

сності, пов'язані з їх трудовою та позатрудовою діяльністю (особиста неорганізованість, некомпетентність, несумлінність); недоліки в організації виробництва та праці; нечіткий розподіл функцій і відповідальності між працівниками.

Конфліктні ситуації в колективі можна поділити на два види: горизонтальні (між рядовими членами, що не були в підпорядкуванні один одного) і вертикальні (між керівником і підлеглими). Трапляються і складні конфліктні ситуації “змішаного” типу.

Висновки. Залежно від особливостей поведінки керівника в конфліктних складних ситуаціях можна виділити п'ять видів: домінування, утвердження своєї позиції будь-якою ціною; поступливість, підпорядкування, згладжування конфлікту; компроміс, позиційний торг (“я тобі уступлю, ти – мені”); співробітництво, створення взаємної спрямованості на розумне і справедливе розв'язання конфлікту з урахуванням обґрунтованих інтересів обох сторін; запобігання конфлікту, відхід із ситуації, “закривання очей, начебто нічого не відбулося”.

Найбільш ефективним, хоча і важко реалізованим стилем поведінки керівника в конфліктній ситуації є стиль “співробітництво”.

Вкрай несприятливими стилями є “запобігання”, “домінування”, “поступливість”, а стиль “компроміс” дає змогу досягти лише тимчасового недовговічного вирішення конфлікту, пізніше він може з'явитися знову.

Отже, вирішенню конфлікту повинен передувати процес пізнання та розуміння супротивника, а також процес самопізнання суб'єкта конфліктної діяльності.

Література

1. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Психологія суб'єкта діяльності. – К., 2000. – Ч. 1.
2. Корнев М.Н. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К., 1995.
3. Щербань П.Н. Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти / П.Н. Щербань // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 107–110.
4. Щербань П.Н. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді / П.Н. Щербань // Вища школа. – 2008. – № 4. – С. 62–66.

ФУНТІКОВА О.О.

САМОНАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Економічні та соціальні зрушення, яких зазнає Україна сьогодні, свідчать про глибокі зміни в суспільному житті. Одним із пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної системи вищої освіти є створення соціально-економічних, організаційних, педагогічних умов для підготовки високопрофесійних фахівців, здатних вирішувати складні завдання професійної діяльності. Це питання посилюється перспективою інтеграції в європейський освітній простір. Вхідження в європейський соціокультурний простір актуалізує проблему самонавчання, організацію самостійної роботи студентів в університетах та науково-методичне, педагогічне забезпечення суб'єктів пізнання. Тобто підвищення ефективності й результативності підготовки майбутніх фахівців до здійснення своїх професійних обов'язків можливо за рахунок теоретичного обґрунтування та практичного впровадження самонавчання студентів.

Більше ніж 300 європейських вищих навчальних закладів (Саламанка, 2001 р.) дійшли висновку про створення Зони європейської вищої освіти. Асоціація європейських університетів підтримує мету, завдання й фундаментальні

принципи функціонування вищої освіти на нових євроумовах (“Сумісна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти”, 1998 р.).

Проблема побудови системи транснаціональної освіти розглядається позитивно іншими державами, про що свідчать матеріали міжнародного семінару “Інтеграція російської вищої школи у загальноєвропейську систему вищої освіти” (Санкт-Петербург, 2001 р.).

В Україні підтримують головну мету цього процесу – консолідацію зусиль наукової й просвітницької громадськості та урядів європейських держав для підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки й вищої освіти у світовому вимірі.

Мета статті – обґрунтувати значення самонавчання майбутнього фахівця на підставі аналізу міжнародних документів та огляду літературних джерел із зазначеної науково-педагогічної проблеми.

Однією з умов, що спонукає студентів до самонавчання, виступає дистанційна освіта, яка з кожним роком поширюється у світі. Наприклад, Г. Доомен вважає, що дистанційна освіта (Fernstudium) – це систематично організована форма самонавчання, де студентське дорадництво, презентація навчального матеріалу, супервізорство проводиться командою викладачів, кожен з яких несе певну відповідальність. Протилежністю дистанційної освіти є “пряма освіта” або “face-to-face” освіта – тип освіти, що здійснюється за умов прямого контакту між лектором та студентом. Ми бачимо, що дистанційна освіта є складовою багатьох освітніх систем. Наведемо для прикладу університети, за даними О.П. Пічкара, які мають дистанційну форму організації навчання та склад контингенту студентів за даними 1995 р.: Центральний університет китайського телебачення (852 000 студ.); Турецький університет Анадола (600 000 студ.); Французький національний центр освіти (350 000 студ.); Таїландський відкритий університет Сукатаї та Матірат (350 000 студ.); Індійський національний відкритий університет ім. Індири Ганді (242 000 студ.); Іспанський національний університет дистанційної освіти (140 000 студ.) і т. д. Дистанційне навчання дає можливість забезпечити індивідуалізацію освіти, посиливши в ній значення самоосвіти й самонавчання. У вищій школі вона підпорядкована як загальним імперативам інформаційного суспільства, так і завданням конкретних соціумів, що демонструють різні можливості й ресурси для забезпечення індивідуалізації та створення умов для неперервної освіти (О.І. Навроцький, 2004).

