

Рефлексивний рівень ми співвідносимо з уявленням про професію, професійною ідентифікацією. Вирішення комунікативних завдань рефлексивного рівня зумовлює накопичення необхідних теоретичних знань і практичних навичок професійної комунікації, наприклад, можливість обґрунтування вибору стратегії комунікативної поведінки в конкретних професійно значущих ситуаціях.

На активному рівні здійснюється формування творчого стилю діяльності, накопичення знань про традиції інших культур, розуміння толерантності. Комунікативні завдання цього рівня сприяють нагромадженню особистого досвіду учасників процесу комунікації, усвідомлення ними потреби в адекватному виборі форм вербального й невербального прояву стосовно отриманої інформації у процесі комунікації з діловим партнером тощо.

Соціокультурний рівень професійно-комунікативної компетентності фахівців – це набуття ними в суспільстві соціокультурного досвіду, розвиток і вдосконалення своєї особистості, суб'єктивне визнання духовних цінностей. Комунікативні завдання соціокультурного рівня формують, наприклад, розуміння необхідності обґрунтованого ставлення до позиції співрозмовника при вирішенні професійної проблеми.

Отже, до структури професійно-комунікативної компетентності належать три складники: лінгвістичний, соціальна перцепція, професійна рефлексія, кожен з яких містить інформаційний, поведінковий і мотиваційний компоненти. Розвиток цієї компетентності майбутнього фахівця можливий за умови вирішення конкретних комунікативних завдань і реалізується на рефлексивному, активному й соціокультурному рівнях.

У контексті розглянутої в статті проблеми подальшого дослідження потребують такі аспекти, як вивчення сучасних інноваційних методів і прийомів формування професійно-комунікативної компетентності студентів різних спеціальностей та, розроблення критеріїв оцінювання рівня розвитку вказаної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богомолов Л. Н. Компетентностный подход к отбору содержания образования: на примере формирования компетенции избирателей / Л. Н. Богомолов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 19–21.
2. Дубаков А. В. Содержание, структура и сущность коммуникативной компетентности будущего учителя / А. В. Дубаков // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URT: <http://econf.rae.ru/article/5245>
3. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Назаренко. – К., 2008. – 259 с.
4. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. О. Павленко. – К., 2005. – 447 с.
5. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
6. Словник термінології з педагогічної майстерності / за ред. Н. Тарасевич. – Полтава, 1995. – 64 с.
7. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х.: ВД «Школа», 2009. – 1008 с.
8. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63–65.

УДК 378.147-057.875

Т. А. ОПАЛЮК

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТА ЙОГО СТРУКТУРА

Визначено сутність та структуру адаптивного навчання студентів. Адаптивне навчання трактується як головний механізм компетентнісного, особистісно-орієнтованого навчання, в основі якого – взаємодія досвідів викладача та студента як значущих суб'єктів взаємодії. Структурування

адаптивного процесу в навчанні дало можливість визначити домінанти, врахування яких сприятиме оптимізації вказаного процесу, системі професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: адаптація, адаптивне навчання, адаптивні процеси, адаптивна функція, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Т. А. ОПАЛЮК

АДАПТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ЕГО СТРУКТУРА

Определены сущность и структура адаптивного обучения студентов. Адаптивное обучение рассматривается как главный механизм компетентностного, личностно-ориентированного обучения, в основе которого – взаимодействие опытов преподавателя и студента как значимых субъектов взаимодействия. Структурирование адаптивного процесса в обучении позволило выделить доминанты, учет которых будет способствовать оптимизации указанного процесса, системе профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: адаптация, адаптивное обучение, адаптивные процессы, адаптивная функция, субъект-субъектное взаимодействие.

T. L. OPALIUK

STUDENTS' ADAPTIVE LEARNING AND ITS STRUCTURE

This article explains the essence and structure of students' adaptive learning. Adaptive learning is treated as a major mechanism of competence, personality-oriented learning based on the interaction of teacher's and student's experience as a significant interaction objects. Structuring adaptive process in education provided an opportunity to define the dominants, consideration of which will favor optimization of the mentioned process, as well as teacher training system in general.

