

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 4(35)

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2012

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М58

Редакційна колегія

Подоляка А. М., д-р юрид. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Ігнатченко А. А., канд. техн. наук — відповідальний редактор

Політичні науки

Антонюк О. В., д-р політ. наук, проф., Бабкіна О. В., д-р політ. наук, проф., Бідзюра І. П., д-р політ. наук, Варзар І. М., д-р політ. наук, проф., Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф., Гончаренко О. М., д-р іст. наук, Піляєв І. С., д-р політ. наук, Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Шуба О. В., д-р політ. наук, проф.

Економічні науки

Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Піла В. І., д-р екон. наук, проф., Радзівський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Шостак Л. Б., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. наук, проф., Баєва О. В., д-р біол. наук, проф.

Психологічні науки

Балл Г. А., д-р психол. наук, проф., Лігоцький А. О., д-р пед. наук, проф., Ложкін Г. В., д-р психол. наук, проф., Приходько Ю. О., д-р психол. наук, проф., Сіньов В. М., д-р пед. наук, проф., Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф., Чуприков А. П., д-р мед. наук, проф.

Юридичні науки

Александров Ю. В., канд. юрид. наук, проф., Ануфрієв М. І., канд. юрид. наук, проф., Бородин І. Л., д-р юрид. наук, проф., Бандурка О. О., д-р юрид. наук, проф., Корнієнко М. І., канд. юрид. наук, проф., Марчук В. М., д-р юрид. наук, проф., Подоляка А. М., д-р юрид. наук, Юлдашев О. Х., д-р юрид. наук

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 9 від 31 жовтня 2012 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: А. М. Подоляка (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001 — Вип. 4 (35). — К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2012. — 236 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку економіки, політології, психології і права.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

Збірник “Наукові праці МАУП” зареєстровано Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України (свідоцтво від 11.04.02 за № 6048, серія КВ) як наукове видання, в якому висвітлюються результати наукових досліджень в галузях економіки, політології, соціології, психології, права, матеріалів наукових конференцій.

Вищою атестаційною комісією України “Наукові праці МАУП” визнано як фахове видання з політичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 р.) та юридичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 31 травня 2011 р.).

ББК 65.9(4УКР)29-2я43+67.9(4УКР)я43

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2012
© ДП “Видавничий дім “Персонал”, 2012

ЗМІСТ

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ	5	Савченко І. О. Модернізація системи державного управління України в аспекті європейської інтеграції	62
Головатий М. Ф. Політична нація як об'єднуючий феномен української державності в процесі консолідації українського суспільства	5	ЮРИДИЧНІ НАУКИ	66
Бидзюра І. П. Право на отличие и диффузию, или как выжить цивилизациям в условиях глобализации	10	Чернуха Н. М., Рижиков В. С. Щодо сутності професійної діяльності фахівців сфери юриспруденції	66
Дахно І. І. Холодний Яр	14	Комаров В. А. Соціальна справедливість у практиці правового регулювання оплати праці найманих працівників	70
Гольцов А. Г. Сучасна західна макроімперія: особливості геополітики	20	Потоцький М. Ю. Міжнародно-правове регулювання використання інтелектуальної власності у господарській діяльності	76
Дікарев О. І. Стратегічність у політиці: WikiLeaks в контексті національних особливостей дипломатії	27	Алейніков А. В. Правове забезпечення системності в організації і функціонуванні місцевого самоурядування	83
Колісниченко Р. М. Політико-медичні особливості електоральної культури молоді в Україні	34	Дяченко В. С. Розвиток системи державного управління охороною здоров'я: Україна і міжнародно-правовий досвід	88
Юсеф Н. Н. Особливості бізнес-культури міжнародних господарських зв'язків країн Арабського світу	41	Калюжна Н. М. Розвиток національного законодавства у сфері державного управління соціальним захистом в аспекті європейської інтеграції	94
Алоян А. Е. Соціалізація господарських відносин	46	Сюр М. Г. Правові механізми забезпечення соціального розвитку у функціонуванні системи державного управління	100
Гецадзе М. Організаційно-правова структура парламентських органів європейських міжнародних організацій	52	Тихоненко Н. М. Правове регулювання процесу приватизації як фактор розвитку системи управління державним майном в Україні	106
Мороз М. І. Державна політика охорони здоров'я в Україні та основні засади її практичної реалізації	58		

Фань Чжожань Правове забезпечення інформаційної безпеки в системі сучасної міжнародної співпраці	110
Олішевський А. С. Теоретико-методологічні та правові засади формування кадрової політики служби цивільного захисту	116
Подолька С. А. Адміністративні процедури у прокурорській діяльності щодо представництва інтересів особи або держави в суді	124
Соколов О. А. Правові аспекти визначення суб'єктів адміністративних правопорушень у бюджетній сфері	130
Щокін Р. Г. Інтелектуальна власність у господарській системі розвитку України	137
Подолька С. А. Участь прокурора у цивільних справах	142
ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ	148
Магеррамзаде Алібала Саттар огли Поняття стійкості фінансово-економічної системи і фундаментальних чинників фінансових світових потрясінь	148
Баєв В. В. Використання інформаційних технологій в менеджменті якості туристичного підприємства	155
Мехметі І. Основні механізми та інструменти державного регулювання сільського господарства в розвинених країнах	160
Попадюк Т. С. Регулювання робочого часу працівників як спосіб нематеріальної мотивації	168
Мустафа Рагмі Роль інформаційного продукту в системі ринкових відносин	174
Суховей-Хамм Ю. О. Теоретичні підходи до трактування поняття інновацій у сучасній науковій літературі	180
Тарканій О. М. Об'єкти контрольної діяльності в системі управління сучасним підприємством	185
Тищик С. М. Шляхи входження України у світове інформаційне середовище інноваційно-інвестиційної діяльності	189
Чеку Орхан Визначення поняття "транснаціональні корпорації"	195
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ	200
Шконда В. В., Кальянов А. В. Форми, методи та шляхи підвищення ефективності підготовки докторантів філософії (PhD)	200
Бистрова Ю. О. Проблема професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку	209
Кот А. Є. Методичні підходи до оцінки передумов і факторів формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу	215
Романова Ю. В. Професійно важливі якості як сутнісна складова кар'єрного потенціалу психолога	221
Хамм О. Кредитно-варіантна технологія креативного навчання в умовах університетської освіти	228
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	233

УДК 378.126

В. В. ШКОНДА

А. В. КАЛЬЯНОВ

Донецький інститут МАУП

ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРАНТІВ ФІЛОСОФІЇ (PhD)

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 4(35), с. 200–208

Здійснено експертну оцінку складових навчання докторантів філософії (PhD), виокремлено форми, методи та шляхи підвищення ефективності їх підготовки.

В умовах приєднання України до Болонського процесу особливу актуальність для суспільства відіграють наука та освіта. Їх високий рівень сприяє більшій сприйнятливості і дієвості соціально-економічних реформ, формуванню інноваційно-активної особистості, створює умови для прогресивної індивідуальної активності людини в суспільстві. У нових соціально-економічних умовах наука набуває високий статус, оскільки саме вона сприятиме ефективному переходу до інформаційного суспільства й формування пріоритетів розвитку держави.

Українська держава намагається підтримувати розвиток багатоступеневої системи освіти, зростання інтелектуального потенціалу суспільства. Відповідно до Болонської Декларації передбачено перехід на трициклову вищу освіту з присвоєнням наукового ступеня доктора філософії (PhD) після завершення третього циклу. Причому реформування

двох наукових ступенів кандидата і доктора наук в один — доктора PhD може бути достатньо складним з точки зору його сприйняття академічною спільнотою [1].

З-поміж складових європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якісної підготовки докторантів філософії належне місце займає технологія науково-дослідної роботи, яка дасть змогу створити відповідну дослідницьку атмосферу, умови для самовдосконалення і саморозвитку особистості докторантів, оскільки від безпосередніх умов залежить якість результатів їхньої наукової діяльності.

Входження України до європейського співтовариства визначає посилення забезпечення підготовки наукової еліти, яка здатна поліпшити на інноваційних засадах розвиток галузей економіки та соціальної сфери, підвищити рівень життя та підняти показник рейтингу індексу людського розвитку держави.

Аналіз літератури свідчить, що питанням розвитку науки та новим підходам щодо навчання і підготовки докторантів філософії (PhD) в рамках трициклової моделі вищої освіти відповідно до Болонської декларації присвячена лише незначна кількість наукових праць [1–3].

У рамках Болонського процесу необхідно здійснити перехід до присудження наукового ступеня доктора філософії (PhD). Відтак багато хто сприймає запровадження європейської системи атестації науковців хіба що не як панацею. Але помилкою було б вважати, що цим єдиним для всієї постболонської Європи ступенем доктора філософії у кожній з європейських країн усе й обмежується. Є британська система, яка справді передбачає один ступінь, хоча зараз запроваджується і другий — *doctor of science*. Є французька система, яка передбачає також вищий щодо PhD ступінь, який дуже важко здобути, — *grande docteur*. Якщо в Бельгії PhD — це шість років підготовки (проти трьох — у Великій Британії), то *grande docteur* — це майже 20 років наукової праці. Є німецька система, яка прийнята і в сусідній Польщі, де є доктор філософії і вищий щодо нього доктор-габілітат [3].

В окремих наукових роботах розглядаються лише загальні питання, які присвячені ролі науки, взаємозв'язку освіти й науки, напрямам і підходам щодо підготовки науковців з урахуванням економіки знань та особливостей розвитку інформаційного суспільства в Україні [4; 5; 7]. Проте не здійснена кількісно-якісна оцінка складових підготовки докторантів філософії (PhD), не виокремлені знання та навички, формування яких потрібне протягом навчання в докторантурі, не визначені конкретні вимоги до керівника докторантів та його роль у їхній підготовці, не обґрунтовані пріоритетні напрями самовдосконалення докторанта як творчої особистості та шляхи підвищення ефективності підготовки докторантів філософії.

З'ясуємо форми, методи та шляхи підвищення ефективності підготовки докторантів філософії (PhD). Об'єкт дослідження — підготовка докторантів філософії (PhD), предмет дослідження — складові навчання та

підготовки докторантів філософії у рамках трициклової вищої освіти.

Основна гіпотеза полягала в припущенні існування залежності ефективності підготовки докторантів філософії від фахових знань та навичок, вимог до керівника докторантів філософії та його ролі в їх підготовці, пріоритетних напрямів самовдосконалення докторанта як творчої особистості.

При виконанні дослідження вирішувалися такі наукові завдання:

- аналіз сучасної літератури з проблематики, що розглядається;
- розробка карти експертної оцінки складових навчання і підготовки докторантів філософії;
- відбір експертів та проведення експертних досліджень складових навчання і підготовки докторантів філософії;
- математико-статистична обробка результатів експертних досліджень;
- встановлення форм, методів та шляхів підвищення ефективності підготовки докторантів філософії (PhD);
- визначення перспектив подальших наукових досліджень проблематики якісної підготовки докторантів філософії в різних галузях знань.

Методологічну й теоретичну базу досліджень склали структурні компоненти особистості докторантів філософії та їх керівників, напрями самовдосконалення докторанта як творчої людини, аксіологічний підхід при дослідженні складових навчання і підготовки докторантів філософії, кваліметричні засади їх оцінювання з використанням методу експертних оцінок [1–4; 7].

Щодо методів дослідження. З метою вдосконалення та підвищення ефективності підготовки докторантів філософії у рамках трициклової вищої освіти розроблена карта експертної оцінки її складових, яка включала шість основних питань стосовно потрібних для докторанта знань та навичок протягом навчання в докторантурі, вимог, що висуваються до його керівника, та визначення ролі наукового керівництва щодо способу мислення докторанта філософії, виокремлення напрямів його самовдосконалення як творчої

особистості та шляхів підвищення ефективності підготовки. Карта експертної оцінки містила 77 одиничних варіантів відповідей та передбачала поруч з обраними відповідями визначення їх значущості за принципом: 1 бал – найменша значущість, 10 балів – найвища значущість. Отже, за кожною відповіддю визначалися її вагомість, їх кількісне значення та розраховувався інтегральний показник оцінки складових навчання й підготовки докторантів філософії за формулою:

$$I_n = V_v \cdot K_v,$$

де I_n – інтегральний показник, відносні одиниці; V_v – вагомість у балах; K_v – кількісне значення обраних експертами відповідей.

У дослідженнях брав участь 21 експерт, у тому числі 4 доктори наук, професори, 6 кандидатів наук, доцентів, 11 старших викладачів і викладачів. За гендерною характеристикою було 7 експертів – чоловіків та 14 – жінок. Середній вік експертів становив $41,4 \pm 3,6$ року, загальний стаж – $20,4 \pm 2,3$ року, науково-педагогічний – $10,5 \pm 1,6$ року.

Експертне дослідження здійснювалось у 2011 р. Опрацювання отриманих результатів проводилося за допомогою пакета багатомірних програм спеціального призначення – Statistica (версія 6).

Наукова новизна дослідження полягає у встановленні інтегральних кількісно-якісних показників, що характеризують знання та навички, формування яких потрібно протягом навчання в докторантурі, виокремленні вимог до керівника докторантів філософії та визначенні ролі в підготовці докторанта, напрямів його самовдосконалення як творчої особистості, встановленні шляхів підвищення ефективності підготовки докторантів філософії (PhD).

Практика підготовки докторантів філософії свідчить про особливе значення системних знань та навичок, які потрібні для розв'язання найскладніших теоретико-методичних проблем під час роботи над докторською дисертацією, формування цілеспрямованого науково-дослідного мислення, розв'язання прагматичних ситуаційних завдань за фахом у сфері наступної професійної діяльності доктора філософії.

