну професійну підготовку є відповідна програма їхньої самостійної пізнавальної діяльності, її навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення. У сучасних умовах існує тенденція до скорочення аудиторних годин на вивчення тієї чи іншої дисципліни та компенсація їх за рахунок поза аудиторної, самостійної роботи. Досліджуючи можливості методу самостійної роботи студентів, наголосимо на управлінській функції викладача, адже кінцевий результат залежить саме від його організаторських умій. На початку роботи над системою підготовки викладачів ВНЗ до організації самостійної роботи студентів потрібно визначити певні етапи її функціонування залежно від того, яка основна мета в певний часовий період. Відповідно до цього можна визначити три етапи:

1. Адаптаційний – тут ідеться про адаптацію викладача до умов викладання у ВНЗ, здебільшого на цьому етапі він повинен усвідомити зміст, мету та завдання використання прийомів, форм і методів організації самостійної роботи студентів; потребу відповідності обраних форм і методів меті та цілям виконання завдань. Метою цього етапу ми вважаємо досягнення викладачем першого низького рівня (який відповідає використанню

репродуктивних, копіювальних видів самостійної роботи) підготовки викладача до організації самостійної роботи студентів.

2. Практично-репродуктивний – на цьому етапі у сфері нашої уваги в основному перебувають: вміння та володіння навичками організації самостійної роботи, адекватного використання видів, форм та методів організації самостійної роботи студентів, відповідність їх застосування динаміці ускладнення змістовної частини навчальної дисципліни та вимогам щодо набуття знань, розвитку вмінь і навичок студентів з навчальної дисципліни. Метою роботи на цьому етапі ми вважаємо проходження середнього та вище середнього рівнів (середній рівень характеризується переважним використанням реконструктивних, варіативних видів роботи, вище середнього – використанням частково-пошукових видів).

3. Оптимізаційний – на цьому етапі відбувається завершення підготовки викладачів до організації самостійної роботи студентів. Його основними завданнями є такі: формування готовності викладача до самостійної творчої праці у напрямі організації самостійної роботи студентів, формування вмінь встановлення оптимального співвідношення складності навчальних завдань з формами, прийомами та методами організації [6].

Зазначимо, що всі елементи цієї системи є взаємозумовленими, а сама модель – циклічна. Вона має зворотний характер. Так, ті викладачі, навички яких до організації самостійної роботи є достатніми, часто знову повертаються до першого рівня її організації – самопідготовки, але тепер характер їх роботи значно складніший: вона переважно спрямована на науково-дослідну діяльність або на допомогу початківцям.

Список літератури:

1. Володько В.М., Дмитрик І.С., Іванова Т.В. Самостійна пізнавальна діяльність студентів. – К., 1993. – 52 с.
2. Солдатенко М.М., Сусь Б.А. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста // Вища і середня освіта. – 1994. – № 7. – С. 39-44.
3. Ужик В.О. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів. – К: Вища школа, 1981. – 23 с.

4. Бодик О.П. Самостійна робота студентів як важлива складова навчального процесу в контексті Болонського процесу // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі : досвід, проблеми, перспектива. Збірник наукових праць. Випуск VIII. – Рівне, 2008. – С. 24-30.
5. Синьов В.М. Кадрова та виховна робота в ОВС : Навч.-метод. посіб. / [В.М. Синьов, В.І. Кривуша, Т.В. Кушнірова, М.І. Легенький]. – К., 2006. – 179 с.

Експериментальне дослідження рівня розвитку творчого мислення студентів

Кривопишина О.А., доцент; Стрелец Г.В., аспірант

Основними методами дослідження рівня розвитку творчого мислення студентів виступили методика на невербальну креативність Е. Торренса та вербальну креативність С. Медника, адаптовані А.Н. Вороніним для діагностики студентів, тест-опитувальник мотивації досягнення успіху та мотивації уникання невдач і тест-інтелекту Айзенка у комп'ютерному вигляді, версія 2.1, адаптований кафедрою психології Санкт-Петербурзького державного університету та компанією АТ 4057. Дослідженням було охоплено 62 студенти за спеціальністю «інструментальне виробництво» впродовж січня 2010 року.

Проведене дослідження взаємозв'язку рівня мотивації і рівня креативності свідчать про те, що у майбутніх інженерів взаємозв'язок між рівнем мотивації досягнення і рівнем креативності має високу позитивну кореляцію. Узагальнення матеріалів дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Креативність як властивість особистості виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними "стрибками", конфігураціями дій або методів та ін. Для активізації креативності необхідно створення особливого психічного стану. Це дозволяє вважати її одним із системоутворюючих факторів структури особистості, що впливає та обумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації. 2. Максимальне виявлення творчого мислення студентів інженерів

виникає в тих ситуаціях, коли вони намагаються використати нетиповий для себе засіб (метод, властивість) вирішення завдання.

3. Взаємодіями з творчими проблемами особистість формує конфігурацію необхідну в даній предметній області творчості. Підвищення творчої продуктивності майбутніх інженерів можливе за рахунок формування нових зовнішніх і внутрішніх умов їх діяльності.

4. Творча продуктивність студентів інженерних спеціальностей являє собою системний ефект взаємодії двох факторів – креативності та мотивації, де інші фактори сприяють або гальмують цю взаємодію.

5. Взаємозв'язок між рівнем мотивації і рівнем креативності у майбутніх інженерів має високу позитивну кореляцію.

6. Рівень інтелекту майбутніх інженерів може бути параметром, який впливає на взаємозв'язок між рівнем креативності і рівнем мотивації.

7. Враховуючи психологічні особливості майбутніх інженерів, ми можемо керувати процесом адаптації студентів інженерних спеціальностей до вимог професійного середовища, сприяти формуванню у студентів-інженерів різнобічного підходу до проблем, поставлених перед ними.

8. Виховання творчо активних інженерів може забезпечити суспільству адекватний вибір і реалізацію перспективної моделі розвитку.

9. Результати дослідження можуть бути використані в психології та педагогіці вищої школи, психології творчості, інженерній психології та інші, з метою виявлення творчо обдарованих індивідів і прогнозування їх поведінки.

Технологии продуктивного обучения устному переводу

Шуменко О.А., аспірант

Технология интерактивного обучения (обучения во взаимодействии) основана на использовании различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия студентов в группе и с преподавателем, направленного на совместное решение переводческих задач. Например, целесообразно организовать ситуацию для устного перевода, максимально приближенную к реальной. Студенты выступают в парах: один студент — докладчик, другой — переводчик. Студент-докладчик делает доклад на какую-нибудь тему (не чи-

гает), в реальном темпе, без пауз. Студент-переводчик переводит текста на слух, разделяя его на отрезки, которые он способен перевести (развивается объем оперативной памяти).

Вариантом данного упражнения может быть интервью при изучении двустороннего перевода. Студенты готовят дома ряд вопросов по определенной теме, известной всем. На занятии студент выступает в роли интервьюера, другой студент — в роли интервьюируемого, третий — в роли переводчика. Таким образом, беседа получается спонтанной, речь естественной, задача переводчика усложняется.

Проблемно-поисковая технология предполагает создание в учебном процессе таких речевых ситуаций, в которых студенту необходимо решать проблемно-поисковые задачи с целью освоения и использования изучаемого языка, интерпретации содержания текстов и создания собственных речевых произведений проблемного, творческого характера, что позволяет максимально реализовать личностный потенциал студента.

Например, перевод текстов, наполненных прецизионной информацией, на слух создает экстремальную ситуацию для студента-переводчика. В данном случае он может полагаться только на свой профессиональный кругозор. Кроме того, необходима хорошо развитая реакция на прецизионную информацию, а также владение компенсаторными навыками в случае незнания/непонимания информации. Приведем пример такого текста. Можно предложить студентам перевод такого текста сначала с листа, затем абзачно-фразовым переводом.

Элементы ролевой игры в процессе обучения устному переводу необходимы уже для того, чтобы создать приближенную к реальной ситуацию перевода. Для отработки отдельных переводческих навыков можно использовать и другие игры. Например, TABOO GAME для отработки навыка перефразирования. Игра заключается в том, чтобы объяснить список слов (5-7 слов) своей команде, не используя данных и однокоренных слов. Студенты учатся компенсировать незнание/непонимание лексических единиц с помощью синонимов, парафраз, описаний ситуации.

Игра „Снежный ком” успешно применяется для развития оперативной памяти. Например, студенты повторяют следующие

предложения: *Один обидчивый опоссум. Два древних дерева у дороги. Три тривиальных теории. Четыре чудесных червяка. Пять пытливых попугаев пели популярные песни. Шесть шумных шалопаяев шаловливо шушукались. Семь суровых самураев сделали себе сепуки. Восемь верных воробьев восторгались весной. Девять долговязых дядек доставали дрозда из дупла. Десять долгих дней друзья достраивали дом.*

Другой вид того же упражнения, когда каждое последующее предложение пополняется новой информацией. Задание: повторить такие фразы. На следующем этапе студентам предлагается не только повторить, но и перевести эти предложения.

Эффективно способствует развитию оперативной памяти следующая игра. На противоположных стенах аудитории располагается страница с текстом, который нужно перевести. Студент подходит к тексту, запоминает столько информации, сколько может запомнить, идет к своему месту, записывает перевод. Каждый следующий раз студент пытается запомнить больший объем информации, развивая таким образом оперативную память.

Игра „Стоп! Перевод” проводится с помощью аудиозаписи. Студенты слушают тот отрезок текста, который могут запомнить и перевести, и поднимают руку. Тот, кто поднял руку, переводит. Остальные студенты редактируют перевод.

Целесообразно составить профессиональный языковой портфель переводчика, где будут перечислены основные переводческие навыки, некоторые нормативы владения этими навыками. Студент фиксирует свои достижения автономно, осознавая ответственность за результаты обучения.

Список литературы:

1. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. – Курск, 1999. - 136 с.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. - 176 с.
3. Чужакин А.П. Устный перевод / А.П. Чужакин. – М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2001. - 256 с.

Вплив соціально-психологічного клімату навчальних груп на особистісну та пізнавальну успішність студентів

Кузікова С.Б., викладач; Жарик Т.І.

Основною метою статті є дослідження соціально-психологічного клімату в студентських колективах та виявлення його впливу на результати навчальної діяльності студентів університету. Студентам декількох вузів було поставлено питання, що в найбільшій мірі вплинуло на зміну їх поведінки за час навчання у вузі: 80 % з числа опитаних відповіли, що саме приклад, вимогливість і поради товаришів по навчанню. На питання «Чи відчували ви під час навчання підтримку колективу?» більше 70 % випускників відповіли ствердно [2]. Це свідчить про те, що в житті студенського колективу відіграє значну роль морально-психологічна атмосфера – домінуючих відносин, думок, відчуттів, настроїв, думок, переживань, потреб, інтересів студентів.

Наші дослідження проводилися на кафедрі управління (факультет економіки та менеджменту) СумДУ. Для вивчення впливу соціально-психологічного клімату на успішність навчання студентів було взято дві студентські групи четвертого курсу та проведено обробку результатів навчання по одній навчальній дисципліні. Обчислений середній бал успішності за результатами навчання за окремою дисципліною в одній групі склав 3,2 бали, а в іншій – 4,0, крім того, в групі з задовільною успішністю на «5» і «4» навчалося 40% студентів, а з доброю – 76%.

Для вивчення соціально-психологічного клімату груп було використано експрес-методику Михалюка О.С. та Шалито А.Ю. Ця методика дозволяє виявити емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти відносин в групі. У якості суттєвої ознаки емоційного компонента розглядається критерій привабливості - на рівні понять «подобається - не подобається», «приємний - неприємний». При конструюванні питань, спрямованих на вимір поведінкового компоненту, витримувався критерій «бажання - небажання працювати в даному колективі», «бажання - небажання спілкуватися з членами колективу в сфері відпочинку». Основним критерієм когнітивного компоненту обрана змінна «знання - незнання особливостей членів колективу» [3, с. 649-650].

Аналіз результатів дослідження показав, що в одній групі психологічний клімат можна трактувати як цілком сприятливий, а в іншій як невизначений. При дослідженні впливу соціально-психологічного клімату навчальної групи на успішність виявлено, що в тій групі, де соціально-психологічний клімат можна охарактеризувати як цілком сприятливий середній бал склав 4,0 бали, а у групі з невизначеним психологічним кліматом – 3,2.

Список літератури:

1. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие. / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
2. Фарбер И. Е. Социально-психологический климат вуза / И. Е. Фарбер // Правоведение. – 1982. - № 4. - С. 81 – 84.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Д. Я. Райгородский (редактор-составитель). – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. — 672 с.
4. Матюхіна Н.П. Управління персоналом органів внутрішніх справ України (Теоретичні та прикладні аспекти): монографія / О.М. Бандурка, Н.П. Матюхіна. – Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ, 1999. – 287 с.

Внутрішня мотивація як спонука успішної навчальної діяльності

Парфененко Ю.В., Кузікова С.Б.

Виявлення професійних мотивів, інтересів та нахилів студентів є важливим прогностичним фактором, що визначає міру зацікавленості навчальними дисциплінами, а в майбутньому – обраною професією. Метою даної роботи є дослідження мотиваційного комплексу особистості – співвідношення внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації. Студенти, в яких переважає внутрішня мотивація, залучаються до навчальної діяльності заради неї самої, вони не чекають від вчителя певних заохочень. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої мети.

До внутрішніх відносять мотиви отримання знань (студенти

характеризуються високою успішністю навчальної діяльності, сильною волею та ін.) та здобуття професії (студенти часто проявляють вибірковість, поділяючи дисципліни на «потрібні» і не «потрібні», що може позначатися на успішності) [4].

Зовнішня мотивація характеризується тим, що націлює студента лише на кінцевий результат. Для таких студентів цінністю є кінцевий висновок їх навчання у вузі (тобто, отримання диплома) або ж отримання стипендії. Зовнішні мотиви розподіляються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні, які є найменш бажаними, так як при наявності високого рівня такого виду мотивації розвиток творчих здібностей студента практично неможливий. З метою виявлення переважного виду навчальної мотивації нами було проведено добровільне анонімне анкетування студентів першого курсу інженерних спеціальностей Сумського державного університету. Дослідження проводилося в третьому півріччі першого семестру (грудень 2009 року). Вибірка складала 100 студентів. Студентам пропонувалося оцінити, наскільки значущими для них є наступні мотиви навчальної діяльності: грошовий заробіток; прагнення до просування по роботі; прагнення запобігти критиці з боку керівника чи колег; прагнення уникнути можливих покарань та неприємностей; потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку інших; задоволення від самого процесу та результату роботи; можливість найбільш повної реалізації саме в цьому виді діяльності.

Кожен мотив за ступенем значущості необхідно було оцінити за п'ятибальною шкалою: 1 – «в дуже незначній мірі», 2 – «в досить значній мірі», 3 – «в невеликій, але й немалій мірі», 4 – «в досить великій мірі», 5 – «в дуже великій мірі».

При обробці одержаних результатів були обчислені показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами:

$$ВМ = (\text{оцінка пункта 6} + \text{оцінка пункта 7})/2.$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5})/3.$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4})/2.$$

На основі одержаних результатів визначається мотиваційний

комплекс особистості. Результати проведеного анкетування наведені в табл.1 та 2.

Таблиця 1 – Визначення мотиваційного комплексу

Мотиваційний комплекс					Кількість студентів				
					Група 1	Група 2	Група 3	Група 4	Разом
ВМ	>	ЗП М	>	ЗН М	25,8 % (8)	50 % (9)	19,2 % (5)	40 % (10)	32 % (32)
ВМ	=	ЗП М	>	ЗН М	12,9 % (4)	11,1 % (2)	3,8 % (1)	8 % (2)	9 % (9)
ВМ	<	ЗП М	>	ЗН М	16,1 % (5)	22,2 % (4)	50 % (13)	20 % (5)	27 % (27)
ВМ	>	ЗП М	<	ЗН М	35,5 % (11)	5,6 % (1)	7,7 % (2)	4 % (1)	15 % (15)
ВМ	<	ЗП М	=	ЗН М	3,2 % (1)	-	-	-	1 % (1)
ЗН М	>	ЗП М	=	ВМ	3,2 % (1)	5,6 % (1)	-	-	2 % (2)
ЗН М	=	ЗП М	=	ВМ	3,2 % (1)	-	3,8 % (1)	12 % (3)	5 % (5)
ЗН М	>	ЗП М	>	ВМ	-	5,6 % (1)	15,4 % (4)	4 % (1)	6 % (6)
ЗН М	=	ВМ	>	ЗН М	-	-	-	12 % (3)	3 % (3)

Таблиця 2 – Домінуючий тип мотивації

Тип мотивації	Кількість студентів				
	Група 1	Група 2	Група 3	Група 4	Разом
Внутрішня	61,29 % (19)	72,2 % (13)	23,08 % (6)	48 % (12)	50 % (50)
Зовнішня позитивна	19,35 % (6)	16,7 % (3)	50 % (13)	20 % (5)	27 % (27)
Зовнішня негативна	19,35 % (6)	11,1 % (2)	26,92 % (7)	32 % (8)	23 % (23)

В табл.1 наведено усі варіанти мотиваційних комплексів, наявних в опитуваних групах. Аналіз одержаних результатів показав, що в цілому студенти мають високий рівень внутрішньої мотивації та прагнуть реалізувати свої можливості в обраній професії. Найбільш оптимальний мотиваційний комплекс

ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ=ЗПМ>ЗНМ був обраний 41% студентів-першокурсників. Це свідчить про те, що студенти з даними мотиваційними комплексами не лише навчаються з інтересом та виявляють схильність до вирішення творчих, неординарних завдань, а й не бояться невдачі та можливої критики з боку викладача чи товаришів, тобто мають потенційні можливості особистісного та професійного розвитку. Турбують студенти, які обрали найгірші мотиваційні комплекси ЗНМ>ЗПМ>ВМ, ЗНМ=ЗПМ=ВМ, ЗНМ=ВМ>ЗПМ (18% в сукупності від загального числа опитаних). Такі студенти завжди наявні в колективі принаймні до першої сесії. Як правило вони не є сформованими особистостями, навчаються завдяки наполегливості батьків та частіш за все, ігнорують будь-які спроби викладача їх зацікавити. Слід звернути увагу на решту першокурсників (41%), які обрали інші види мотиваційних комплексів. Завданням викладача при роботі з такими студентами є допомога у формуванні більш оптимального типу мотивації.

Список літератури:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., Изд-во ЛГУ. – 1974. – №2 – С. 3-15.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя – М. Логос, 2004. – 384 с.
3. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Питер, – 2006. – 304 с.
4. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков, Э.Л. Диси // Вопросы психологии. – 1996. – №3 – С. 116-132.

Особливості професійної мотивації студентів-маркетологів

Свдокимов А.В., доц.; Кривопішина О.А., доц.; Яковлева Г.В.

Дослідження, проведені у вузах, показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не інтелектуальними показниками, а тим, в якій мірі, у них розвинена професійна мотивація. Ті, хто витримує відбір і потрапляє в число першокурсників, в цілому володіють приблизно однаковими

здібностями. У цьому випадку на перше місце виступає чинник професійної мотивації; одну з провідних ролей у формуванні «відмінників» і «трієчників» починає грати система внутрішніх стимулів особи до навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

Експериментальне дослідження особливостей професійної мотивації студентів I курсу факультету економіки та менеджменту (спеціальність «Маркетинг») Сумського державного університету. У проведеному дослідженні брали участь 25 студентів I курсу факультету економіки та менеджменту (спеціальність «Маркетинг») Сумського державного університету, переважно особи жіночої статі (92 %), що в цілому відображає специфіку факультету. Професійна мотивація студентів досліджувалася за опитувальником К. Замфір. Для аналізу відповідей використовувалася наступна шкала: 1 бал - «у дуже незначній мірі», 2 бали - «у достатньо незначній мірі», 3 бали - «у не великій, але і не в малій мірі», 4 бали - «у достатньо великій мірі», 5 балів - «у дуже великій мірі».