Keywords: adaptation, adaptive learning, adaptive processes, adaptive function, subject-subject interaction.

Професійне навчання у ВНЗ – досить складний і суперечливий процес, яким передбачається адаптація студента до нових умов життя та діяльності, тобто – освітнього середовища з його якісно відмінними характеристиками. Фактично йдеться про процес прийняття студентом нової соціальної ролі, базові характеристики якої закономірно вступають у конфлікт з усталеними стереотипами діяльності і поведінки, проектуючи або позитивні процеси особистісного розвитку, або деструктивні, залежно від того, будуть долатися протиріччя між наявним досвідом навчання в школі та життєдіяльністю загалом і тим, що диктується об'єктивними умовами професійного навчання.

Проблемам адаптації в освіті, в тому числі професійній, присвячена значна кількість наукових праць філософів педагогів і психологів В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, А. В. Донцов, Н. Ф. Кузьміна, В. А. Крутецький, Л. М. Мітіна, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, А. В. Брушлинський, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн.

Метою статті є дослідження структури адаптивного навчання в процесі формування нової моделі навчальної діяльності студентів, яка трактується як взаємопов'язана діяльність викладача та студента, спрямована на реалізацію відповідних цілей професійної підготовки майбутнього вчителя.

Адаптивний процес може бути ефективним, якщо охоплює обидві сторони навчання – студента і викладача. Викладач повинен обидві максимально враховувати не лише особливості навчальних задач, які потрібно вирішувати, а й особливості навчальної ситуації, що виникає, та суб'єктів педагогічної взаємодії. Висока професійна компетентність викладача дає можливість формувати навчальну діяльність студентів на діалогічній основі, організовувати навчання як спільний узгоджений поступ до реалізації навчально-професійних завдань. Головним механізмом компетентнісного, професійно-орієнтованого навчання є взаємодія досвідів того, хто вчить, і того, хто навчає, реалізація якої можлива лише тоді, коли викладач сприймає студента як особистість.

А. Бандура, О. Г. Мороз, В. А. Семиченко В. Г. Чайка, та інші вчені, розглядаючи загальний зміст процесу адаптації студентів до навчання, визначають три основні складові: соціально-психологічну, що віддзеркалює зміну соціальної ролі студента як майбутнього вчителя, коригування його потреб та системи цінностей, необхідність гнучкої регуляції професійно значущої поведінки, засвоєння норм і традицій інноваційної діяльності, що складаються в сучасній вищій школі; дидактико-психологічну складову як перебудову професійно спрямованого мислення і мови студентів, розвиток когнітивних функцій, уваги, пам'яті, формування професійної особистості; діяльнісну – пристосування до нових навантажень, фахово напруженої навчальної праці, максимально наближеної до ситуацій професійної діяльності.

Серед загальних важливих факторів адаптації студентів до умов навчання професії та реалізації його адаптивної функції, що позитивно позначаються на їх діяльності та навчальній успішності, науковці називають рівень мотивації до обраної професії та навчання професії, здатність до саморегуляції навчальної діяльності, навчальної винахідливості, наступність форм навчання. Негативно на здійснення навчальної діяльності та її результативність позначаються конфліктність, рівень травматичного стресу, незадоволеність студентів навчанням і надмірна їх самовпевненість.

Автор соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандура, досліджуючи механізми двостороннього впливу оточення, поведінки і особистісних факторів, вважає, що активне ігрове начало людини, її здатність розвиватися формує не лише внутрішній рух, а й зміну ставлення до навколишнього оточення та її життя. Він лише: «Поведінка формує зовнішнє оточення... Більшою мірою оточення винятково потенційне та актуалізується при цілеспрямованих діях. Лекції не вплинуть на студентів, якщо вони не будуть на них присутні, книжки не будуть зрозумілі, якщо не будуть прочитані... Подібно до цього й особистісні детермінанти є тільки потенційними, які не проявляють себе, якщо їх не реалізувати. Люди, котрі зі знанням діла говорять про ситуацію, можуть вплинути на її хід, якщо будуть говорити, а не мовчати, навіть якщо вони мають дар впливу. Тобто поведінка частково визначає, які з багатьох потенційних впливів оточення будуть рухатись і які форми будуть мати; впливи оточення, відповідно, частково визначають, які сценарії поведінки будуть розвиватись і актуалізовуватись. В цьому процесі двобічного впливу змінюється як і оточення, так і поведінка, котру воно регулює» [1, с. 266–267].