Отримані в процесі дослідження дані вказують, що найважливішими серед знань та навичок, які потрібні докторанту, є знання предметів (модулів) за фахом (інтегральний показник – 1,84), споріднених за спеціальністю дисциплін (1,76), володіння технологіями наукового експерименту (1,10),

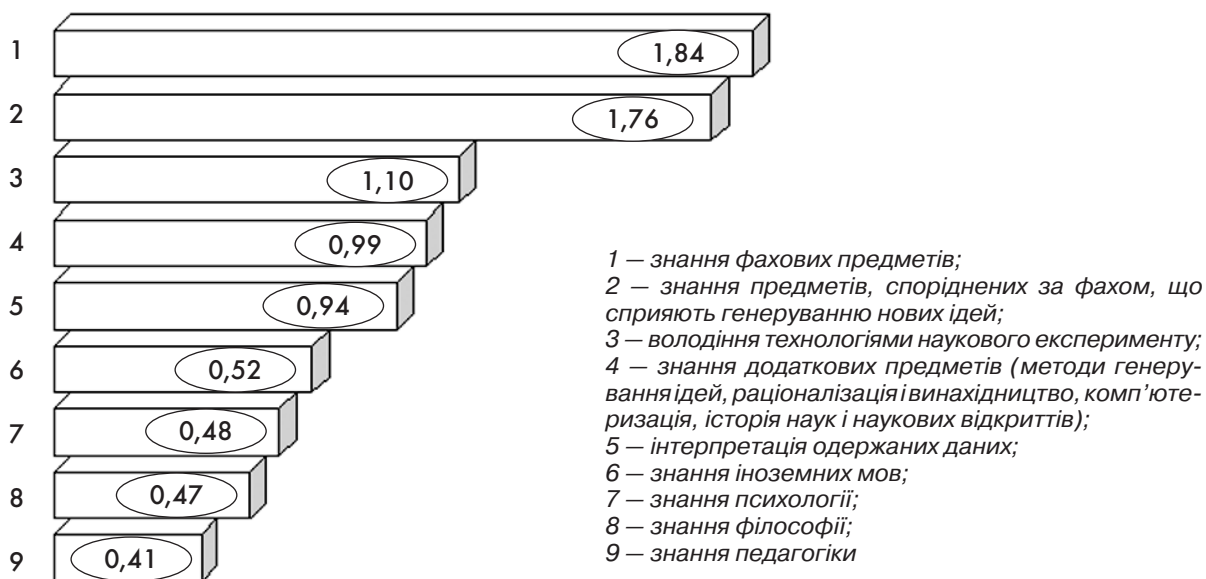


Рис. 1. Знання та навички, що потребують формування протягом навчання у докторантурі – інтегральні показники

знанням додаткових предметів (методи генерування ідей, раціоналізація і винахідництво, комп'ютеризація, філософія та історія науки і наукових відкриттів), інтегральний показник яких становить 0,99 відносних одиниць, а також вміння інтерпретувати отримані результати наукових досліджень з системних позицій (0,94). Найнижчі показники, що характеризують знання та навички, які потрібні докторанту, мають знання педагогіки (0,41), філософії (0,47) та іноземних мов (0,48), які за інтегральними показниками приблизно у 4 рази менші порівняно зі знаннями фахових предметів (рис. 1).

Розглядаючи різноманітні вимоги, які мають висуватися до керівника докторантів філософії, слід зазначити, що вони торкаються не тільки соціально-психологічних, у тому числі особистісних, поведінкових, а й наукових, науково-метричних та інших вимог [1; 2; 5; 6; 8]. За результатами експертних досліджень важливості 11 вимог до керівника докторської дисертації встановлено, що найістотнішими серед них є творча особистість, на користь якої вказують не тільки диплом доктора (кандида-

та) наук, а й здатність генерувати нові наукові ідеї у певній галузі знань (рис. 2).

Інтегральний показник за цією вимогою — найвищий — 1,49 відносних одиниць. Друге місце посідає вимога до керівника докторанта філософії, яка полягає в тому, щоб він був провідним фахівцем у певній галузі науки, чітко орієнтувався у стані сучасних наукових досліджень за темою дисертації як в Україні, так і за кордоном (1,39).

Науковий керівник повинен володіти не тільки теоретико-методичними знаннями, а й мати достатній практичний досвід наукової діяльності у відповідній сфері знань (1,08), підтверджувати творчі досягнення у вигляді вчених звань, підготовки монографій, підручників і навчально-методичних посібників, розробки патентів і винаходів (0,82), мати зарубіжні публікації у сучасних виданнях (0,75), дотримуватися принципу високого рівня вимог до докторантів філософії і належною відповідальністю (0,75).

На думку експертів, низькі рівні вимог до керівника докторантів філософії були характерні щодо володіння інноваційними тех-

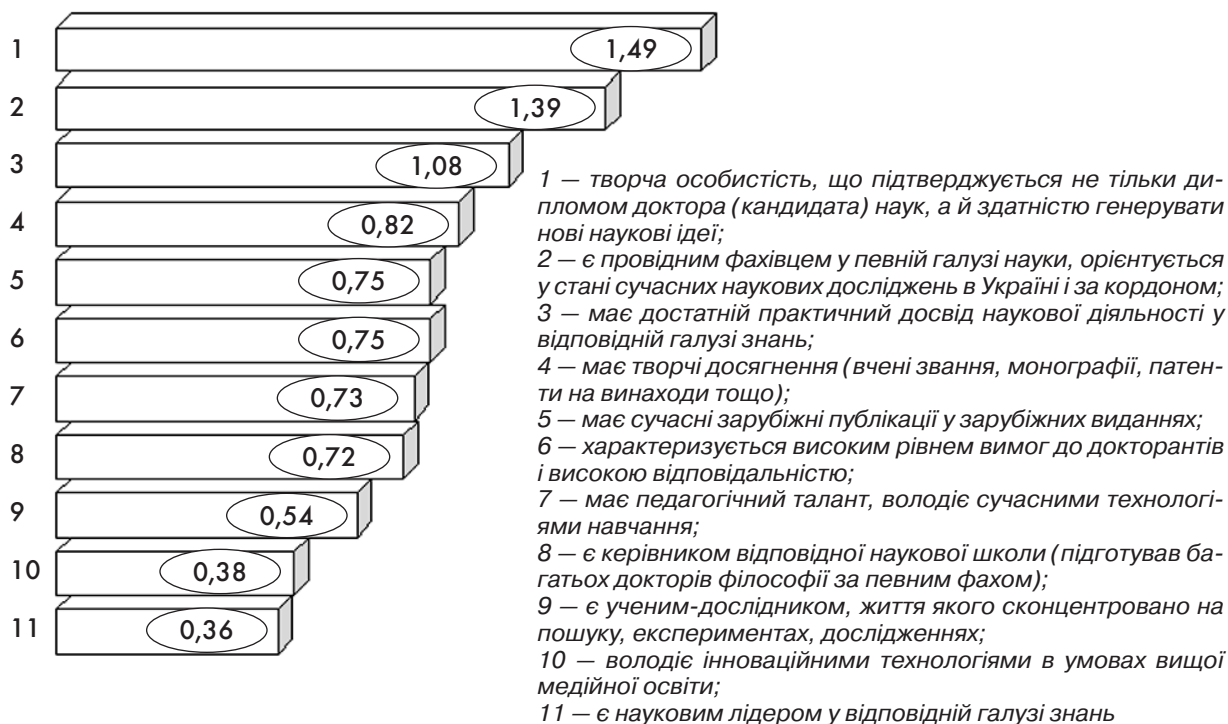


Рис. 2. Вимоги, що висувуються до керівника докторантів філософії, інтегральні показники

нологіями в умовах вищої медійної освіти (0,38) та наявності лідерського потенціалу стосовно наукової діяльності у відповідній галузі знань (0,36). Ці вимоги за інтегральним показником розташувалися на передостанньому й останньому місцях.

Наукове керівництво у підготовці докторантів філософії (PhD) з точки зору процесного та діяльнісного підходів, крім пріоритетних вимог, має передбачати виконання провідних ролей (рис. 3).

Експертні дослідження свідчать, що найважливішою роллю наукового керівника докторської дисертації є поетапне вдосконалення науково-дослідного мислення докторанта, розвиток уміння генерувати нові ідеї (1,41). Наступними важливими ролями в науковому керівництві були: зацікавлення докторанта досліджуваною науковою проблемою, об'єктом і предметом наукових досліджень за фахом (1,30); сприяння формуванню та розвитку фахової і творчої особистості докторанта (1,06); незалежного мислення та здатності до критичного мислення (0,94); поступове ускладнення проблемних питань у процесі

виконання докторської дисертації (0,76). Експерти вважали, що найменшу значущість мали такі ролі наукового керівника: здійснення психолого-педагогічної оцінки досягнень і надбавь роботи докторанта за темою дисертації (0,22), сприяння здійсненню заходів щодо оптимальної мотивації докторанта філософії до наукової діяльності (0,27) та заслуховування інформації докторанта про сучасні вітчизняні та зарубіжні роботи за темою дисертації у відповідних галузях знань (0,28).

Важливою інтегральною психологічною якістю докторанта філософії є формування і розвиток нового способу мислення, яке генерується такими ролями наукового керівника (рис. 4): сприянням виробленню фахового і наукового способів мислення докторанта (2,36), формуванню соціально-психологічних якостей інноваційно-активної особистості, яка здатна до сприйняття нових наукових ідей, подолання існуючих стереотипів і психологічних бар'єрів при впровадженні результатів наукових досліджень (1,75), розвитку здатності до критичного науково-дослідного мислення (1,11), сприянню щодо формуван-



Рис. 3. Роль наукового керівника у підготовці докторантів філософії, інтегральні показники



Рис. 4. Роль наукового консультанта у виробленні нового способу мислення докторанта філософії, інтегральні показники

ня якостей творчої особистості докторанта філософії (1,08), становленню почуття впевненості докторанта у власних силах та наявність оптимізму щодо успішного виконання докторської дисертації (0,97).

Інтегральні показники таких ролей наукового керівника стосовно формування нового

способу мислення докторанта філософії, як підготовка плану усунення вад характеру і розвиток творчої наснаги, а також проведення дискусій на актуальні теми, які пов'язані зі зміною стереотипів свідомості докторанта, становили відповідно 0,57 та 0,75 відносних одиниць і посіли 6-те та 7-ме рангові місця.

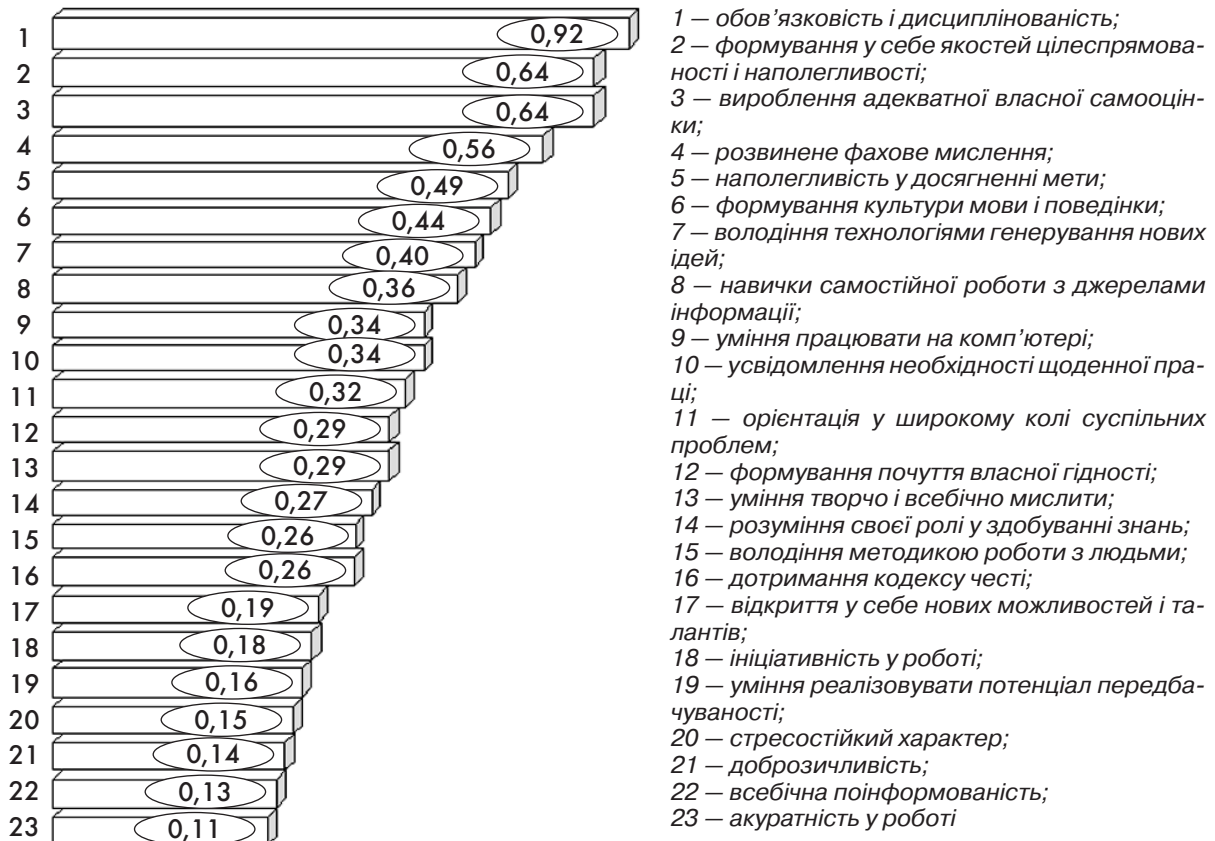


Рис. 5. Напрями самовдосконалення докторанта філософії як творчої особистості, інтегральні показники

Успішність та ефективність підготовки докторантів філософії у відповідних галузях знань поряд з ролевими функціями та цілеспрямованістю наукового керівництва докторськими дисертаціями значною мірою залежать від реалізації пріоритетних напрямів самовдосконалення докторанта як творчої особистості (рис. 5).

За результатами експертних досліджень перші п'ять рангових місць посіли такі напрями

ми самовдосконалення докторанта: обов'язковість і дисциплінованість (0,92), формування у себе якостей цілеспрямованості (0,64) і вироблення адекватної власної самооцінки (0,64), розвинене фахове науково-дослідне мислення (0,56), наполегливість особистості докторанта у досягненні мети (0,46).