На основі отриманих даних розраховувалися мотиваційні комплекси. Оптимальний баланс мотивів - $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗНМ$, де внутрішня мотивація (ВМ) - висока; зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) - дорівнює внутрішній мотивації або нижча за неї, але відносно висока; зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) - дуже низька і близька до 1. Чим оптимальніше мотиваційний комплекс (баланс мотивів), тим більше активність студентів мотивована самим змістом професійного навчання, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів [3].

Аналіз отриманих результатів показав, що студенти-маркетологи більшою мірою задоволені обраною професією. Обираючи між якнайкращим, оптимальним і якнайгіршим типами співвідношень, більшість студентів обрали оптимальний комплекс, представлений поєднаннями: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ (41,3% опитаних) і $BM = ЗПМ > ЗНМ$ (11,7% опитаних). Це свідчить про те, що студенти з даними мотиваційними комплексами залучаються до цієї діяльності заради неї самої, а не для досягнення зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої мети. Тобто це ті студенти, яких привертає, перш за все, інтерес до

самого процесу навчання, вони схильні вибирати складніші завдання, що позитивно відбивається на розвитку їх пізнавальних процесів.

Якнайгірші мотиваційні комплекси представлені наступним співвідношенням: $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$; $ЗНМ > ЗПМ = ВМ$; $ЗНМ > ВМ > ЗПМ$ і $ЗНМ = ЗПМ = ВМ$. Дані комплекси в сукупності мають 17,3% від загального числа опитаних студентів. Це може свідчити про байдужість, а ймовірно, і негативне відношення до процесу навчання в цілому. Для таких студентів цінністю є не отримання професійних знань і умінь, а кінцевий висновок їх навчання у ВНЗ, тобто отримання диплому.

Зовнішня мотивація - це використання методу "батога і пряника" (заохочення, стимулювання, критика, покарання) або формули біхевіоризму (Б. Скиннер, К. Халл та ін.) S - R (стимул - реакція), введення початків змагань і так далі. Основними елементами при даному типі мотивації є зовнішні стимули - важелі дії або носії «роздратувань» [3].

Характеризуючи групу в цілому, можна сказати, що переважаючим типом мотивації професійного навчання є внутрішня - 52,5%. На другому місці - студенти із зовнішньою позитивною мотивацією - 33,3%. Даний тип мотивації «гірше» внутрішнього типу мотивації тим, що студентів привертає не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена людьми, які їх оточують (позитивна оцінка, заохочення, похвала і так далі). І на третьому місці - студенти із зовнішньою негативною мотивацією - 14,2%. Навчання студентів з таким типом мотивації характеризується наступними ознаками: навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмету, що викладається, навчання через острах невдач; навчання з примусу або під тиском та ін. Отже, мотиваційний комплекс групи виглядає так: $ВМ > ВПМ > ВОМ$.

Список літератури:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П. Ильин. - СПб., 2000.
2. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема /Н.А. Курдюкова // Автореф. дис. - Спб., 1997.

3. Лисовский В.Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. – М., 2003. – 385 с.
4. Панкратов А.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство. - М.: Институт психотерапии, 2001.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. - М, 2001. - 304 с.

Емпатія як джерело гармонії у суспільстві

Колісник Л., Луценко С.

Проблема емпатії особистості набуває особливої актуальності у зв'язку з загальними тенденціями психології сучасного суспільства, що стає все більш жорстоким, раціональним, прагматичним. За даних обставин розвиток емпатії особистості можна розглядати як соціальне замовлення, оскільки це призведе до вирішення цілої низки психологічних проблем, зокрема, до зниження рівня агресії та до профілактики міжособистісних конфліктів у суспільстві. [4]

– Функціонування емпатії визначається цінностями та мотиваційними установками особистості. Емпатія слугує одним із регуляторів взаємовідносин між людьми; проявляється у прагненні надавати допомогу та підтримку іншим людям; сприяє розвитку гуманістичних цінностей особистості; супроводжує особистісне зростання та стає однією із провідних його ознак. [1]

Мета нашого дослідження полягала в аналізі літературних джерел щодо розуміння поняття емпатії та у визначенні рівня емпатії чоловіків та жінок різного віку і роду діяльності у сучасному суспільстві. Термін «емпатія» був введений у психологію Е. Тітченером для позначення внутрішньої активності, результатом якої є інтуїтивне розуміння ситуації іншої людини. Емпатія (гр. *empathia* - співпереживання) – це категорія сучасної психології, що позначає здатність особистості уявити себе на місці іншої людини, зрозуміти її почуття, бажання, ідеї та дії, на мимовільному рівні позитивно ставитися до ближнього, переживати подібні з ним почуття, зрозуміти та приймати його актуальний емоційний стан. Проявити емпатію по відношенню до співбесідника – означає подивитись на ситуацію його очима, уміти

«вслухатися» у його емоційний стан.

Проте, аналіз теоретичних та експериментальних досліджень, присвячених проблемі емпатії, дозволяє зробити висновок про відсутність єдиного розуміння сутності та структури даного феномену. Серед сучасних визначень емпатії зустрічаються і такі: знання про внутрішній стан, думки та почуття іншої людини; переживання емоційного стану, у якому знаходиться інший; активність по реконструкції почуттів іншої людини за допомогою уяви; роздуми про те, як людина поводитиме себе на місці іншої; засмучення у відповідь на страждання іншої людини; орієнтована на іншу людину емоційна реакція, що відповідає уявленню суб'єкта про благополуччя іншої людини. [1]

У психології міжособистісних відносин та психології особистості найбільш популярне розуміння емпатії, запропоноване Раймонд: «Емпатія – це уявне перенесення себе у думки, почуття і дії іншого та структурування світу за його зразком». Займаючись психологією мистецтва, Ліппс трактував емпатію як сприйняття естетичного об'єкту – це одночасно акт насолоди та пізнання. «Емпатія є способом пізнання об'єкта – естетичної насолоди, вживання в об'єкт через проекцію своїх почуттів та ідентифікацію з ним». [2] З'ясовано, що важливою стороною емпатії є здатність приймати роль іншої людини, що дозволяє розуміти (відчувати) не лише реальних людей, але і вигаданих (наприклад, персонажів художніх творів). Карл Роджерс визначає емпатію як «точне сприйняття внутрішнього світу іншої людини та, пов'язаних з ним, емоцій і змістів, ніби ви є цією людиною, але без втрати цього «ніби». [1]

У позитивній психології емпатія – одна з найвищих людських якостей, поряд з такими як оптимізм, віра, мужність і т. ін. Тут також виділяється емпатійність як властивість особистості, що може мати пізнавальний (здатність розуміти та передбачати), афективний (здатність емоційно реагувати) та активно-діяльнісний (здатність до співучасті) характер. [2] Серія досліджень, проведених Д.Бетсоном та його колегами, переконливо демонструє, що переживання емпатії, пов'язане з уявленням про благополуччя іншої людини, пробуджує альтруїстичну мотивацію,

метою якої є покращення благополуччя іншого. Таким чином, почуття емпатії по відношенню до іншої людини, яка потребує допомоги, пробуджує прагнення допомагати їй.

Поява емпатії спостерігається вже на ранніх етапах онтогенезу. Наприклад, поведінка немовляти, яке розплакалось у відповідь на сильний плач «товариша», який знаходиться поряд, демонструє один із перших видів емпатійного реагування – недиференційованого, коли дитина суттєво ще не здатна відокремити свій емоційний стан від емоційного стану іншого. [3] Зі збільшенням життєвого досвіду емпатійна здатність зростає. [5]

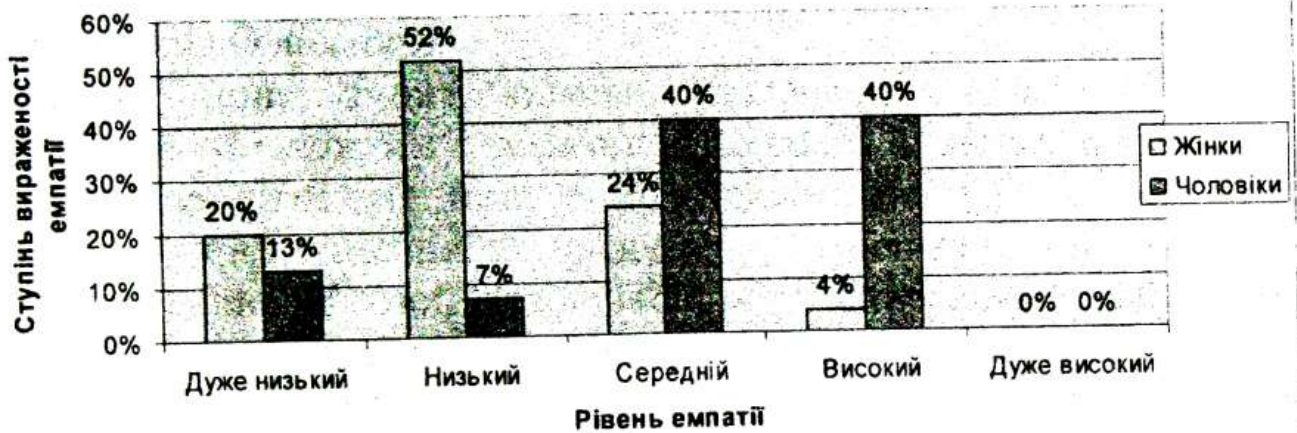
Наше дослідження рівня емпатії проводилось на базі Сумського державного університету та Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. У ньому прийняло участь 40 чоловік різного віку та статі. Для



діагностики була використана методика оцінки рівня емпатії А.Меграбяна та Н.Енштейна.

Необхідно відзначити, що людей з дуже високим рівнем емпатії серед опитаних взагалі не виявлено. Високий рівень виміряного показника більше властивий представникам чоловічої статі - 40% у порівнянні з 4% у жінок. Згідно результатам опитування, найбільша кількість респондентів мали середній та низький рівень емпатії - 32% та 29.5% відповідно. Дуже низький рівень емпатії продемонстрували 16.5% опитаних.

Показники емпатії у жінок та чоловіків



Отже, аналіз результатів показує, що в цілому, рівень емпатії у чоловіків вищий. Ці показники суперечать даним, що зустрічаються у літературі відносно цього питання. Останні відзначали, що саме жінки мають вищий рівень емпатії. Отримані результати можуть вказувати на той факт, що рівень емпатії не завжди залежить від статі, а зумовлюється іншими чинниками. Також це можна пояснити тим, що в опитаних чоловіків сильно розвинені фемінні риси, або ж навпаки, у жінок – маскулінні. Така тенденція може бути наслідком тендерних перетворень, що відбуваються у країні.

Список літератури:

1. Гаврилова т.п. Понятіе емпатии в зарубежной психологии. - Вопросы психологии. 1975. N22. - С. 147-157.
2. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык. Журнал практической психологии и психоанализа. - М., 2000. N21.
3. Кузьмина В.П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье. Дис. канд. псих. наук. - Н. Новгород, 1999. - 137с.
4. Менджерцкая Ю.А. Особенности эмпатии субъекта затрудненного общения. - Прикладная психология. №24. 1999. - С.54-63.
5. Стрелкова Л.Г. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович., 1986.- С.70-100.

Навчальний переклад як засіб формування мовної компетенції (в умовах двомовності)

Кобяков О.О., аспірант

Окресливши складники мовної компетенції вчителя початкових класів в умовах білінгвізму, ми хочемо визначити рівень сформованості мовної компетенції студентів факультету початкового навчання, розвитку їхнього професійного українського мовлення і відповідності його мовним нормам, з'ясувати причини такого стану лінгвістичної підготовки досліджуваної категорії студентів з метою створення найоптимальніших умов навчання, а також установити позитивні й негативні чинники, які впливають на засвоєння української мови як другої.

З метою створення сприятливих умов для підвищення рівня мовної компетенції студентів і культури їхнього професійного мовлення було проаналізовано причини, які вплинули на стан сформованості відповідних навичок. Як негативні визначено такі: існування пасивного середовища (67% реципієнтів повідомили, що частіше у неофіційній обстановці вони спілкуються російською мовою); мовна традиція, поширеність російської мови у містах України (62% студентів є мешканцями міст України, у тому числі 36% — міста Харкова, де мовою спілкування традиційно була й залишається російська); мова спілкування у сім'ї (тільки для 17% студентів мовою спілкування в родині є українська); мова навчання у школі (57% реципієнтів закінчили школу з російською мовою викладання); загальні екстралінгвістичні причини (історико-політичне становище України, географічне положення Сумської області).

Переклад може успішно застосовуватися в різних формах професійної підготовки студентів і мати великий навчальний ефект. Спостереження за студентами в ході проведення пропонуванних форм навчальної, наукової і навчально-виховної роботи показали високий рівень зацікавленості студентів цією роботою та ефективність вправ з перекладу в оволодінні професійним мовленням. Так, за результатами анкетування, 98% учасників висловили думку про обов'язкове введення спецкурсу з

перекладу в систему професійної підготовки, 57,7% з них вважають за необхідне розширити обсяг годин на проведення спецкурсу вдвічі. Усі студенти демонстрували зацікавленість теоретичними й методичними проблемами перекладу. Багато з них виявили бажання писати курсові та дипломні роботи, готовність брати активну участь у підготовці та проведенні пропонуванних форм поза аудиторної роботи.

Педагогічними умовами, які сприяють розвитку навичок мовлення, вважаємо створення мовного середовища в стінах педагогічного закладу і за його межами, формування позитивної мотивації до оволодіння іноземною мовою, тобто стійкого усвідомлення того, що сформованість професійного мовлення є обов'язковою й необхідною умовою успішної навчальної та професійної діяльності, показником професійної компетенції.

Потребують свого подальшого розв'язання питання формування засобами перекладу культури мовлення, наукового професійного мовлення, оволодіння навичками художнього перекладу, більш глибокого опрацювання за допомогою перекладу відмінностей на кожному мовному рівні окремо. Практичним утіленням зазначених напрямів роботи може стати введення в систему фахової підготовки: 1) теоретичного порівняльного курсу англійської, німецької, української і російської мов з метою озброєння студентів теоретичними основами порівняльної лінгвістики цих мов; 2) спецпрактикуму з перекладу для вироблення свідомих і стійких навичок перекладу та практичного відпрацювання відмінностей двох контактуючих мов на всіх мовних рівнях; 3) спецкурсу або спецпрактикуму з культури з метою формування навичок нормативного професійного мовлення, подолання суржику і запобігання інтерференційних помилок.

Список літератури:

1. Бандурка О. М., Тюріна В. О., Федоренко О. І. Основи психології і педагогіки. — Х. : Видавництво Національного ун-ту внутрішніх справ, 2003. — 335с.
2. Батищев Г. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии.-1995.-№ 3.-С.107-108.
3. Ганічева Т. В. Обґрунтування системи вправ для формування у

майбутніх філологів компетенції в усному двосторонньому перекладі // Вісник Київського нац. лінгв.ун-ту. Серія: Педагогіка та психологія. – 2007. – Вип. 13. – С. 90-96.

4. Джонсон Д. В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування. — К. : Видавничий дім "КМ Академія", 2003. — 288с.

5. Забужко О. Українство як філософська проблема на сучасному етапі // Слово і час. - 1992. - № 8. - С. 34.

6. Кобяков О.О. Поліаспектність дослідження концепту комунікативного мовчання // Новітня філологія. - № 12 (32). – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім.Петра Могили, 2009. – С.116-126.

7. Кривопишина О.О. Психологічний аналіз впливу етноекотологічних чинників на формування здібностей до літературної творчості 2001 год. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; — К., 2001. — 19 с.

8. Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В., Соловієнко В. О. Загальна психологія: Підручник. — К.: Форум, 2000. — 543 с.

9. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Зелінецька Т., Лисянська Т. Загальна психологія. К..1999. — 461 с.

10. Тельпуховська Ю.М. Спецкурс із навчального перекладу як форма роботи з опанування другої близькоспорідненої (української) мови // Викладання мов у вузі на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Зб. наук. праць. — Вип. 6. — Харків: Константа, 2002. — С. 373—376.

11. Тельпуховська Ю.М. Переклад як засіб оволодіння українською мовою російськомовними студентами // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. — Вип. 22. — Київ—Запоріжжя, 2002. — С. 281—285.

Интернет в жизни студентов

Иванова Т.В., доцент; Головатая Т.

Студенты, как достаточно мобильная и интеллектуально ориентированная часть населения, широко использует компьютерные технологии. В данном сообщении мы представим результаты изучения отношения к Интернету и особенности его использования студентами СумГУ. В опросе приняли участие студенты первого и второго курса медицинского института.

Возраст опрошенных – 17-25 лет. Оказалось, что половина опрошенных (50%) ежедневно проводят в Интернете от двух до пяти часов, более пяти часов проводят 27%. При этом, с учебной целью его используют 46,7%, для развлечения – 30% и для общения – 23,7%. Следует подчеркнуть, что, понятно, Интернет может использоваться с различными целями одним и тем же человеком. Мы же попросили студентов выбрать одну наиболее часто используемую альтернативу целей.

Что касается информации, которую студенты пытаются найти в Интернете, то ответы распределились следующим образом. 40% опрошенных занимаются поиском докладов и рефератов. Учитывая, что учебную литературу пытаются найти в Интернете 20% студентов, можно говорить, что данные результаты являются формальным подтверждением факта, что большое количество студентов формально относится к самостоятельной учебной подготовке, заменяя ее формальным скачиванием готовых рефератов. На эти результаты нужно обратить внимание преподавателям и, возможно, организовать проверку знаний у студентов таким образом, чтобы она не сводилась к формальным отпискам готовыми рефератами или докладами.

Ряд вопросов был посвящен проблеме общения в Интернете. Наиболее популярным сайтом среди наших студентов оказался «В контакте», которым пользуются 50% опрошенных. Для сравнения, сайтом «Одноклассники» пользуются только 6% опрошенных. 70% опрошенных отметили, что в среднем на общение в Интернете у них уходит 1-3 часа в день. 80% имели опыт знакомства через Интернет. Следует отметить, что у достаточно большой группы опрошенных (36,6%) интернет-знакомства перерастали в знакомство в реальной жизни. При этом, у 56,7% тех, встретился со знакомыми через Интернет, продолжилось развитие отношений – от приятельских до дружеских и любовных.

Отдельно были заданы вопросы относительно оценки этики общения в Интернете. Преобладающее большинство опрошенных указали, что они часто сталкиваются с использованием ненормативной лексики в Интернете. Кроме того, только 6% отметили, что грамотность в Интернете (на страничках, форумах,

чатах) являється хорошою. Больше половини опитаних – 57% згодилися з тим, що письмове спілкування в Інтернеті відрізняється безграмотністю і повним пренебреженням к граматычеським і лексычеським правалам.