Особливе місце А. Бандура відводить когнітивним процесам: за допомогою навчання, під впливом спостереження за іншими або на основі прикладів відбувається індивідуальне засвоєння моделей соціально-очікуваної поведінки. Важливе місце в соціально-когнітивних теоріях посідають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність».

Вчений А. Бандура розглядає самоефективність особистості як усвідомлену здатність людини адаптуватися в специфічних і складних ситуаціях, можливість впливати на свою діяльність, а також на функціонування особистості загалом. На його думку, висока ефективність діяльності (навчальної в тому числі) пов'язана з переживанням успіху, призводить до позитивних результатів і сприяє зростанню самоповаги особистості. І навпаки, низька ефективність, яка пов'язана з очікуванням невдач, пасивних результатів, планує дії в бік поразки, сприяє зниженню самоповаги [1, с. 250].

В. Г. Чайка зазначає, що в процесі адаптації до навчання у вищій школі студенти виявляють різні типи поведінки: конструктивний, агресивний і пасивний. Так, студенти з конструктивною поведінкою адаптуються до нових умов, реалізуючи свій потенціал розвитку. Більшість студентів в адаптаційний період, на думку автора, дотримується агресивного або пасивного типу поведінки. Якщо для агресивного типу характерне неприйняття існуючих норм і цінностей ВНЗ, його технології навчання, соціального оточення і, як наслідок, активної ворожості до них, то пасивному типу властива байдужість до себе, оточуючих, навчального процесу, пригніченість, розчарування, прогресуюча невіра в себе, навчальні можливості освітнього закладу [2, с. 38].

Отож, аналізуючи сутність різних типів адаптивних процесів, зрозуміло, що вони різні за своїм змістовим спрямуванням. Разом з тим у них є багато спільних точок дотику, особливо високою є взаємозалежність між ними.

Вивчаючи адаптацію молодих вчителів, О. Г. Мороз зазначає, що процес адаптації – це не пасивне пристосування до колективу, а творчий комунікативний процес. У процесі соціальної взаємодії люди стикаються з труднощами і, пристосовуючись один до одного, виробляють нові способи взаємодії з соціальним середовищем. Соціальна адаптація, за О. Г. Морозом, включає дві взаємопов'язані сторони:

- адаптацію до певного виду діяльності (предметну адаптацію);
- адаптацію до нового колективу (соціальну адаптацію).

Таким чином, науковець трактує діяльнісну (предметну) складову як частину соціальної адаптації.

Аналіз наукової літератури дав можливість визначити зовнішні чинники, які впливають на перебіг адаптивних процесів, якщо вони проходять в умовах особистісно-орієнтованої освіти, в основі якої – взаємодія студента та викладача як учасників навчальної діяльності. Згідно з логікою, адаптивні процеси мають двобічний характер, який набуває особливої значущості в умовах особистісно та фахово-орієнтованої (інтерактивної) навчальної діяльності. За умов інформаційно-репродуктивної системи освіти адаптація має практично односторонній характер і стосується студента, який має підлаштуватися до умов навчання, а реально – вимог, які йому безальтернативно пропонує (нав'язує) викладач.

Якщо навчання трактується як взаємодія досвідів того, хто вчить, і того, хто навчається, то викладач насамперед має враховувати особливості студентів, з якими організовується навчальна діяльність, рівень їх актуального розвитку, інтелектуальних можливостей, пізнавального інтересу, рівень сформованості навчальної діяльності (вміння вчитися), здатність до оцінно-рефлексивної діяльності та ін. Врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів є також формою адаптації викладача до суб'єкта навчальної взаємодії, а отже і до реальних умов навчальної діяльності.