Серед 23 досліджених напрямів самовдосконалення докторанта філософії як творчої особистості найменші інтегральні показники



Рис. 6. Удосконалення підготовки докторантів філософії (PhD) в сучасних умовах, інтегральні показники

- 1 — створення науково-дослідної лабораторії для надання необхідної науково-методичної і науково-консультативної допомоги;
- 2 — забезпечення підвищення конкурентоспроможності докторантів філософії шляхом удосконалення їх підготовки з урахуванням існуючих міжнародних вимог та стандартів;
- 3 — розробка практичного посібника для докторантів філософії;
- 4 — розробка дієвої та ефективної системи мотивації та стимулювання підготовки докторів філософії;
- 5 — активізація процесів національної самоідентифікації особистості;
- 6 — розроблення комплексу показників для підбору найбільш талановитих, креативних докторантів з високим інтелектуальним потенціалом;
- 7 — здійснення ретельного відбору наукових керівників докторантів філософії;
- 8 — визнання в Україні статусу докторантів філософії (PhD) з точки зору законодавства й оплати праці докторів філософії;
- 9 — запровадження в практику роботи кафедр проведення “Днів науки”;
- 10 — посилення юридичної (правової) компоненти докторських дисертацій, яка сприяє їх обґрунтованості та прикладній значущості;
- 11 — при прийомі до загальної докторантури враховувати духовні орієнтири та цінності докторантів;
- 12 — збільшення періоду навчання в докторантурі до 3-х років;
- 13 — збільшення кількості обов’язкових оприлюднених наукових праць докторантів філософії, у яких містяться основні результати дисертаційного дослідження;
- 14 — спрямування процесу формування особистості докторанта філософії шляхом зниження меншовартісних рис характеру;
- 15 — зменшення періоду навчання в докторантурі до 1 року

за результатами експертних оцінок мали: дотримання акуратності у роботі (0,11), сприяння всебічної поінформованості (0,13) та розвиток доброзичливості (0,14).

На засадах системного підходу була здійснена інтегральна експертна оцінка щодо визначення форм, методів та шляхів підвищення ефективності підготовки докторантів філософії (рис. 6). Серед форм та методів ресурсного забезпечення успішної підготовки докторантів філософії у відповідній галузі знань найвищу оцінку отримало створення науково-дослідної лабораторії (НДЛ) при вищому навчальному закладі (науково-дослідній установі) для надання потрібної науково-методичної і науково-консультативної допомоги (1,20), забезпечення належного рівня конкурентоспроможності докторантів філософії шляхом удосконалення їх підготовки з урахуванням існуючих міжнародних вимог та стандартів (0,89), розробка практичного посібника для докторантів філософії, в якому міститься технологія підготовки докторських дисертацій у певній галузі знань (0,87), визначення дієвої та ефективної системи мотивації та стимулювання їх підготовки в сучасному освітньому і науковому просторі (0,82), активізація процесів національної самоідентифікації особистості через новітні психолого-педагогічні технології (0,79).

Останні місяця за результатами експертних досліджень посіли та вважалися найменш значущими — заходи щодо зменшення періоду навчання в докторантурі до 1 року (0,10), спрямування процесу формування особистості докторанта філософії шляхом зниження менш важливих рис характеру докторанта, зміцнення статусу українця у міжнародному соціокультурному просторі (0,12), збільшення кількості обов'язкових оприлюднених наукових праць докторантів філософії, у яких містяться основні наукові результати дисертаційного дослідження (0,17).

Досвід підготовки та успішного захисту 11-ма докторантами філософії Донецького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом докторських дисертацій у галузі економіки, права і психології протягом трьох останніх років свідчить про необхід-

ність системного врахування, формування та розвитку у докторантів філософії фахових знань та навичок, дотримання вимог до керівника докторських дисертацій та визначення ключових його ролей у підготовці докторантів, реалізації шляхів їх самовдосконалення як творчих особистостей. Найінформативнішим з точки зору експертної їх оцінки є інтегральний показник, який характеризує складові навчання і підготовки докторантів філософії, що враховує вагомість та кількісні значення обраних експертами відповідей у відносних одиницях.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у ґрунтовному науковому дослідженні та цілісному прагматичному втіленні в навчання та підготовку докторантів філософії у різних галузях знань психолого-педагогічних, психогігієнічних та духовно-світоглядних детермінант, що сприятиме формуванню відповідної дослідницької атмосфери, створенню необхідних передумов для самовдосконалення і саморозвитку успішної особистості докторантів філософії (PhD).



Література

1. Чепига М. Нова концепція навчання і виховання докторантів (PhD) // Вища шк. — 2008. — № 7. — С. 9–12.
2. Шконда В. В., Кальянов А. В., Давидов П. Г. Феномен синергетики: наука – общество – образование: Монография / Под ред. В. В. Шконды. — Донецк: Норд-Прес, 2009. — 156 с.
3. Стріха М. Майбутнє України як майбутнє її науки // Освіта і управління. — 2008. — Т. 11. — № 2–3. — С. 6–10.
4. Білуха М. Т. Основи наукових досліджень: Підручник. — К.: Вища шк., 1997. — 271 с.
5. Рачков Л. А. Науковедение. — М.: Изд-во МГУ, 1974. — 242 с.
6. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: Методологія та інструментарій: Монографія. — К.: МКА, ІЗМН, 1996. — 264 с.
7. Кузнецов И. Н. Подготовка и оформление курсовых, дипломных, реферативных и диссертационных работ: Метод. пособие. — Минск: Харвест, 1999. — 176 с.
8. Селье Г. От мечты к открытию: Как стать ученым: Пер. с англ. / Под общ. ред. М. Н. Кондрашовой и И. С. Хорола; Послесл. М. Г. Ярошевского и И. С. Хорола. — М.: Прогресс, 1987. — 368 с.

Визначено знання та навички, формування яких потрібні протягом навчання в докторантурі, визначені вимоги до керівника докторантів філософії та його роль в їх підготовці, а також пріоритетні напрями самовдосконалення докторанта як творчої особистості та шляхи підвищення ефективності підготовки докторантів філософії (PhD).

Определены знания и навыки, формирование которых необходимо в течение обучения в докторантуре, установлены требования к руководителю докторантов философии и определена его роль в их подготовке, выделены приоритетные направления самосовершенствования докторанта как творческой личности и пути повышения эффективности подготовки докторантов философии (PhD).

Knowledge and skills the formation of which is necessary during doctorate courses are defined, the requirements to the Ph. D. instructor are stated and role in their training is determined, primary trends of the doctorate self-improvement as a creative person and ways of Ph. D. training efficiency increase are singled out.

Надійшла 12 січня 2012 р.

Ю. О. БИСТРОВА

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 4(35), с. 209–214

Одна з головних цілей роботи з розумово відсталими учнями — допомогти їм розкритися через адекватні для рівня їхнього інтелектуального розвитку методи навчання. Насамперед у своєму колективі відчувати себе впевненіше, а потім дати їм і початкову професійну освіту, щоб соціалізація в суспільстві, після школи, проходила для них менш хворобливо.

Готовність учнів допоміжної школи до самостійної праці, їх працевлаштування в сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства ускладнюються через відсутність методик визначення їхніх трудових можливостей і професійної орієнтації, що ґрунтуються на психофізичній діагностиці, а також механізмів бронювання робочих місць для випускників, стимулювання використання їхньої праці на підприємствах різних форм власності, зокрема індивідуальної за місцем проживання.

Випускники допоміжної школи відчують значні труднощі в самостійному орієнтуванні, використанні вимірювальних і робочих інструментів. Вони не вміють раціонально й зручно організувати своє робоче місце, правильно й економно виконати ту чи іншу операцію.

Практична непідготовленість учнів-випускників допоміжної школи посилюється недостатньою їхньою соціально-психологічною підготовкою до праці в умовах ринкової економіки. Це виявляється у низькому рівні професійних інтересів, насамперед у сфері масових виробничих спеціальностей, мотивів, обов'язків і відповідальності, у неадекватній оцінці своєї професійної придатності, некритичному ставленні до виконання трудових завдань і недостатній соціально-трудоцій зрілості та відповідальності за ре-

зультат праці в умовах колективної діяльності.

Для молодих людей з обмеженими можливостями типовими є слабкість волі, відсутність виразних інтересів і засобів їх реалізації, неможливість адекватно виразити свої професійно-трудоцій переваги [7, 24].

Низький рівень професійної соціалізації учнів допоміжної школи є однією з причин того, що суспільство несе відчутні економічні та моральні втрати, оскільки підліток стає тягарем для суспільства та батьків, під впливом несприятливих умов і обставин може стати на шлях антисоціальної поведінки.

Досвід роботи допоміжних шкіл, аналіз даних про трудову діяльність випускників свідчать про недостатній рівень соціально-трудоцій адаптації і реабілітації розумово відсталих. Причина такого становища значною мірою полягає в недоліках, наявних в організації профорієнтаційної роботи у допоміжній школі. Це зумовлює необхідність вишукування більш раціональних шляхів здійснення відповідної психолого-педагогічної роботи, що підготовлює розумово відсталих школярів до вибору професії.

Проаналізуємо сутність процесу професійно-трудоцій соціалізації як психолого-педагогічної категорії у рамках наявних наукових напрямів та зазначимо шляхи створення системи супроводу цього процесу.

Теоретичною опорою вирішення цього питання стали дослідження в галузі сучасної олігофренопедагогіки і психології розумової відсталості [1–4; 6; 8; 9].

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних фахівців показують наявність потенційних можливостей корекції та компенсації розвитку розумово відсталих, висувають ідею реабілітації і максимального залучення їх у життя та працю суспільства. Мова йде про вишукування найефективніших шляхів психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості розумово відсталої дитини в цілому, що забезпечило б максимальний рівень її професійно-трудової соціалізації.

Перші значні кроки в дослідженні професійно-трудової соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями зроблено в двох стратегічно різних напрямках: соціальному й психолого-педагогічному.

Соціальний напрям (І. С. Кон, В. С. Собкін, Н. Смелзер, А. Г. Шевцов, Ю. В. Богінська та ін.), орієнтований на професійно-трудову підготовку осіб з обмеженими можливостями здоров'я насамперед із позиції соціального і правового забезпечення, здебільшого реалізується через систему соціального захисту [7; 12]. Робота будується з урахуванням того, що невід'ємним правом кожної особистості є отримання гарантованих державою і суспільством таких прав, які б забезпечували гідні умови життя кожної людини. Таке положення закріплено в низці документів: конвенції ООН “Про права інвалідів”, Конституцію України, у Законі України “Про загальну середню освіту”, у Законі України “Про соціальний захист інвалідів” та ін. Вважають, що толерантне ставлення суспільства й держави до особистості вихованців з обмеженими можливостями здоров'я усуне негативні стереотипи з суспільної свідомості, створить систему комплексного забезпечення соціалізації їх з дитячого віку до вступу у доросле незалежне життя.

У межах соціального напрямку індивід розглядається як цінна особистість, здатна, разом зі здоровими людьми, до самореалізації своїх можливостей. Самореалізацію в цьому випадку розуміють як професійно-трудову

діяльність людини, в результаті якої змінюється навколишня дійсність і він сам. Практичне значення соціального напрямку полягає в організації умов, у яких працездатна людина найуспішніше розвиватиметься і взаємодітиме з широким колом соціальних систем: сім'єю, безпосереднім оточенням, трудовим колективом, суспільством у цілому. Соціально-педагогічна діяльність покликана допомогти накопиченню життєвого досвіду особистістю, а також забезпечити їй дієву підтримку шляхом створення в соціумі сприятливих умов для кожної людини з обмеженими можливостями здоров'я.

Психолого-педагогічний напрям (В. В. Воронкова, І. М. Бгажнокова, В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, А. А. Корнієнко, В. І. Лубовський, О. Р. Маллер, С. Л. Мирський, В. М. Мозковий, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, І. В. Цукерман та ін.) розробляється вченими в єдиному руслі гуманного ставлення до вихованця з метою максимізації його можливостей. Відмінності у змісті роботи пов'язані з диференціацією вихованців за віком, міри вираженості дефекту, а також з різними пріоритетами навчально-професійної практики. Сенс організації коректувально-реабілітаційної роботи полягає у такій освіті, яка задає, за словами Л. С. Виготського, “зону найближчого розвитку”, який “забігатиме вперед і підтягуватиме розвиток за собою”.

У межах психолого-педагогічного напрямку вибір наукових орієнтирів для роботи практиків залежить від складу контингенту вихованців з інтелектуальними порушеннями. Психолого-педагогічна робота має бути спрямованою на поглиблення й узагальнення соціально-культурного і професійно-трудового досвіду учнів, на розвиток навичок самостійної практичної роботи. У зв'язку з викладеним нині надзвичайно гостро постала психолого-педагогічна проблема оновлення науково-методичного забезпечення професійно-трудової соціалізації. На основі всебічного динамічного вивчення картини індивідуального розвитку особистості необхідно знайти відповіді на питання: “Чого і як на різних вікових етапах навчати дітей з інтелектуальними порушеннями для їх успішної

професійно-трудової соціалізації у майбутньому?” Аби подолати негативні тенденції у підготовці цієї категорії осіб до інтеграції в суспільство, потрібно розробити нові підходи до навчально-професійної роботи з ними, а також систему засобів психологічного супроводу процесу навчання, виховання і розвитку. Причому це завдання має вирішуватися з урахуванням комплексного забезпечення: медичного, психолого-педагогічного і соціального.

Соціалізаційний вплив при комплексному забезпеченні здійснюється через реалізацію діяльнісного й особистісного наукових підходів. Вони припускають розвиток і корекцію учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі ініційованої дорослими активності (пізнавальної, трудової, комунікативної) в умовах спеціально організованого навчання і виховання. Особистісний підхід орієнтується на роботу з конкретним учнем при обізнаності про характер його соціальних проблем і психологічних особливостей, на розвиток його як особистості, стійкої до конфліктних ситуацій і ситуацій фрустрації. Завдяки такому підходу випускник з інтелектуальними порушеннями набуває рис суб'єкта пізнання, спілкування і соціальної поведінки (професійної, цивільної, сімейної). Психолого-педагогічний супровід такого роду матиме виражений соціалізаційний складник, якщо буде побудований із дотриманням відповідних принципів забезпечення наступності у професійно-трудої соціалізації.

Принципи забезпечення наступності:

1. Принцип отримання особистісного досвіду (заснований на положенні Л. С. Виготського про те, що людина “засвоює тільки той досвід, який був нею сприйнятий”) [5, 51].

