

РОЛЬ РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті автор визначив роль ресурсного підходу в психологічному супроводі навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Ця роль полягає у встановленні взаємозв'язку самореалізації особистості з потенційними можливостями психіки. Проаналізовані складові психологічного ресурсу особистості. Вказано, що пізнавальні процеси, емоції, вольові якості належить до психологічного ресурсу особистості.

Ключові слова: *ресурсний підхід, психологічний ресурс, мислення, емоції, пам'ять, підготовка учителів, самореалізація особистості.*

В статтє автор охарактеризовал роль ресурсного подхода в психологическом сопровождении учебно-воспитательного процесса в высшем педагогическом учебном заведении. Эта роль лежит в установлении взаимосвязи самореализации личности с потенциальными возможностями психики. Проанализированы составляющие психологического ресурса личности. Указано, что познавательные процессы, эмоции, волевые качества относятся к психологическому ресурсу личности.

Ключевые слова: *ресурсный подход, психологический ресурс, мышление, эмоции, память, подготовка учителей, самореализация личности.*

The author described the role of the resource-based approach in the psychological support of the educational process at higher educational institutions. This role lies in the establishment of the interrelation between personality self-actualization and the potentials of the mind. The psychological components of the personality resource are analyzed. It is indicated that cognitive processes, emotions, volitional powers are the psychological resources of the personality.

Key words: resource-based approach, psychological resource, thinking, emotions, memory, teacher training, personality self-actualization.

Постановка проблеми. Перетворення в Україні, що відбуваються під впливом загальносвітових культурних процесів, потребують формулювання нових концептуально-методологічних положень щодо розбудови системи вищих навчальних закладів. Важливим напрямом зазначених перетворень є подальша демократизація управління, реформа структури змістового забезпечення педагогічного процесу навчальних закладів. Це є позитивним зрушенням, однак вимагає підвищення відповідальності учасників навчально-виховного процесу, чіткого ресурсного забезпечення освітнього процесу: підвищення рівня освіти неможливе лише за рахунок удосконалення державних чи регіональних програм. Важливою умовою є розкриття і розвиток потенційних можливостей особистості, на основі яких відбувається розвиток людини та ефективності її діяльності.

Розробка спеціальних організаційних механізмів, доведених до детальних процедур і закріплених в нормативних актах як обов'язковий принцип, здатна ввести ресурсне забезпечення педагогічного процесу в режим нормальної організаційної діяльності закладу вищої професійної освіти.

Аналіз основних досліджень. Вказуючи на домінуючу роль ресурсу в усіх сферах життєдіяльності людини, вчені впродовж століть сформулювали систему поглядів на його сутність та місце у суспільному відтворенні. Методологічні засади ресурсного підходу вперше були сформульовані у класичних роботах з економічної теорії прибутку та конкуренції Д. Рикардо, Й. Шумпетера, Е. Пенроуз, М. Портера.

У 1990 рр. ресурсний підхід сформувався як новий науковий напрям теорії стратегічного управління й отримав теоретичне обґрунтування у фундаментальних працях Б. Вернерфельта, Р. Гранта, В. Катькала, Д. Колліза, Г. Пізано, Д. Тіса, Г. Хамела, Е. Шуена та інших. Ресурсний підхід у політичних та соціологічних дослідженнях отримав свій розвиток у працях Т. Заславської, В. Ледяєва, В. Радаєва, Н. Тихонової, О. Третьяка та інших науковців, які розкрили сутність ключових понять «ресурси» і «здатність».

Наукові пошуки з проблеми ресурсного підходу здійснено в таких напрямках:

- теоретичні питання щодо сутності ресурсів розвитку суб'єкта та їх видів

(Р. Акбашева, Б. Гершунський, О. Кондаков, Т. Шамова, І. Якиманська та інші);

- зв'язок розвитку потенційних можливостей і самовдосконалення особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Деркач, О. Ігнатюк, М. Ситникова, А. Хуторський та інші);

- формування духовного, творчого потенціалу особистості (С. Гончарено, І. Зязюн, М. Мамардашвілі, В. Моляко, Л. Сохань, О. Чаплигін та інші);

- розвиток професійних компетенцій на основі ресурсного підходу (Ю. Ібрагім, В. Краєвський, Д. Леонтьєв, А. Маркова, О. Романовський, О. Савченко, М. Ситникова, В. Слободчиков та інші);

- індивідуалізація в підготовці вчителя (І. Бех, І. Ісаєва, Т. Рогова, О. Скрипченко, Г. Сухобська та інші).

Авторами було зазначено, що ресурсний підхід вимагає не тільки сформованості певної якості індивіда, знань його особливостей, а й розглядати людину як особистість, яка має певні потенційні можливості, котрі можуть бути реалізовані за певних умов, бачити особистість у майбутньому в плані перспективи реалізації потенційного з метою позитивних нових якісних змін.