Аналіз мотиваів у процесі навчальної діяльності студентів

Онищенко Е.С., аспірант

Мотивація є однією із фундаментальних проблем, як вітчизняної так і зарубіжної психології. У поведінці людини є дві функціонально взаємопов'язані сторони: збуджуюча та регуляційна. Збудження забезпечує активізацію та напрямок поведінки і пов'язано з поняттями мотиву та мотивації. Ці поняття включають у себе уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, які є у людини, уявлення про зовнішні фактори, які заставляють її вести себе окремим чином, про керівництво діяльністю у процесі її здійснення. [5; с118].

М.І. Бажовіч казується, що для студентів не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є основними, ведучими, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення; які так чи інакше підпорядковані провідним мотивам. В. Апелът виділив наступні мотиви учення: соціальні (обовязок і відповідальність, розуміння соціальної значущості учення, прагнення зайняти певну позицію у відношенні до оточуючих людей, отримати їх схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння способів добування знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); і мотиви саморегуляції (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [1].

Вже в 1994 р. структура мотиваів досить суттєво змінюється: бути високоосвіченою, культурною людиною (58%), досягти успіху в житті (54%), зробити кар'єру (37%), мати певний соціальний статус (20%). Хоча мотив здобуття професії продовжує займати досить високе місце (41%), але дослідження показують падіння цього показника [4; с.40].

Нинішній етап розвитку суспільства можна охарактеризувати

наступними особливостями. Перше місце займають мотиви заробітної плати і самореалізації. Спостерігається стійке зниження числа студентів, що вважають обрану професію своїм покликанням. З'явився мотив можливості роботи за кордоном.

В цей час формується новий тип особистості. Статус підприємця стає все більш привабливим для підростаючого покоління. Специфічними рисами особистості нового типу є: готовність до ризику, особистісна відповідальність за своїх вчинки, здатність розраховувати, насамперед, на свої сили уміння пристосовуватися до економічної кон'юнктури.

Учбова мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів учбового процесу, його змісту, форм, способів організації з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання. В дослідженні В.А. Якуніна, Н.І. Мішкова, «виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за мотивації учбової діяльності». Шляхом експериментального дослідження було виявлено, що максимальна задоволеність вибраною професією спостерігається у студентів I курсу. Надалі цей показник неухильно знижувався, аж до 5 курсу. Проте, не дивлячись на те, що незадовго до закінчення вузу задоволеність професією є найменшою, саме відношення до професії стає позитивним. [3].

Причому, як указує В.Н. Обносков, студенти, які не мають достатньо повного і правильного уявлення про свою майбутню професію до кінця навчання рідше демонструють намір працювати по спеціальності (I курс – 98%, II курс – 89%, III курс – 62%).

Список літератури:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — 2-е изд. — СПб.: Изд. Дом "Питер", 2001. — 263 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М., 1976г.
3. Гриншпун С.С. Интересы и склонности при выборе профессии/ С.С. Гришпун // Школа и производство. — №6. — 1985.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на Дону, 1996г.

Мотивационная роль в учебном процессе

Кумпан М. А., Иващенко М.Н., аспиранты

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен Г. Мюрреем и подразумевался как устойчивое стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле. В процессе дальнейших исследований этого мотива такими учеными как Д. Мак-Клелланд и Х.Хекхаузен были выявлены две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. Мотив достижения в данном случае показывает, насколько человек стремится к повышению уровня своих возможностей.

Н. И. Конюхов определяет мотивацию достижения как выработанный в психике механизм достижения, действующий по формуле: мотив «жажда успеха» — активность — цель — «достижение успеха». Мотив достижения отражает потребность личности всеми доступными средствами избежать неудачи и достичь желаемого результата. Мотивация избегания неудачи рассматривается как выработанный в психике механизм избегания ошибок, неудач, нередко любыми путями и средствами. Для личности, с преобладанием мотивации избегания неудач, главное не допустить ошибки, избежать неудачи, даже ценой сильной трансформации первоначальной, главной цели, её полного или частичного недостижения [3].

Личности мотивированные на успех обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия — ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени. Х. Хекхаузен считал, что «планирование становится необходимым для достижения упорядоченной последовательности и функциональной организации цепи действий. Этот временной охват ряда действий... и отличает мотивацию достижения от

множества других мотивов.» [4].

По данным Макклелланд (McClelland) [5], люди, испытывающие сильную потребность в достижениях, предпочитают полагаться на собственные силы и стремятся к самосовершенствованию. Они склонны работать над задачами, которые требуют немалых усилий, но не являются неразрешимыми. Они чувствуют больше удовлетворения от своей работы тогда, когда сами могут ее планировать и самостоятельно определять свои цели.

Список литературы:

1. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии М.В. Кондратьева science.ncstu.ru/articles/hs/07/psych/32.pdf/
2. Фопель К. «Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего.», М., 2000.
3. Конюхов Н.И. «Словарь-справочник практического психолога», Воронеж, 1999
4. Хекхаузен Х. «Психология мотивации достижения», СПб, 2001
5. Макклелланд Д.К. Мотивация достижения. – М., 1998
6. Занюк С. Психология мотивации, К. – Н., 2002

Психологические особенности управления вниманием студентов в учебном процессе

Кривопишина Е.А., доцент; Гутенко Д.

Вниманием называют избирательную направленность сознания на выполнение определенной работы. Оно может быть направлено на работу органов чувств, на процессы запоминания, мышления, на двигательную активность. Подобно памяти внимание относится к сквозным психическим явлениям, поэтому, опираясь на структуру психической организации человека, возможно рассмотрение внимания и как процесса (или стороны какого-либо психического процесса: например, сенсорное, перцептивное, интеллектуальное внимание), и как состояния (например, состояние сосредоточенности), и как свойства личности (например, внимательность).

Факторы, привлекающие внимание, разделяются на

внешние и внутренние. К внешним относятся прежде всего интенсивность и физические характеристики сигналов, а к внутренним — их новизна, актуальность для данного человека, соответствие его потребностям и эмоциональному настрою. Кроме того, внимание сохраняется, удерживается дольше на действиях, недостаточно автоматизированных и поэтому требующих текущего контроля и не законченных (прерванных внезапно) из-за необходимости удержания цели действия для его последующего завершения. Монотонность, шаблонность, стереотипность выполняемых операций (даже мыслительных) понижают устойчивость внимания. Длительные усилия для поддержания бдительности могут приводить к эмоциональной напряженности, способствующей развитию утомления, что в случае возникновения острой ситуации может проявиться в резком сужении зоны внимания, нарушении переключаемости и распределяемости [1].

Студенты, занимающиеся в аудитории с гладкими белыми стенами без рисунков и украшений, с матовыми стеклами в окнах, устают быстрее и усваивают предмет хуже, чем в нормальных аудиториях. В любой ситуации содержательность задания, возможность творческого подхода к его решению, а также ответственное отношение к результату поддерживают устойчивое внимание. Один из известных приемов организации внимания опирается на фактор новизны [2]. Для привлечения внимания иногда используются и неожиданные приемы. Так, в конце 60-х годов преподаватели биологии Калифорнийского университета США пришли к заключению, что классическая лекционная система терпит крах. Студенты перестали посещать многие лекции. И тогда профессору Ричарду Икину, читавшему курс по истории биологии, пришла в голову идея: для привлечения внимания студентов гримироваться под великих биологов прошлого и рассказывать об их открытиях от первого лица в манере и стиле автора. Его выступления пользовались неизменным успехом, они привлекали не только множество студентов, но их посещало с удовольствием и большинство коллег Икина, поскольку этот прием позволял полнее раскрыть радости и трудности научного творчества [1].

Наблюдения и специальные исследования убеждают, что

слабые побочные раздражители не снижают эффективности работы, а улучшают ее. Легкий шум, который доносится в комнату, шорохи листьев, тиканье часов и другие слабые звуки не только не разрушают внимания, но иногда даже усиливают его. И.М.Сеченов приводил пример: в одной крупной библиотеке создали комнаты для научной работы. В комнаты не проникали никакие посторонние звуки извне, а звуки, возникающие в самой комнате, поглощались. В этих комнатах никто продуктивно работать не мог — постепенно у людей возникало сонливое состояние [3].

Иногда внимание можно сконцентрировать, используя внешний фактор, интенсивность сигнала. Неполное представление содержания также может использоваться для привлечения внимания. Все, что изображено неполно, незаконченно, намеком, штрихом, пробуждает интерес людей, привыкших наблюдать предметы и явления в их нормальной целостности. В этом случае воспринимающий человек старается интерпретировать недосказанное в соответствии с определенными личными склонностями. Внимание получает толчок и тогда, когда говорящий неожиданно прерывает начатую мысль и временно переключается на другую. Необычный способ привлечения внимания использовал известный математик А. Я. Хинчин. Когда он доходил в курсе лекций по математическому анализу до формулы Ньютона — Лейбница, он всегда начинал изложение этой темы в начале двухчасовой лекции и заканчивал его к концу первого часа. После этого он говорил слушателям, что у них сегодня большой праздник — они познакомились с одной из жемчужин математической мысли, с основной теоремой интегрального и дифференциального исчисления, что он хочет, чтобы у них этот день остался в памяти на всю жизнь. Он не может после доказательства этой замечательной теоремы говорить о менее значительных вещах, и поэтому продолжения лекции не будет, все могут идти домой. Такое выделение этой теоремы приводило к тому, что на экзаменах ее всегда хорошо знали.

Чтобы сохранить внимание при изложении длинных выкладок, А. П. Минаков использовал такие способы: первый — это честно предупредить слушателей, что сейчас речь пойдет об

очень трудных и скучных вещах. Какая будет реакция на такие слова? Слушатели заранее подготовятся к тому, что сейчас будет трудное место. Они внимательно вас выслушают, а потом скажут: «Это действительно скучные вещи, но совсем не трудные». Второй способ — вы говорите: «Давайте просто запишем выкладки, а о результатах подумаем дома». Студент механически все запишет, а дома обдумает и проработает. В середине длинных выкладок желательно сделать отступление. и рассказываете пару эпизодов из его биографии. Затем: «Виноват, я отвлекся, мне нужно делать выкладки», а студенты между тем отдохнули, но и получили нужные знания.

Список литературы:

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии.— Л.: Издательство Ленинградского университет, 1988.
2. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2000.
3. Крутецкий В. А. Психология. – М.:Просвещение, 1989.

Практика внедрения интерактивных лабораторных работ в дистанционное обучение студентов

Марченко Л.И., доц.; Слепушко Н.Ю.; Кривопишина Е.А., доц.

Современная всемирная тенденция сближения образовательных и информационных технологий может рассматриваться как основа для формирования принципиально новых интегрированных методов образовательных услуг, одной из которых является дистанционная форма обучения. По мнению многих исследований [3,4] современные информационные технологии являются средством для развития таких качеств личности, как системно-научное, конструктивно-образное и алгоритмическое мышление, способствующее развитию вариативности умственных процессов, воображения, интуиции и формированию информационно-коммуникативной культуры.

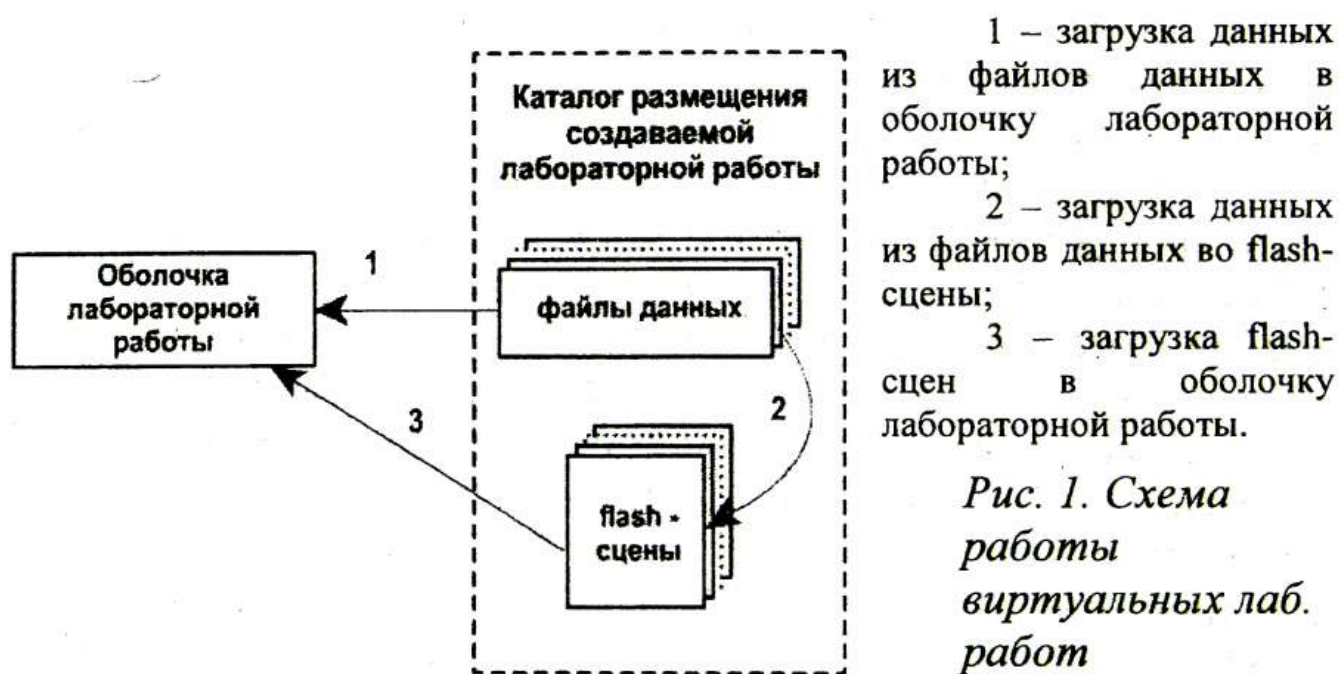
Особенности химических дисциплин, преподавание которых базируется не только и не столько на подаче теоретического материала, но и на необходимости широкого использования химического эксперимента, в значительной мере способствуют применению информационных технологий. Преимущество

виртуальной лабораторной работы состоит в переходе от репродуктивной формы учебного процесса к поисково-исследовательской деятельности студента. Кроме этого, внедрение виртуальных лабораторных работ в учебный процесс имеет и другие существенные аспекты: 1. *Экономический*: возможность неограниченного и дешевого тиражирования материалов на электронных носителях; быстрая адресная доставка их к пользователю посредством компьютерных сетей; продление сроков службы дефицитного лабораторного оборудования за счет активного использования виртуальных лабораторных работ; уменьшение объема закупок дорогостоящих приборов, посуды и реактивов; снижение затрат, необходимых при его хранении; экономия времени благодаря быстрой подготовке лабораторной работы. 2. *Дидактический*: создание предпосылок для роста интенсивности учебного процесса, стимуляция исследовательской и творческой деятельности студента; приобщение к активной форме обучения путем применения интерактивных элементов, особенно при постановке тех виртуальных лабораторных работ, которые на практике нереально осуществить (опыты с отравляющими или взрывоопасными веществами); развитие у студента самостоятельности, углубленная предварительная подготовка с использованием виртуальных тренажеров; возможность многократного повторения отдельных операций или опытов – до их полного усвоения. 3. *Организационный*: оптимальная организация рабочего времени при выполнении эксперимента в удобном темпе с учетом индивидуальных способностей студента или его желания подробнее рассмотреть тот или иной эпизод; доступность возвращения к предыдущему этапу в случае необходимости уточнить или вспомнить отдельные элементы; возможность самопроверки и мгновенный контроль знаний с помощью встроенных тестов; стимуляция работы преподавателя, который испытывает необходимость постоянного повышения профессиональной квалификации в соответствии с инновациями.

Опыт лаборатории дистанционного обучения Сумского государственного университета (СумГУ) при разработке

интерактивных лабораторных работ инициируется необходимостью реализации в учебном процессе экспериментальных программ по внедрению компьютерных методов с целью повышения результатов учебной деятельности студентов, лишенных регулярной возможности лично посещать университет.

Ранее были созданы лабораторные работы по химии в среде Macromedia Flash MX. Они отличались относительно небольшими размерами результирующих файлов (466 и 200 КБ) и качественной анимацией, но требовали значительных усилий для их реализации. Однако в настоящее время на основе тщательного анализа особенностей оформления лабораторных работ по химии сложился четкий алгоритм их создания. Схема работы созданных при помощи подобного инструментария лабораторных работ приведена на рис. 1.



Интерактивность состоит в том, что при выполнении виртуального опыта студент самостоятельно подносит металлическую гранулу, помещает ее в пробирку и наблюдает соответствующие признаки протекания химической реакции. На

всех стадиях выполнения виртуальной лабораторной работы деятельность студента пошагово контролируется введением специально созданных сцен «Тест». В случае неправильного ответа предусмотрено адресация к повторению отдельных положений или проведению дополнительных опытов, выбранных преподавателем при редактировании конкретной сцены «Тест». Критерии системы оценивания, включая максимальное количество баллов, проходной балл и допустимое число ошибок, вводит преподаватель, исходя из сложности отдельного задания и его удельного веса в контексте всей лабораторной работы.

Для знакомства заинтересованных лиц с возможностями разработанного инструментария виртуальная лабораторная работа «Влияние концентрации веществ на смещение химического равновесия» размещена в разделе «Демонстрационные версии разработок» на сайте лаборатории дистанционного обучения СумГУ по адресу <http://dl.sumdu.edu.ua/demo/>.

Список литературы:

1. В.В. Маланин, В.М. Суслов, А.Б.Полянин. Информационные технологии в учебном процессе // Университетское образование. – 2001г., №4, С. 18-21.
2. С.И. Дворецкий. Е.И Муратова. Особенности организации учебного процесса в техническом вузе в условиях профессионально-ориентированной информационной среды // Материалы конф. Тамбовского гос. университета – Тамбов, 2005.
3. Информационные технологии управления / Ред. Ю.М.Черкасова. - М., 2001. – 216с. – Серия «Высшее образование».
4. Н.С. Стукова. Информационные технологии в учебном процессе // Материалы конф. Южно-Уральского профессионального института – Челябинск, 2005.
5. Аджемов А.С., Шахгильдян В.В. Переход от системы заочного образования к системе дистанционного образования // Развитие связи и мира. Прогнозы, технологии, услуги: Материалы докл. Международного форума МАС'9 4-6.02.1997г. – М., 1997.

Причини популярності фізико-математичних спеціальностей у контексті мотивації до навчання

Дьошин В., аспірант

На сьогоднішній день доволі актуальною є проблема невідповідності людини займаній посаді. Дуже велика кількість випускників вищих навчальних закладів сьогодні не працює за отриманою спеціальністю. Тобто є підстави говорити про сприйняття вищої освіти як своєї формальності, без якої неможлива кар'єра, професійна діяльність як така, фактично необхідності не знань, а лише диплома. Спробуємо з'ясувати мотивацію цих людей при вступі до вищого навчального закладу. Для початку виділимо два головні типи мотивації, які є загальними для різних професійних напрямів. Отже, традиційно один із них – 1) отримання диплома. Ця мотивація може не бути безпосередньо пов'язаною з конкретною спеціальністю, а пов'язаною суто із певним статусом. Другий – ще більш практичний: 2) широкі можливості застосування отриманих знань і вмінь на практиці.

Розглянемо такі дві категорії знань, як гуманітарні та пов'язані з точними науками. Схильність певної людини до тієї чи іншої галузі має диктувати вибір спеціальності. Розуміючи умовність поділу на «технарів» (умовне позначення; сюди ж віднесемо математиків і т.д.) та «гуманітаріїв» через неоднозначність і часто суперечливість психологічного портрету кожної окремо взятої особистості, слід враховувати більшу схильність особистості до того чи іншого напрямку й виходячи з цього – доцільність вибору майбутньої професії. Проте на практиці досить часто можемо спостерігати протилежний стан речей.

