

УДК: 378.147:37.025

© Микитюк С.О., 2016 р.

orcid.org/0000-0003-0926-2237

dx.doi.org/10.5281/zenodo.44734

С.О. Микитюк
Національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкрито елементи ресурсного підходу в становленні особистості студента вищого навчального закладу. Зазначено, що ресурсний підхід дає можливість здійснювати цільове планування розвитку майбутнього фахівця не лише з позицій сьогодення, а й із позицій перспективи, спираючись на зону близьких і далеких можливих змін, здійснюючи варіативне прогнозування, коли визначаються умови, засоби, зміст, джерела (ресурси) розвитку. Ресурсний підхід сприяє формуванню мотивації до успішної діяльності, становленню системи ціннісних орієнтирів, інтенсивному формуванню спеціальних здібностей, пов'язаних із професіоналізацією.

Ключові слова: ресурсний підхід, розвиток особистості, резервні можливості, фізіологічний ресурс, психологічний ресурс, освітньо-професійний ресурс.

С.А. Микитюк

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье раскрыты элементы ресурсного подхода в становлении личности студента высшего учебного заведения. Указано, что ресурсный подход дает возможность осуществлять целевое планирование развития будущего специалиста не только с позиций настоящего, а и с позиций перспективы, опираясь на зону ближайших и далеких возможных изменений, осуществляя вариативное прогнозирование, когда определяются условия, средства, содержание, источники (ресурсы) развития. Ресурсный подход содействует формированию мотивации к успешной деятельности, становлению системы ценностных ориентиров, интенсивному формированию специальных способностей, связанных с профессионализацией.

Ключевые слова: ресурсный подход, развитие личности, резервные возможности, физиологический ресурс, психологический ресурс, образовательно-профессиональный ресурс.

S.A. Mykytiuk

RESOURCE-BASED APPROACH IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

The article deals with elements of the resource-based approach in personality formation of university students. It is stated that the resource-based approach provides an opportunity to target planning of future teacher development not only from present day perspective but also from future time perspective basing on the range of short-term and long-term possible changes, carrying out variant forecasting when conditions, means, the content, resources of development are determined. Resource-based approach con-

tributes to formation of motivation for successful work, establishment of a system of values, intensive formation of special abilities related to professionalization.

Keywords: resource-based approach, personality formation, spare capacities, physiological resource, psychological resource, educational and professional resource.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Актуальною проблемою сьогодення є проблема якісної підготовки фахівців з усіх галузей знань, а в зв'язку з цим – необхідність індивідуалізації навчання, що має бути орієнтованим на потреби і мету навчання особистості. Основні вимоги до педагогічних кадрів і рівня їхньої підготовки знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Державній програмі «Учитель», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, у яких наголошується на необхідності підвищення вимог до професійних та особистісних якостей сучасного вчителя, створення культурно-освітнього середовища, що здатне забезпечити самореалізацію та саморозвиток майбутніх педагогів [1].

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розкриття організаційних механізмів та напрямів забезпечення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі ресурсного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна увага в сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється питанням теорії і практики вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, Є. Белозерцев, О. Глузман, С. Золотухіна, В. Лозова, С. Сисоєва), особистісно орієнтованій підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності (О. Асмолов, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Кульневич, О. Пехота, С. Подмазін). В роботах К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, М. Каган, М. Кузнецова, Н. Кузьміної, Г. Меднікової, М. Поташника, Т. Хомуленко провідна роль у вдосконаленні якості професійної освіти відводиться особистості того, що вчиться, загальній і професійній спрямованості його розвитку, а головною умовою забезпечення якості стає інноваційний освітній процес, що забезпечує суб'єктний розвиток особистості фахівців упродовж всього життя. Проте, не дивлячись на те, що в світовій і вітчизняній науці та практиці накопичений значний досвід інтенсифікації професійної підготовки фахівців, науково-технічний прогрес, що прискорюється, безперервне накопичення інформації, динамізм соціальних і виробничих відносин значно випереджають темпи оновлення і розвитку сфери професійної освіти. Таким чином, заходи підвищення якості освіти, що робляться, не завжди задовольняють вимогам часу, що надзвичайно актуалізує пошук нових шляхів і умов вирішення проблеми розробки організаційних механізмів ресурсного забезпечення педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі становлення професіоналізму у людини формується особливий «професіональний» тип особистості, що відрізняється від особистості людини, яка не є професіоналом в даному виді діяльності [12]. Є. Климов стверджує, що необхідно розглядати професіоналізм не тільки як високий рівень знань, умінь і результатів у даній галузі діяльності людини, але і як певну системну організацію її психіки, тобто професіоналізм є певною системною властивістю особистості (системою відповідним чином організованих компонентів) [2, 40-46].

