

для їх всебічного розвитку. В процесі взаємонавчання викладач спонукає студентів до активної пізнавальної діяльності, самоосвіти, саморозвитку. В свою чергу, взаємодія із студентами сприяє вдосконаленню професійної майстерності педагога.

Таким чином, організація процесу навчання у вищому навчальному закладі на основі інтерактивної взаємодії в системі відносин „викладач-студент(и)”, „студент-студент”, „студент-мінігрупа”, „студент-академгрупа” спрямована на формування особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців, створення умов для реалізації їх творчого потенціалу, моделювання майбутньої професійної діяльності.

#### Література

12. Кашлев С.С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза / С. С. Кашлев // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению: материалы второй республиканской научно-практической конференции (Минск, 1-3 марта 2001г.). – Мн.: Проппели, 2002. – С.95-101.
13. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, ИВИ, 2000. – 170с.
14. Павлова Л.Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л.Д.Павлова // Управління школою. – 2006. – №13(33). – с.2-14.
15. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высши сред. учеб. заведений / [С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – [3-е изд.]. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512с.
16. Педагогический энциклопедический словарь / [ сост. Бим-Бад Б.М.].- М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528с.
17. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Пометун. – К. : Шк.світ, 2007. – 112с.
18. Самерханова Э.К. Система взаимодействия педагога и студентов в учебном процессе как главное условие формирования единого познавательного пространства / Э.К.Самерханова // Вестник ОГУ. – 2006. – №2. – С. 38-41.

*Стаття надійшла до редакції 18.03.2010 р.*

**О. А. Столярчук**

*викладач Київського університету ім. Б.Гринченка,  
м. Київ*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ КРИЗ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

У роботі виокремлено зміст криз фахового навчання майбутніх учителів, проаналізовано результати практичного дослідження динаміки цих криз.

**Ключові слова:** професійно спрямоване навчання, криза фахового навчання.

В работе выделено содержание кризисов профессионального обучения будущих учителей, проанализированы результаты практического исследования динамики этих

кризисов.

**Ключевые слова:** професійно направленне обучение, кризис професійного обучения.

The contents of crises of professional studies of future teachers are marked out and the results of the practical research of dynamics of their crisis are analyzed in this article.

**Keywords:** the occupational direct skill, the crisis of the professional studies.

Становлення студента педагогічного університету як майбутнього суб'єкта професійної діяльності передбачає активізацію його самосвідомості, стимуляцію прагнення до самооцінювання та саморозвитку. За умов різкої зміни соціального середовища, трансформації навчальної діяльності у навчально-професійну, вчорашній старшокласник, а нині першокурсник, зазвичай відчуває значні труднощі процесу особистісної та соціальної адаптації до початку фахового навчання. Рівень стресу, що супроводжує пристосування першокурсників до умов навчання в ВНЗ, є цілком високим, що дає підстави говорити про кризу. Втім, фахове навчання супроводжується виникненням та розв'язанням студентами суперечностей не лише на його початку, а й впродовж всієї тривалості. Криза засвідчує наявність суттєвих проблем особистісного та професійного становлення, однак стає стимулом для саморозвитку, активізує та збагачує психологічні ресурси студентів щодо подолання ними складних життєвих ситуацій. За умов успішного розв'язання кризи вона стає підґрунтям для формування професійної самосвідомості та ідентичності майбутніх учителів. Отже, визнання й розуміння феномену криз фахового навчання студентів є провідною умовою психологічного супроводу успішного подолання цих криз.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема переживання криз фахового навчання розглядається як в контексті загального тлумачення криз як феномену становлення та функціонування особистості (К.А. Абульханова-Славська, І.В. Дубровіна, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв), так і щодо аналізу цього феномену як явища професійного циклу суб'єкта праці (Е.Ф. Зеєр, Г.Г. Горелова, Ю.П. Поваренков, Е.Е. Симанюк). Однак, погляди науковців розходяться щодо питання змісту криз фахового навчання, бракує також даних емпіричних досліджень означеного явища.