Річ у тому, що у нашому суспільстві було сформовано певну установку вищого рівня фізико-математичних спеціальностей порівняно з гуманітарними. Частково корені цього слід шукати у вихованні молодшого покоління старшим, що зростало у часи «фізичної романтики» (покоління так званих «фізиків-ліриків»), яка сформувала образ перспективного напрямку. На даний момент такі спеціальності вже не належать до престижних, проте складова соціально-психологічної установки зберігається й до сьогодні. Широке застосування технічних навичок у різних сферах

діяльності дає підстави студентам думати про великі перспективи. Насправді ж значна частина випускників відповідних спеціальностей у подальшому працює у напрямках, не пов'язаних із точними науками, плідна праця в яких пов'язана значною мірою з особистісними характеристиками (наприклад, журналістика або така популярна нині сфера діяльності, як менеджмент). Як певне відгалуження від вищенаведеного типу мотивації можна розглядати можливість використання отриманих знань, умінь і навичок якщо не у професійній діяльності, то у побуті. Цей мотив корисності діє більше як засіб самопереконавання у разі необхідності, але небажання вибору професійного напрямку.

Інше відгалуження, що має базою обидва «загальні» типи мотивації – отримання диплома, з яким «усюди візьмуть». Цей тип мотивації переважно характеризує абітурієнтів і в подальшому студентів, які по-справжньому не визначилися з професійною орієнтацією. Їх відсоток є досить високим. Нерідко такі студенти професійно не зорієнтовуються до самого кінця навчання. Таким чином, квазіуніверсальні знання та диплом-«всюдихід» створює ілюзію забезпеченості майбутнього та служить засобом самозаспокоєння, знімаючи необхідність у наполегливій праці та досягнення певних результатів під час навчання. Результатом є те, що значна кількість випускників фізико-математичних спеціальностей не працює за фахом. Навіть у випадках, коли людина працює за спеціальністю, спорідненою отриманій у вищому навчальному закладі, нерідко велику частину необхідних знань і вмінь вона набуває самостійно. У той же час знання й уміння, отримані під час навчання, значною мірою можуть не використовуватися.

Первинні корені проблеми слід вбачати у прихованій відсутності інтересу до себе (значною мірою штучно створеної вихованням) та залежності від соціальних установок. Існує необхідність у тому, щоб зорієнтувати людей на найсприятливіший вибір професії, виходячи з їхніх особистісних характеристик. Виявлення здібностей, певних спрямованостей особистості має стати пріоритетною задачею вітчизняної освітньої системи. По-перше, вірна професійна орієнтація є нездійсненою без

розвиненого процесу самопізнання. Спрямування людей (передусім молоді) на вивчення самих себе має бути пріоритетною задачею. По-друге, неоднозначність, багатоплановість, суперечливість особистості іноді потребує зовнішньої діагностики, результатом якої має стати орієнтація людини на найоптимальніший варіант професійну діяльність.

Список літератури:

1. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. – Новосибирск, 1992. – 265 с.
2. Лапки Н.Н., Яковлева Н.В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 34-40.
3. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151 – 154.
4. Кусякина С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов // Психологическая наука и образование. 2008. №1. – С. 58 – 66

Психологічне благополуччя як запорука успішної навчальної та професійної діяльності

Денисенко П.А., аспірант

Для продуктивної роботи в непростих сучасних умовах людина потребує постійного формування та удосконалення навичок та накопичення досвіду як загального саморозвитку особистості, так і безпосередньо її інтелектуальних та навчальних здібностей та їх залучення до розв'язання поточних задач.

Психологічне благополуччя (psychological well-being) – це поняття, що має безпосереднє відношення до якості людського життя та включає в себе переживання щастя, відчуття усвідомленості свого існування, самоактуалізації та повноти життя. Західні дослідники пов'язали це визначення з необхідністю задоволення базових потреб людини, до яких вони віднесли: відчуття компетентності, самодетермінації та включення до значущих відносин.

Слід також відзначити ще два своєрідні компоненти механізму досягнення психологічного благополуччя: орієнтація на внутрішні цінності та автономна особистісна орієнтація. Мається

на увазі, що найкращих результатів у своїй діяльності та відповідно найкращого самопочуття досягає людина, орієнтована саме на внутрішні цінності (до яких відносять особистісне зростання, міжособові відносини, інтелектуально-естетичний розвиток) замість зовнішніх (таких як фінансовий успіх, привабливість, слава, сила).

Однак і цього недостатньо, якщо людина не готова взятися задоволювати свої базові потреби. Тобто для повноти механізму бракує автономної особистісної орієнтації, яка забезпечується впевненістю в зв'язку усвідомленої поведінки з її наслідками. При цьому джерелом поведінки служить усвідомлення власних потреб та почуттів, а не якісь зовнішні вимоги.

Для практичної ілюстрації визначення рівня внутрішньої мотивації у студентів було використано дані навчального проекту зі сфери освоєння навичок проходження процесу працевлаштування в його організаційній, правовій та психологічній площинах. Фіналом стало практичне проведення представниками сфери бізнесу співбесіди з використанням попередньо складеного кожним учасником резюме. В результаті кожен із фіналістів визначив на практиці та сформулював для себе свою індивідуальну професійну спрямованість, грамотний та перевірений спеціалістами опис своїх даних у готовому варіанті резюме та напрацював ключові елементи стилю поведінки з потенційними роботодавцями під час безпосереднього спілкування.

Для виявлення особливостей найбільш внутрішньо вмотивованих студентів були проаналізовані дані анкет за двома сукупностями: відібраних спочатку 21 студента та 9 тих, хто пройшов навчання до кінця. Результати графічно представлені на рис. 1. Пунктирною лінією позначені показники початкової групи студентів, а суцільною – групи фіналістів. Відповіді в анкетах були поєднані в 5 категорій та оцінені експертами від 0 до 3 балів. Середня оцінка по двом згаданим вище групам відображена на відповідній осі.

За результатами найбільша розбіжність виявилася в категоріях «Цілі» (уміння чітко сформулювати цілі свого життя на наступні п'ять років), «Очікування» (визначення конкретних

індивідуальних результатів від навчального проекту та свого внеску в його проведення) та «Мотив» (пояснення чому саме було прийняте рішення про участь у проекті). Категорії «Досягнення» та «Досвід», що характеризують попередню професійну та громадську діяльність учасників, показали приблизно однакові результати для обох груп.

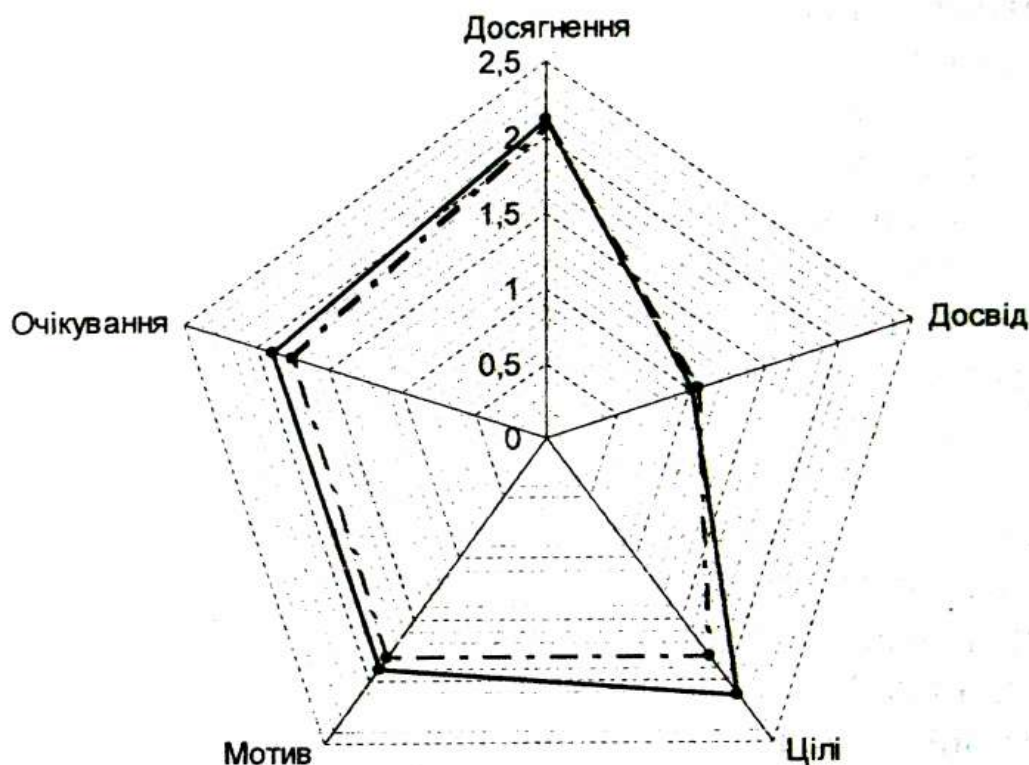


Рис.1 - Результати опитування учасників

Таким чином, можна припустити, що до кінця переважно дійшли ті, хто вже на стадії відбору виходячи з наявної інформації про можливість додаткового навчання сформулював для себе очікуваний результат своєї участі та усвідомлено прийняв рішення як щодо форми своєї активності під час проекту, так і про застосування отриманих навичок та досвіду після його закінчення.

Найбільш слабкою стороною переважної більшості учасників був брак професійного досвіду, але показовим є те, що цей недолік сповна компенсувався активністю в громадському житті та наявності хобі у вигляді спортивних чи творчих занять поза навчальним процесом в університеті.

Список літератури:

1. Востряков О.В., Гребешкова О.М., Завдання та досвід підготовки економістів стратегічного спрямування в умовах економіки знань // Економічний простір – №17 – Дніпропетровськ, 2008. – С.227-237.;
2. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. — СПб., 2005;
3. Х. Хекхаузен. Мотивация и деятельность. — СПб.-М., 2003;
4. E.Samman. Psychological And Subjective Wellbeing: a Proposal For Internationally Comparable Indicators – University of Oxford, 2007.

Проблема організації публічного виступу

Кугук І.О., аспірант

Під час роботи зі студентськими групами, я зіткнулась з проблемою страху у студентів під час публічного виступу та невміння його організувати. Ця проблема носить як педагогічний, так і психологічний характер, так як безпосередньо впливає і на якість навчання студента, і на його впевненість у своїх силах.

Страх перед аудиторією - явище досить поширене серед промовців. Він дається взнаки по-різному: може тремтіти голос, мов під час першого освідчення у коханні, може вкриватися червоними плямами обличчя, ніби доповідач щойно вчинив щось ганебне, може супроводжуватися повільним блокуванням будь-яких проявів волі. Ці ознаки - справжня напасть для доповідача. Найгірше ж те, що вони лише посилюють страх і доповідач зазвичай думає вже не про логічний виклад думок, а про якомога швидше завершення цієї екзекуції. Він усвідомлює, що прояви страху є очевидними для слухачів і, як наслідок, поспішає, ще більше плутається, що часом призводить до завчасного завершення виступу. Страх перед аудиторією відрізняється від емоційного напруження, що може виникати під час публічних виступів; останнє є навіть необхідним - ненатягнутий лук не може випустити стрілу. Емоційно врівноважений доповідач значно "небезпечніший" у своїй нудній промові, аніж той, у чиєму настрої присутня здорова доза нервового збудження.

Хоча боротьба зі страхом і є досить складною, все ж можна дати кілька порад. По-перше, потрібно гарно підготуватися; найкраще записати усю доповідь на папері, виклавши її розмовною

мовою, а потім прочитати уголос. З часом текст виступу можна прочитати ще раз - перед дзеркалом (варто зробити це двічі або тричі). По-друге, слід уявити себе на місці слухача, оцінити свій виступ критично. По-третє, переконайтеся, що в разі потреби ви зможете швидко зорієнтуватися, зазирнувши у записи. Нотатки варто зручно розмістити, щоб ними одразу можна було скористатися. По-четверте, варто шукати підтримки в аудиторії. Завжди є люди, котрі усміхнуться, кивнуть чи якимось інакше схвально відреагують на ваш виступ.

Подумки варто постійно спілкуватися з аудиторією. Процес спілкування не вичерпується усним повідомленням, важливу роль при цьому відіграють невербальні засоби інформування. Важливе значення для утримання уваги аудиторії має зоровий контакт. Варто дивитися безпосередньо в очі слухачам, використовуючи питання типу: "Ви розумієте...", "Ви також помітили, що...", "Як Ви знаєте..". Це подобається людям, оскільки свідчить про те, що і вони цікаві промовцю.

Список літератури:

1. Гладіліна Г. Г., Сеніна В. К. Питання мовленнєвої культури та стилістики. К., 1997.
2. Дейл Карнегі. Учись виступати публічно і впливати на широке коло людей. – К., 2000.
3. Діденко А. Н. Сучасне діловодство: Навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. К., 2000.
4. Ділова українська мова / За ред. О. Д. Горбула. К., 2000.
5. Томан Іржі. Мистецтво говорити. – К., 1998.

Формування компетенцій студентів як одна з головних педагогічних цілей у ВУЗі

Тарасенко С.В., аспірант

Формування творчої компетентної особистості студента ми розглядаємо в двох взаємопов'язаних аспектах: 1) організація навчально-виховного процесу в вузі, що стимулює формування креативності майбутніх спеціалістів, формує готовність до сприйняття нового через впровадження різноманітних форм методичної реалізації навчання протягом всього процесу вузівської

підготовки; 2) цілеспрямована спеціальна діяльність з формування якостей творчого стилю діяльності майбутнього працівника.

Загалом компетенції – це комплекс індивідуальних якостей людини, які призводять до успіху. Компетенції – це компетентність плюс особисті якості людини. У проекті "Tuning Educational Structures in Europe" [2] "Розбудова освітніх структур у Європі" на основі головних цілей загальної освіти, соціального досвіду та досвіду особистості, а також основних видів діяльності учнів (студентів) визначено перелік ключових освітніх компетенцій, що дозволять опанувати соціальний досвід, здобути навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. За робочою класифікацією вони були розділені на три категорії: інструментальні, міжособистісні й системні.

Інструментальні, які включають когнітивні здатності, здатність розуміти й використовувати ідеї; методологічні здатності, здатність розумно управляти навколишнім середовищем, організовувати час, розробляти стратегії навчання, приймати рішення і розв'язувати проблеми; технологічні вміння; здатності до аналізу й синтезу; здатність до організації і планування; базові загальні знання; базові знання за професією; комунікативні навички рідною мовою; елементарні комп'ютерні навички; здатність отримувати й аналізувати інформацію із різних джерел; здатність вирішувати проблеми; здатність приймати рішення.

Міжособистісні, тобто індивідуальні здатності, пов'язані з умінням виражати почуття й відносини, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані із процесами соціальної взаємодії та співробітництва, умінням працювати у групах, брати соціальні й етичні зобов'язання; здатність до критики й самокритики; здатність працювати в команді; міжособистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність узаємодіяти з експертами в інших предметних областях; здатність сприймати міжкультурні розходження; здатність працювати у міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

Системні, тобто сполучення розуміння, відношення та знання, які дозволяють сприймати, яким чином частини цілого

співвідносяться один з одним і оцінювати місце кожного із компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалювання системи та конструювати нові системи; здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здатності; здатність до навчання; здатності до адаптації у нових ситуаціях; здатність до генерації нових ідей (творчості); здатність до лідерства; розуміння культур і звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розробки і керування проектами; здатність до ініціативи і підприємництва; відповідальність за якість; воля до успіху.

Зміст професійної діяльності фахівця-економіста з'ясовано на основі алгоритму опису професії за Є.О. Клімовим [4]. Тут виявляються такі аспекти, як предмет професійної діяльності (людина, знакова система, техніка, художні образи), цілі професійної діяльності (перетворююча, тобто організація і проведення виховного процесу, гностична, винахідницька, власного розвитку та ін.), засоби професійної діяльності (функціональні, тобто мовлення, міміка, зір, слух тощо, теоретичні, тобто знання, способи мислення, мобільні або стаціонарні технічні засоби та ін.), умови професійної діяльності (підвищена моральна відповідальність, екстремальні умови, робота на відкритому повітрі, в умовах побутового мікроклімату та ін), особливості професійної діяльності (поліфункціональний характер діяльності, вишукані відносини, зустрічі зі відомими людьми, відрядження, завершений результат професійної діяльності та ін.).

Відповідно до первинних посад, які може обіймати економіст, він підготовлений виконувати наступні функції: обліково-аналітичну, нормопроектну, організаційну, контрольну, експлуатаційно-технологічну, інформаційну, планову. Фахівець-економіст повинен мати здатності розв'язувати проблеми і завдання соціальної діяльності, зокрема: 1) організувати власну діяльність; 2) здійснювати саморегулювання поведінки та вести здоровий спосіб життя; 3) провадити соціологічні дослідження; 4) ураховувати суспільні відносини та політичні переконання у процесі діяльності; 5) здійснювати ефективне ділове спілкування; 6) ураховувати основні економічні закони у процесі професійної

діяльності; 7) ураховувати правові засади у професійній діяльності; 8) ураховувати процеси соціально-політичної історії України у професійній діяльності; 9) ураховувати моральні переконання та смакові уподобання у процесі безпечної та ефективної діяльності; 10) застосовувати закони формальної логіки у процесі інтелектуальної діяльності; 11) забезпечувати екологічно збалансовану діяльність; 12) здійснювати екологічний аналіз заходів (інновацій) у галузі діяльності; 13) забезпечувати необхідний рівень індивідуальної безпеки в разі виникнення типових небезпечних ситуацій; 14) орієнтуватися у сучасних концепціях наукових знань; 15) орієнтуватися в історичному спадку економічних шкіл і теорій.

Список літератури:

1. Trends in Learning Structures in European Higher Education. – www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_full.pdf
2. Tuning Educational Structures in Europe. – europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html.
3. Збірник нормативних документів МОН України. – www.kdtu.kr.ua/miek/ek/okx_mag.doc
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1995. – 512 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Основания для выбора модели компетенций. – http://www.profrazvitie.ru/cgi-bin/new.cgi?go=model_komp.

Готовность к переменам, как фактор устойчивого развития

Ковалёв Б.Л., аспирант

По мнению А.Г. Асмолова, «в любом социально-историческом образе жизни существует зона неопределенности, в которой проявляются индивидуальные качества личности при встрече с непредвиденными ситуациями» [1]. Таким образом, характерным признаком нашего времени является постоянное пребывание человека в состоянии все возрастающей внешней и

внутренней неопределенности, а насущной необходимостью – развитие толерантности к неопределенности, как основы выживания биологической системы под названием «человек».

Как сообщает А.И. Гусев [2] отечественные исследователи определяют толерантность к неопределенности как: способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия; как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами; способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как такие, которые содержат вызов; способность выдерживать напряжение кризисных ситуаций.