Наприклад, Е. Зеєр у структурі особистості професіонала виділяє чотири підструктури: 1) підструктуру професіонально значимих психофізіологічних властивостей (нейротизм, екстравертованість, реактивність та ін.); 2) підструктуру професіонально важливих якостей; 3) підструктуру професіональної компетентності; 4) підструктуру професіональної направленості [3].

Як одну з найважливіших складових профкомпетентності А. Маркова називає здатність самостійно набувати нові знання і вміння, а також використовувати їх в практичній діяльності. Вважаємо за можливе використовувати наведені види профкомпетентності у завданнях щодо оцінки професіоналізму педагога [4].

На думку В. Грехнева, важливою ознакою професіоналізму вчителя є його здібність, використовуючи ті чи інші форми і прийоми навчання та виховання учнів, виявляти до кожного з них своє особисте відношення. Автор вважає, що уміння розуміти своїх учнів, вірно оцінювати їх вчинки, здібність адекватно реагувати на їх поведінку та обирати систему методів виховання, які найкращим чином відповідають їх індивідуальним особливостям, — показники професіоналізму вчителя [5, 20-21].

А. Деркач визначає професіоналізм особистості як якісну характеристику суб'єктів праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих та особистісно-ділових якостей, високий рівень креативності, адекватний рівню домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [6, 62-63].

Є. Рогов виявив, що формування професіоналізму педагога в особистісному плані здійснюється відповідно до трьох напрямів: – зміною всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної побудови, оскільки під час вироблення відповідних трудових навичок відбувається рух особистості сходами професійної майстерності, розвивається специфічна система виконання діяльності – індивідуальний стиль діяльності; – зміною особистості суб'єкта, що виявляється як у зовнішніх проявах (моториці, мовленні, емоційності, формах спілкування), так і у формуванні елементів професійної самосвідомості та професійного світогляду; – зміною відповідних

компонентів установки суб'єкта стосовно об'єкта діяльності, що виявляється в когнітивній сфері – у рівні інформованості про нього, рівні усвідомлення його значущості; в емоційній сфері – інтересі до об'єкта, схильності до взаємодії з ним і задоволеності від цього, незважаючи на труднощі; у практичній сфері – в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт [7].

У своїй роботі ми зробили спробу визначити ресурси особистості майбутніх учителів, розвиток яких сприяє професійній та особистісній самореалізації. На нашу думку такими ресурсами є: *фізіологічний та психологічний ресурси*, які є базовими у підготовці майбутніх учителів, через розвиток яких, із врахуванням особливостей діяльності фахівців, і відбувається становлення та вдосконалення (трудового) *освітньо-професійного ресурсу* особистості.

Проблему *фізіологічного ресурсу* організму особистості вивчали та досліджували різні вчені, які в основі цього ресурсу визначали різні компоненти. Наприклад, англійський фізіолог Джозеф Баркрофт під фізіологічними резервами розумів запаси різних речовин, які беруть участь в обмінних процесах організму.

В. Ростовцев, В. Улащик розглядають фізіологічний ресурс здоров'я індивіда, який визначається захисними й адаптаційними потенціалами фізичних систем захисту здоров'я ($ФР=ЗП+АП$, де ФР – фізіологічний ресурс; ЗП – захисний потенціал; АП – адаптаційний потенціал).

Н. Юдіна зробила спробу визначити компоненти фізичного потенціалу. На її думку, «фізичний потенціал» – це індивідуально властива людині система, котру утворюють *енергетичні ресурси, фізичні здібності й фізичні можливості*, яка дозволяє проводити цілеспрямовану фізичну роботу з максимально можливими кількісними та якісними характеристиками.

До фізичних можливостей автор відносить: вік, довжину тіла, масу тіла, життєву ємність легень в залежності від статі, віку й довжини тіла (ЖЄЛ 1), життєву ємність легень в залежності від статі, маси тіла і інтенсивності фізкультурно-спортивних занять (ЖЄЛ 2), об'єм грудної клітини (ОКГ), час затримки дихання на вдиху – проба Генче (t на вдих), глибину нахилення тулубу (ГН), біг на 1000 м. (дівчата) та 3000 м. (юнаки).