Організація дистанційного навчання спирається на такі якості особистості, як самодисципліна, самонавчання, його самостійність на підставі зміни мотивації й цілей майбутнього фахівця.

Учені досліджували розвиток самостійності в процесі навчання (В.Ф. Горбунко, Н.І. Дідусь, С.Б. Єлканов, Г.О. Нагорна, С.І. Сокорев), аналізували пізнавальну самостійність (Т.І. Шамова), реалізацію творчої самостійності через самоосвіту, самовиховання, самоактуалізацію (М. Гарунов), самовдосконалення особистості (Ф.Н. Гоноволін, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, Л.В. Сухобська та ін.).

Самостійність студента базується на відповідному рівні знань, умінь, навичок, позитивному ставленні до навчальної, дослідно-експериментальної діяльності і її результатів на підставі висунутої мети, з урахуванням умов навчання. Самостійність як здатність особи організувати та реалізувати свою діяльність за відповідними цілями без стороннього керівництва й допомоги спирається на особис-

тісну активність. Конкретним результатом самостійного здобуття знань є загальні, професійно орієнтовані знання, науково-дослідні знання, які потрібні особі для виконання відповідних функцій у духовному або матеріальному суспільстві.

Фактор навчального часу, який дуже регламентований в очній формі навчання, змінюється на індивідуальну регламентованість, яку особисто визначає студент, але не перевищує загального ліміту часу, відведеного на вивчення окремого модуля або навчальної дисципліни. Набуття системних знань у галузі науки, техніки, культури на підставі самостійного вивчення матеріалу залежить від інтересу й мотивації, а також від самоорганізації. Теоретичними основами розвитку пізнавальної самостійності особистості є праці російських учених: С.А. Дніпрова, М.П. Єрастова, О.М. Зайко, С.Є. Матушкіна, А.П. Огаркова, Г.М. Серікова та ін.

Самостійне отримання навчальних або експериментально-дослідних знань особистістю, тобто самонавчання може бути розглянуто як цілеспрямована інтелектуальна індивідуальна діяльність на підставі низки зовнішніх і глибинних навчальних мотивів, наявності волі, рівня сформованості розумових операцій, попередніх актуалізованих знань і вмій.

Педагогічною умовою успішного самонавчання є правильна попередня організація самостійної роботи як в аудиторії, так і в позааудиторний час. Низка вчених приділяла особливу увагу організації самостійної роботи студентів. Теоретично й експериментально було досліджено: педагогічні умови самостійного отримання знань на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.), виконання навчальних завдань під керівництвом викладача (М. Гарунов, Л. Зоріна, Н. Нікандров, П. Підласистий, М. Скаткін та ін.); організація роботи без керівництва й допомоги викладача (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж); організація роботи за індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, Н. Сагіна, І. Шайдурта ін.).

Отже, самостійна робота студентів включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. Метою самостійної роботи студентів (СРС) є не тільки формування у студентів умінь самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання.

Управління самостійною роботою студентів (СРС) з боку керівника (викладача, педагога) на початкових етапах передбачає визначення рівня готовності до виконання самостійної роботи та визначення рівня сформованості навчальної мотивації. Методи й засоби роботи мають бути такими, щоб спонукати студентів виявити внутрішню активність і прийняти цілі та завдання навчання як особистісно значущі. На цьому етапі роботи необхідно виявити рівень підготовки студентів; визначити можливі труднощі та рівень самостійності й організованості студентів; оцінити рівень організованості та інших особистісних відносин характеристик студентів, що відображають їх ставлення до самостійної роботи; з'ясувати готовність студентів до самостійної роботи та самоконтролю.

Керівник самостійної роботи студентів час від часу стимулює навчальні дії, які спрямовані на передбачення кінцевого результату. Пропонує такі педаго-

гічні підходи, які дають змогу будувати образ мети та способи її досягнення. Керівник робить порівняльне оцінювання різних варіантів досягнення обраної мети самостійної діяльності.

На відповідному етапі організації самостійної роботи студент може визначити предметний зміст своєї самостійної діяльності з позицій наявного суб'єктивного досвіду та особистої значущості. Студент може підготувати цикл самостійних робіт і послідовно їх виконати. Керівник вирішує питання про форми надання допомоги студентам при виконанні ними самостійних робіт; вибирає стратегії й тактики оцінювання ходу та результатів самостійної роботи студентів, розробляє контрольні завдання й форми контролю за самостійною роботою студентів; на останньому етапі керівництва самостійною роботою застосовує безпосередні та опосередковані впливи, що мотивують самостійну роботу; установлює міжособистісні взаємодії та взаєморозуміння на підставі діалогу; продовжує здійснювати контроль за самостійною діяльністю. Протягом усього часу керівник (викладач, педагог) підтримує впевненість у власних силах з урахуванням суб'єктивного досвіду кожного студента, аналізує причини успіхів і невдач самостійної роботи, моделює особистісний підхід, визначає рівень засвоєння знань, сформованості навчальних дій, характер особистісних змін та їх оцінку.