Шкала «Толерантности к двусмысленности» входит в методику «Личностная готовность к переменам» – «Personal change-readiness survey» (PCRS), разработанную канадскими учеными Ролником, Хезером, Голдом и Халом. Методика PCRS успешно применяется в США при работе с персоналом организаций, а именно в процедурах ассессмента. Отмечается, что методика особенно эффективна при рассмотрении стрессовых ситуаций, возникающих в связи с инновациями, поскольку никому не удастся полностью справиться с переменами. Понимание особенностей противостояния переменам помогает людям оградить себя от стресса в тех ситуациях, в которых они наиболее уязвимы. Перевод и первичная апробация данной методики были проведены Н. Бажановой и Г.Л. Бардиер, причем, выбор наиболее удачных формулировок перевода утверждений был осуществлен с привлечением двуязычных экспертов, в том числе и специалистов в области психологии. Среди семи шкал присутствуют: 1) страстность (passion) понимается как энергичность, неутомимость, повышенный жизненный тонус; 2) находчивость (resourcefulness) рассматривается, как умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем; 3) оптимизм (optimism) – это большие надежды, вера в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на

возможностях их решения; 4) смелость, предприимчивость (adventurousness) трактуется как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного; 5) адаптивность (adaptability) предполагает умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация; 6) уверенность (confidence) основана на вере в себя, в свои достоинства и в свои силы, в то, что всё возможно, стоит только захотеть; 7) толерантность к двусмысленности (tolerance for ambiguity) опирается на спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным» [3].

В исследовании приняли участие 30 человек (студенты-бакалавры специальности «Экономика предприятия») в возрасте 20-21 год. Результаты исследования приведены в таблице ниже

№	Шкала	Высокий	Средний	Низкий
	Страстность	0%	33%	67%
2	Находчивость	10%	43%	47%
3	Оптимизм	3,33%	13,33%	83,33%
4	Смелость, предприимчивость	0%	3%	97%
5	Адаптивность	0%	10%	90%
6	Уверенность	6,67%	46,67%	46,67%
7	Толерантность к двусмысленности	0%	3%	97%

Таким образом, у 2,86% испытуемых хотя бы одно из свойств находится на высоком уровне развития, у 21,9% – на среднем уровне развития, и у 75,24% – низком.

Положительные результаты исследуемая аудитория показала по шкалам находчивости и уверенности, здесь испытуемые с высоким и средним уровнем развития данного свойства преобладают в процентном соотношении над испытуемыми с низким уровнем. Отрицательные результаты испытуемые показали по шкалам страстности, оптимизма,

смелости и предприимчивости, адаптивности и толерантности к неопределенности, здесь студенты с низким уровнем развития данных свойств значительно преобладают в процентном соотношении над испытуемыми со средним и высоким уровнем.

Проанализировав исследуемую аудиторию, нам предполагается разумным выделить три основные группы студентов: 1) студенты с преобладанием Страстности, Находчивости, Оптимизма и Уверенности. В эту группу вошли студенты, у которых данные свойства одновременно находятся на среднем или высоком уровне, либо имеют граничные значения. Для участников данной группы очевидно характерны повышенный уровень мотивации, частое проявление инициативы, высокий уровень внутренней энергии, а значит и вера в свои силы. 2) студенты с преобладанием Смелости (предприимчивости), Адаптивности, Толерантности к двусмысленности. В эту группу вошли студенты, у которых данные свойства одновременно находятся на среднем уровне или в приграничных значениях. Для студентов, попавших в эту группу характерны спокойное отношение к изменчивой ситуации, новизне или недостатке информации, склонность рисковать. 3) студенты, у которых все свойства находятся на примерно одинаковом уровне развития: одновременно все на низком, либо на среднем и высоком, а также в приграничных значениях.

Так как данная методика включает семь шкал, измеряющих личностную готовность к переменам, то по результатам исследования все студенты показали низкий уровень. Это говорит о том, что современной системе образования необходимо применять ряд мер, направленных, в частности, на личностное развитие студентов. Среди некоторых из них можно назвать: участие студентов в тренингах и программах, которые направлены на развитие лидерских качеств, повышения уровня коммуникативных способностей; участие студента в деловых, ролевых играх, которые помогают развивать смелость, формировать предпринимательский склад ума и вырабатывать соответствующую скорость принятия решений; разработка каждым студентом своей индивидуальной философии успеха -

определенных правил поведения в тех или иных ситуациях, цитаты известных людей, которые разделяет студент и которых он придерживается в реальной повседневной жизни.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г.Асмолов – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 312 с.
2. Гусев А.И. Современный человек существует в мире неопределенности. / А.И.Гусев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://institut.smysl.ru/article/tolerance.php>
3. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. / Л.Г. Почебут – СПб., 2005. – 280 с.

Влияние социально-психологического тренинга на личностный и профессиональный рост преподавателей-аспирантов

Ткач Е.П., аспирант; Кривопишина Е. А., доцент

В данной работе делается попытка определить влияние психологического тренинга на группу людей. Тренинговая программа позволяет реализовать возможность получения навыков нового взгляда на мир, на себя, нового поведения, обеспечивающего более эффективное взаимодействие с окружающими людьми, миром. [1].

Как пример, тренинг проводился с группой аспирантов, в которой состояло 20 человек. Пришедшие представляли собой разношерстную группу и к тому же представители различных научных течений. Между участниками выдерживалась длинная дистанция, т.е. расстояние, которое комфортное для не знакомых людей, межличностная коммуникация практически отсутствовала. По итогам нескольких тренинговых занятий стали видны положительные результаты. Во время психологического тренинга проводились обсуждения проблем, с которыми участники сталкиваются в реальных условиях. Проводились процедуры, упражнения, игры направленные на формирование позитивной «я» концепции личности. Благодаря чему, каждый участник

тренінгового заняття визначив для себе своє правильне поведіння, отримав допомогу в застосуванні отриманих знань поза групою. В результаті міжособистісного взаємодія оптимізувалися комунікативні здібності, що в наслідок відбивається в навичках спілкування і прийомах міжособистісного оцінювання [2]. Члени групи стали активніше брати участь в спільних діях, брати участь в обговореннях, при цьому враховувалося і вислуховувалося кожне індивідуальне мнієння. Цілевий призначення тренінгу спрямований на пришвидшення процесу адаптації до викладацької діяльності аспіранта.

Вдякуючи тренінгу, учасники групи отримали можливість побачити себе очима інших людей. Внутрішнє наше уявлення про себе відрізняється, від того як ми виглядаємо в очах інших людей. Далеко не завжди наше уявлення про себе збігається з реальністю. Ми не завжди можемо знати, як чувають нашу інформацію інші, яку ми намагаємося донести до них, як нас сприймають оточуючі.

Список літератури:

1. Зайцева Т.В. Теорія психологічного тренінгу. М., 2000. - С.80.
2. Петровська Л.А. Теоретичні і методичні проблеми соціально-психологічного тренінгу. М., 1982.
3. Ісаєва Е. І. Становлення і розвиток професійного свідомості майбутнього педагога: Психологія професійного виховання // Проблеми психології — 2000, № 3.

Теоретичні основи активних методів навчання

Захаркіна Л.С., аспірантка

Важливу роль у формуванні особистості у навчально-виховному процесі відіграють методи активного навчання. Саме вони активізують самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великими обсягами інформації, формують систему ставлень, створюють атмосферу розуміння та співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання.

А.М. Смолкін активним методам навчання дає таке визначення: це способи активізації навчально-пізнавальної

діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не лише викладач, але й студенти [12, с. 30]. Активні методи навчання при умілому застосуванні дозволяють вирішити такі навчально-організаційні завдання: підпорядкування процесу навчання діям викладача; забезпечення активної участі в навчальній роботі як підготовлених студентів, так і непідготовлених; встановлення безпосереднього контролю за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Відповідно до класифікації А.М. Смолкіна методи активного навчання підрозділяють на: 1. Імітаційні методи, які базуються на імітації професійної діяльності. Вони є своєю чергою поділяються на: а) ігрові методи: ігрові процедури (наприклад, проблемна лекція); ігрові ситуації (наприклад, дискусійне заняття); дидактична або навчальна гра – в основі якої використовується ігрова ситуація, але діяльність учасників формалізована, тобто є правила, жорстка система оцінювання, передбачений порядок дій, регламент тощо; ділові ігри – методи, що реалізують всю сукупність елементів; б) неігрові методи – аналіз виробничих ситуацій, аналіз конфліктів тощо. 2. Неімітаційні методи – стажування на робочому місці, програмоване навчання, проблемна лекція, випускна робота [12, с.32–38].

Список літератури:

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига, 1989. – 304 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный анализ. – М., 1993. – 215 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 480 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.-517 с.
5. Ефимов В.Н. Имитационная игра для системного анализа управления экономикой. – М., 1988. – 256 с.
6. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект). – СПб., 2000.– 424 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975 – 437 с.

8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків: “РЦНІТ”, ХДПУ, 2000. – 175 с.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
10. Психология и педагогика / Под ред. Абульхамовой К.А., Васиной Н.В., Лаптева Л.Г., Сластенина В.А. – М.: Совершенство, 1998. – 537 с.
11. Сластин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
12. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М., 1991. – 176

Анализ мотивов в процессе учебной деятельности студентов

Кубатко А.В., аспирантка

В нашей работе были проведены исследования среди студентов 3 курса факультета экономики и менеджмента. Цель исследования заключается в выявлении разного рода мотивов (напр. направленность студентов на получение знаний (научно-познавательные мотивы), склонность студентов на овладение практическими навыками профессии (мотивы профессии) и т.д.).

Методика проведения исследования основывается на определении мотивации профессионального обучения студентов ВУЗов (предложенная Каташевым В.Г.). Сущность методики заключается в проведении анкетирования, по результатам которых формируется оценочная шкала с набором баллов. Ответы на предложенные вопросы студенты заполняют самостоятельно в карточку ответов, Поскольку мотивация личности складывается из волевой и эмоциональной сфер, то вопросы как бы разделены на две части. Половина вопросов (24) предполагает выявить уровень сознательного отношения к проблемам учения, а вторая половина вопросов (20) направлена на выявление эмоционально-физиологического восприятия различных видов деятельности в меняющихся ситуациях.

В интерпретации данной методики берутся во внимание 2-3-4 уровни мотивации. Первый уровень считаем не характерным для студента. Поэтому, в описании уровней мотивации учения обозначены первый, второй, третий, которые идентифицированы

со вторым, третьим, четвертым общей методики. [3] В результате анализа мотивов профессионального обучения студентов ВУЗов, было установлено следующее:

Общее количество анкетированных студентов	16 (100%)
Уровни мотивации:	
Высокий уровень мотивации	4 (25%)
Нормальный уровень мотивации	6 (37,5%)
Низкий уровень мотивации	6 (37,5%)

Так, первая группа студентов с высоким уровнем мотивации к учебной деятельности насчитывает 4 чел (25%). Студенты данной группы ставят своей целью получение новых знаний, проявляют склонности к анализу и рассуждению проблематичных вопросов в сфере экономики. Как правило, студенты данной группы преуспевают в учебном процессе. Вторая группа студентов характеризуется нормальным уровнем мотивации. Данная группа студентов (37,5%) почти не отстает от первой группы, поскольку также проявляет склонности к познавательной деятельности. Третья группа с низким уровнем мотивации настроены на получение диплома без «затрат» времени на получение знаний. Как правило, студенты пассивны, их внимание сосредоточено на организации своего досуга. Однако, свою будущность (в профессиональном плане), студенты представляют весьма оптимистично.

Список литературы:

1. Маслова М.В. исследование мотивации студентов экономической, технической и педагогической специальностей технического вуза: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.pgta.ru/pgta/org/ppp/lusev_pub/st7.pdf
2. Руссу Е. Динамика мотивов в учебно-познавательной деятельности у современных студентов: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://belisa.org.by/ru/print/?brief=kadr07_74
3. Каташев В.Г. Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского Государственного университета): [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_2_1.htm
4. Кононенко Т.П. Предпосылки формирования устойчивых мотивов - интересов и стимулов у студентов высших учебных заведений:

Граффити как одна из форм проявлений девиации среди молодежи

Кубатко А.В., аспирант

В общем понимании девиантное (от латинского *deviatio* – отклонение) поведение – это действия, поступки людей, социальных групп, которые противоречат социальным нормам и стандартам поведения в обществе. (6, 109). Следует обратить внимание, что отклонения от установленных норм в поведении можно трактовать как положительные, так и негативные.

Анализируя теоретические подходы к пояснению причин возникновения девиантного поведения личности, ученым определили, что важным фактором определяющим отклоняющее поведение подростка является социально-психологические факторы, в частности их общение с семьей. В детстве, ребенку недостает родительской заботы, любви, что в результате способствует их склонности к девиантному поведению. С другой стороны, чрезмерная забота родителей и всецелая концентрация их на ребенке также приводит к возникновению признаков отклоняющего поведения. Поэтому, родителям следует выбирать благоприятную для развития ребенка воспитательную позицию [5].

Любые формы девиантного поведения поддаются «лечению». Коррекционно-воспитательная деятельность в данном случае должна быть направлена, главным образом, на разрушение определённых установок, представлений, ценностей, мотивов, стереотипов поведения и формирования новых с целью достижения самореализации личности в обществе. Посредством коррекционно-воспитательной работы необходимо решить для обеих сторон возникший конфликт "личность - общество", "личность - социальная среда", "личность - группа", "личность - личность". Главными задачами коррекционно-воспитательной работы являются следующие: развитие социальной активности, побуждение и привитие интереса к себе и окружающим; пробуждение и привитие интереса и способности к творчеству, его

прикладним видам; оптимізація позитивного опыта; створення і закріплення позитивних образців поведіння.

Коррекційну роботу по подоленню деструктивних соціальних установок молоді, наносящих граффіті можна проводити в рамках єдиної виховної середовища з допомогою психологічних тренінгів (наприклад, тренінг на зняття агресії), різних тестів (тест схильності к риску), складання карт спостережень, вивчення анкет, інших діагностических методик (методика вивчення особистості дезадаптованого підлітка і його найближчого оточення).

Список літератури:

1. Стрелкова Т. С. Соціально-педагогіческіє особеності виникнення, розвитку і функціонування підлітково-молодіжних граффіті: автореф. дис. канд. пед. наук спеціальності 13.00.01. - Коломна, 2007. - 21 с.;
2. Башкатов І.П., Стрелкова Т.С. Характеристики підлітково-молодіжного граффіті //Соціс.-2006, № 11. - С.141-145.
3. Клейберг Ю. Психологія девіантного поведіння. /Ю. Клейберг. - Тверь, 1998. - 165 с.;
4. Дубина Л.Г. Зміст, види та чинники девіантної поведінки особистості - [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/dubyna.pdf

Проблеми політичного життя сучасної молоді

Панченко Ю.В. ст.викл., к.іст.н.

Процеси демократизації України активізували нові процеси в суспільстві. Виникла необхідність переходу від пасивної, виконавської життєвої позиції, що була продиктована населенню існуванням тоталітарної політичної системи до активної, самостійної позиції, що характерна для ідеології лібералізму та ліберальної політичної системи. В такі часи найбільш легко здійснюють адаптацію саме молоді люди, які найбільш здатні на інновації в житті і найменш сковані стереотипами минулого. Зробити такий перехід саме їм значно легше, ніж тим, кого тоталітарна система виховала і сформувала. Старше покоління, після руйнування СРСР залишилось зі своїм досвідом та методами політичної боротьби, що були сформовані

комуністичною ідеологією та тоталітарним режимом. Хоча більшість з цих людей перейшло на позиції заперечення комунізму, це не змінило їх політичної поведінки. Як було характерно для тоталітарного режиму гостре засудження опонента, агресія до інакодумства, непримиренність до іншої точки зору, так і змінивши ідеологічне забарвлення ці люди використовують саме ті політичні методи, що їх навчили за часи комунізму. Саме таку поведінку вони принесли і в життя нової України. Це є характеристикою старшого покоління, але молодь, що формувалась демократичними перетвореннями має можливість самостійної інтерпретації соціальної дійсності і вибору способів дій, стилю життя, всього, що на її думку найбільш адекватне суспільним змінам. У політичній сфері молодь здатна здійснити значну підтримку політичного курсу, сприйняти західні демократичні цінності з урахуванням власних національно унікальних традицій. Молодь України може стати активним об'єктом та суб'єктом молодіжної політики. Тому цікаво глянути наскільки рівень політичної свідомості, ідеології та рівень політичної культури відповідає завданням, що стоять перед молоддю в найближчі роки.

Щоб розібратися в цьому треба проаналізувати політичну соціалізацію молодої людини в українському суспільстві. На першій стадії політичної соціалізації впливовим фактором є родина. Саме всередині родини формуються первинні знання про політичний світ. Саме родина може сформувавши стійкі політичні пріоритети, виховати людину в певній політичній ідеології та сформувавши політичну культуру. Якщо члени родини самі знаходяться в стані заперечення політичного життя, агресії до влади, незадоволення політичними реаліями, то саме це і сприймає молода людина і приходить в світ дорослого життя з установками своїх батьків. Українці кінця ХХ століття – початку ХХІ – це люди, які живуть на межі двох політичних культур. Вони не живуть в політичній системі, яку побудували для них попередні покоління. Вони невпевнені в своєму майбутньому і тому агресивні, вони шукають ідеологію, що стала б вираженням їх інтересів, вони необізнані в політичних термінах та поняттях. Саме це вони

передають своїм дітям. Тому сучасна українська молодь має і такі риси

- недостатньо високий рівень політичної свідомості;
- недовіри до державних інституцій обумовлює негативне ставлення молоді до політичної діяльності взагалі;
- невпевненість в майбутньому призведе до того, що молодь так само як і їх батьки майже весь свій час витрачає на вирішення проблем свого матеріального забезпечення. Для цього багато часу приділяється саме професійному самовизначенню. Все це вимагає від молодої людини таких зусиль, що політична діяльність об'єктивно відступає на самі останні позиції в житті.

Молодь і політичні партії

Панченко Ю.В. ст.викл., к.іст. н.

Сучасна українська молодь живе в досить бурхливий час. Саме від її політичної свідомості, політичної культури та ідеології залежить майбутнє України. І тому дуже важливим є питання участі молоді в політичній боротьбі за владу. Українські партії розробляють спеціальні молодіжні програми, утворюють молодіжні організації під своїм патронажем.

За цих умов виникає наукова потреба, в оновленні теоретичного та практичного інструментарію дослідження молоді, а також усіх форм її діяльності, у тому числі політичної активності.

Якщо проаналізувати досвід партійної розбудови в Україні, то ми бачимо, що для більшості політичних партій, не зважаючи на їх бажання залучити молодь до політичної боротьби, характерна відсутність систематичної роботи з молоддю. У міжвиборчий період інтерес до молоді зменшується. Тільки під час виборів, під час кризових ситуацій у суспільстві партійна еліта звертається до студентства і прагне активізувати їх. Прикладом є проведення масових акцій – «Україна без Кучми», «Майдан» тощо.

Також для взаємовідносин політичних партій і молоді характерно не співпадання, єдність ідеологічних засад. Саме тому питання залучення молоді до вироблення ідеології політичних партій залишається доволі проблематичним. В силу свого віку

основна частина молоді не має чітких переконань, що базуються на життєвому досвіді і тому можуть стати предметом маніпуляцій в суспільстві. Більшість молоді, як і всього суспільства, бачать свою самореалізацію не стільки в плітничій боротьбі скільки в економічному добробуті.

Молодь, її політична активність потребує партійних «інвестицій», своєчасність яких стане запорукою створення передумов для подальших суспільно-політичних трансформацій.

Для зростання політичної активності молодих людей треба щоб політичні інтереси партій поєднувались з соціальними проблемами молоді. За таких обставин посилюється роль молоді як партнера політичних партій.

Досить відчутною на сьогодні стає потреба в молодих досвідчених лідерах, здатних не лише відстоювати інтереси молодого покоління, а й стати дієвим партійним резервом.