Фізичні здібності характеризуються силою кисті правої і лівої руки, індексом сили правої та лівої рук; становою силою; індексом станової сили; підтягуванням на поперечені (юнаки); згинанням та розгинанням рук у упорі лежачи (дівчата); стрибком у довжину з місця; бігом на 30м. з високого старту; човниковим бігом 3 по 10м.

Енергетичні ресурси пов'язуються зі систолічним і діастолічним артеріальним тиском; пульсовим тисненням; частотою серцевих скорочень у

спокої; рівнем функціонального стану; адаптаційним потенціалом тощо [8].

С. Малявська та В. Карпман про фізичний розвиток судять головним чином за зовнішніми морфологічними характеристиками у поєднанні з даними про функціональні параметри організму (аеробна витривалість; швидкісна витривалість; силова витривалість; швидкісно-силова витривалість; гнучкість; швидкість; динамічна м'язова сила; спритність; склад тіла; характеристики росту, ваги і пропорції тіла).

Г. Нікіфорова, М. Лаврентьева, Б. Братусь, І. Дубровіна, Л. Мітіна, В. Коган та інші фізіологічні можливості розглядають як динаміку й рівновагу роботи всіх внутрішніх органів і їх адекватне реагування на вплив навколишнього середовища.

У сучасній психолого-педагогічній літературі велика кількість досліджень присвячена вивченню сутнісних аспектів, факторів виникнення професійного стресу, професійної дезадаптації, синдрому емоційного згорання, боротьби зі стресом, шляхів усунення синдрому емоційного згорання (М. Берєбін, В. Бобрицька, Г. Зайцев, Г. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, С. Маслам, М. Лейтер, Л. Мітіна, Л. Смик, Т. Форманюк, В. Шепель, Ю. Щербатих та ін.). Значно більшої уваги потребують дослідження, що стосуються розробки превентивних заходів та шляхів збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога, формування стресостійкості майбутнього фахівця, шляхів і методів гармонізації його внутрішнього світу.

Результати досліджень М. Кузнецова, О. Грицук дозволили припустити, що через усвідомлення своїх думок і дій, вміння керувати психоемоційним станом, покращення рефлексії взаємовідношень з іншими людьми, розвиток можливостей узгодження суперечливих спонукань і самокерівництва можна сприяти покращенню фізичного, психічного і соціального здоров'я вчителів. Ці шляхи сприятимуть профілактиці стану емоційного вигорання педагогів, а також служитимуть психологічними заходами корекції вигорання [9].

До психологічної структури особистості, що є основою розвитку *психологічного ресурсу*, відносяться пізнавальні процеси (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява); вольові (наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість) та емоційні (почуття, емоційний стан) якості.

У сукупності психічні процеси виступають як характеристики, власності особистості, до складу яких відносять темперамент, характер, здібності, спрямованість, а також мотиваційну сферу особистості.

Навчально-професійна діяльність є полімотивованою, тобто побудується великою кількістю мотивів, що знаходяться у ієрархічній взає-

модії один з одним (С. Занюк, О. Леонт'єв, А. Маркова). У психологічній літературі існує декілька класифікацій мотивів навчальної діяльності – внутрішні та зовнішні (Т. Гордєєва, С. Занюк, В. Климчук, В. Чирков), пізнавальні та соціальні (Л. Божович, А. Маркова, Л. Славіна). О. Леонт'євим виділено провідні або смислоутворюючі та додаткові мотиви діяльності, переважна частина яких може знаходитися на неусвідомлюваному рівні. Такі мотиви представлені у свідомості у формі емоцій та особистісних смислів. Емоції безпосередньо, у переживанні, відбивають відносини між мотивами і реалізацією діяльності, яка їм відповідає. Тобто емоції, крім того що грають роль первинних регуляторів діяльності, по відношенню до мотивів виконують сигнальну функцію, оскільки виникають лише з приводу таких подій або результатів дій, які пов'язані з їх реалізацією (О. Леонт'єв, К. Ізард, О. Дусавицький, Є. Ільїн, В. Степанський та ін.) [10].

Становлення майбутнього фахівця як висококваліфікованого фахівця, на думку В. Якуніна, Н. Нестерової, можливо лише при сформованому мотиваційно-ціннісному відношенні в його професійному становленні.