2. Принцип повноти проживання ситуації (психолог створює умови для повноцінного проживання навчально-професійних ситуацій, забезпечуючи їх успішність допомогою в реалізації учнями своїх психосоціальних потреб у спільній діяльності, міжособистісному спілкуванні, професійній орієнтації, у виборі професії, професійному становленні).

3. Принцип позитивної орієнтації на особистість учня (будується на основі теорії

А. С. Макаренка про поєднання вимогливості й поваги до учня) [9].

4. Принцип передачі відповідальності й надання самостійності.

Зазначимо, що ефективність реалізації заявлених принципів організації роботи із забезпечення наступності професійно-трудої соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями багато в чому залежить від компетентності й професіоналізму членів психолого-педагогічного колективу, від міри прийняття ними професійно-трудої спрямованості соціалізації як пріоритету діяльності установи. Витоки такого пріоритету обґрунтовано в працях радянських учених, які вивчали особливості аномалій розвитку психіки й особистості (М. А. Власова, Л. С. Виготський, Б. В. Зайгарник, В. В. Лебединський, А. Є. Личко, М. С. Певзнер). Спираючись на розробки цих учених, дефектологи І. І. Бондар, Г. М. Дульнев, В. В. Золотоверх, О. О. Ковальова, А. А. Корнієнко, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, К. В. Рейда, В. В. Товстоган, О. П. Хохліна та ін. визначили розвивальні форми трудового навчання і виявили його позитивний вплив навіть на дітей з помірною розумовою відсталістю. У дослідженнях Г. М. Мерсіянової, О. О. Ковальової експериментально доведено, що в процесі професійно-трудої соціалізації виправдує себе такий підхід, як підвищення самостійності в процесі вирішення інтелектуальних завдань, сконструйованих на безпосередніх матеріалах практичної діяльності [10]. Пошуку шляхів розвитку самостійності особистості присвячено багато досліджень в психології і педагогіці. Ми розглядатимемо цю якість у межах особистісного підходу услід за В. М. Синьовим і К. К. Платоновим, як рису вдачі, здатність працювати без постійної допомоги або вказівки, за власною ініціативою [11, 364].

Цікаві дані, що свідчать про великий корекційно-педагогічний ефект формування в учнів допоміжної школи ставлення до професійно-трудої діяльності, зумовленого широкими соціальними мотивами, отримано в дослідженні А. А. Корнієнко [8]. З'ясовано, що за традиційних форм організації і мето-

дики професійно-трудового навчання у більшості (56 %) школярів із інтелектуальними порушеннями спостерігається безпосереднє ставлення до праці, тобто вони не усвідомлюють соціальної значущості трудового навчання, позитивне ставлення до нього визначається інтересом до конкретних завдань. Активні форми стосунків і його опосередкованість формуються тільки в тій діяльності, яка осмислена учнем, цікавить його і є для нього успішною. Названі умови формування ставлення до праці більшою мірою, ніж за нормального розвитку, залежать від правильно обраної системи організації професійно-трудового навчання школярів. Найефективнішою системою є саме така, за якої предметно-соціальні умови навчання постають як специфічна модель реальних соціально-виробничих стосунків, у яких працюватимуть випускники школи [8]. Г. М. Дульнев, ґрунтуючись на ідеї Л. С. Виготського про єдність інтелекту й афекту, наполягає на тому, що позитивне ставлення розумово відсталих школярів до трудової, практичної й інтелектуальної діяльності, її стійка позитивна мотивація значною мірою пов'язані із забезпеченням розуміння ними змісту цієї діяльності і оволодінням способами її виконання. “Можна сказати, що в добре зрозумілій за змістом і засвоєній учнями трудовій діяльності відбувається і корекція недоліків розвитку їхніх емоційно-вольових якостей”, – стверджує Г. М. Дульнев [6; 8, 145]. В. М. Синьов наполягає на вихованні у школярів з інтелектуальною недостатністю критичності і самокритичності для успішності процесу їх соціалізації. Виховання самокритичності автор пов'язує з формуванням самооцінки. [11, 324]. На думку автора, низька самокритичність, неадекватно завищена самооцінка в осіб з інтелектуальними порушеннями мають стійкий характер, проте під впливом цілеспрямованої педагогічної дії піддаються корекції [11, 357]. А. І. Григорьев, досліджуючи оцінку й самооцінку діяльність, указує на необхідність спеціально формувати у випускників допоміжної школи вміння адекватно оцінювати результати своєї професійно-трудової діяльності [11, 360].

Праці зазначених авторів затвердили безперечність положення, що успіх професійно-трудової соціалізації забезпечується насамперед грамотним підходом педагогів і глибоким знанням психології осіб з інтелектуальними порушеннями. Використання корекційних прийомів з активізації трудового навчання, індивідуальний і диференційований підхід до учнів з позиції гуманістичних принципів і постійне вивчення динаміки розвитку професійно-трудових досягнень дають можливість частково досягти мети. На жаль, у питанні професійно-трудової соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями невикористано мало уваги приділяли формуванню їхніх особистих якостей і міжособистісної взаємодії. Зазначимо, що в праці Ж. І. Намазбаєвої вказується, що одним із соціально цінних мотивів навчально-пізнавальної діяльності осіб з інтелектуальними порушеннями є спілкування і спільна діяльність з однолітками [11, 359]. Відсутність цієї ланки в процесі формування професійного визначення осіб з інтелектуальними порушеннями різко знижує ефективність усієї роботи із забезпечення спадкоємності й послідовності процесу соціалізації. Тому у своїй роботі ми використовуємо всебічний підхід до проблеми, і при підготовці етапів професійно-трудової соціалізації враховуватимемо всі компоненти.

Таким чином, на підставі аналізу експериментальних даних та літературних джерел у межах психолого-педагогічного напрямку можна виокремити чотири етапи реалізації професійно-трудової соціалізації молоді з вадами психофізичного розвитку:

1. Мотиваційний етап

Трудова спрямованість реабілітаційної роботи реалізується переважно через “цікаву працю”. Основними видами роботи вчителя та педагогічного колектива є професійна освіта, поінформування та профагітація, спрямовані на виховання позитивного ставлення до робітничих професій, фізичної та обслуговувальної праці.

Основні завдання етапу: відпрацювати у вихованців позитивне ставлення до самообслуговування; прищепити індивідуальні та

виробничі санітарно-гігієнічні навички; дати основи предметно-практичної діяльності; сформувати вміння обговорювати свої трудові дії з іншими людьми; сприяти засобами праці розвитку мовлення, практичного та начного мислення, емоційної сфери.

2. Активізаційний етап

Залучення молоді з психофізичними вадами розвитку до основної професійно-трудова діяльності — пропедевтичний період, що має інтегрований характер. Розвиток елементарних трудових навичок вихованців, виявлення можливості подальшого навчання за трудовими профілями.

Основні завдання етапу: формування трудових дій на рівні усвідомленого виконання прийомів; виховання організаторських вмінь та навичок спільної діяльності. Формування особистісних якостей та компетенцій міжособистісних стосунків.

3. Моделювальний етап

Основна трудова та професійна підготовка учнів.

Основні завдання етапу: розвиток трудових навичок у головних операціях з виготовлення виробів; формування мотивації вихованців на набуття навичок трудової освіти; формування спрямованості на вибір посиленої трудової діяльності; сприяння щодо життєзабезпечення та працевлаштування молоді з психофізичним вадами розвитку.

4. Діяльнісний етап

Поглиблена професійна підготовка людей з психофізичними вадами розвитку, забезпечена комплексним профорієнтаційним супроводом процесу професійно-трудова та соціально-трудова соціалізації.

Основні завдання етапу: розвиток самостійності, трудових навичок молоді з психофізичними вадами розвитку до ступеня професійного вміння, розвиток адекватної самооцінної, спільної та комунікативної діяльності, міжособистісних стосунків як запоруки успішної професійної соціалізації.

Проведений аналіз психологічних і педагогічних підходів до проблеми дослідження дав нам можливість розглянути значущу для цієї роботи категорію “професійно-трудова соціалізація” як процесуальний компонент і

кінцевий результат загальної соціалізації та звернутися до сутнісної характеристики забезпечення наступності цього процесу.

Узагальнення й аналіз матеріалів з питань реалізації основних напрямів професійно-трудова соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями дає підстави розглядати її:

- як процес (тимчасова послідовність спадкоємних східців, періодів, стадій, що супроводжуються вирішенням протиріч);
- як структуру діяльності (сукупність її дій, способів і засобів);
- як розвиток особистості (зміни під впливом соціальних і професійних дій, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоактуалізацію).

Обговорення методологічних позицій дослідження проблеми та його природничо-наукових основ дає можливість здійснити подальший пошук шляхів посилення ефективності роботи із професійно-трудова соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями, виходячи з діалектико-матеріалістичного розуміння соціалізації особистості як складного процесу єдності розвитку та виховання, визнання провідної ролі соціальних чинників у такому розвитку, але і з урахуванням біологічно зумовленої його специфіки.

Таким чином, результати досліджень вітчизняних і зарубіжних фахівців показують наявність потенційних можливостей корекції та компенсації розвитку розумово відсталих (особливо легкого ступеня), висувають ідею їх професійно-трудова соціалізації, максимального залучення у життя і працю суспільства. Вчені відокремлюють соціальний та психолого-педагогічний напрями у підході до проблеми професійно-трудова соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку. На нашу думку, буде корисним поєднання цих напрямів.

Предметом подальшого наукового пошуку мають бути найбільш ефективні шляхи психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості розумово відсталої дитини в цілому, що забезпечило б наступність і максимальний рівень її професійної соціалізації.



Література

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 368 с.
2. Аленкина О. А. Социализация умственно отсталых детей: науч. основы работы специалистов в России и за рубежом / О. А. Аленкина, Т. В. Черникова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. — 2006. — № 4. — С. 123–127.
3. Бгажнокова И. М. Из опыта работы по социальной и трудовой реабилитации подростков с интеллектуальной недостаточностью / И. М. Бгажнокова, Ю. И. Попов // Дефектология. — 1995. — № 1. — С. 24–27.
4. Буланова О. Е. Проблемы реабилитации и социализации ребенка с ограниченными возможностями // Образование, здоровье и социальная защита детей и подростков с отклонениями в развитии. — М., 2000. — С. 23–28.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Изд-во “Работник просвещения”, 1926. — 348 с.
6. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. — М.: Педагогика, 1969. — 216 с.
7. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учеб. для студ. вузов. — М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. — 349 с.
8. Корниенко А. А. Психологические особенности формирования у учащихся вспомогательной школы положительного отношения к производительному труду: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.08 “Специальная психология”. — М., 1985. — 18 с.
9. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказания и поощрения // А. С. Макаренко. Сочинения: В 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 133–163.
10. Мерсиянова Г. Н. Воспитание самостоятельности у учащихся вспомогательной школы при выполнении трудовых заданий // Вопр. трудового обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г. М. Дульнева. — М., 1965. — С. 27–67.
11. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. — К.: МП “Леся”, 2010. — 779 с.
12. Шевцов А. Г. Практичні питання працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю / А. Г. Шевцов, О. О. Волошинський, М. М. Хміль, О. П. Рісний; За наук. ред. А. Г. Шевцова — Л.: [Б. в.], 2009. — 140 с.

Створення системи забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації протягом періоду від вступу до середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу до закінчення професійної підготовки дає можливість особам з порушеннями інтелектуального розвитку найменш хворобливо пройти процес загальної соціалізації в суспільстві. Категорія “професійно-трудова соціалізація” розглядається як процесуальний компонент і кінцевий результат загальної соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку та звертається увага на сутнісну характеристику забезпечення наступності цього процесу.

Создание системы обеспечения последовательности в процессе профессионально-трудова социализации на протяжении периода от вступления в специальное общеобразовательное учебное учреждение и до окончания профессиональной подготовки дает возможность лицам с нарушениями интеллектуального развития наименее болезненно пройти процесс общей социализации в обществе. Категория “профессионально-трудова социализация” рассматривается как процессуальный компонент и конечный результат общей социализации лиц с нарушениями интеллектуального развития и обращается внимание на сущностную характеристику обеспечения последовательности этого процесса.

Creation of the system of providing of sequence in the process of professionally-labour socialization during a period from entering into the special general educational establishment and to completion of professional preparation gives an opportunity to the persons with violations of intellectual development the least painfully to pass the process of general socialization in society. Category “professional and labour socialization” is examined as judicial component and end-point of general socialization of persons flawed intellectual development and attention applies on essence description of providing of the following of this process.

Надійшла 10 серпня 2012 р.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ ПЕРЕДУМОВ І ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТРУДОВОГО МЕНТАЛІТЕТУ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 4(35), с. 215–220

Аналізуються методичні засади оцінювання передумов і факторів формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу.

Технологія формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу має ґрунтуватись на якісно-кількісній оцінці як самого зазначеного явища, так і тих передумов і факторів, що сприяють його формуванню та розвитку. Дослідження передумов дає змогу керівникові взяти до уваги особливості певного трудового колективу. Якісно-кількісне оцінювання факторів формування та розвитку трудового менталітету працівників дає змогу виявити, наскільки соціально-трудова відносина у колективі є “соціалізованими”, тобто сприятливі для входження працівника у даний колектив.

Щодо особливостей оцінювання ціннісних орієнтацій та соціально-психологічних характеристик управлінського персоналу, які виступають як передумови формування та розвитку його трудового менталітету, можна зауважити, що менеджери звертають на них увагу в межах стандартних процедур оцінки, атестації, аудиту та сертифікації персоналу. Для з'ясування переліку соціально-психологічних характеристик управлінців, які є найактуальнішими в сучасних умовах, а також для визначення методів їх оцінювання, виникла необхідність більш детально розглянути сутність зазначених процедур.

Проаналізуємо основні підходи до оцінки передумов і факторів формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу виробничої організації.

Деякі фахівці ототожнюють поняття “оцінка” та “атестація” персоналу, оскільки їх процедури схожі у методичному плані. Так, наприклад, С. Шекшня та Н. Єрмошкін під атестацією розуміють традиційний метод оцінки персоналу, при якому керівництво періодично оцінює ефективність виконання посадових обов'язків за допомогою стандартних критеріїв, а під оцінкою — ще й реалізацію організаційних цілей. У такому визначенні атестація та оцінка персоналу є тотожними поняттями, адже головне питання, яке вони вирішують, — це ступінь ефективності виконання посадових обов'язків персоналом організації.