В основі концепції системного розгляду процесу адаптації, яку запропонували В. С. Заслужанюк і В. А. Семиченко, покладено ідею про те, що це складне явище, яке має певну структуру. Наведемо узагальнений перелік його підсистем [3, с. 196]:

1. Підсистема енергетична, яка відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності, настрою та стану нервово-психічного напруження.

2. Підсистема середовища, яка відображає вставлення людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Показниками адаптації, яка відбувається на середовищному рівні, можуть бути відповіді на прямі запитання (задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життя) чи опосередковані (впевненість, що відповідний вибір був би знову зроблений).

3. Підсистема діяльнісна, яка відображає здатність людини виконувати дії, що становлять зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій; по-друге — подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними; по-третє — часові витрати на виконання цих дій. Показниками адаптації до діяльності можуть бути наявність уникнення труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня.

4. Підсистема соціальна, яка відображає входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується, з одного боку, ступенем прийняття людиною норм та правил життя в новій соціальній спільноті, а з іншого — ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Показники, що відображають тенденції соціальної адаптації: задоволення людини групою, до складу якої вона входить; співпадання індивідуальних і соціальних цінностей; соціально сприятлива позиція.

5. Підсистема особистісна, яка відображає загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: зниження особистісного рівня тривожності; відсутність бажання змінити життєву ситуацію; домінування позитивних емоцій (оптимістична гіпотеза);

впевненість у собі, у власних силах, у здатності вирішити проблеми свого життя; стійка адекватна самооцінка.

Підсистеми, що відповідають за якість середовища, в якому працює студент, безпосередньо залежать від продуктивності діяльності (навчання як головного виду його діяльності). Зокрема, якщо йдеться про психологічний мікроклімат в академічній групі, то він є продуктом взаємодії суб'єктів діяльності на рівнях «студент–викладач», «студент–студент». Ефективна організація діяльності визначає чіткий розподіл та програмування функцій учасників навчальної діяльності, комплекс домінуючих цінностей, а, отже, й узгоджену взаємодію при виконанні сумісних навчальних завдань. Такий рівень діяльності неодмінно супроводжується взаєморозумінням, взаємопідтримкою, вибором адекватних форм комунікації, і, нарешті, – відчуттям спільного успіху і своєї причетності до нього.

На основі виокремлення базових характеристик адаптивних процесів в системі професійної діяльності майбутнього вчителя, зокрема тих, що найбільше визначають ефективність навчальної діяльності студентів педагогічного ВНЗ, зроблена спроба структурувати реалізацію адаптивної функції навчання у статичному розрізі. При цьому враховано, що системотвірним компонентом структури є базова мета навчальної діяльності, яка спроектована в контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти. Тому це має бути рівень інтерактивної навчальної діяльності, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія її учасників (викладача та студента), спрямована на вирішення професійно значущих навчальних завдань. Зрозуміло, що реалізація цієї мети має проектуватись як зустрічний рух викладача та студента.

Вивчення наукових джерел, присвячених проблемам адаптації студентів в умовах переходу на стандарти інноваційної професійної освіти, дав можливість визначити професійні та особистісні характеристики викладача, без яких інтерактивна навчальна діяльність неможлива, також і реалізація адаптивних функцій навчання є низькою. Саме тому йдеться про викладача з високою професійною мотивацією, твердою орієнтацією на професійний успіх, який визначається не лише як особистісний успіх, а і як сумісний успіх кожного учасника навчально-професійної взаємодії. За поданими характеристиками викладачам такого рівня властива інноваційна спрямованість, пошук найбільш ефективних моделей, технологій та форм і методів управління процесом навчання.

Навчання в системі професійної освіти закономірно повинно бути професійно орієнтованим, оскільки, якщо студент не усвідомлює професійну значущість виконання навчального завдання, то воно сприймається ним як самоцінність, а не як фактор професійного становлення. Характерною ознакою інтерактивного, діалогічного навчання є тенденція до оптимізації співвідношення управління і самоуправління в структурі процесу навчання, що актуалізує у спільній навчальній діяльності студента і викладача такі процеси, як самоаналіз, самооцінювання, саморозвиток, самореалізація, самоадаптація.