Для українських партій має бути цікавим зарубіжний досвід партійної розбудови та участі в ній молоді, щоб не просто використовувати молодь, а саме підготувати її до політичної боротьби. Для політичних партій Північної Америки та Західної Європи розповсюдженою формою набуття знань є політична освіта, яка значною мірою фінансується державою. Проводяться семінари, на які запрошуються молоді політики, які вже пройшли в парламент, а також представники громадських організацій, де відбувається обмін досвідом та пошук спільних рішень.

В нашій країні також існує проблема створення сприятливих умов щодо залучення української молоді до громадського життя (починаючи з шкільних громад, студентського самоврядування тощо). Але це вже частина іншої проблеми, а саме відсутність сформованого громадянського суспільства в Україні. Це залишає без уваги громадську думку, позбавляє громаду механізмів впливу на органи державної влади та на політичну владу.

Для вирішення більшості з вищеназваних проблем треба прийняти наступні міри. По-перше, спрямувати організаційні зусилля громадських організацій і політичних партій на вдосконалення механізмів самоуправління в молодіжному середовищі, підвищення політичної активності молоді, вирішення

молодіжних проблем. По-друге, частіше проводити кругли столи, громадські слухання, семінари, дискусійні клуби, конференції з проблем підвищення політичної активності молоді, взагалі з політичних проблем (політична культура, політична соціалізація молоді, політична свідомість, політична ідеологія, взаємовідносини з політичною елітою, українські партії). Обговорення таких тем призведе до підвищення рівня освіти молоді, допоможе їм сформуванню своєї політичної та громадянської позиції і буде сприяти їх свідомій політичній діяльності. По-третє, вдосконалити систему координації роботи з підготовки кадрів для молодіжних громадських організацій і політичних партій.

Участь студентів у культурі як педагогічна проблема: аналіз досліджень польських науковців

Бондаренко О.О., аспірант

Роль виховання інтелектуальної еліти суспільства завжди належала закладам освіти, а особливо університетам, завданням яких є не тільки професійна підготовка фахівців, але й формування в них системи духовних та культурних цінностей. В період розвитку всесвітніх інтеграційних процесів, актуальності набувають питання взаємопроникнення та діалогу культур, розвитку міжнародних зв'язків, обміну культурно-освітнім досвідом, тому на часі дослідження вітчизняних науковців-компаративістів, які вивчають різні аспекти педагогіки зарубіжних країн – учасниць Євросоюзу та Болонського процесу.

Особливий інтерес становить досвід Польщі як країни географічно та етнічно близької до України. Аналіз польських наукових досліджень показав, що проблеми виховання нерозривно пов'язані з діяльністю у галузі культури, а саме: вихованням через культуру (В. Срочинський /W. Sroczynski/); участю індивіда у культурній діяльності (В. Св'онткевіч /W. Świątkiewicz/, А. Тишка /A. Tyszka/, Т. Гобан-Клас /T. Goban-Klas/, В. Лагодзінський /W. Lagodziński/, А. Сенковський /A. Sękowski/, А. Гладиш /A. Gładysz/, М. Сініца /M. Sinica/); формуванням культури студента (К. Гонет-Ясінська /K. Gonet-Jasińska/, Я. Парафінюк-Соїньська /J. Parafiniuk-Sońska/, Є. Семкув

/J. Semków/); участю студентів у культурі (Е. Внук-Ліпінська /E. Wnuk-Lipińska/, І. Урбанек /J. Urbanek/, В. Музика /W. Muzyka/, М. Вуйчіцька /M. Wójcicka /); культурній активності (А. Чарковський /A. Czarkowski/, Т. Александер /T. Aleksander/, Е. Каспрув /E. Kasprów/, Б. Генбський /B. Gębski/, у тому числі студентів – Е. Хайдук /E. Hajduk/); педагогічними та психологічними аспектами культурної активності студентів (М. Галащ /M. Galaś/, Ю. Єжак /J. Jerzak/, М. Кочоровська /M. Koczorowska/); соціологічними аспектами культурної активності та участі в культурі (У. Пшибишевська /U. Przybyszewska/, А. Войчеховська /A. Wojciechowska/); вихованням молоді у процесі дозвілля (К. Пшецлавський /K. Przecławski/, А. Камінський /A. Kamiński/).

На думку Іоланти Урбанек, «культура є інструментом формування індивідуальності людини, педагогічною мірою, що забезпечує залучення молоді до світу духовних цінностей», а поняття «участь у культурі» охоплює не тільки кількість, вид та інтенсивність здійснених культурних контактів, сприйняття її цінностей, але й творчість, у тому числі мистецьку.

Януш Гайда підкреслює, що участь у культурі служить всебічному розвитку особистості та формуванню її основних цінностей. Подібно до поняття «участь у культурі» визначається поняття «споживання культури», але в більш широкому розумінні – як «тенденція особистості до перетворення себе і світу відповідно до сприйнятих цінностей культури».

Вивчення культурної активності студентів дозволяє польським дослідникам виявляти їхні інтереси, потреби та вподобання, що допомагає педагогам у розробленні нових видів і форм культурної діяльності з урахуванням потреб молоді.

Анджей Чарковський виділяє такі **види участі у культурі**: участь у масовій культурі – радіо, телебачення, кіно та преса розважального характеру; читання книг та преси науково-професійного та суспільно-культурного характеру; відпочинок, розваги, товариські зустрічі з метою відновлення фізичного стану та психологічної рівноваги; сімейне життя – утилітарні заняття, у тому числі виховання дітей, майстрування, обробка присадибних

ділянок тощо; артистична культура та суспільно-культурна діяльність, а також контакти зі спеціалізованими закладами культури, заняття у суспільно-політичних організаціях та культурних товариствах.

Участь студентів у культурі характеризується самостійністю і автономністю. Вона не є одним із компонентів основного комплексу їх діяльності у виші (навчальної, наукової, спортивної, суспільної, політичної тощо). Участь у культурі здійснюється за особистим бажанням у вільний від основних обов'язків час, є приватним заняттям, що має гедоністичний характер. Основними мотивами участі у культурі є релаксація та бажання приємно провести час, а основною функцією вважається рекреаційна [3, 10].

К. Гонет–Ясінської, *класифікує позиції студентів* стосовно культури. За висновками дослідниці, найчастіше домінуюче місце займає рекреаційно-ігрова діяльність, а повний рейтинг відношення студентів до культури подається у такому вигляді: рекреаційно-ігрова позиція; пізнавальна позиція; естетична позиція; емоційна позиція; творча позиція [7, 21]. Відзначимо, що емоційна та творча позиції винесені на останній план, що, на нашу думку, свідчить про те, що молодь чекає від участі у культурі перш за все відпочинку та розваг, а вже потім задоволення емоційних та творчих потреб.

Аналіз польської наукової літератури з проблеми культурної активності студентів дозволив дійти *висновків*, що залежить не тільки від індивідуальних потреб та інтересів, але й від суспільного середовища, в якому перебуває студент. Тому важливим є створення культурного простору на території університету, що зможе ефективно впливати на формування культури студента, спонукати його до участі у культурі та сприяти залученню молоді до активної культурної діяльності.

Проблема потреб і мотивів у сучасній молоді

Бутрім М.О., СДПУ ім. А.С.Макаренка

Людина, готуючись до певних дій, вчинків, моделює свою поведінку, прагне передбачити особливості ситуації, в яких має діяти, та її зміни за певних умов. Одне з головних місць у цьому

процесі належить мотиваційній спрямованості особистості, що складає мотиви дій, актуалізуючись у певних ситуаціях. Отже, можна вважати, що будь яка поведінка людини є мотивованою, а її дії мають мотиваційну основу.

Для визначення поняття «мотивація» слід розглянути сутність та зміст самого феномена мотив. Це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є її стійкою особистісною властивістю, що зсередини спонукає до певних дій. Феномен мотив вивчали такі відомі психологи як С.Л. Рубінштейн, Е.Н. Баканова, В.А. Іванникова, Л.І. Божович, А.Г. Ковальов, К. К. Платонов, Д. Кемпбелл і Ф. Шеффілд та ін.

Термін «мотивація» є ширшим поняттям ніж термін «мотив», і проблемі мотивації присвячена значна кількість праць вчених, таких як А. Маслоу, Дж. Роттера, Г. Келлі, Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, Д. Мак-Клелланд та ін.

За Ярошевським, «мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій, вчинків, який є складним актом, що вимагає аналізу й оцінки альтернатив вибору та сприйняття рішень».

Розглядаючи природу мотивації, не можливо не звернути увагу на критерії мотивації успішності, тобто – мотивації досягнення успіху. Критерії мотивації успішності можуть бути орієнтованими на: завдання, людину, інших.

Мотивація досягнення може бути визначена як прагнення збільшити чи зберегти максимально високі здатності людини до всіх видів діяльності.

В умовах трансформації сучасної системи освіти все більшої ваги набуває проблема розвитку у студентів активності та самостійності. Один із підходів до вирішення цієї проблеми ґрунтується на уявленні про те, що спонуки до діяльності можуть бути не лише зовнішніми, а й внутрішніми.

Будь-яка форма поведінки може бути пояснена як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. У першому випадку вихідним і кінцевим пунктами пояснення є психологічні властивості суб'єкта поведінки, а в другому - зовнішні умови та обставини його діяльності.

Психологічним підґрунтям дослідження детермінант активності людини є положення С.Л. Рубінштейна про роль внутрішніх умов у здійсненні діяльності. Зовнішні чинники завжди діють через внутрішні умови, а спосіб та результат їх впливу на особистість визначається її внутрішнім станом, системою ставлень до життєвої ситуації, у якій здійснюється діяльність. Внутрішні умови можна представити як систему особистісних цінностей, яка спочатку формується у діяльності, а пізніше сама починає регулювати її. Ряд дослідників (О.Г. Асмолов, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, А.Г. Здравомислов, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко) вважає, що саме ціннісно-сміслові утворення особистості є внутрішніми детермінантами її розвитку.

Продуктивною для дослідження ціннісно-мотиваційної сфери є теорія внутрішньої мотивації, яка розробляється американськими дослідниками Е. Дісі та Р. Раяном. Вони вважають, що внутрішня мотивація діяльності визначається можливостями цієї діяльності задовольняти базові психологічні потреби (потребу у самодетермінації, потребу у компетентності та потребу у значущих міжособистісних стосунках).

Водночас вони виділяють декілька типів орієнтацій особистості (самодетерміновану, підконтрольну та індіферентну), які є диспозиційними характеристиками. Таким чином, з одного боку внутрішня мотивація детермінується можливостями діяльності задовольняти базові потреби особистості, а з іншого – типом орієнтації особистості.

Навчання у вузі пов'язане із суттєвою зміною соціальної ситуації – включенням у нову систему міжособистісних стосунків, підвищенням ролі самостійності та активності, і тому роль внутрішньої мотивації тут є ключовою.

Психологічні особливості самоприйняття в юнацькому віці

Коломієць М.В., СДПУ ім.А.С.Макаренка

Уявлення, про те, що зовнішнє тільки тоді буде мати впливовий ефект на особистість, коли воно переломлено крізь призму індивідуальності, сформульоване Л.С.Виготським, вважається

класичним у психології. Жоден із проявів людини як соціального суб'єкта, жодне з її ставлень до оточуючого світу не обходиться без включення у ці процеси ставлення до самої себе. В юнацькому віці особливого значення набуває процес самоприйняття як складової самоставлення, який суттєво впливає на психічне здоров'я, визначає успішність взаємодії з іншими людьми і допомагає у формуванні «Я-образу», «Я-концепції» людини. Тому актуальним є вивчення особливостей самоприйняття саме у особистостей цього віку.

Більшість зарубіжних і вітчизняних психологів, що займаються проблемою відношення до себе (Р. Бернс, Ф. Канфер, Д. Мейхенбаум, К. Роджерс, М. Розенберг, Е. Фромм, І.С. Кон, С.Р. Пантілеев, В.В. Столін та ін.) розглядали самоприйняття у складі самоставлення як стійкого почуття або установки по відношенню до себе.

Е. Фромм пише, що позитивне самоприйняття як складова любові до себе виступає основою конструктивних стосунків із оточуючими та виявляється у всіх, хто здатний любити інших. На думку вченого, без аналізу та узгодження цього феномену неможливий гармонійний розвиток особистості [1, с. 215].

Ф. Канфер та Д. Мейхенбаум вивчають самоприйняття (selfmonitoring) як елемент поведінкової теорії самоконтролю. Внаслідок систематичного спостереження за власною поведінкою і за її наслідками індивід будує образ самого себе. Узагальнені інтроспективні дані про фізіологічні, перцептивні, інтелектуальні процеси покладаються в основу самоприйняття особистості. На основі самоприйняття, на думку цих вчених, будуються самооцінка і самопідкріплення [3].

Виходячи з точки зору представників вітчизняної психології, узгоджене самоприйняття проявляється у позитивному ставленні до себе, безумовному прийнятті власних переваг і недоліків при збереженій критичності. Самоприйняття як складова самоставлення – це основа для саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення. Так, І.С. Кон визначає самоприйняття як процес прийняття власної унікальної індивідуальності, що характеризується не тільки чеснотами, а й слабкостями та

недоліками. Вчений наголошує, що всі люди відчують потребу у позитивному образі “Я”: негативне ставлення до себе, неприйняття власного “Я” завжди переживається хворобливо [2, с. 97].

Метою експериментальної частини нашого дослідження було з’ясувати особливості самоприйняття у юнаків. У експерименті брало участь 33 досліджуваних у віці від 15 до 18 років, з них 16 чоловіків і 17 жінок.

Результати. При обробці даних, одержаних за допомогою методу семантичного диференціала, з’ясувалося, що самоприйняття пов’язане з наступними характеристиками, які ми умовно розділили на три групи. Перша група стосується ступеня організованості та уміння людини володіти собою, до неї увійшли такі характеристики, як скутий /розкутий, впорядкований /хаотичний. Друга група – наскільки людина вважає себе цікавою іншим людям (наївний /хитрий, цікавий /нудний). Третя пов’язана з ідентифікацією і впевненістю (мужній або жіночний, упевнений в собі /непевнений). Виявилось, що самоприйняття найбільше пов’язане із відчуттям приналежності до статі та впевненістю в собі.

За методикою «Відношення до свого зовнішнього вигляду», розробленою В.А. Лабунською нами були також виявлені відмінності в самоприйнятті своєї зовнішності між чоловіками і жінками. Чоловіки сприймають себе як більш скутих, менш впорядкованих, цікавих і упевнених в собі, ніж жінки. Крім того, показник мужності у чоловіків суттєво нижчий за показник жіночності у жінок.

Список літератури:

1. Фромм Э. Авторитарная личность // Психология личности. – М.: Изд. дом Бахрам, 2002. – 510 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Kanfer F.H. Selfmanagement methods //(Eds.) Kanfer F.H., Goldstein A.P. Helping People Change. N.Y., 1975.

Саморозкриття як психологічний феномен

Куксіна І., СДПУ ім. А.С.Макаренка

Сучасний етап розвитку України, який характеризується розвитком громадянського суспільства, курсом інтеграції у європейське співтовариство обумовлює необхідність наявності у підростаючого покоління особистісних якостей, що сприяють вдалій самореалізації. Саморозкриття як прояв реагування на нинішню ситуацію і повідомлення співбесідникові інформації про своє минуле, що є релевантною з точки зору розуміння реакцій на теперішні події, сприяє найбільш прямому способу трансляції суб'єктом своєї індивідуальності. Отже, дослідження феномену саморозкриття є актуальним у контексті сучасної психологічної науки.

Поняття саморозкриття почало досліджуватися і закріпилося у теоретичній психології як самостійна категорія в 60-х роках ХХ століття. Його вивчали такі психологи гуманістичної орієнтації, як С.Джурард, К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, І.Ялом.

Д.Джонсон, який є прихильником аналітичної психології К.Юнга, наголошує на тому, що саморозкриття не має бути сліпим або випадковим. Вчений виділяє такі умови доцільного саморозкриття: якщо воно не є ізольованим як випадковий вчинок, а є невід'ємною складовою стосунків, що тривають; коли на нього відповідають взаємністю; якщо воно стосується того, що відбувається між двома особами в даний момент; якщо враховується ефект, який воно справляє на співбесідника [2].

У вітчизняній психології поняття саморозкриття почали розглядати нещодавно, над вивченням феномену працюють такі вітчизняні психологи, як Н.В.Амяга, Т.П.Скрипкіна, О.В.Зінченко.

Н.В.Амяга виділила наступні функції саморозкриття: 1) для комунікатора саморозкриття сприяє психічному здоров'ю особистості, самоусвідомленню, самопізнанню, особистісній ідентифікації, задовольняє емоційні потреби та сприяє особистісному розвитку; 2) реципієнтові (слухачеві) саморозкриття допомагає краще пізнати людину, що розкривається; дає почуття, що він потрібний, що його позитивно оцінюють, йому довіряють; 3) у

міжособистісних відносинах саморозкриття сприяє їх розвитку та підтримці, зближенню людей, формуванню почуття «ми»; регулює кордони особистості та групи [1].

О.В.Зінченко запропонувала класифікацію факторів, де термінуючих саморозкриття, умовно об'єднавши їх у три групи: соціально-демографічні, ситуативні та індивідуально-особистісні [3].

До соціально-демографічних факторів дослідниця відносить: соціально-етнічні особливості як суб'єкта саморозкриття так і реципієнта, їх стать, вік, соціальну приналежність. Так виявлено, що суб'єкти з білою шкірою розкриваються більше, ніж темношкірі; американці важче йдуть на інтимні контакти, ніж німці, хоча при цьому можуть мати набагато більше друзів; жінки більше розкриваються на відміну від чоловіків; жінки середнього класу менше розкриваються в порівнянні з жінками робочого середовища.

До ситуативних факторів авторка відносить: наявність відповідної обстановки; характеристики партнера; ступінь знайомства, емоційної близькості; досвід відносин з конкретною людиною. Встановлено, що довготривале перебування в одному просторі з іншою людиною, навіть малознайомою, спонукає до саморозкриття.

До особистісних факторів О.В. Зінченко віднесла: стійкі особистісні характеристики (сором'язливість, впевненість у собі та ін.) та тимчасові характеристики та стани (депресія, тривожність, стан алкогольного сп'яніння). Так, встановлено, що однією з явних проблем сором'язливої людини є невміння представляти себе оточуючим, і як наслідок уникання контактів з іншими людьми.

Отже, узгоджене, відповідне даній ситуації саморозкриття є запорукою психічного здоров'я особистості, її вдалої самореалізації, на що вказують представники як зарубіжної, так і вітчизняної психології.

Список літератури:

1. Амяга Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. Современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии. Сб. обзоров. – М.

ИНИОН АН СССР, 1991. – С. 37-74.

2. Джонсон Д. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування: Пер.з англ. В. Хомика. – К.: Видавничий дім "КМ Академія", 2003. – 288 с.

3. Зинченко Е.В. Самораскрытие как социально-психологический феномен //Прикладная психология. – 1998. – № 5. С. 59-69.

Гендерні особливості розвитку пам'яті підлітків

Погрібна М.А. СумДПУ ім. А.С.Макаренка

Пам'ять відіграє дуже важливу роль в житті кожної людини. Вона є життєво важливою і основоположною здатністю людини. Без пам'яті неможливе нормальне функціонування та розвиток особи. У цьому легко переконатися, якщо звернути свою увагу на людей, які страждають серйозними розладами пам'яті.