Відповідно до типології криз Е.Ф. Зеєра, кризи професійного становлення є різновидом нормативних вікових криз. Даний психолог виокремлює єдину кризу, що супроводжує фахове навчання – кризу професійного вибору. Її спричинює ревізія успішності професійного вибору та супроводжує розчарування студента в обраній професії, що чітко проявляється на першому та останньому роках фахового навчання. Дана криза долається зміною навчальної мотивації на соціально-професійну та зростанням професійної спрямованості навчальних дисциплін [1, с. 218].

На думку Ю.П. Поваренкова, в процесі фахової підготовки

особистість переживає такі кризи професійного навчання:

- криза 2-го курсу – усвідомлення і прийняття студентами нової соціальної ситуації розвитку. Дана криза долається через формування академічної форми навчання;

- криза 4-го курсу – проходження педагогічної практики як перевірка професійної компетентності і спроможності. Ця криза долається через формування професійно-педагогічної діяльності.

Обидві кризи психолог визначає як адаптаційні за сутністю [3, с. 92]. Зауважимо, що мова йшла, напевно, про п'ятирічний термін навчання, тоді як ми зорієнтовані на розгляд чотирирічного терміну навчання студентів для отримання ними освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

В тлумаченні даної проблеми вітчизняними психологами Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченком найбільш кризовими ситуаціями для студентського віку фігурують:

- криза професійного вибору, пов'язана з ваганнями студента щодо правильності обраної професії;

- криза зменшення залежності від батьківської родини, що пов'язана з емоційними, психологічними, економічними проблемами;

- криза інтимно-сексуальних стосунків, яка є найбільш гострою на цей період і пов'язана з процесами формування ідентичності;

- криза навчально-професійної діяльності, пов'язана із створенням таких ситуацій у навчальному процесі, які є психотравмуючими для студента;

- криза «виходу у світ», що знаменується завершенням навчання у ВНЗ і появою почуття «безодні», що знаходиться за дверима навчального закладу [4, с. 55].

Залишаючи поза увагою кризи, зумовлені специфікою спілкування студентів з батьками та протилежною статтю, що не є предметом нашого дослідження, визнаємо слушність поглядів означених вище психологів щодо змісту криз фахового становлення. Однак, якщо наголошувати на нормативному характері цих криз, то дещо узагальненою видається сутність кризи навчально-професійної діяльності.

Аналізуючи зміст становлення студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності, ми виокремлюємо наступні кризи їх фахового навчання:

- криза адаптації, яка розгортається на першому курсі і зумовлюється пристосуванням студента до нових умов навчання в педагогічному ВНЗ та входженням в професійно спрямоване освітнє середовище,

- криза апробації, переживання якої відбувається на третьому курсі, спричинюючись проходженням студентом активної педагогічної практики та випробуванням себе в ролі вчителя,

- криза фахової готовності, яка має місце щодо студентів випускного курсу і зумовлюється перспективами складання державних іспитів, подальшого працевлаштування та початку професійної діяльності.

На перевірку наявності даних криз, характеру їх переживання – епізодичного чи фронтального і спрямоване наше практичне дослідження.

Таким чином, метою роботи є аналіз результатів практичного дослідження змісту та динаміки криз фахового навчання майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Для з'ясування наявності означених вище криз та їх динаміки від першого до четвертого курсів нами було проведене комплексне дослідження, що охоплювало вибірку студентів Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальності «Філологія (англійська)» у кількості 304 осіб. Предметом дослідження стали кризи фахового становлення, а метою – виявлення змісту та динаміки цих криз.

Виходячи з тлумачення кризи як нормативного супроводу особистісного розвитку, розглядаємо кризу фахового навчання як різновид психологічних криз, що має відповідні типові ознаки. Як зазначає дослідник Б.А. Бараш, найбільш яскравим індикатором кризи є сильна фрустрація та травмуючі емоційні переживання тривоги [6, с. 310]. Фрустрація супроводжує кризу як переживання невдачі, що виникає як реакція на блокування активованих потреб. Оскільки особистісна мотивація студентів не обмежується задоволенням лише професійно спрямованих потреб, то необхідно диференціювати фрустрованість, спричинену проблемами фахового навчання, та аналогічний стан, викликаний блокуванням альтернативних потреб. Відтак, при використанні для діагностики методики визначення рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко [2, с. 125], нами було здійснено її модифікацію для визначення рівня фрустрованості студентів у професійно спрямованій та особистісній сферах.