Аналогічними є процеси, які проектують зустрічний рух студента. Вони є адекватними умовам, які пропонує на навчальному занятті викладач, відповідно адаптуючись до них. Так, спрямованість на майбутній професійний успіх студента – це характеристика, яка постійно формується, видозмінюється, оскільки залежить як від особистісних установок, так і від конкретних зовнішніх умов, в яких функціонує навчальний процес. Суб'єктність позиції студента визначається його вмінням ставити перед собою навчальну мету, адекватну власним можливостям, і проектувати свою траєкторію її досягнення відповідно до можливостей, конкретних навчальних компетенцій з теми навчального заняття, які значною мірою визначає інтелектуальна мобільність, творчий потенціал. Оцінно-рефлексивна діяльність неодмінно має супроводжувати навчальний процес студента, оскільки вона «відповідає» за формування продуктивної особистісно означеної, індивідуальної технології та стиля навчальної діяльності: результати аналізу є умовою цілеспрямованого вдосконалення будь-якого процесу (в тому числі навчального, професійного становлення загалом). Зрозуміло, що за цього актуалізуються процеси самоуправління, зокрема, здатність до самоорганізації, самодисциплінованості, оскільки за таких умов студент відчуває себе суб'єктом навчальної взаємодії, який не лише адаптується до зовнішніх умов діяльності, а й проектує індивідуальну траєкторію власного професійного розвитку.

Отож, реалізації головної мети – здійснення навчання як інтерактивної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення професійно значущих навчальних задач, сприяє актуалізація таких чинників навчання, як наявність і розвиток власної Я-концепції в процесі професійного становлення, а також особистісних якостей, необхідних для продуктивної взаємодії у навчанні, майбутній професійній діяльності.

Розроблена структура дає уявлення про навчальний процес як суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників, який здійснюється на основі принципів особистісної орієнтованості і є засобом ефективної реалізації адаптивної функції навчання в ході фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ до майбутньої фахової праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Чайка В. Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В. Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 35–41.
3. Семиченко В. А. Психологична структура педагогічної діяльності: навч. посібники / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К.: Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2001. – Ч. I. – 217 с.

УДК 159.923.5:373.6

С. В. МАТВИЙЧИНА

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Висвітлено результати вступного контролю, які показали необхідність вдосконалення саморозвитку студентів коледжу. Запропоновано використання компетентнісного підходу, а також модульний підхід до побудови навчальних програм з дисциплін природничого циклу. Основний акцент зроблено на характеристиці практичної реалізації стимулювання мотиваційної спрямованості саморозвитку студентів коледжу під час вивчення хімії. Проаналізовано використання модульного принципу. Досліджено оптимальні шляхи формування у студентів коледжу практичних умінь і навичок при використанні диференційованого підходу. Вказано на необхідність конструювання навчального процесу з вивчення хімії на основі інноваційних методів навчання.

Ключові слова: саморозвиток, студенти коледжів, компетентнісний підхід, диференційований підхід, дидактичні умови, індивідуальні завдання.

С. В. МАТВИЙЧИНА

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Отражены результаты вступительного контроля, которые показали необходимость совершенствования саморазвития студентов колледжа. Предложено использование компетентностного подхода, а также модульный подход к построению учебных программ по дисциплинам естественнонаучного цикла. Основной акцент сделан на характеристике стимулирования мотивационной направленности саморазвития студентов колледжа при изучении химии. Проанализировано использование модульного принципа, исследованы оптимальные пути формирования у студентов колледжа практических умений и навыков при использовании дифференцированного подхода. Отмечена необходимость конструирования учебного процесса по изучению химии на основе инновационных методов обучения.

Ключевые слова: саморазвитие, студенты колледжей, компетентностный подход, дифференцированный подход, дидактические условия, индивидуальные задания.