Дослідник В. Козаков доводить, що самостійна робота студентів має на меті формування самостійності суб'єкта, здатність організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва й допомоги.

Отже, самонавчання може бути успішним, якщо виконується така педагогічна умова, як попередня організація самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів починається під керівництвом викладача, який на всіх етапах організації самостійної роботи виконує на високому професійному рівні мотиваційну, регульовальну, контролюючу, оцінювальну функції. Сформованість у студентів навчальних мотивів, образу мети та способів її досягнення, знань і вмій дає змогу успішно перейти до самостійного отримання знань за певною програмою (навчальною або дослідницькою), тобто до самонавчання.

Але стан проблеми й досвід роботи вищих навчальних закладів доводить, що є суперечності між очікуванням суспільства щодо євроінтеграції й готовністю майбутніх фахівців здійснювати активну науково-дослідницьку діяльність засобом самонавчання.

Питання самонавчання відображено в працях Х. Алчевської, А. Дістервега, О. Духновича, А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Вчені розглядають модель ідеального вчителя засобами самонавчання (В. Рибалка) і значення самонавчальної роботи вчителя (В. Новиков); аналізують досвід організації самонавчальної діяльності педагогів (Р. Шерайзина), професійного самонавчання (О. Борденюк, Р. Гаріф'янов), розвиток творчої особистості учителя через самонавчання (Ф. Гоноболін), формування навичок самонавчання в студентів університету (С.В. Акманова).

У педагогічних працях, присвячених самонавчанню особистості, спостерігається декілька підходів: спрямованість на формування професійної педагогічної майстерності (І. Більченко, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос); акцентування ролі особистісного розвитку, самопізнання, самовиховання (О. Борденюк, Р. Гаріф'янов, С. Єлканов, А. Кагальняк, О. Кучерявий, М. Поташник); розгляд

самоосвіти як формування окремих якостей суб'єкта (В. Буряк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Н. Сафонова).

Висновки. Самонавчання як засіб удосконалення підготовки майбутнього фахівця до професійної, науково-дослідницької діяльності ґрунтується на взаємодії та взаємопроникненні двох рівнозначних сторін – суб'єктивної й об'єктивної, які є нерозривними. Саморегульовальний характер самонавчання виявляється в тому, що майбутній фахівець є об'єктом управління й суб'єктом, який самостійно визначає цілі та завдання, самостійно й активно оволодіває дидактичним, науковим інструментарієм.

Література

1. Левитес Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М. ; Воронеж, 2003.
2. Куринский В.А. Автодидактика / В.А. Куринский. – СПб., 2001.
3. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века / И.В. Кичева. – Пятигорск, 2004.

ЧЕРНОВА К.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

XXI століття висунуло перед людством ряд проблем, пов'язаних зі зміною соціально-економічних реалій життя, спрямування орієнтирів у бік демократизації культури, толерантності, що зумовлює потребу оновлення системи вищої освіти, насамперед, тих фахівців, які здійснюють управління на різних рівнях. Запроваджуючи таку реформу, Україна орієнтується на Європейський Союз, світове співтовариство, підвищує вимоги до якості підготовки висококваліфікованих фахівців-менеджерів. Ринкова економіка із жорсткою конкуренцією вимагає менеджерів, здатних творчо мислити, високопрофесійних, мобільних, ініціативних, самоорганізованих, комунікабельних, здатних до пошуку та реалізації нових, ефективних форм організації своєї діяльності. Ефективність реалізації творчого потенціалу майбутнього менеджера залежить від рівня розвитку культури особистості, передусім, від рефлексивної її складової. У суспільстві назріла необхідність у підготовці менеджерів з високим рівнем рефлексії, самопізнання, спроможних ставити й розв'язувати нестандартні практичні завдання.

Як свідчать результати огляду наукової літератури [2; 5; 12; 14], проблема рефлексії та рефлексивної культури посідає чільне місце серед сучасних психолого-педагогічних досліджень. Теоретичні й практичні аспекти рефлексії активно досліджувало багато вчених.

Зокрема, у психології рефлексію досліджували Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін. У педагогіці різні аспекти рефлексії знайшли своє відображення у працях К. Вербова, І. Ісаєва, Б. Ковальова, С. Кондратьєва, В. Кривошеєва, В. Сластьоніна та ін.

Так, дослідники В. Метаєва та М. Савчин розглядають рефлексивну складову в професійній діяльності фахівця; Н. Пинегін і Н. Дметерко – рефлексивну культуру психологів; І. Ворфоломєєва, В. Сластенин та Т. Щербан – Ю. Бабаян, І. Стеценко – рефлексивну культуру викладачів; рефлексивну культуру студентів педагогічних університетів.