Урахування різних видів ресурсів у підготовці фахівців, спрямованих на створення умов самовдосконалення, пов'язане з активізацією резервних можливостей, які людина може використовувати в аспекті оптимальної самореалізації.

Мета статті. Зважаючи на вище викладене, метою даної статті є розкриття ролі ресурсного підходу в психологічному супроводі навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Беззаперечним є те, що в процесі становлення професіоналізму у людини формується особливий «професіональний» тип особистості, що відрізняється від особистості людини, яка не є професіоналом в даному виді діяльності. 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) [6, с. 40-46].

На думку С. Дружилова у понятті «професіоналізм» відображається така

міра оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Поняття професіоналізму не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці; воно є і особливим світоглядом людини [3].

Особистість людини-професіонала, яка пройшла достатньо тривалий період теоретичного навчання і наступної адаптації до практичної діяльності, здобула необхідний професійний досвід, слід розглядати як професійно обумовлену. У психологічній літературі мають місце різні погляди на властивості особистості професіонала.

Наприклад, Е. Зеєр у структурі особистості професіонала виділяє чотири підструктури [5]: 1) підструктуру професіонально значимих психофізіологічних властивостей (нейротизм, екстравертованість, реактивність та ін.); 2) підструктуру професіонально важливих якостей; 3) підструктуру професіональної компетентності; 4) підструктуру професіональної направленості.

Як одну із 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 [10].

Автори, які займаються проблемою профкомпетентності одним із компонентів у її структурі виділяють психологічні особливості особистості фахівця, врахування й розвиток яких є умовою ефективного професійного становлення.

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 підготовки майбутніх учителів, через розвиток яких, із врахуванням особливостей діяльності фахівців, і відбувається становлення та вдосконалення (трудового) *освітньо-професійного ресурсу* особистості.

Розглянемо особливості прояву психологічного ресурсу майбутніх учителів. До структури *психологічного ресурсу*, відносимо: пізнавальні процеси (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява); вольові (наполегливість,

цілеспрямованість, дисциплінованість) та емоційні (почуття, емоційний стан) якості.

Як відомо, ланкою зв'язку між минулим, теперішнім і майбутнім у житті та діяльності людини виступає її пам'ять. Різні види пам'яті (образна, словесно-логічна, рухова, емоційна, мимовільна й довільна, короткочасна, довготривала, оперативна) по-різному виявляються суб'єктами в швидкості, точності, міцності запам'ятовування та готовності до відтворення.

У ході наукового дослідження ми спиралися на висновки та узагальнення учених М. Дяченка та Л. Кандибович. Цими дослідниками констатовано вплив навчальних занять на зміни різних видів пам'яті (короткочасної та довготривалої). У студентів, які склали іспити на «відмінно» та «добре», до кінця занять найбільше знижувалась довготривала пам'ять, дещо менше – короткочасна. Ця група більше уваги звертала на змістовий бік лекцій і конспектувала їх в умовах реконструкції. У більшості студентів, які склали іспит з оцінкою «добре», наприкінці навчання спостерігалось значне зниження короткочасної пам'яті. Опитування дало можливість з'ясувати, що ці студенти конспектували лекції, в основному, дослівно, мало звертали уваги на змістовий бік лекцій, інтенсивно вивчали предмет безпосередньо перед іспитом. У студентів з оцінкою «задовільно» не вдалося встановити однонаправлених змін досліджуваних типів пам'яті [4].

Індивідуальні відмінності пам'яті можуть бути зумовлені типом вищої нервової діяльності. Швидкість утворення тимчасових нервових зв'язків пов'язана з силою процесів збудження та гальмування, що зумовлює точність і міцність запам'ятовування. У таких умовах важливо педагогічно цілеспрямовано спиратися на потенційні можливості психічного розвитку особистості. При сильному, але не досить рухливому гальмуванні, диференціація вражень відбувається повільно, що може позначатися на точності запам'ятовування. Якщо в людини сформовані раціональні способи мнемічної діяльності, вироблені відповідні звички – акуратність, точність, відповідальність, то негативні прояви, зумовлені типологічними особливостями нервової системи, можуть коригуватися.

Варто відзначити, що пам'ять студентів розвивається в процесі їхньої діяльності. При цьому спостерігається її професіоналізація. Математик, як

правило, краще запам'ятовує числові величини, їх перетворення, виконання окремих обов'язків, пов'язаних із застосуванням математики. У студента-педагога (майбутнього викладача) відповідно розвивається пам'ять на людей, він краще пам'ятає прояви їхніх почуттів, особливості поведінки, біографічні дані. Проте раптово така пам'ять не з'являється. Її необхідно цілеспрямовано розвивати і вдосконалювати відповідно до вимог майбутньої професії.