Проведене дослідження показало збереження пониженого рівня фрустрованості студентів щодо особистісної сфери, характерне для представників всіх курсів навчання. Натомість, середньостатистичні показники фрустрованості студентів щодо професійної сфери коливаються, виявляючи певну динаміку впродовж фахового навчання. Так, у першокурсників фрустрованість професійно спрямованої сфери розташувалася на показниках пониженого рівня (1,22 у. о.), на другому курсі її величина падає до низького рівня (0,98 у. о.). Щодо третього курсу простежується підвищення рівня фрустрованості (1,57 у. о.), а впродовж четвертого її середньостатистичне значення досягає найбільшого показника (1,63 у. о.).

Якісний аналіз результатів оцінки студентами рівня фрустрованості професійно спрямованої сфери дозволив виокремити ті аспекти, що виражали найбільшу незадоволеність опитаних. Щодо першокурсників

такими «вразливими» місцями виявилась незадоволеність знаннями з англійської мови, рівнем пристосування до умов університетського навчання, та, частково, своєю навчальною успішністю. Студенти третього курсу засвідчили невдоволеність результатами проходження педагогічної практики та випробуванням себе в ролі вчителя, також фіксували свій низький рівень знань з іноземної мови (що очевидно, показала практика), окремих опитаних не влаштовує якість професійної освіти. Четвертокурсники найбільше переймаються питаннями недостатнього, на їх думку, рівня готовності до складання державних іспитів, багатьох хвилюють перспективи початку фахової діяльності через негативне ставлення до майбутньої професії.

Таким чином, зростання рівня фрустрованості студентів щодо професійно спрямованої сфери демонструє їх схильність до переживання кризових станів на першому, третьому на четвертому курсах. Виокремлення головних чинників фрустрованості щодо всіх етапів фахового навчання первинно підтвердило існування криз адаптації, апробації та фахової готовності майбутніх учителів.

Дослідження рівня тривожності студентів впродовж фахового навчання теж потребувало виокремлення її детермінації, оскільки дана характеристика особистості може викликатись рядом чинників та, зрештою бути стійкою особистісною якістю. Тому, для виявлення підвищення тривожності як симптому кризи, ми скористались авторською методикою діагностики емоційного супроводу фахового навчання [5, с. 23], змістом якої є ранжування студентами частоти емоцій, що переживаються ними під час навчання в університеті. Серед переліку чотирнадцяти емоційних станів найбільшої уваги в контексті предмету нашого дослідження заслуговують тривога та спокій.

Так, у студентів другого курсу має місце зниження частоти переживання тривоги щодо першокурсників (переміщення з шостої на сьому рейтингову позицію), тоді як на третьому курсі рівень тривожності піднімається до третього місця і зберігається там у студентів випускного четвертого курсу. Дослідження виявило, що частота перебування першокурсників у стані спокою під час навчання сягає лише сьомої рейтингової позиції, тоді як щодо другого курсу зростає до четвертого місця. Однак надалі простежується стійка тенденція послаблення цього стану – до шостої рейтингової позиції у студентів третього курсу, та десятого місця у четвертокурсників (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Динаміка станів тривоги та спокою впродовж фахового навчання**

Емоція	Рангова позиція			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Тривога	6	7	3	3
Спокій	7	4	6	10

Отже, має місце картина зростання тривоги та, відповідно, зниження стану спокою, що є свідченням переживання студентами криз фахового навчання під час першого, третього та четвертого курсів.