У сучасних дослідженнях мотиваційно-ціннісну сферу розуміють як сукупність цінностей та мотивів особистості (Н. Бубчиков, В. Клімчук, Т. Лавринович, Б. Леко, Л. Мокроусова, І. Чікова, Г. Чуйко та ін.). В. Клімчук мотиваційно-ціннісну сферу студентів характеризує як сукупність цінностей діяльності та моралі, самодетермінації, компетентності та значимих міжособистісних стосунків. Н. Бубчиков, І. Чікова визначають мотиваційно-ціннісний компонент як основу мотиваційно-ціннісної сфери студентів, який включає в себе ставлення до професії, домінування мотивів суб'єкт-суб'єктного характеру, прагнення до професійної самореалізації, прагнення до самовдосконалення.

Складовою мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього фахівця виступає професійна спрямованість особистості. В якості основних ознак сформованості професійної спрямованості визначають становлення у свідомості студента професійної домінанти, образу професії, усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності (А. Вербицький, Н. Бакшаєва) [11].

Н. Нестерова, аналізуючи психологічні особливості розвитку учбово-пізнавальної діяльності студентів, розділяє весь період навчання на три етапи:

I етап (I курс) Характеризується високими рівневими показниками професійних і учбових мотивів, керівництва учбовою діяльністю. Разом з тим вони ідеалізуються, оскільки обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особового.

II етап (II, III курс) Відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні і професійні мотиви переселяють управляти учбовою діяльністю.

III етап (IV-V курс) Характеризується тим, що росте ступінь усвідомлення і інтеграції різних форм мотивів навчання.

В. Лісовський і А. Дмитрієв, крім відношення до навчання, ввели такі підстави, як наукова і суспільно-політична активність, загальна культура і колективізм. В цьому ж напрямку велись дослідження типології студентів американського коледжу А. Готлібом і Г. Ходкінсоном. Ними виділені наступні типи становлення в професії:

Тип «W» (професіонали). Вони ставляться до навчання як до інструменту підготовки до майбутньої професії. Виконують лише стільки домашніх завдань і вправ, скільки потрібно для того, щоб не залишитися на другий рік. На думку більшості «професіоналів», основна причина того, що вони вчаться, – це отримання професійної підготовки і освіти.

Тип «X» (нонконформісти). Ці студенти шукають в предметах, що викладаються, знання про життя взагалі на основі власного вибору. Не виходять з бібліотек. На їх думку, учбовий заклад існує для того, щоб задовольнити їх жадання знань і цікавість до життя.

Тип «Y» (академіки). Ці студенти наближаються до типу «X» з тією різницею, що академіки теж живуть книгами, не відриваються від інших форм суспільного життя. Вони прагнуть виділитися, якнайкраще скласти іспити.

Тип «Z» (студентські діячі). Ці студенти велику увагу приділяють суспільним формам життя, чим самій науці. Цілком імовірно, що загальна спрямованість структури інтересів даних типів, що склалася, зберігаються і в їх подальшій діяльності.

Проте прагнення авторів знайти універсальну підставу типології, що дозволяє як би передбачити шляхи розвитку професіонала, особливо яскраво виявляється в спробах визначити рівні професійної спрямованості студентів. Так, Е.Ф. Зеєр виділяє наступні типи студентів по професійній спрямованості:

I тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка представляє ситуацію відповідності особі вибраної професії, що припускає зв'язок між домінуючих, провідних мотивів із змістом професійної діяльності;

II тип – студенти, що остаточно не визначилися в своєму виборі. Для них прийнятний компроміс між іноді негативним відношенням до професії і продовженням навчання у Виші, перспективою надалі працювати за цією професією;

III тип – студенти з негативним відношенням до професії. Мотивація їх вибору обумовлена суспільними цінностями вищої освіти. Вони мають слабе уявлення про професію. Тут провідний мотив виражає потреба не стільки в самій діяльності, скільки в різних пов'язаних з нею обставинах.

Шляхом експериментального дослідження було продемонстровано, що максимальна задоволеність обраною професією спостерігається у студентів I курсу. Надалі цей показник неухильно знижувався, аж до V курсу (А. Реан, 1988). Проте, не дивлячись на те, що незадовго до закінчення ВНЗ задоволеність професією виявляється найменшою, само відношення до професії стає позитивним. Причому, в деяких випадках зниження задоволеності логічно було б пов'язати з рівнем викладання в конкретному навчальному закладі [13].