На погляд А. Кібанова, атестацію персоналу організації слід розглядати як процедуру визначення кваліфікації, рівня знань, практичних навичок, ділових та особистих характеристик працівників, якості праці і її результатів та встановлення їх відповідності (невідповідності) посаді, що обіймається. У межах атестації персоналу науковець виокремлює ділову оцінку персоналу. Вона передбачає встановлення відповідності якісних характеристик персоналу (здібностей, мотивацій, якостей) вимогам посади або робочого місця. Виходячи з цього, атестація персоналу — це процес оцінювання персоналу з точки зору відповідності посаді низки його кількісно-якісних характеристик, тоді як ділова оцінка розглядає тільки якісну складову

характеристики персоналу організації. Водночас ділова оцінка та атестація персоналу мають на меті встановити факт відповідності або невідповідності характеристик працівника певній посаді.

Схожої думки щодо призначення атестації персоналу дотримується В. Савченко, пропонуючи під атестацією розуміти оцінку кадрів, яка проводиться у певний час, у встановленій формі, за спеціально розробленою процедурою, за результатами якої приймаються рішення щодо професійно-кваліфікаційного просування працівників, зарахування їх до резерву на керівні посади, професійного навчання чи звільнення працівників.

Оцінювання персоналу являє собою один з найважливіших елементів системи управління персоналом виробничої організації, який дає змогу не тільки планувати персональні переміщення, формувати кадровий резерв, а й оцінювати якість персоналу з точки зору його відповідності цілям бізнесу та стратегії підприємства. Якщо таке оцінювання проводить зовнішня консалтингова група, то вона перетворюється в аудит персоналу. Його головною метою є отримання оцінки ефективності та продуктивності діяльності персоналу як одного з найважливіших факторів, які забезпечують прибутковість компаній. Можна стверджувати, що аудит персоналу певною мірою спрямований на процедури управління кадрами, які застосовує у своїй практиці певне підприємство. Результатом такого аудиту є графічна модель того, як в компанії виконуються кадрові процедури. Це дає можливість визначити вузькі місця в управлінні персоналом організації. Тобто аудит персоналу дає змогу управлінцям проаналізувати доцільність застосування тих або інших методів управління, розробити модель управління людьми, яка враховує наявні ресурси та можливість для конкретної організації.

У сучасних умовах традиційні підходи до оцінювання або атестації персоналу вимагають принципових змін. Насамперед це пов'язано з входженням країни у світову спільноту, в якій діють певні вимоги до персоналу організації. У зв'язку з цим, на сьогодні з'явилась така процедура, як "сертифікація

персоналу". Хоча вона тільки починає входити у практику сучасного менеджменту на вітчизняних підприємствах, але вже викликала певний інтерес у колі науковців та управлінців. Проте традиційна процедура атестації персоналу не дає змоги встановити реальний рівень кваліфікації працівників внаслідок низки причин: слабого зв'язку між результатами атестації із системою профнавчання, втратою єдності вимог для однакових спеціальностей, посад у різних виробництвах, а також дещо формального підходу до формування атестаційних комісій та порядку проведення атестації.

Відсутність єдиних вимог та стандартів до професійної компетентності працівника не дає змоги розробити уніфіковану процедуру атестації працівників певної спеціальності, посади і т. ін., тоді як метою проведення сертифікації персоналу є визначення рівня компетентності працівника, підтвердження відповідності рівня його підготовки, професійних знань, навиків та досвіду встановленим вимогам і стандартам. При цьому головною особливістю зазначеної процедури є те, що в результаті її проходження працівник отримує документ — сертифікат, який дозволяє йому працювати у даній галузі.

Проте, такий підхід викликає деякі питання. По-перше, сертифікація охоплює тільки компетентність та кваліфікаційні вимоги до працівника і не передбачає оцінювання інших якісних характеристик, зокрема соціально-психологічних. По-друге, встановлення стандартів та видання сертифікатів має здійснювати спеціальний орган, який є легітимним для всіх підприємств будь-якої форми власності, та підпорядкований відповідному міністерству. Останнє зобов'язане впроваджувати міжнародні стандарти в організації виробництва. Саме завдяки такому підходу отриманий сертифікат матиме характер легітимного документа та дасть можливість об'єктивно оцінити професійний рівень спеціаліста певної галузі.

Отже, розглянуті вище цілі атестації, оцінки, аудиту та сертифікації персоналу дають підстави зробити висновок, що ці процедури розрізняються між собою за функціональним

призначенням: атестація персоналу встановлює факт відповідності конкретного працівника вимогам посади, яку він обіймає; оцінка персоналу призначена оцінювати його якість з точки зору відповідності цілям бізнесу і стратегії підприємства; аудит персоналу дає можливість проаналізувати ефективність застосування тих або інших методів управління персоналом; сертифікація персоналу здатна підтвердити відповідність рівня компетентності працівника на основі встановлених вимог і стандартів.

Щодо складу характеристик, які мають бути оцінені залежно від цілей досліджень, наприклад при підборі кадрів, оцінці претендента на заміщення посади і т. ін., загального усталеного уявлення наразі не складено.

Характеристики персоналу за змістом (ознакою) заведено розрізняти в межах чотирьох груп: характеристики працівника як складного біопсихосоціального феномену, професійні, формальні характеристики, а також характеристики праці та робочого оточення.

Група характеристик працівника як складного біопсихосоціального феномену включає біопсихофізичні, психічні, соціальні, соціально-психологічні та моральні характеристики. Відмітимо, що в першій групі найбільшу увагу фахівці приділяють соціальним та соціально-психологічним характеристикам працівників; у другій — професійній підготовці та рівню кваліфікації; у третій — якості та результатам праці.

Якщо розглянути особливості застосування конкретного методу для оцінювання певної групи характеристик управлінського персоналу, слід зазначити, що на сьогодні існує широкий спектр методів, серед яких виділяються методи рейтингових оцінок, тестів, коефіцієнтної оцінки і т. ін., за допомогою яких оцінюють ті або інші характеристики персоналу підприємств. Як відомо, узагальнено методи оцінки персоналу поділяють на три основні групи: описові, комбіновані, а також рейтингові методи. Описові методи вимірюють характеристики працівників без кількісного визначення, тобто вони являють собою якісну оцінку працівників. В основу

комбінованих методів закладено як описовий принцип, так і кількісні параметри, які визначаються на основі первинного якісного описування. У третю групу входять методи, які дають змогу безпосередньо отримати достатньо об'єктивну кількісну оцінку характеристик працівників.

Важливо підкреслити, що на практиці застосування того або іншого методу для оцінювання персоналу насамперед обумовлено тими характеристиками, які планують оцінити. Це означає, що, наприклад, проводячи оцінювання результатів праці, частіше спираються на рейтингові методи, при оцінюванні біопсихофізичних характеристик персоналу — на описові та комбіновані. Які саме методи пропонується застосовувати при оцінюванні певних характеристик персоналу, в узагальненому вигляді подано у таблиці.

Слід відмітити, що вимірювання психологічних і психофізичних, а також моральних характеристик працівників, являє собою певну складність у методологічному плані. Якщо психічні і психофізичні характеристики працівників, які надані їм від народження, можна оцінити за допомогою спеціально розробленої системи тестів, то оцінювати поняття “моральність” людини доволі складно. За останніми дослідженнями у цій сфері для оцінки моральних характеристик використовують методи експрес-інтерв'ю та анкетування. Для цього залучають спеціальних експертів — психологів, філологів і лінгвістів, які мешкають у досліджуваному регіоні та мають високий рівень емпатії. Додатковим інструментарієм для вимірювання моральних характеристик виступають психофізіологічні методи, що застосовуються у психології, такі як м'язова мікровібрація, електроенцефалограма, пальцева реоплетизмографія, томографія головного мозку. Активно розвивається нейрокібернетичний метод, за допомогою якого можна розпізнавати певні хвилі головного мозку при виявленні реального ставлення людини до низки етичних цінностей. Разом з тим фахівці попереджають, що будь-яка помилка при використанні зазначених методів може призвести до виникнення недовіри до того, кого обстежують, сформувати його

Сукупність методів, що застосовуються при оцінюванні управлінського персоналу

Характеристики	Методи оцінки
<i>Характеристики працівника як складного біопсихосоціального феномену</i>	
<i>Біопсихофізичні:</i> працездатність, стан здоров'я, ментальні здібності	<i>Описові методи:</i> анкетування (самооцінка). <i>Комбіновані методи:</i> тестування
<i>Психічні:</i> соціотип, темперамент, тип нервової системи	<i>Описові методи:</i> анкетування (самооцінка). <i>Комбіновані методи:</i> тестування
<i>Соціальні:</i> авторитет, ціннісні орієнтації	<i>Описові методи:</i> біографічний метод, анкетування (самооцінка). <i>Комбіновані методи:</i> метод заданих угруповань, тестування. <i>Рейтингові методи:</i> метод альтернативного ранжирування, метод попарного порівняння, метод коефіцієнтної оцінки, методи заданої (вільної) бальної оцінки, система графічного профілю працівника
<i>Соціально-психологічні:</i> лідерство, мотивація, незалежність в оцінках і судженнях, здатність вирішувати питання, творчий підхід, здатність працювати у команді, відповідальність, самостійність, дисциплінованість, комунікабельність, цілеспрямованість, організованість, ініціативність, рішучість	<i>Описові методи:</i> матричний метод, анкетування (самооцінка). <i>Комбіновані методи:</i> метод заданих угруповань, тестування. <i>Рейтингові методи:</i> метод альтернативного ранжирування, метод попарного порівняння, метод коефіцієнтної оцінки, методи заданої (вільної) бальної оцінки, система графічного профілю працівника
<i>Моральні:</i> чесність, принциповість, порядність, терпимість, працелюбність, самокритичність	<i>Описові методи:</i> метод експрес-інтерв'ю, анкетування (самооцінка). <i>Методи, що формуються на стику наук:</i> психофізіологічні методи, нейрокібернетичний метод
<i>Професійні характеристики</i>	
Професійна підготовленість та рівень кваліфікації	<i>Описові методи:</i> метод "еталону", метод програмованого контролю. <i>Комбіновані методи:</i> метод заданих угруповань. <i>Рейтингові методи:</i> метод попарного порівняння, метод альтернативного ранжирування, метод коефіцієнтної оцінки
Ставлення до праці Лояльність до організації Професійна поведінка Соціалізація	<i>Описові методи:</i> соціологічне опитування
<i>Характеристики праці</i>	
Якість і результати праці Складність праці	<i>Описові методи:</i> метод "еталону". <i>Комбіновані методи:</i> метод підсумованих оцінок. <i>Рейтингові методи:</i> метод попарного порівняння, метод коефіцієнтної оцінки, система графічного профілю працівника
<i>Характеристики робочого оточення</i>	
СПК Умови досягнення результатів праці Робоче місце Ступінь наділення працівників повноваженнями Корпоративна позиція	<i>Описові методи:</i> соціологічне опитування

негативний імідж та негативне ставлення до нього як навколишніх, так і його самого. Наслідком цього може стати зламана самооцінка, кар'єра та порушене життя людини. Саме тому необхідно, щоб отримана оцінка не перекреслювала життя особистості, а вказувала їй на нові напрями саморозвитку.

Розподіл методів оцінювання управлінського персоналу за певними групами характеристик носить дещо умовний характер. Їх застосування здебільшого залежить від можливостей організації проводити оцінювання за допомогою того або іншого методу. Проте такий розподіл дає можливість систематизувати і впорядкувати наявний арсенал методів, простежити основні тенденції у застосуванні на практиці всіх груп методів, розробити рекомендації по вибору в кожній ситуації найприйнятніших.

Дані, подані у таблиці, переконують, що оцінювання ціннісних орієнтацій та соціально-психологічних характеристик працівників здійснюється із застосуванням широкої низки методів. Оскільки при дослідженні передумов формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу важливо отримати безпосереднє уявлення останніх про спрямованість власних ціннісних орієнтацій, інтенсивність прояву соціально-психологічних характеристик у процесі трудової діяльності, доцільним буде скористатись методом анкетування (самооцінки). Важливою перевагою цього методу є отримання інформації про стан досліджуваних характеристик не лише з боку працівника, а й колег, зокрема при оцінюванні соціально-психологічних характеристик.

Проведений аналіз існуючого методичного забезпечення оцінювання передумов та факторів формування і розвитку трудового менталітету управлінського персоналу дає змогу відзначити основні етапи цього процесу.

На першому етапі відбувається формування спеціального інструментарію, за допомогою якого можна одержати дані, необхідні для оцінювання передумов і факторів формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу виробничої організації. На другому етапі відбувається запис,

перевірка отриманої інформації у ході анкетування персоналу організації, а також формування остаточного масиву даних.

На третьому етапі проводиться аналіз отриманих даних та інтерпретація його результатів. Об'єктивність оцінки передумов і факторів формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу виробничої організації значною мірою залежить від правильності складеної анкети. Для цього необхідно дотримуватись вимог до змісту та послідовності питань, а також розробити шкалу оцінювання. Разом з тим виникає потреба з'ясувати, які саме соціально-психологічні характеристики управлінського персоналу виступають необхідним передумовами формування та розвитку його трудового менталітету.

При проведенні аналізу інтенсивності прояву соціально-психологічних характеристик працівників значну роль відіграє метод самооцінки, який слід доповнювати зовнішньою оцінкою з боку колег. Самооцінка, рівень претензій (цілі, які особистість вважає для себе такими, що можуть бути досягнуті) є стрижневими компонентами самоусвідомлення, пов'язаними з "образом-Я", "Я-концепцією" особистості. Це пояснюється тим, що самоусвідомлення становить психологічну основу, сутність кожної особистості, а тому для вибору оптимального шляху і засобів управління персоналом кожен менеджер повинен знати про самооцінку своїх підлеглих. Водночас, самооцінка не може слугувати єдиним джерелом інформації про інтенсивність прояву соціально-психологічних характеристик працівника, оскільки носить суб'єктивний характер. Для того щоб отримати більш об'єктивну інформацію, необхідно спиратись на оцінки колег. Додамо, що інтенсивність прояву соціально-психологічних характеристик працівника доцільно вимірювати за п'ятибальною шкалою, що є найпоширенішою в соціально-економічних дослідженнях завдяки чіткій фіксації розривів між індивідуальними та середніми оцінками.