Пам'ять можна визначити як здібність до отримання, зберігання і відтворення життєвого досвіду. Різноманітні інстинкти, природжені і набуті механізми поведінки є не що інше, як відображений, переданий у спадок досвід, що набувається в процесі індивідуального життя. Без постійного оновлення такого досвіду, його відтворення у відповідних умовах живі організми не змогли б адаптуватися до поточних швидко змінних життєвих подій. Не пам'ятаючи про те, що з ним було, організм просто не мав би змоги удосконалюватися далі, оскільки те, що він набуває, не було б із чим порівнювати, і воно було б втрачено назавжди (О.Федько).

Вивчення пам'яті, як і інших пізнавальних процесів дуже важливе. Вивчаючи пам'ять, її закономірний розвиток впродовж життя людини, можна допомогти багатьом педагогам використовувати саме ті засоби ведення уроку і пояснення нового матеріалу, які найефективніше допомогли б дитині засвоїти і запам'ятати запропоновану вчителем інформацію.

Можливо, саме тому вивчення пам'яті привернуло увагу таких видатних вчених та психологів як П.І. Зинченко, Р. Клацки, Ф. Лезер, Д. Лапп, А.Р. Лурія, Д. Норман, Ю.К Пугач і багатьох інших.

В підлітковому віці відбуваються важливі процеси, пов'язані з перебудовою пам'яті. Активно починає розвиватися логічна пам'ять і з часом досягає такого рівня, що дитина починає здебільшого використовувати цей вид пам'яті, а також довільної та опосередкованої пам'яті. Як наслідок уповільнюється розвиток механічної пам'яті. З появою багатьох нових предметів значно збільшується об'єм інформації, яку повинен запам'ятати підліток, у тому числі механічно. У нього виникають проблеми з пам'яттю, і скарги на погану пам'ять у цьому віці зустрічаються набагато частіше, ніж у молодших школярів. Одночасно з'являється інтерес до засобів поліпшення запам'ятовування.

Метою даного дослідження було простежити розвиток пам'яті підлітків з урахуванням гендерних особливостей.

У даному дослідженні були використані наступні методики:

- 1) визначення типу пам'яті,
- 2) визначення рівня пам'яті на образи
- 3) визначення рівня опосередкованої пам'яті.

У дослідженні взяли участь 40 учнів восьмих класів ЗОШ №18 м. Суми: 20 дівчаток і 20 хлопчиків.

Згідно отриманих результатів у 14 (35%) учнів восьмих класів домінує слуховий тип пам'яті, у 20 (50%) – зоровий і у 6 (15%) – моторно-слуховий. 17 підлітків (42%) мають великий обсяг пам'яті на образи, 21 (52%) – середній і лише 2 (5%) отримали низькі результати. 25 (62%) восьмикласників мають високо розвинену опосередковану слухову пам'ять і 15 (37%) мають середній рівень розвитку даного виду пам'яті.

Моторно-слухова пам'ять домінує лише у 20% дівчаток і у 10% хлопчиків восьмих навчальних класів. У дівчаток, в однаковій кількості 40% домінує зоровий і слуховий типи пам'яті, у 30% хлопчиків мають краще розвинуту слухову пам'ять і 60% - зорову.

За даними дослідження пам'яті на образи були отримані наступні результати. У підлітковому віці більшість дітей має середній рівень розвитку пам'яті на образи, а саме 60% дівчаток і 45% хлопчиків. 40% дівчаток і 45% хлопчиків мають високий рівень розвитку даного виду пам'яті. І лише у 10% хлопчиків були низькі показники.

Вивчаючи опосередковану пам'ять були отримані наступні результати. У підлітковому віці 70% дівчаток і 55% хлопчиків мають високо розвинену опосередковану пам'ять, а решта показала середній рівень її розвитку. Жоден з учнів отримав низькі результати.

Таким чином, можна зробити висновок, що діти підліткового віку мають достатньо високий рівень розвитку пам'яті. Майже всі діти впоралися з завданнями і показали дуже гарні результати. Дане дослідження також допомогло виявити гендерні відмінності розвитку пам'яті у хлопчиків і дівчаток. Виявилось, що більша кількість хлопчиків має більш розвинений зоровий тип пам'яті, а дівчатка слуховий. Більшість дітей має середній рівень розвитку пам'яті на образи, хоча більшість дівчаток показали більш кращі результати, ніж хлопці. Також у підлітковому віці спостерігається достатньо високий рівень розвитку опосередкованої пам'яті, котрий також має свої гендерні особливості.

Вивчення лідерського потенціалу майбутніх соціальних педагогів

Родя К.С., СумДПУ ім. А.С.Макаренка

Актуальність теми вивчення лідерського потенціалу пояснюється не лише інтересом до неї сучасного суспільства та практичним значенням, а й новизною як для української, так і світової психології.

Існує велика кількість різноманітних концепцій лідерства, які можна умовно розділити на три великі групи: концепції, у яких обґрунтовується перевага фактору рис особистості (К. Бландшард, Д. Гоулман, Р. Ділтс, Ф. Ільясов, Е. Холландер); концепції, у яких вирішальним фактором вважається ситуація (В. Врум, Д. Стінсон, Т. Джонсон, Т. Мітчел, Р. Танненбаум); концепції, у яких поєднуються особистісні і ситуаційні фактори (С. Багрецов, В. Львов, В. Наумов, К. Оганян). Досить продуктивним є вітчизняний підхід, у якому лідерство розглядається як одна з характеристик обдарованості особистості. В.О. Моляко визначає обдарованість як системне

утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосовуватись до світу, оточення, інших людей і до самої себе.

Талант керівництва людьми базується на сукупності соціально-психологічних якостей і здібностей, що і стали предметом нашого дослідження. Термін лідерський потенціал у літературі зустрічається досить рідко. В.Б. Шапар визначає його як можливий прояв лідером своїх лідерських якостей.

Метою нашої роботи було визначення рівня розвитку лідерського потенціалу майбутніх соціальних працівників, конкретизація лідерських якостей, які притаманні соціальним педагогам. Для вирішення поставлених завдань ми використали дві методики: «Методика виявлення лідерського потенціалу (Є. Жаріков, Є. Крушельницький)», «Діагностика комунікативної соціальної компетентності» (КСК). Дослідження проводилося серед випускників-студентів академічних груп за спеціальністю соціальна педагогіка, чисельність яких склала 50 чоловік.

Перший етап нашого експерименту був націлений на дослідження рівня розвитку лідерського потенціалу. Таким чином, були підведені наступні підсумки: слабо виражений рівень лідерського потенціалу виявили 37% досліджуваних, середній - 57% і високий лише 6%. Отже, більшості групи досліджуваних притаманний середній рівень лідерського потенціалу.

Другий етап експерименту був направлений на дослідження комунікативної соціальної направленості, яка визначалась за 8 факторами. Отримані дані за методикою показують, що: 63% опитаних демонструють високий рівень умінь встановлювати контакти з людьми, при цьому 16% зорієнтовані на себе і більша половина, а саме 54%, схильні до соціального партнерства, під яким ми розуміємо вміння налагоджувати взаємовідносини та підтримувати стосунки (Е. Холландер). У цей час 30% студентів демонструють залежність від думки та оцінки групи.

Нашу увагу привернули наступні показники: емоційну зрілість і стабільність проявляють 22% респондентів, 15% з них потребують подальшої роботи з розвитку навичок емоційної

саморегуляції, так як вони виявили емоційну нестабільність. 9 осіб взагалі показали схильність до асоціальної поведінки. Позитивною стороною у вивченні емоційної складової є те, що 50% досліджуваних вирізняються відкритістю, життєрадісністю в спілкуванні та ставленні до світу і оточуючих, кількість низьких показників є незначною (4%).

Аналізуючи інтелектуальний аспект особистості ми не виявили низького рівня розвитку логічного мислення, 79% респондентів притаманні розвинуті інтелектуальні здібності. До цього ж 47% опитаних схиляються до образного мислення, творчого, чуттєвого сприйняття світу, а тільки 7% - до реалістичного і раціонального. Слід зазначити, що при дослідженні вольового компоненту 36% отримали високі результати, 7% - низькі, що у свою чергу свідчить про достатньо розвинутий самоконтроль і саморегуляцію.

Отже, на основі проведеного дослідження ми прослідкували наступні тенденції: лідерський потенціал розвинутий переважно на середньому рівні, достатньо велика кількість опитаних (30%) схильні до конформізму, 15% респондентів демонструють емоційну незрілість та нестабільність, 18% взагалі проявляють асоціальну поведінку. Це у свою чергу вимагає подальшого розвитку лідерського потенціалу, чому може посприяти індивідуальна розробка факультативів і студійних занять, створення і апробація спеціальних тренінгів і розвивальних програм, направлених на розширення і поглиблення спектра лідерських якостей майбутніх соціальних педагогів, що може забезпечити активну їх включеність у професійну та громадську діяльність, входження в різноманітні суспільні організації та об'єднання.

Соціально-психологічний клімат студентської групи

Циганенко О. В. , СумДПУ ім. А.С. Макаренка

Дослідження соціально-психологічного колективу є дуже актуальним у наш час, тому що, як відомо, не тільки технічно-економічні фактори впливають на продуктивність праці та її успішність, а й сприятливий психологічний клімат у колективі. У

студентській групі, зокрема на першому курсі, ця тема є дуже серйозною. Від того на скільки сприятливим є клімат у студентській групі може залежати якість навчання, відвідуваність студентами занять, взаємодія між собою та з викладачами.

Виділяють 2 поняття «психологічний клімат» та психологічна атмосфера». Ці поняття є близькими, але не є тотожними.

Б. Д. Паригін визначає поняття атмосфери як «нестійку, постійно змінювану і часом невловиму сторону колективної свідомості».

На відміну від поняття психологічна атмосфера поняття соціально-психологічний клімат означає не ті чи інші ситуативні зміни в переважному настрої людей, а лише його стійкі риси. Власне, цим поняття клімату, яке вживається в екологічному сенсі, відрізняється від поняття атмосфери. Повітряна атмосфера, наприклад, постійно змінюється, клімат ж тієї чи іншої географічної зони характеризується відомою сталістю показників.

Таким чином, під соціально-психологічним кліматом розуміється переважна і відносно стійка духовна атмосфера, або психічний настрій колективу, що виявляється як у відносинах людей один до одного, так і в їх відношенні до загальної справи.

Соціально-психологічний клімат виявляється у ставленні людей один до одного, до загальної справи, а також позначається на соціальних настановах людей до світу в цілому, на їхньому власному світовідчутті та світосприйнятті.

Ставлення людей до світу та до себе формуються протягом життя, але це не виключає можливості розгляду їх на рівні певного колективу. Кожен член колективу виробляє в собі відповідно до певного клімату окремі якості, відчуття власного «Я» у рамках даної групи.

Емпіричне дослідження було проведено на базі СумДПУ ім. А. С. Макаренка і охопило 11 студентів першого курсу, віком 17 – 18 років. Для дослідження використовувалися такі методики: «Визначення індексу групової згуртованості» (Сішора), «Оцінка мікроклімату студентської групи» (В. М. Зав'ялова), «Методика оцінки психологічної атмосфери у групі» (А. Ф. Фідлера) та «Методика діагностики міжособистісних та між групових відносин

(соціометрія) Дж. Морено.

По результатам методики «Оцінка мікроклімату студентської групи» (В. М. Зав'ялова) виявилось, що 54,55% студентів вважають мікроклімат колективу вище середнього, 36,36% - середнім, і лише 9,09 – високим. Ці показники є досить високими, зважаючи на те, що колектив є відносно новим і проходить ще стадію знайомства.

Рівень групової згуртованості більше 15 балів (високий рівень групової згуртованості) у 90,91% респондентів за даними методики «Визначення рівня групової згуртованості» (Сішора).

За методикою «Оцінки психологічної атмосфери у колективі» (А. Ф. Фідлера) середня оцінка рівню психологічної атмосфери 26,48, що є позитивною оцінкою.

Дані соціометрії дуже стабільні. Виділяється чіткий лідер, та не має в наявності ізгоя, що підтверджує високі дані попередніх методик.

Отже, психологічний клімат колективу може мати достатньо високі показники, якщо цьому приділяти увагу. Також, велику роль грає сильний лідер, який може згуртувати та вести колектив у потрібному руслі.

Список літератури:

1. Ануфрієва Н. М., Зелінська Т. М., Єрмакова Н. О. Соціальна психологія: Навч.-метод. посібник. – К.: Каравела, 2009. – 216 С.
2. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2002. – 672 с.
4. <http://psylist.net/praktikum/grupspl.htm>
5. <http://vsetesti.ru/110/>

Професійне становлення студентів-першокурсників

Шульженко О.А., СумДПУ ім. А.С.Макаренка

Тема професійного становлення студентів 1 курсу є дуже актуальною в наш час. Адже сучасний етап розвитку суспільства характеризується автоматизацією і комп'ютеризацією виробництва, впровадженням нових технічних засобів і технологій. Це потребує

від молодих спеціалістів здатності успішно та ефективно знаходити та реалізовувати себе як професіонала в досить нестабільних соціально – економічних умовах. Це підвищує вимоги до особистості професіонала і веде до необхідності вдосконалення системи професійної освіти і супроводу фахівців на різних етапах трудового шляху. Рішення даних проблем неможливо без вивчення психологічних закономірностей перетворення індивіда в професіонала і його подальшої реалізації.

У психолого – педагогічній літературі широко використовується термін «професійне становлення» особистості. Сучасні дослідники розглядають його з різних позицій. Наприклад, Т.В.Зеер трактує «професійне становлення» як формоутворення особистості, адекватне вимогам професійної діяльності [1; 51]. К.М.Левітан досліджує цей термін як рішення професійно значущих, все більш ускладнюються завдань - пізнавальних, морально-етичних і комунікативних, в процесі чого професіонал опановує необхідним комплексом пов'язаних з його професією ділових і моральних якостей [2; 34].

Можна зробити висновок, що всі вчені, які займаються проблемою професійного розвитку, сходяться на думці, що вершиною професійного розвитку особистості – є здійснення самостійної професійної діяльності. Професійний розвиток особистості залежить від особливостей діяльності та індивідуальних можливостей та особливостей людини. З цього випливає, що процес професійного становлення є індивідуальним і неповторним для кожної людини.

Емпіричне дослідження було проведене на базі факультету педагогіки та практичної психології СумДПУ і охопило 13 студентів віком 17 – 18 років. Використовувались такі методики: методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В.А. Тикер і В.Е. Винокурової) [3; 268 - 272] та діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С.С. Бубнова) [4].

За даними, отриманими за методикою «Якоря кар'єри» Е. Шейна були виявлені такі кількісні показники : професійна компетентність – 76.2; менеджмент – 73; автономія (незалежність)

– 87.2; стабільність роботи – 105.7; стабільність місця проживання – 54.4; служіння – 100.2; виклик – 79.4; інтеграція стилів життя – 99.2; підприємництво – 71.

За даними, отриманими за методикою реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С.С. Бубнова) було виявлено, що найбільшу вираженість має така цінність як *визнання і повага людей і вплив на оточуючих* (81%). На другому місці за ступінню вираженості – *допомога та милосердя до інших людей* (78%), на третьому місці – *приємне проведення часу, відпочинок* (74%). Наступні показники такі: 64% - любов, 59% - пошук і насолода прекрасним, 55% - високий соціальний статус і керування людьми, 53% - здоров'я, 51% - соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві, 46% - високе матеріальне благополуччя, 45% - спілкування та на останньому місці серед цих цінностей знаходиться пізнання нового у світі, природі, людині (42%).

Виходячи з проведеного нами дослідження, ми можемо зробити висновок, що головною кар'єрною орієнтацією для більшості студентів – першокурсників є стабільність роботи, але вони при можливості вони будуть краще працювати за кордоном, якщо ця робота буде більш престижною. Також така цінність, як *визнання і повага людей і вплив на оточуючих*, яка є провідною у більшості студентів – першокурсників не є головною у професійному становленню психолога. Можливо коли студенти більше дізнаються про професію, яку вони обрали, цінності будуть змінені. Як говорив А. Декурсель «Прозвание есть течение, которому полезно учинить препятствие в его истоке для того, чтобы увидеть, река ли это или только ручеек».

Список літератури:

1. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Свердловск.: Изд-во Урал. ун-та, 1988. - 89 с.
2. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. - 135 с.
3. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. – СПб: Изд – во «Речь», 2000. – 283 с.
4. <http://vsetesti.ru/15/>

Психологічні особливості прояву акцентуацій характеру в підлітковому віці

Дем'яненко Л.А. СДПУ ім. А.С.Макаренка

Із основ загальної психології відомо, що саме характер є стрижневою, ключовою складовою людської особистості. Дослідження акцентуацій характеру є дуже важливим елементом в роботі практичного психолога з підлітками. Визначення найбільш яскравих рис характеру дає нам можливість краще зрозуміти індивідуальні особливості кожного та надати поради вчителям, батькам щодо покращення спілкування та співпраці з підлітками. Психологи, що займаються проблемою характеру, вважають, що менше 40% дорослих людей мають збалансований характер – гнучкий, стійкий до стресів, з невисокою чутливістю і помірною тривожністю, решта мають певні акцентуації, а в підлітковому віці цей показник збалансованості значно менший.

Розглядаючи детальніше структуру характеру, ряд психологів звертає увагу на індивідуальні особливості та найбільш яскраві прояви тих чи інших рис, тобто «акцентуацій». Поняття «акцентуації» було введено в психологію К.Леонгардом. Надалі до цього питання звертались як зарубіжні дослідники Е.Кречмер, У. Шелдон, Е.Фромм, М. Фрамер, так і вітчизняні науковці А.Є. Личко, П.Б. Ганнушкін, О.В.Кербіков, Г.К. Ушаков, Л.М.Собчик, С.І. Подмазін.

Вчений - психіатр П.Б. Ганнушкін (1933) визначав подібні стани як "латентну психопатію", О.В. Кербіков (1961) як передпсихопатію, Г.К. Ушаков (1973) як "крайні варіанти нормального характеру".

Відомий психолог і психіатр К. Леонгард, вважав, що акцентуація - це надмірне загострення окремих рис особистості. Тут треба виходити з того факту, що в нерізко вираженій формі ті або інші психопатичні особливості властиві майже всім "нормальним" людям. Як правило, чим різкіше виражена індивідуальність, тим яскравіше стають і властиві їй акцентуовані риси. На його думку, акцентуації особистості перш за все проявляються у спілкуванні з іншими людьми.

Дослідник акцентуацій характеру у підлітків А.Є. Личко

подає наступне визначення: "Акцентуація характеру – це крайні варіанти, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, внаслідок чого виявляється виборча уразливість відносно певного роду психогенних дій при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших". Отже, крайню інтенсивність певних рис характеру людини називають акцентуацією. Проте надмірно складні умови, які зкликають акцентуацію, частота їх повторення можуть спричинити невротичні, істеричні та інші патологічні реакції.

Акцентуація рис характеру виявляється лише за певних умов. За інших умов люди з такими рисами діють спокійно та врівноважено.