Як указує В. Обносів, студенти, достатньо повне і правильне уявлення про свою майбутню професію не мають до кінця навчання, – рідше демонструють намір працювати надалі по спеціальності, що вивчається (I курс – 98%, II курс – 89%, III курс – 62%).

Цікавими, на наш погляд, є дослідження А. Юпітова, А. Зотова, що стосуються ситуації професійного самовизначення студентів. Виходячи з даних авторів; саме студенти I і II курсу відчують тривогу з приводу нового незвичного для учнів середовища і вільнішого характеру організації занять. Основною причиною звернень першокурсників по допомогу є сенсожиттєві зв'язки чи «Правильно я поступив?», «Чи ту професію я обрав?». Як видно з вищевикладеного, у студентів перших курсів спостерігається нестійкість мотивації і переважання мотивації боязні невдачі.

При відповіді на питання «Яку роботу ви хотіли б отримати після закінчення Вуз?» Авторами були отримані наступні дані: свою специфічну діяльність більше всього вибирають студенти I курсу – 53%, і V курсу – 44, 6%, і найменше студенти III курсу – 25, 5%. При цьому простежується певна динаміка значущості мотивів для студентів при виборі майбутньої діяльності. При переході від молодших курсів до старших стабільно знижується частка студентів, що керуються мотивом пізнання, одночасно зростає частка тих, хто має намір будувати свої відносини на основі престижності майбутньої професії. Також автори указують на те, що з I по V курс росте незадоволеність тим, що дав їм університет в професійному плані.

Психологічний ресурс передбачає й дослідження питань механізмів емоційної регуляції діяльності студентів з позиції внутрішніх і зовнішніх умов, оволодіння суб'єктом уміннями керувати своїми емоціями, здатності самовдосконалюватися, що, у свою чергу, визначається потребами особистості в пізнанні, праці, спілкуванні, суспільній діяльності. Так, потреба в розвитку – це те головне, що визначає особистісний сенс безперервної

освіти та самоосвіти вчителя. У цьому постійному професійному вдосконаленні криється найважливіша особливість розвитку пізнавальних процесів та особистості вчителя, його індивідуального досвіду та професійної самосвідомості.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Отже, роль ресурсного підходу в психологічному супроводі навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі полягає у встановленні взаємозв'язку самореалізації особистості з її потенційними можливостями психіки, створення умов для розвитку сутнісних сил особистості, можливостей реалізації власних зусиль на шляху просування до якісного позитивного результату.

Перспективним напрямом розробки проблеми визначено аналіз умов використання різних груп ресурсів для формування позитивного емоційного та когнітивного фону педагогічного процесу з урахуванням специфіки певного навчального закладу.

Література

1. Недюха М. П. Законодавче забезпечення вищої освіти в Україні: Монографія / М. П. Недюха. — К. : Освіта, 2006. — 56 с.
2. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): учеб. пособие / Е. А. Климов. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2003. — 320 с.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. — М.: МСПИ, 2005. — 354 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
5. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. / В.С. Грехнев — М.: Просвещение, 1990. — 144с.
6. Деркач А.А. Психология развития профессионала: учеб. пособ. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. — М., 2000. — 124 с.
7. Рогов Е.И. Психологические проблемы формирования индивидуальности личности профессионала / Е.И. Рогов // Системное исследование индивидуальности. — Пермь, 1991. — С. 84—86.
8. Юдина Н.М. Методика определения и оценки физического потенциала студентов ВУЗа. — дисс... на соиск. ученой степени кандидат. педагог. наук. / Н.М. Юдина — Волгоград. — 2006.
9. Кузнецов М.А., Грицук О.В. Аналіз ефективності програми формування у вчителів вмінь протистояти процесу розвитку синдрому емоційного вигорання / М.А. Кузнецов, О.В. Грицук // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Сер. Психологія. — 2011. — Вип. 39. — С. 113-126.
10. Старовойт Т.П. Гендерні особливості мотивації навчально-професійної діяльності студентів технічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.П. Старовойт — Х., 2015. — 19 с.

11. Скворчевська Є.Л. Психологічні особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є.Л. Скворчевська — Х., 2015. — 19 с.

12. Хомуленко Т.Б. Розвиток організаторських здібностей як компетентності майбутнього спеціаліста: діяльнісний підхід / Т.Б. Хомуленко, А.В. Поденко // Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості: колективна монографія / За ред. проф. Ж. Вірної. — Луцьк: Вежа-Друк, 2015. — С. 421-440.

13. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин; Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. — 639 с.