Для з'ясування ціннісних орієнтацій застосовуються різноманітні методики отримання якісно-кількісної інформації на основі

методу анкетування (самооцінки). Для цього дослідження найприйнятнішою є методика, що дає можливість співвіднести ціннісні орієнтації людини з її актуальними потребами за класифікацією А. Маслоу. Завдяки цій особливості її використання дає можливість встановити, переважає матеріальний чи нематеріальний характер спрямованості ціннісних орієнтацій працівників. Крім цього, за допомогою такої методики можна визначити як фактичну спрямованість ціннісних орієнтацій, так й “ідеальну”, тобто бажану у власному житті.

Вимірювання спрямованості ціннісних орієнтацій працівників також доцільно здійснювати за допомогою п'ятибальної шкали – від 1 до 5. Тобто, якщо на перше місце працівники ставлять ціннісні орієнтації, що відповідають потребам першого рівня (фізіологічний комфорт), то спрямованість їх ціннісних орієнтацій дорівнює одному балу і т. ін. За допомогою такої процедури можна отримати якісно-кількісну оцінку спрямованості ціннісних орієнтацій управлінського персоналу виробничої організації: чим нижчим є бал, що присвоюється на основі отриманих

даних, тим констатується більша матеріальна спрямованість ціннісних орієнтацій окремого працівника або трудового колективу.

Варто відмітити, що при вирішенні цього завдання дослідників цікавлять дещо подібні характеристики взаємовідносин між членами колективу та керівництвом. Водночас при вивченні організаційної культури фахівці приділяють увагу різним сторонам цього явища. Метою подібного дослідження відповідає методика, що має головною особливістю діагностування широкого спектру елементів організаційної культури, серед яких є лідерство в колективі, ставлення до бажань та інтересів окремих людей, характер комунікацій. Діагностування саме цих елементів організаційної культури дає змогу зробити висновок про засоби, що застосовуються керівником для формування та розвитку трудового менталітету підлеглих. Разом з тим у процесі діагностування СПК та організаційної культури важливо отримати інформацію у членів колективу не тільки про фактичний стан зазначених характеристик та елементів, а також про бажані оцінки та можливості організації їх забезпечити.

Досліджено та систематизовано основні підходи до оцінки передумов і факторів формування та розвитку трудового менталітету управлінського персоналу виробничої організації.

Исследованы и систематизированы основные подходы к оценке предпосылок и факторов формирования и развития трудового менталитета управленческого персонала производственной организации.

The basic approaches to evaluating assumptions and factors of formation and development of labor management mentality industrial organization are studied and systematized.

Надійшла 5 грудня 2012 р.

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК СУТНІСНА СКЛАДОВА КАР'ЄРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПСИХОЛОГА

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 4(35), с. 221–227

Досліджуються професійно важливі якості психолога, що розглядаються як ресурсний потенціал для побудови успішної трудової кар'єри.

Зростаюча увага теоретиків та практиків до аналізу фахових якостей особистості пояснюється, по-перше, складними та швидкоплинними соціальними процесами, пов'язаними зі змінами векторів суспільного розвитку, посиленням його інформаційної складової, зростаючою інтелектуалізацією праці; по-друге, суспільними запитами на виховання конкурентоспроможного фахівця, яка більшою мірою забезпечується якістю професійної підготовки; по-третє, необхідністю творчого зростання особистості працівника, здійснення ним успішної кар'єри. Поняття “кар'єра” (від франц. *carriere* та італ. *carriera* — біг) введено у науковий обіг зі сфери повсякденного життя. У найзагальнішому розумінні ним позначали успішне просування індивіда щаблями соціальної ієрархії у різних сферах людської діяльності. Усе це повною мірою стосується психології, яка, як відомо, належить до низки біхевіористичних наук, які відстежують та вивчають людську поведінку і працюють у системі “людина – людина”. Фінський психолог П. Санісало стверджує, що в психології поняття “кар'єра” ґрунтується на уявленнях про етапність індивідуального розвитку [16, 174]. У зв'язку з цим проблема формування фахових якостей психолога не тільки не втрачає актуальності, натомість, з часом здатна набувати нових напрямів розвитку, а отже, потребувати нових поглядів, нестандартних рішень.

Необхідно констатувати, що в науковій літературі достатньо поширені точки зору, згід-

но з якими успіх роботи психолога передусім регламентується системою застосованих спеціальних методик та психотехнік. Превалююча роль у них належить використанню психологічного, психотерапевтичного, а також психокорекційного та психодіагностичного інструментарію. При цьому наголошується саме на технологічності процесу, проте особистісні характеристики фахівця-психолога вважаються чимось другорядним і, як правило, не беруться до уваги. Подібна позиція викладена у концепціях, які розглядають психологічну допомогу як вплив психолога на клієнта.

Гуманістична позиція, представлена передусім А. Маслоу, К. Роджерсом, В. Франклом та ін., пов'язує досягнення фахівцем професійного успіху із створенням атмосфери емпатії, щирості, особливих теплих взаємин між психологом та клієнтом. Прибічники таких поглядів упевнені, що неможливо здійснювати особистісний розвиток ззовні відносно особистості, натомість, необхідною умовою є обов'язкове володіння психологом такими особистісними якостями та характеристиками, які дали б йому можливість турбуватися про створення максимально сприятливих умов для розвитку самосвідомості, здійснювати особистісні зміни.

Серед досліджень, спрямованих на вивчення особистісних якостей висококваліфікованих фахівців з психології, які здатні успішно просуватися щаблями вертикального сходження, здійснювати соціальну мобіль-

ність догори, набуваючи у статусі, визнанні, доході, чільне місце посідає проблема професійно важливих якостей психолога.

На актуальності дослідження проблеми формування професійних якостей у майбутніх психологів наголошують такі вітчизняні вчені, як: Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, В. І. Бондар, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Ю. О. Приходько, Н. В. Прок, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко та ін.

Аналіз напрацювань, присвячених проблемі вивчення професійних якостей фахівця, свідчать про неоднозначність уявлень щодо їх змісту та наявну суперечливість вимог, що висувуються сучасними умовами функціонування професії психолога. Ці проблеми отримали широке висвітлення у працях К. А. Абульханової-Славської, Л. Ф. Бурлачука, Ж. П. Вірної, Л. В. Долинської, Л. М. Карамушки, З. С. Карпенко, О. О. Кондрашихіної, С. Д. Максименка, А. К. Маркової, В. Г. Панка, Н. І. Пов'якель, А. Г. Самойлової, О. П. Саннікової, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої, Н. Ф. Шевченко та багатьох інших.

Чи не найперша спроба узагальнити професійні якості психолога належить М. М. Обозову, який вважав обов'язковими для нього такі риси: контактність, динамічність і гнучкість поведінки, емоційна стриманість та терплячість, високий рівень загальної культури поведінки, професійний такт, основою якого є дотримання професійних стандартів поведінки, уміння спільно з клієнтом аналізувати складну ситуацію, ґрунтовне знання основ конфліктології [11, 38]. До основних професійно важливих якостей, необхідних для будь-якої спеціалізації професійної діяльності психолога, дослідниками виокремлюються такі якості, як комунікативність, організаторські здібності, відповідальність, бажання допомогти іншим, емпатія, емоційна стійкість, терпимість, здатність зрозуміти іншого, позитивна Я-концепція, інтелект, здатність до антиципації, творче мислення, яке, на думку І. Г. Кочеткова доцільно визначити як дивергентне [6, 78].

В. Г. Панок виокремлює як найважливіші якості в структурі особистості психолога особистісний сенс, а також його життєві та світо-

глядні позиції [12, 5–7]. Ж. П. Вірна наголошує на позитивному уявленні про образ “Я”, мотивації на досягнення успіху, які забезпечують контроль над ходом професійної ситуації, що, у свою чергу, приводить до успішності виконання професійних обов'язків [3, 121].

Працюючи над створенням моделі особистості психолога, а також вивчаючи проблему успішності його діяльності, провідний український учений Н. В. Чепелева вважає професійно важливими якостями емпатійність, сенситивність, орієнтацію на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, уміння встановлювати контакти з людьми, а власне ефективність фахівця вбачає у сформованості такої характеристики особистості, як діалогізм, розуміючи її як здатність вести професійно орієнтований діалог, спрямований на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин [19, 28].

Відомий засновник радянської школи психології професіоналізму Є. А. Клімов пропонує розглядати професійно важливі якості психолога за “правилами” психології праці: праця ефективна, якщо індивідуально-особистісні риси суб'єкта відповідають вимогам, які висувуються до них самою професією як системою функцій. На його думку, успішність психолога залежить від сформованості особистісних компонент діяльності (емоційно-вольова сфера, комунікативні й організаційні можливості, моральна свідомість, здатність до співчуття тощо) [5, 133].

Спираючись на теорію В. С. Мерліна та теорію К. М. Гуревича про залежність успішності діяльності від трьох факторів, а саме: задатків та схильностей; професійної мотивації та рівня знань, навичок і вмій, О. П. Саннікова розглядає особистість професіонала як складну систему, якій притаманні певні ієрархічні рівні: індивідуально-типові особливості (формально-динамічні та якісні особливості індивідуальності); професійно важливі якості; професійна компетентність (знання, навички, уміння, їх якість та рівень) [15, 221].

Серед сучасних наукових праць останнього десятиліття щодо вивчення особистості фахівця з психології передусім слід відзна-

чити дослідження Г. С. Абрамової, А. Ф. Бондаренко, З. С. Карпенко, Л. О. Ляховець, С. Д. Максименко, Л. М. Мітіної, Н. І. Пов'якель, О. Л. Подолянчук, М. С. Пряжнікова, Г. В. Строй, Н. Ф. Шевченко, Е. Венгер, Л. Єлдер тощо. В основу моделі функціонування професіонала-психолога вчені покладають набір особистісних та професійних якостей, які зумовлюють усебічний розвиток фахівця, містять вимоги щодо професійно важливих якостей, а також певні особистісні риси. Серед них виокремимо такі.

Психологічна грамотність як інтелектуальна риса особистості психолога орієнтована на оволодіння психологічними знаннями, уміннями, правилами та нормативами у сфері спілкування. Вона виявляється в ерудиції, обізнаності щодо різноманітних явищ психіки як з погляду наукового знання, так і з погляду життєвого досвіду; а також припускає оволодіння системою знаків та їх значень, способами діяльності, зокрема, способами психологічного пізнання.

Психологічна компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дає можливість приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Високий рівень компетентності передбачає відповідний рівень осмислення й розуміння проблеми у певній предметній галузі, використання емпірії, досвіду при виконанні складних дій, ефективність суджень та оцінок щодо подій, які є предметом вивчення. Незважаючи на те що, на перший погляд, зміст понять “психологічна грамотність” і “психологічна компетентність” видається тотожним, різниця між ними все ж таки існує. Так, грамотна, освічена людина *post-factum* знає, розуміє, осмислює, а компетентна — знає, розуміє, осмислює та ефективно і цілеспрямовано використовує наявні знання у розв'язанні тих чи інших проблем. Завдання фахівця з психології — розвиток компетентності задля включення здобутих знань у психологічну практику життя. Зокрема, Н. В. Чепелева, наголошуючи на інтегральному оперуванні такими поняттями, трактує компетентність практичного психолога як єдність знань, необхідних для успішного здійснення профе-

сійної діяльності та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями та техніками, а й наявність у фахівця розвиненого поля професійних смислів, що значною мірою зумовлюють творчий характер діяльності практичного психолога [20, 275].

Рефлексія полягає у відстеженні цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо формування власної професійної психологічної свідомості, а також усвідомленні тих власних внутрішніх змін, що відбуваються. Це відчуття себе суб'єктом пізнання, здатність сприйняти існуючу та уявлену професійну дійсність, контролювати власні психічні та поведінкові стани, керувати ними, здатність бачити та сприймати професійну дійсність у вигляді образів. На думку Н. І. Пов'якель: “Сформованість у фахівця здатності до професійної рефлексії, інтелектуальних умінь та професійної звички рефлексувати з визначенням і творчим довизначенням цілей, усвідомленням змісту та адекватності засобів і прогнозуванням результатів визначає значною мірою рівень його особистісного і професійного зростання” [13, 97]. Деякі дослідники, зокрема, В. І. Бондар та Ю. О. Приходько, вважають механізм рефлексії характеристикою самосвідомості фахівця, ототожнюючи при цьому цей процес із самовихованням [1, 10]. Рефлексія психолога означає здатність фахівця стати на позицію іншої людини та передбачати на основі цього свою поведінку, усвідомлювати й оцінювати та конструювати свої дії, виходячи з передбачення відповідних реакцій іншої людини.

Потреба в самоактуалізації особистості як спрямованість на професійне самовдосконалення та пізнання своєї особистості й особистості інших людей. На думку А. Маслоу, — одного із засновників гуманістичної теорії особистості, потреба в самоактуалізації перебуває на верхівці ієрархії потреб людини, яка, у свою чергу, найчастіше притаманна професіоналу. Найважливішою проблемою процесу професійної самореалізації є розвиток особистості самих професіоналів. Не випадково А. К. Маркова, розглядаючи рівні професіоналізму, виокремлює рівень супер-

професіоналізму, називаючи його найвищим фаховим рівнем, у якому визначальним є етап творчого самопроекування себе як особистості професіонала і саме на такому етапі індивід по-справжньому досягає вершин власного професійного розвитку [9, 52].

Емоційна стійкість, яка є водночас і чинником, і проявом психологічного здоров'я в ситуаціях підвищених вимог, психічних навантажень і перенавантажень, з якими повсякчас має справу фахівець-психолог. Така складна інтегративна якість особистості, як емоційна стійкість, за дослідженнями К. В. Пилипенко, забезпечує високу продуктивність діяльності та поведінки, слугуючи одночасно показником успішності та стабільності діяльності [14, 140]. Між тим, численні приклади з практики свідчать, що перешкодою успішної діяльності психолога є агресивність та емоційна неврівноваженість, натомисть такі якості особистості, як терпимість, повага та інтерес до інших людей, емоційна стійкість сприяють ефективності, результативності та продуктивності праці фахівця.