Для підтвердження даних, отриманих при здійсненні вищезначених діагностичних кроків, було застосовано методику суб'єктивної оцінки стресогенності фахового навчання щодо студентів четвертого курсу та подальшу бесіду для уточнення причин цієї стресогенності. Випускники оцінювали рівень стресогенності кожного року їх навчання в університеті за 10-бальною шкалою, де 10 балів виражає максимальний ступінь насиченості стресами фахового навчання. Середньостатистичний рівень стресогенності першого року навчання згідно оцінки випускників становить 5,4 бали, його зниження має місце під час другого року, досягаючи 4,8 балів. Незначне зростання рівня стресогенності виявлено щодо оцінки третього курсу навчання, проте останній рік фахової освіти четвертокурсники оцінили за показником стресогенності у 6,6 балів, що відображає її суттєве зростання.

В ході бесіди з випускниками з'ясувалось, що причини стресів початку навчання визначаються труднощами пристосування до умов навчання в університеті та сумнівами щодо правильності професійного вибору. Переживання стресів під час другого року навчання студенти пов'язують з епізодичними проблемами навчальної діяльності та наслідками пропусків занять. Щодо третього курсу фігурують такі стресові чинники, як-то значна доля професійно спрямованих дисциплін, великий обсяг домашньої та самостійної роботи з яких потребував ґрунтовних інтелектуальних і вольових зусиль, проходження активної педагогічної практики. Актуальні натеper складності четвертого курсу студенти пов'язують з наступними факторами:

- випробовуванням себе в ролі вчителя під час переддипломної педагогічної практики,
- неузгодженістю самооцінки фахової готовності та вимогами до складання державних іспитів,
- страх перед самими іспитами,
- дилемою самовизначення між продовженням навчання чи працевлаштуванням,
- передчуттям проблем вступу до магістратури чи/і працевлаштування.

Таким чином, діагностичні дані, отримані під час взаємодії з четвертокурсниками, узгоджуються з попередньо охарактеризованою інформацією щодо змісту та динаміки криз фахового навчання майбутніх учителів.

Проведене емпіричне дослідження дозволило перевірити гіпотезу, напрацьовану під час теоретичного аналізу наукових джерел, щодо існування трьох типових криз фахового навчання майбутніх учителів.

Внаслідок застосування комплексу діагностичних методик було підтверджено переживання криз адаптації, апробації та фахової готовності більшістю майбутніх учителів. Дані кризи, маючи нормативний характер, не є однак яскраво вираженими та характерними абсолютно для всіх студентів, так як у багатьох із них це явище має латентний характер. Також кризи різняться за інтенсивністю переживання – найбільш виразними симптомами відзначається криза фахової готовності, що розгортається під час завершення навчання. Маючи значний досвід фахового навчання, студенти спроможні виявити та оцінити наявність у себе симптомів кризи та характер її перебігу.

Перспективи подальшого дослідження автор вбачає у дослідженні зв'язків між динамікою криз фахового навчання та його мотивацією у студентів педагогічного університету.

#### Література

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2006. – С. 203 – 228.
2. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика : Новейший справочник / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо; СПб. : Сова, 2003. – 928 с.
3. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе // Вестник Башкирского университета, 2006. – № 3. – С. 192 – 200.
4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : навчальний посібник / Л.Г. Подоляк. – К. : ТОВ «Фіш-студія», 2006. – С. 54 – 57.
5. Столярчук О.А. Вплив емоційного стану викладача на пізнавальну діяльність студентів / О.А. Столярчук // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 23 – 25.
6. Чуйко О.В. Психологічна служба ВНЗ як фактор екологізації освітнього середовища / О.В. Чуйко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України ; / за ред. С. Максименка. – К. : Логос, 2008. – Т.7, вип.15. – С. 309 – 312.

*Стаття надійшла до редакції 28.03.2010 р.*

**О. П. Коханова**  
*викладач Київського університету ім. Б. Грінченка,  
м. Київ*

## **ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

У статті розкриті основні особливості партнерської взаємодії в умовах вищої школи; виділені характеристики партнерства як важливого феномену суб'єкт-суб'єктної взаємодії, проаналізований його процесуальний аспект, а також встановлений зв'язок розвитку суб'єктності студента як необхідної якості майбутнього професіонала і встановлення партнерських взаємовідносин всіх суб'єктів учбової діяльності.

**Ключові слова:** взаємодія, партнер, партнерська взаємодія, суб'єкт, суб'єктність, паритет, автономність, діяльність, навчальна діяльність.