Ми провели дослідження серед учнів дев'ятого класу загальноосвітньої школи № 19 м. Суми. В роботі було використано опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків, модифікований С.І.Подмазіним. За результатами дослідження, ми отримали наступні дані. 21% опитаних мають гіпертимний тип акцентуацій характеру, 7% - змішаний збудливо-демонстративний тип, 7% - інтровертований тип, 7% - змішаний лабільно - сензитивний тип, 7% - змішаний інтровертовано - збудливий тип, 7% - змішаний циклоїдно-лабільний тип. Таким чином, 56% підлітків мають акцентуації характеру, визначення яких допомагає краще зрозуміти їх поведінку та налагодити співпрацю з ними. А саме: для підлітків з гіпертимною акцентуацією – це залучення до самоврядування, до допомоги вчителю, організації чергувань у класі тощо; для інтровертованих та лабільно-сензитивних – вияв вдячності та висловлення похвали за гарно виконане доручення, таким чином активізувати ініціативність на нову задачу; для циклоїдних та збудливих підлітків – якомога точніше вивчити особливості змін настрою і відповідно до цього коригувати співпрацю з ними.

Результати експерименту показали нам, що в класі існують полярні типи акцентуацій характеру у підлітків. Перш за все наголосимо на необхідності ранньої діагностики проявів акцентуацій характеру.

Тому, на нашу думку, доцільним було б проведення заходів з психологічної просвіти та профілактики з батьками та класними

керівниками щодо ознайомлення з особливостями особистості підлітків, які мають акцентуації. Проведення такої роботи сприятиме збереженню психологічного здоров'я підростаючої особистості.

Вплив особистісних якостей старшокласників на їх професійне самовизначення

Косівчук К.М. СДПУ ім.А.С.Макаренка

Проблема професійного самовизначення сьогодні є дуже актуальною, адже обрання професії - це не просто вдало чи невдало прийняте в юності рішення, а один з найважливіших аспектів і умов людського щастя, впевненості в собі, необхідності людям. Період юності-період самовизначення. Саме період старшого шкільного віку є сензитивним для формування життєвих планів а також для професійного самовизначення. Існує чимало психологічних досліджень, які присвячені особливостям самовизначення. Цим питанням займались: Є.А.Клімов, Н.С.Пряжніков, Дж.Холланд, Є.Гінсберг та інші.

Є.А.Клімов відмічає вісім основних факторів які визначають професійний вибір: позиція старших у родині, позиція однолітків, позиція шкільного педагогічного колективу, особисті професійні та життєві плани, здібності та їх прояв, домагання на суспільне визнання, інформованість про ту чи іншу професійну діяльність а також схильності [1].

Основними факторами вибору професії є інтереси, здібності, темперамент, характер. Інша важлива група факторів складається з: рівня підготовки, стану здоров'я, інформованості світу професій. Виділяють також соціальні характеристики: оточення, освітній рівень батьків.

Професійне самовизначення старшокласників пов'язане з різноманітними якостями, серед яких дуже важливими є: темперамент та комунікативні здібності. В залежності від темпераменту можна виконувати відповідну діяльність і це буде запорукою її успішності. Також різні професій вимагають від людини різного рівня розвитку комунікативних здібностей.

Нами було проведено дослідження для виявлення взаємозв'язку особливостей професійного самовизначення з рівнем комунікативних здібностей та типом темпераменту.

В дослідженні брали участь 30 учнів 9 - Б класу ЗОШ №18 м.Суми. Були застосовані наступні методики:

1. Диференційно-діагностичний опитувальник ДДО Є.А.Клімова.
2. Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС -2).
3. Тест опитувальник Айзенка.

Досліджувані, які обирають тип професії «людина-людина» мають переважно сангвінічний або холеричний темперамент. Більшість з них мають середній рівень комунікативних здібностей - 58.3%. Високий рівень комунікативних здібностей найбільше виявився у сангвініків. Тип професії «людина - техніка» мають досліджувані переважно з середнім рівнем комунікативних та організаторських здібностей. У типа професії «людина-природа» було виявлено низький рівень комунікативних та організаторських здібностей, переважаючий темперамент у цих досліджуваних - меланхоліки. Досліджувані з типом професії «людина-знакова система» мають середній рівень комунікативних здібностей або нижче середнього та середній рівень організаторських здібностей. Це флегматики та холерики. Жодних закономірностей не було виявлено у типа професії «людина - художній образ».

Таким чином, проведене нами дослідження показало, що практичному психологу при здійсненні профорієнтаційної роботи зі старшокласниками важливо підкреслити роль впливу особистісних якостей на професійне самовизначення.

Література:

1. Грецов А.Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога. СПб: Питер, 2008. - 224с.:ил.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию: Книга для учащихся старших классов. - М.: Просвещение, 1990. - 159 с: ил.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.: Академия, 2004 - 304 с.

Психологічні особливості рівня розвитку особистісної зрілості старшокласників

Скринник А.А. СДПУ ім. А.С.Макаренка

Поняття зрілості надзвичайно широке і багатозначне. Проблема зрілості – одна з центральних проблем психології

розвитку особистості. Її становлення як окремого напрямку психології відбувалося в контексті розробки теорії цілісної життєвої дороги людини. Різноманітності підходів в трактуванні зрілості в психології визначається відмінностями концептуальних підстав її дослідження.

Становлення особистісної зрілості саме в ранньому юнацькому віці вивчали: К.А.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, Р.Бернс, Л.І.Божович, Ю.З.Гільбух, Є.І.Головаха, К.К.Платонов, О.В.Скрипченко, М.Й.Боришевський, Л.І.Божович, Ю.Гільбух та ін. Настійна необхідність становлення особистісної зрілості в ранньому юнацькому віці підкреслюється в працях М.І.Алексєєвої, Б.Г.Ананьєва, Г.С.Костюка, І.С.Кона, Ю.О.Приходько, Б.О.Федоришина та інших авторів. Підтвердження тому, що у підлітковому та юнацькому віці виявляються соціальна та психологічна зрілість, які є основою для формування особистісної зрілості, знаходимо у працях Ж. Піаже, Г. Саллівана, Л. Колберга.

З метою з'ясування рівня розвитку особистісної зрілості старшокласників використовувався «Опитувальник особистісної зрілості», який був розроблений авторським колективом під керівництвом Ю.З.Гільбуха. Було опитано 64 осіб (20 хлопців і 44 дівчат) віком 15-17 років. За допомогою тесту діагностувався загальний показник особистісної зрілості.

В результаті діагностики були отримані наступні результати: високий рівень особистісної зрілості мають 5 осіб (7,4 %), задовільний - 38 осіб (59,3 %), незадовільний - 21 осіб (33,3 %).

Також отримані дані свідчать про те, що лише 14 осіб (22,2 %) мають високий рівень мотивації досягнення, тобто їх діяльність спрямована на значимі особисті цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, вони прагнуть до лідерства, до досягнення високих результатів щодо власних дій. 36 (55,5%) осіб мають задовільний рівень розвитку цього показника, а 14 осіб (22,2 %) – незадовільний.

Стосовно шкали відношення до свого «Я» лише 2 особи (3,7%) мають високий рівень. Ця шкала оцінює особу людини по таких характеристиках зрілості, як упевненість в своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером,

своїми знаннями, уміннями і навичками. В той же час даний аспект передбачає такий істотний параметр поведінки як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, пошана до інших людей. Більшість – 45 осіб (70,3%) мають низький рівень розвитку, а 17 осіб (25,9%) – середній.

Високий рівень розвитку почуття громадянського обов'язку мають 28 осіб (44,4 %), задовільний – 19 (29,6 %), тобто у них розвинуті такі якості, як патріотизм, інтерес до явищ суспільно-політичного життя, відчуття професійної відповідальності, потреба в спілкуванні, колективізм. Низький рівень мають 17 осіб (25,9%).

За шкалою життєвої установки 11 осіб (18,5 %) мають високий рівень, 14 осіб (22,2 %) – задовільний і 39 осіб (59,2%) – незадовільний, тобто у більшості опитуваних такі якості, як розуміння відносності всього сутнісного, переважання інтелекту над відчуттями, емоційна врівноваженість, розсудливість розвинуті в недостатній мірі.

Добре розвинуту здібність до психологічної близькості з іншою людиною виявляють 5 осіб (7,4 %) – високий рівень, середній рівень – 19 осіб (29,6 %), вони мають такі особові якості, як доброзичливість до людей, емпатія, уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми. У переважній більшості – 40 осіб (62,9%) діагностовані складнощі у спілкуванні з людьми.

Можна зробити висновок, що більшість учнів (66,7%) мають середній та високий рівні особистісної зрілості. Але при цьому у віці ранньої юності актуальні такі проблеми як, незадоволеність собою, та негативне ставлення до свого «Я» (70,3%), труднощі встановлення психологічної близькості з іншими людьми (62,9 %) та негативна життєва установка (59,2%).

За результатами діагностики виявлена категорія осіб, які потребують індивідуально-консультаційної допомоги у зв'язку з незадоволеністю собою, емоційною неврівноваженістю, а також вона потребує додаткової роботи з формування навичок конструктивної взаємодії.

Психологічні особливості формування фізичного образу «Я» у підлітків

Шевченко М.А. СДПУ ім. А.С.Макаренка

Одна з необхідних складових загального знання людини про себе – знання про свій образ фізичного «Я».

Особливе значення набуває правильно сформоване уявлення про себе саме у підлітковому віці, коли неадекватне уявлення про свій фізичний облік може стати причиною комплексу неповноцінності, привести до неадекватної поведінки і навіть до втрати здоров'я. В цей період роль самооцінки у формуванні особистості підлітка посилюється. Вона становиться стійкою. В підлітковому віці раніше сформований образ тіла набуває, з однієї сторони, стабільності, а з іншої може бути динамічно змінений у результаті формування самооцінки.

Таким чином, вчасно виявити та попередити формування неадекватного образу тіла у підлітка є дуже важливим завданням в подальшому гармонічному розвитку особистості.

Вивченням фізичного образу Я займались У.Джемс, З.Фройд, В.Райх, А.Лоуен, Л.С.Виготський, Т.С.Леві, В.Н.Куніцина, Л.І.Воробйова, Т.В.Снегірьова, О.Т.Соколова, Є.С.Креславський, Н.М.Терещенко, Л.Г.Уляева та ін.

Фізичний образ Я є компонентом образу Я особистості (описової сукупності усіх уявлень індивіда про себе). Саме поняття «образ тіла» ввів П.Шильдер, визначив його як «суб'єктивне переживання людиною свого тіла», тобто як образ, який, з його точки зору, складається у міжособистісних взаємодіях. Це своєрідна система уявлень людини про фізичну сторону свого «Я», про своє тіло. «Образ тіла» конструюється підлітками з окремих фрагментів – різноманітних проявів тілесного усвідомлення в різноманітних життєвих ситуаціях. Він включає в себе і відчуття свого тіла, і його оцінку. У структурі фізичного Я виділяють когнітивний та афективний компоненти.

В дослідженні афективного компоненту тілесного Я підлітків, нами були використані наступні методики: Модифікація методики самооцінки Дембо-Рубінштейна за І.Г. Малкіной-Пих та Опитувальник для дослідження образу тіла, розроблений

Національним Центром порушень харчової поведінки Великобританії. В дослідженні взяли участь 24 особи підліткового віку (12-13 років), з них 16 (67%) дівчат та 8 (33%) хлопців.

Було виявлено, що 55 % (13 підлітків) мають високий рівень сформованості образу фізичного Я, вільно оперують знаннями про власний образ фізичного Я. 45% (11 підлітків) має середній рівень сформованості образу фізичного Я, для них характерне здебільшого варіативне емоційно-ціннісне ставлення до власної зовнішності. В нашому дослідженні не було виявлено підлітків з низьким рівнем сформованості образу фізичного Я.

За другою методикою було виявлено, що підлітки з високим рівнем сформованості образу фізичного Я мають: високу самооцінку - 77% (10 підлітків), середню - 23% (3 підлітків); високий рівень оцінки краси свого тіла - 77% (10 підлітків), середній - 15% (2 підлітків), низький - 8% (1 підліток). Оцінюють своє тіло як худе - 54 % (7 підлітків), як нормальне - 38% (5 підлітків), як повне - 8% (1 підліток).

Підлітки з середнім рівнем розвитку сформованості образу фізичного Я мають: високий рівень самооцінки - 46% (5 підлітків), середній - 36 % (4 підлітків), низький - 18% (2 підлітків); високий рівень оцінки краси свого тіла - 36% (4 підлітків), середній - 46% (5 підлітків), низький - 18% (2 підлітка). Оцінюють своє тіло як худе - 9% (1 підліток), як нормальне - 73% (8 підлітків), як повне - 18% (2 підлітка).

Отже, згідно нашого дослідження ми виявили в досліджуваній групі підлітків (12-13 років) сформованість образу фізичного Я двох рівнів: високого та середнього. Підліткам з високим рівнем характерна висока самооцінка, високий рівень оцінки краси свого тіла та їм більш притаманні уявлення про своє тіло як худе. Підліткам з середнім рівнем більш характерна висока та середня самооцінка, середній та високий рівень оцінки краси свого тіла, та уявлення про своє тіло як нормально (не худе і не повне). Отриманні кількісні показники ми плануємо доповнити якісними показниками, за допомогою використання проєктивних методик.

Зміст

1. Сахно П. І., викладач. Особливості самостійної роботи студентів.....	3
2. Світайло Н.Д., Павленко В.П. Чому навчання малоефективне?...	6
3. Сахно П.І., викл.; Аблеєв О.Г. Вузівська лекція як основний елемент вивчення дисципліни.....	10
4. Павленко В.П.; Світайло Л.Д. «Глухі кути» виховання.....	12
5. Сахно П. І., викл.; Черниш Є. Ю. Ефективність використання лекційних занять у ВНЗ на сучасному етапі впровадження модульно-рейтингової системи.....	16
6. Тур О. М., аспірант. Проблеми викладання економічних дисциплін на фізико-технічному факультеті.....	20
7. Проценко М.И., Шарапов С.О. Анализ мотивов в процессе учебной деятельности студентов.....	22
8. Сахно П.І., викл.; Рой І.О. Самоідентичність та соціальна роль.....	25
9. Фадеева А.А., аспирант. Психосоматические аспекты бронхиальной астмы.....	27
10. Удод Н.М., Говорун Я.В. Самопрезентація як можливість самовираження особистості і як основа успіху.....	31
11. Цыганкова Т.И. Психологическая реабилитация больных хроническими обструктивными заболеваниями легких.....	34
12. Єфіменко С.М., Сидоренко Р.В. Особливості мотивації наукової діяльності молодих вчених-викладачів вищої школи.....	37
13. Аношкіна О.В. Особливості професійної орієнтації студентської молоді в сучасних умовах	40
14. Кривопишина Е.А., доц.; Проданов Н. Экспериментальное исследование длительности решения креативной задачи студентом.....	42
15. Сахно П.І.; Коробченко О.В. Адаптація студентів у ВНЗ.....	48
16. Кореньков О.В. Вплив типу темпераменту студентів медичного інституту на засвоєння навчального матеріалу з анатомії.....	49
17. Приходько О.О. Проблеми активізації самостійної роботи студентів-медиків.....	51
18. Кривопишина Е.А.; Шульга Ю.В. Влияние воспитательной	

деяльності куратора на адаптацію студентів першого курса....	55
19. Зінченко Н.О. Переваги та недоліки тестування як метод педагогічного контролю.....	56
20. Мукомел Т.В. Сучасні методи застосування засобів інформаційних та комунікаційних технологій в системі освіти....	59
21. Дронь Ю.П. Проблеми самостійної роботи студентів у ВНЗ та підготовки викладачів до її організації.....	61
22. Кривопишина О.А., доц.; Стрелец Г.В. Експериментальне дослідження рівня розвитку творчого мислення студентів.....	63
23. Шуменко О.А. Технологии продуктивного обучения устному переводу.....	64
24. Кузікова С.Б., викл.; Жарик Т.І. Вплив соціально-психологічного клімату навчальних груп на особистісну та пізнавальну успішність студентів.....	67
25. Кузікова С.Б., Парфененко Ю.В. Внутрішня мотивація як спонука успішної навчальної діяльності.....	68
26. Євдокимов А.В., доц.; Кривопішина О.А., доц.; Яковлева Г.В. Особливості професійної мотивації студентів-маркетологів.....	71
27. Колісник Л., Луценко С. Емпатія як джерело гармонії у суспільстві.....	74
28. Кобяков О.О. Навчальний переклад як засіб формування мовної компетенції (в умовах двомовності).....	78
29. Иванова Т.В., доц.; Головатая Т. Интернет в жизни студентов.....	80
30. Онищенко Е.С. Аналіз мотивів в процесі навчальної діяльності студентів.....	82
31. Кумпан М. А., Иващенко М.Н. Мотивационная роль в учебном процессе.....	84
32. Кривопишина Е.А., доц.; Гутенко Д. Психологические особенности управления вниманием студентов в учебном процессе.....	85
33. Марченко Л.И., доц.; Слепушко Н.Ю.; Кривопишина Е.А., доц. Практика внедрения интерактивных лабораторных работ в дистанционное обучение студентов.....	88

34. Дьошин В. Причини популярності фізико-математичних спеціальностей у контексті мотивації до навчання.....	92
35. Денисенко П.А. Психологічне благополуччя як запорука успішної навчальної та професійної діяльності.....	94
36. Кугук І.О. Проблема організації публічного виступу.....	97
37. Тарасенко С.В. Формування компетенцій студентів як одна з головних педагогічних цілей у ВУЗі	98
38. Ковалёв Б.Л. Готовность к переменам, как фактор устойчивого развития.....	101
39. Ткач Е.П., Кривопишина Е.А. Влияние социально-психологического тренинга на личностный и профессиональный рост преподавателей-аспирантов.....	105
40. Захаркіна Л.С. Теоретичні основи активних методів навчання.....	106
41. Кубатко А.В. Анализ мотивов в процессе учебной деятельности студентов	108
42. Кубатко А.В. Граффити как одна из форм проявлений девиации среди молодежи.....	110
43. Панченко Ю.В. Проблеми політичного життя сучасної молоді.....	111
44. Панченко Ю.В. Молодь і політичні партії	113
45. Бондаренко О.О. Участь студентів у культурі як педагогічна проблема: аналіз досліджень польських науковців... ..	115
46. Бугрім М.О. Проблема потреб і мотивів у сучасній молоді....	117
47. Коломієць М.В. Психологічні особливості само прийняття в юнацькому віці.....	119
48. Куксіна І. Саморозкриття як психологічний феномен.....	122
49. Погрібна М.А. Гендерні особливості розвитку пам'яті підлітків.....	124
50. Родя К.С. Вивчення лідерського потенціалу майбутніх соціальних педагогів.....	126
51. Циганенко О.В. Соціально-психологічний клімат студентської групи.....	128
52. Шульженко О.А. Професійне становлення студентів-першокурсників	130
53. Дем'яненко Л.А. Психологічні особливості прояву	

акцентуацій характеру в підлітковому віці.....	133
54. Косівчук К.М. Вплив особистісних якостей старшокласників на їх професійне самовизначення.....	135
55. Скринник А.А. Психологічні особливості рівня розвитку особистісної зрілості старшокласників.....	136
56. Шевченко М.А. Психологічні особливості формування фізичного образу «Я» у підлітків.....	139

Наукове видання

Молодь в освіті

Матеріали науково-методичної конференції
(Суми, 25 березня 2010 року)

Відповідальний за випуск Н.Д.Світайло
Комп'ютерне верстання Л.С.Радько
Стиль та орфографія авторів збережені.

Формат 60x84/16. Ум. друк.арк.8,60.Обл.-вид.арк. 7,89.Тираж 60 пр. Зам.№ 512.

Видавець і виготовлювач
Сумський державний університет,
вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3062 від 17.12.2007.