Саморегуляція як професійно важлива властивість, необхідна складова психологічної здатності та психологічної готовності фахівця до ефективної професійної діяльності в галузі психології. Здатність до саморегуляції визначається Н. І. Пов'якель як усвідомлене та цілеспрямоване планування, оцінка та перетворення фахівцем власних професійних дій відповідно до професійно значущих цілей та технологій їх реалізації [13, 89].

Здатність до емпатії як глибоке і безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, її прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з її переживаннями, використання усієї глибини розуміння цієї людини не в своїх, а саме в її інтересах. Вона виступає умовою ефективної взаємодії, способом встановлення довірливого контакту, засобом і мотивом подальшого розвитку міжособистісних відносин. Як визначає А. А. Головіна: "Інформаційний зміст професійної емпатійності інтегрується у психологічний образ, який викликає конкретне ставлення за допомогою певних способів взаємодії. Цей образ відтворює спрямованість

емоційних переживань психолога, що, в свою чергу, впливає на спрямованість емоційних переживань психолога, а це відображається на активності та результативності його професійної діяльності" [4, 13].

Ціннісний компонент особистості, який передбачає орієнтацію на власну, автономну систему цінностей, пов'язану з усвідомленням відповідальності за результати своєї професійної діяльності. Ціннісний компонент особистості за певних обставин виступає основним регулятором активності фахівця та спрямованості його розвитку. Як зазначає Н. Ф. Шевченко: "Цінність... припускає вибір, і тому саме в ситуаціях вибору найбільш яскраво виявляються характеристики, які належать до ціннісно-змістового компоненту свідомості людини" [18, 50]. Цінності можна вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань та вимог, можливість її професійної самореалізації. Більше того, чітке визначення професійної спрямованості обумовлює ідентифікацію особистості з професійними завданнями, цілями і вимогами та, відповідно, формування у неї системи цінностей, у якій професія займає пріоритетне місце.

Толерантність як професійна якість психолога, результат його становлення як фахівця, що поєднує в собі лояльність в оцінці вчинків і поведінки інших людей. Притаманність індивіду цієї риси свідчить про ознаку культури розуму у її носія, яка особливо актуалізується в ситуаціях розбіжності оцінок, вірувань, поведінки людей і знаходить вияв у зниженні сенситивності до іншого за рахунок залучення механізмів терпіння, витримки, самоконтролю. Проте толерантність не слід тлумачити як байдужість або ігнорування іншої особистості. Як застерігає М. М. Скрипник, толерантність потрібно розглядати як повагу до відмінностей і виважене реагування на них [17, 307]. Отже, толерантність, що притаманна особистості фахівця, робить ефективною професійну взаємодію, яка становить основу професійної діяльності психолога.

Соціальний інтелект як психологічна характеристика, що є істотною складовою професійно важливих якостей. Так, на підставі проведених емпіричних досліджень, Л. О. Ляховець визначає соціальний інтелект майбутнього психолога як спеціальну здатність до розуміння самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також у прогнозуванні перебігу міжособистісних подій на основі індивідуальних мисленнєвих процесів, ефективного реагування на особистісний і соціально-психологічний контекст ситуації взаємодії та соціального досвіду [8, 200]. Між тим, дослідники констатують появу труднощів при спробі чітко диференціювати і виокремити соціальний інтелект у системі загального інтелекту. Деякі науковці, зокрема А. І. Нафтуньєв, у структурі професійно важливих якостей виокремлюють професійний інтелект, під яким розуміють складну функціональну систему, що забезпечує орієнтувально-пошукову активність суб'єкта та прийняття ним оперативних рішень у певній професійній діяльності [10, 50]. Таке розуміння дає авторів можливість виокремити певні рівні професійного інтелекту, а саме: рівень стратегій орієнтувально-діагностичної активності, на основі якої формуються конкретні способи розв'язання психологічної проблеми, а також рівень рухливості ієрархії критеріїв оцінки формування ситуації та генерування рішень. У реальному житті і соціальний інтелект, і професійний інтелект, як правило, співіснують і є невід'ємними складовими духовного світу людини. Логічно припустити, що соціальний інтелект і професійний інтелект, будучи самостійними психологічними феноменами та перебуваючи у структурі загального інтелекту, є базовими складовими професійного мислення.

Професійне мислення як визначальна характеристика мислення фахівця. Проблема професіоналізації та набуття професійної майстерності фахівця з психології не може бути розглянута тільки з точки зору набуття певних важливих професійних якостей, про що йшлося вище. Як правило, поняття “професійне мислення” найчастіше використовується у двох смислах: по-перше, береться

до уваги якісний аспект — високий професійно-кваліфікаційний рівень фахівця; по-друге, — наголошується на предметному аспекті, коли враховуються особливості мислення, зумовлені характером професійної діяльності. Найчастіше поняття “професійне мислення”, як слушно підкреслює О. В. Лопанова, використовується у двох цих значеннях і визначається як “особливості мислення фахівця, які дають йому можливість успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально розв'язувати як ординарні, так і неординарні завдання у певній предметній галузі” [7, 112].

Вивчаючи зміст поняття “професійне мислення”, стає очевидним, що саме формування його як базису для становлення професійно значущих якостей є запорукою успішної професійної діяльності психолога. Аналіз досліджень професійного мислення психологів, проведений науковцями, свідчить, що зміст цього поняття слід вивчати, орієнтуючись на: по-перше, загальну теорію мислення, причому навіть незалежно від специфіки фаху (Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, Л. С. Віготський, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, К. О. Славська, О. К. Тихомиров, А. Валлон та ін.); по-друге, теорію професійного мислення (В. Д. Андронов, Ф. Н. Гоноволін, Д. Б. Завалішина, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Н. І. Пов'якель, Б. М. Теплов та ін.); по-третє, теорію формування мислення дорослих (Б. Г. Ананьєв, Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобская). Як справедливо відзначає Т. А. Вауліна, мислення людини в аспекті вивчення особливостей його перебігу у професійній діяльності являє собою складноорганізований процес, а отже вимагає системного підходу, детального вивчення рівневої організації досліджуваного об'єкта в динаміці [2].

Професійна специфіка мислення психолога передусім пов'язана з необхідністю розуміння глибинних механізмів розвитку особистості як у цілому, так і окремих психічних процесів і станів людини, міжособистісних відносин, емоційних станів, ціннісних орієнтацій, умов, що спричинили виникнення

певних психологічних проблем. Особливість професійного мислення психолога полягає у вмінні аналізувати психологічну ситуацію не тільки шляхом репрезентації та відображення своїх власних розумових здібностей, а й, водночас, шляхом розуміння та інтерпретації мислення клієнта у відповідній ситуації. Одна з найбільш своєрідних особливостей мислення психолога полягає у вміннях виділити, діагностувати проблемну ситуацію самостійно (“побачити” її, навіть якщо вона вже сформульована), а крім того, спрогнозувати перспективи та психологічні наслідки її розвитку. Задля досягнення успішності у такій складній професійній діяльності психолог не повинен орієнтуватися на одне рішення, яке було б правильним, хоча б тому, що єдино правильного рішення не може бути взагалі.

Отже, підсумовуючи, зазначимо: особливості побудови кар’єри психолога, своєрідність завдань, що становить основу його професійної діяльності, потребує від майбутнього фахівця цієї галузі оволодіння певними характеристиками, компетенціями, які визначені нами як професійно важливі якості. Як показує аналіз, найважливішими серед них є: індивідуально-психологічні особливості та компетенції індивіда; моральні якості та цінності; професійні компетенції. Особливу роль серед таких компетенцій відіграє професійне мислення психолога, яке, в першу чергу, обумовлене особистісними утвореннями, такими як: Я-концепція індивіда, спрямованість, установка та ціннісна складова. Цінності та ціннісні орієнтації є визначальними, значущими, спонукальними для особистості. Саме залежно від них психолог-фахівець здійснює вибір стратегії та засобів продуктивного вирішення завдань. Цінність особистості перетворюється в ціннісну спрямованість професійного мислення, коли йдеться про вирішення професійних завдань. Володіння цими якостями є тим ресурсним потенціалом особистості психолога, який уможливує проходження індивідом ієрархічних сходинок у власній трудовій діяльності та здійснення ним у подальшому успішної кар’єри.



Література

1. Бондар В. І., Приходько Ю. О. Практичний психолог: вимоги до особистісних якостей та професійної підготовки // Професійна підготовка практичного психолога: Зб. наук. праць / В. І. Бондар, Ю. О. Приходько, Н. П. Зубалій, В. Г. Захарченко, І. М. Кирилюк, О. С. Котелевець, Ю. О. Святенко, Т. Б. Слободянюк, В. О. Соловієнко, О. Р. Ткачишина, Т. В. Улькіна, А. С. Шапошнікова, Г. Г. Шилівцева та ін. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. — С. 7–14.
2. Ваулина Т. А. Профессиональное мышление психолога как предмет психологического исследования // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/v/ind ex>
3. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. — Луцьк: РВВ “Вежа” Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2003. — 320 с.
4. Головина А. А. Развитие эмпатического общения психолога с клиентом: Дис. ... канд. психол. наук. — Тамбов, 2004. — 202 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала. — М.: Ин-т практич. психол., Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. — 400 с.
6. Кочетков И. Г. Творческое мышление в структуре профессионально важных качеств психолога: на примере студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. — Ульяновск, 2006. — 183 с.
7. Лопанова Е. В. Развитие профессионального мышления педагогов в условиях современной организации повышения квалификации [Текст] // Образование и наука. — Изв. Урал. отд. РАО: Журн. теорет. и приклад. исследований. — 2010. — № 5. — С. 109–120.
8. Ляховець Л. О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. — Чернігів, 2009. — 309 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Знання, 1996. — 259 с.
10. Нафтульєв А. И. Профессиональный интеллект: структура и формирование // Практич. мышление: функционирование и развитие. — М., 1990. — С. 45–60.
11. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. — К.: Лыбидь, 1990. — 192 с.
12. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога // Практич. психол. та соціальна робота. — 1998. — № 4. — С. 5–7.
13. Пов’якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: Монографія. —

2-ге вид., випр. і допов. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. — 289 с.

14. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно-важлива якість майбутнього психолога-практика // Практич. психол. в системі вищ. освіти: теорія, результати досліджень, технології: Монографія / За ред. проф. Н. І. Пов'якель — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — С. 137–147.

15. Санникова О. П. Методологические и теоретические проблемы психологического изучения проблемы личности профессионала // Феноменология личности: Избр. труды. — Одесса: СМІЛ, 2003. — С. 209–245.

16. Санісало П. Особенности трудовой карьеры и жизненные ориентации молодежи // Психол. личности и образ жизни / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1987. — С. 165–176.

17. Скрипник М. М. Теоретичні підходи до визначення поняття “толерантність” // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К.: Гнозис, 2010. — Т. XII; Ч. 5. — С. 306–309.

18. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія. — К.: Міленіум, 2005. — 298 с.

19. Чепелева Н. В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів // Матеріали метод. семін. АПН України “Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія”. — Київ, 12 листоп. 1998 р. — К.: Гнозис, 1998. — С. 23–29.

20. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. — К.: Ін-т психол. АПН України, 1999. — С. 271–279.

Складні та швидкоплинні соціальні процеси, пов'язані зі змінами векторів суспільного розвитку, посиленням його інформаційної складової, зростаючою інтелектуалізацією праці, висувають суспільні запити на виховання конкурентоспроможного фахівця-психолога, що забезпечується якістю його професійної підготовки, створенням умов для творчого зростання особистості працівника, побудови ним успішної кар'єри. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування професійно важливих якостей психолога, яка здатна набувати нових векторів розвитку, а отже, потребувати нових поглядів, нестандартних рішень.

Сложные и быстротекущие социальные процессы, связанные с изменениями векторов общественного развития, усилением его информационной составляющей, возрастающей интеллектуализацией труда, выдвигают общественные запросы на воспитание конкурентноспособного специалиста-психолога, что обеспечивается качеством его профессиональной подготовки, созданием условий для творческого роста личности работника, построения успешной карьеры. В связи с этим актуализируется проблема формирования профессионально важных качеств психолога, которая может приобретать новые векторы развития, а значит, требовать новых взглядов, нестандартных решений.

In this article the author has selected the essential features of the psychologist as the object of the research which, may be potentially a resources basis for the successful labor career. Complex and swift moving social processes, which are related to the change of the trends of the social development, increasing of informational component, intellectualization of work, require as an object necessity to train (educate) of competitive high-level professional, which grounded on: quality of his/her professional education, creation of new abilities for creativity and personal development, good and successful performance in terms of future career. In this connection, the problems of formation of professional features of psychologist becomes more and more challenging which, in turn, is capable to shape new trends in development and as a result requires new views, concepts and creative approaches to deal with

Надійшла 15 жовтня 2012 р.

О. ХАММ*Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ*

КРЕДИТНО-ВАРІАНТНА ТЕХНОЛОГІЯ КРЕАТИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Наукові праці МАУП, 2012, вип. 4(35), с. 228–232

Досліджуються технології креативного мислення як засобу формування майбутніх, сучасних вчителів.

Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку вищої освіти, орієнтованої на креативну особистість, вимагає від України вибору випереджувальної моделі подальшого розвитку педагогічної освіти та переходу до нових моделей підготовки майбутнього вчителя. Інновації стають тим механізмом, який дає змогу здійснити процес випереджувального розвитку вищої педагогічної освіти та забезпечити можливість вільного розвитку суб'єктів навчального процесу, право вибору майбутнім учителем власної концепції педагогічної праці.

Результати емпіричного аналізу дають підстави стверджувати, що педагогічна діяльність вимагає від вчителя компетентного та нестандартного вирішення ситуацій, пов'язаних із навчанням та вихованням дітей, які неможливо розв'язати за допомогою лише норми або алгоритму дії, вони є сферою прояву творчих можливостей і креативного педагогічного мислення. Але більшість учителів вважає, що такі рішення приймаються на основі заданих дидактико-методичних схем та чинних стереотипів шкільної практики, і, як наслідок, не містять відповідної аналітичної діяльності вчителя та творчо-індивідуального підходу до прийняття педагогічного рішення. Тому можна стверджувати, що формування креативного мислення майбутнього вчителя пов'язане з пошуком нових підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів.

У результаті проведеного аналізу існуючих підходів до створення креативного мислення

можна дійти висновку, що для теоретичного обґрунтування процесу розвитку креативного мислення студента необхідні технології, які можуть забезпечити особистісний і професійний розвиток і саморозвиток особистості, професійну мобільність, оригінальність, гнучкість і продуктивність мислення, тому важливими для цього можуть бути такі технології:

а) технологія проблемного навчання, яка є заснованою на конструюванні знань, розвитку активності й свідомості, самостійності студента, вихованні творчого підходу в професійній діяльності;

б) особистісно-орієнтовані технології навчання, головною ідеєю яких є спрямованість на цілісний розвиток особистості, у тому числі на її інтелект;

в) кредитно-модульна технологія, основними принципами якої є принципи гуманізації, демократизації, модульності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції.

Аналіз педагогічної літератури щодо формування креативного мислення у студентів забезпечує можливість обґрунтувати положення, які розкривають роль суб'єктності студента в процесі розвивального навчання:

1) засвоєння студентами професійних знань-умінь-навичок з метою освіти перетворюється у засіб формування креативного мислення, яке відбувається в процесі співробітництва викладача й студента;

2) студент стає суб'єктом власного розвитку, розглядається як самодостатня особис-

тість, професійна роль викладача полягає у створенні умов для організації процесу саморозвитку студента і самого себе;

3) стандартна репродукція студентами визначеного мінімуму предметних знань-умінь-навичок змінюється на проектування та організацію власного освітнього середовища, спрямованого на розкриття творчих можливостей, саморозвитку їх у пізнавальній сфері [1].

Отже, методологічні основи побудови системи формування креативного мислення майбутнього вчителя включають такі ідеї: спрямованості освітнього процесу на формування креативного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя; створення умов для забезпечення єдності розвитку та саморозвитку творчого мислення студента; орієнтації пізнавально-творчого процесу на засвоєння культурних цінностей як змістової основи формування креативної особистості; створення психологічної єдності суб'єктів навчально-пізнавального процесу; організацію спеціальної роботи із вибору різних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності студентів, які сприяють активізації їх мислення; визначення результатів проведеної роботи щодо рівня розвитку креативного мислення студента — майбутнього вчителя.

Усе сказане дає можливість розробити модульно-варіантну технологію навчання, обґрунтувати педагогічні умови формування креативного мислення, обробити результати аналізу їх експериментальної перевірки.

Мета технології, що пропонується, — формування креативного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя. Вихідні позиції такої технології включають спрямованість на гуманістичну парадигму освіти; особистісну орієнтацію розробленої технології; розвивальний характер навчання; єдність технологічності і змісту.

До основних принципів модульно-варіантної технології креативного мислення належать такі:

- принцип суб'єктності учасників навчального процесу;
- диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і ди-

ференціація в часі (у межах вивчення курсу);

- варіативність змісту педагогічних дисциплін;
- модульна побудова процесу навчання на основі таких дидактичних правил: а) модульна програма має звільнити педагога від суто інформаційної функції викладання; б) модульна програма має створити умови для спільного вибору педагогом і студентом оптимального шляху навчання; в) педагог у процесі модульного навчання делегує певні функції педагогічного управління модульній програмі;
- принцип спільнопродуктивної діяльності учасників навчального процесу.

Такий підхід до навчання вимагає перебудови навчальної програми, розробки всіх курсів за трьома змістовими варіантами. З цією метою має бути розроблений “Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін”, спрямований на розвиток креативного мислення студентів. Програма такого навчання передбачає обов'язкову самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору студентами варіанта навчання. У кожному варіанті передбачається кілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Таким чином забезпечуватиметься диференціація за вільним вибором, а також надаватиметься можливість кожному студенту виявити свої креативні здібності.

Можна запропонувати студентам три основні варіанти навчання на основі загальної обов'язкової програми: перший варіант підготовки (основний) передбачає репродуктивну діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми; другий варіант (підвищеної складності) вимагає частково пошукову діяльність у підборі літератури, її вивченні, виконанні відповідних завдань тощо; третій варіант (креативний), передбачає вирішення творчих задач, виконання завдань дослідницького характеру, які включали в себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї у її розвитку, написання есе, творів-роздумів тощо.

Основним критерієм виокремлення названих рівнів обрано рівень проблемності. При цьому поняття “рівень проблемності”, який запропонував М. Махмутов, відображає зміст навчального матеріалу, наявність у ньому навчальних проблем різної складності. Рівень проблемності можна визначити за допомогою двох показників: складністю проблемних задач, питань, завдань (з урахуванням їх кількості і якості) та співвідношенням трьох основних (за змістом навчального завдання) типів самостійних робіт студентів: а) репродуктивного; б) частково-пошукового; в) творчого [2].

Варіанти навчання виокремлюються умовно, тому і в другому, і в третьому варіанті частково функціонує репродуктивна діяльність. Такий підхід стимулює перехід більшості студентів від основного до більш складних варіантів розв’язання інтелектуальних задач. При цьому, перший варіант має залишатися своєрідною основою, яка визначала б зміст обов’язкових знань із кожної теми курсу.

Будь-яка система освіти формує у студентів певний тип мислення. Найперспективнішим шляхом розумового розвитку молоді є вивчення умов розвитку типу мислення, який проектується системою традиційної освіти, вивчення умов формування у студентів рефлексивного, креативного мислення. До цих умов можна віднести:

1. Забезпечення практично-професійної спрямованості процесу формування креативного мислення майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу.

Креативне мислення розглядається у цій позиції як ключова компетентність майбутнього вчителя. Водночас, креативне мислення майбутнього вчителя є інтегральним утворенням, що поєднує певний комплекс знань, умінь та ставлень, який формується протягом засвоєння всього змісту педагогічної освіти і дає змогу студенту розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для педагогічної діяльності.

Формування означеної компетентності в процесі вивчення педагогічних дисциплін

має бути побудоване як процес розв’язання педагогічних задач. У змісті компетентності креативного мислення студента визначаються процесуальні й результативні показники. У процесуальній компоненті виокремлюються три блоки: 1) цілепокладання в педагогічній діяльності; 2) мотивування навчальної діяльності; 3) інформаційна компетентність майбутнього вчителя; 4) розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічного рішення; 5) компетенції в організації навчальної діяльності; 6) особистість майбутнього вчителя. У результативній — “новітні базові навички” як єдність знань, умінь, навичок і ставлень. Таким чином, програма включає сукупність об’єктивно необхідних для майбутньої педагогічної діяльності знань і умінь, комплекс педагогічних задач та показники розвиненості компетентності креативного мислення майбутнього вчителя.

2. Організація педагогічної рефлексії та мотиваційної спрямованості студентів на креативну самореалізацію відповідно до принципів особистісно орієнтованого та суб’єктного підходів.

У цьому варіанті розробляється методика формування креативного мислення через організацію педагогічної рефлексії, яка передбачає зміну ролі викладача в освітньому процесі. Він стає не стільки трансформатором змісту педагогічних дисциплін, скільки суб’єктом процесу педагогічної творчості, який створює дидактичні умови розвитку креативного мислення студента, його творчої індивідуальності.

Здійснення рефлексії вимагає від студента усвідомлення себе суб’єктом власної пізнавально-творчої діяльності, суб’єктом саморозвитку.

Для цього потрібне створення рефлексивного середовища: для розвитку мислення — це створення проблемно-конфліктних педагогічних ситуацій; у діяльності — установки на співпрацю, а не на конкуренцію; у спілкуванні — це процес спільного пошуку.

Взаємодія студентів як суб’єктів співтворчості в цьому аспекті пов’язується не стільки із взаємообміном досвідом і знаннями, скільки впливом на розвиток творчої особистості

іншого, тобто кожен стає каталізатором для розвитку іншого.

Для студентів, як суб'єктів розвитку креативного мислення, кожна педагогічна знахідка, кожен випадок педагогічної інновації стає лише поштовхом для переходу до пошуку нових інновацій, а не кінцевою істиною.

Методика формування рефлексії у студентів передбачає виокремлення трьох рівнів її організації залежно від конкретного рівня досягнення: об'єктний, рівень завдань і проблемний [3]. Залежно від цих рівнів визначаються характерні для кожного рівня вектори розвитку, умови і механізми переходу з рівня на рівень. Отже, педагогічна рефлексія, як умова розвитку креативного мислення, може здійснюватися в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного та індивідуального розв'язання пізнавальних проблем та педагогічних задач.

Для організації мотиваційної спрямованості студентів до творчої самореалізації у навчально-пізнавальній діяльності потрібно моделювати не лише умови творчого завдання, а й умови творчої діяльності [4]. Запропонований студентам навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін дає змогу кожному студенту вільно визначити свій варіант навчання на семестр, свій особистий темп подачі творчих робіт, врахувати власні можливості і здібності.

В узагальненому вигляді методика організації мотиваційної спрямованості студентів характеризується такими елементами:

а) спрямованість на вивчення і розвиток мотивації досягнення в ситуаціях розв'язання творчих завдань, коли не впливають будь-які інші мотиви й результати діяльності не мають для студентів інших наслідків, крім безпосередньої самооцінки на професійну компетентність у зв'язку з успіхом або невдачею діяльності;

б) акцентування уваги та привабливості самої діяльності досягнення, тобто мотивуючий вплив зведений винятково до очікування ефективної самооцінки після успіху або невдачі у виконанні професійно спрямованих

творчих завдань; використання інших стимулюючих засобів заборонялося;

в) забезпечення об'єктивної імовірності успіху, а саме, творчі завдання мають відповідати креативним можливостям студентів.

3. Забезпечення активно-креативного типу засвоєння знань засобами проблемного, евристичного та контекстного навчання.

Цей тип засвоєння знань відповідає сутності креативного педагогічного мислення як процесу, спрямованого на відкриття нових шляхів реалізації пізнавальних і практично-педагогічних проблем. Процес мислення при цьому набуває своїх суто творчих характеристик: самостійності (реалізація алгоритмів або дія відповідно до запропонованого інваріантного методу), інсайтності (неочікуваності моменту відкриття принципу вирішення), конфліктності (відчуття напруги пошуку) тощо [5].

Активно-креативний тип засвоєння знань передбачає діяльність, вільну від жорстких меж. Це означає, що креативне мислення і педагогічна творчість є виявленнями певної свободи, яка забезпечувалася вільним вибором варіанта навчання, а також вільним графіком термінів виконання завдань. Особлива увага при цьому приділяється забезпеченню процесу креативного мислення педагогічними знаннями, які надають креативним продуктам студентів професійної спрямованості.

У результаті можна зробити висновок, що креативному мисленню відповідає лише активно-креативний тип засвоєння знань. З огляду на це необхідно запропонувати і впровадити у практику принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у педагогічному ВНЗ: у змісті, формах і методах навчання має бути реалізовано ідею пошуку шляхів до нешаблонного, креативного мислення, його оригінальності й незалежності.

Отже, слід підкреслити, що креативне мислення є міждисциплінарною, інтегрованою науковою категорією, зміст якої відображає спосіб самобуття людини: саме у творчості, креативності індивід стверджується, формує, відтворює і розвиває себе як особистість. Творчість доступна кожному і може бути поширена на будь-який вид діяльності.

Передусім це стосується педагогічної діяльності. Психологічний рівень обґрунтування процесу формування креативного мислення майбутнього вчителя ґрунтується на розумінні його як розумового процесу, спрямованого на вирішення певного завдання або проблеми, який приводить до пізнавально-творчих результатів (оригінальності, новизни ідей, суджень). Психологічний механізм процесу креативного мислення майбутнього вчителя ґрунтується на розумінні його як динамічної (процесуальної) характеристики, якій властива структурно-рівнева природа.

Нині, на жаль, у процесі традиційного навчання у вищій школі шляхом опосередкованого впливу креативне мислення майже не формується. Цій проблемі в процесі університетської підготовки майбутнього вчителя не приділяється належної уваги, і в результаті — майбутні вчителі не підготовлені до вирішення сучасних складних та нестандартних завдань навчання і виховання учнів, які вимагають використання креативного педагогічного мислення як ключової компетентності студента, високого інтелектуально-творчого потенціалу, педагогічної рефлексії та мотивації творчого самовдосконалення, креативності у прийнятті педагогічних рішень. Причина цього явища полягає в орієнтації на традиційне розуміння ролі особистості майбутнього фахівця в процесі професійно-педагогічного навчання, і як наслідок — відсутність у студентів розуміння себе як активного суб'єкта власної пізнавально-творчої діяльності, неу-

свідомленості перспектив особистого професійного самовдосконалення, слабка здатність до проектування власного професійного розвитку як системи педагогічного цілепокладання, рефлексії як формування творчої особистості. У вивченні педагогічних дисциплін має місце орієнтація на репродуктивні схеми здобуття знань та педагогічних умінь, слабка спрямованість на моделювання сучасного навчально-виховного процесу на основі інноваційних професійно-педагогічних цінностей та педагогічної рефлексії, самостійну постановку й вирішення педагогічних завдань навчання і виховання учнів, що вимагає розвинутого креативного мислення майбутнього фахівця. Тому дуже актуальною є робота, що спрямована на розробку сучасної концепції і технології формування креативного мислення майбутніх учителів.



Література

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: Монографія. — Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2007. — 352 с.
2. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. — Казань, 1972. — 365 с.
3. Бакшаева Н., Вербицкий А. Психология мотивации студентов. — М.: Логос, 2006. — 314 с.
4. Ляудис В. Методика преподавания психологии. — М.: УРАО, 2000. — 128 с.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.

Розглянуто принципи кредитно-варіантної технології, умови її здійснення і роль педагогічної рефлексії в процесі створення креативного мислення у студентів.

Рассмотрены принципы кредитно-вариантной технологии, условия ее осуществления и роль педагогической рефлексии в процессе создания креативного мышления у студентов.

The author examines the principles of the credit-variant technology, the conditions for its implementation and the role of pedagogical reflection in the making of creative thinking among students.

Надійшла 14 червня 2012 р.