Отже, психофізіологічні властивості пам'яті студентів повинні розглядатись як один з основних чинників психофізіологічного забезпечення готовності до професійної (зокрема, педагогічної) діяльності в складному і тривалому процесі професійної підготовки. Враховувати індивідуальні відмінності пам'яті важливо в навчальній роботі, щоб максимально продуктивно використовувати потенційні можливості кожного учня та всебічно розвивати його.

Запам'ятовування навчального матеріалу залежить також від установок і прийомів діяльності студентів. Цілком погоджуємося з А. Смирновим у тому, що установка визначає й терміни, і міцність, і характер запам'ятовування [12].

Варто вказати, що робота вчителя характеризується значним напруженням розумової діяльності. Це зумовлено, по-перше, специфікою його професії, основним завданням якої є організація процесу оволодіння студентами знаннями, по-друге, – значним робочим навантаженням, яке щоденно потребує від учителя витрат як розумового, так і фізичного потенціалу. У професійній діяльності вчителя органічно й нерозривно поєднуються два типи мислення: теоретичне та практичне.

Професія педагога вимагає постійного розширення знань про те, як відбувається розвиток різноманітних сфер соціального життя, науки, техніки, культури. Це обумовлюється не тільки звичайною пізнавальною зацікавленістю, а й намаганням щонайглибше осмислити життєві явища та події. Розвиток світогляду, загальної культури, широти інтересів – важливий показник розвитку вчителя як особистості, як індивідуальності, що має ключове значення для характеристики його діяльності як педагога-професіонала. Лише в контексті знань методологічних проблем наукової думки, соціального та культурного життя суспільства вчитель може продуктивно, на високому рівні компетентності вирішувати й такі принципово важливі завдання, як відбір змісту навчальних

занять, вибір найефективніших для тих чи інших умов методів навчання, діагностики та прогнозування особистості учня.

Проте, діяльність педагога – це, передусім, безпосередньо практична діяльність, щоденне живе спілкування з учнями, під час якого відбувається оволодіння знаннями з того чи іншого предмета, тобто теоретичне знання набуває глибокого особистісного значення в тому випадку, коли воно взаємодіє з практичним досвідом учителя. Тому особливе місце в педагогічній діяльності належить єдності теоретичного й практичного мислення.

Н. Кузьміна зазначає, що в педагогічній діяльності завданнями теоретичного мислення є: розробка принципів підходу до вирішення педагогічних задач та засобів їх вирішення; систематизація спостережень та формулювання для себе правил діяльності. Завданнями практичного мислення вчителя є: розробка плану й теми уроку, батьківських зборів, культпоходів тощо; здійснення цих планів [7].

Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, аналізуючи значущість мислення в професійній діяльності вчителя, підкреслюють, що співвідношення педагогічної мети з умовами її досягнення відображається в мисленні вчителя як педагогічна задача, що спрямовує та організовує всі дії вчителя. Такі задачі утворюють цілісну систему, в яку включаються: стратегічні задачі (загальна перспектива навчально-виховної роботи); конкретні поетапні задачі; численні оперативні задачі [8].

За В. Сластьоніним, уміння вчителя мислити самостійно й оригінально – це найвищий рівень педагогічної майстерності. Використовуючи вже відомі педагогічні прийоми, учитель повинен уміти збагачувати їх своєю особистою думкою, власним баченням проблеми. Творче мислення педагога безпосередньо включено в його діяльність і спрямоване на вирішення різноманітних педагогічних завдань. Головною метою цих завдань є розвиток особистості учня в процесі навчання й виховання, а умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності учнів [11].

Вважаємо, що навчальний процес у вищому навчальному закладі має бути спрямований на озброєння студента знаннями не тільки з основ наук, а й способів отримання цих знань більш раціональним способом, у найкоротший строк і без шкоди для власного здоров'я та самопочуття.

Отже, озброєння студентів вищих педагогічних навчальних закладів

знаннями про культуру розумової праці є одним із найголовніших завдань, оскільки тільки маючи власний її досвід, вони зможуть ефективно навчатися, стати кваліфікованими спеціалістами, а отже і зможуть передати цей досвід іншим, тобто майбутнім учням.

Окрім пізнавальних якостей особистості, необхідно враховувати та розвивати, як відзначають В. Кан-Калік, А. Маркова, у студентів *психосоціальні якості*, до яких належать *емоційні* допитливість, керування негативними емоціями; *вольові*; *комунікативні якості* толерантність, уміння слухати і чути, уміння враховувати особливості співбесідника, відкритість.

Емоції, які людина переживає у щоденному житті, впливають на індивідуальний та соціальний розвиток і на формування міжособистісних зв'язків. Емоції – це «внутрішній регулятор» діяльності, вони слугують організуючим та мотивуючим чинником поведінки людини. На думку С. Рубінштейна суб'єктивні переживання не тільки супроводжують, але й активно беруть участь у регуляції діяльності та відображують потрібні стани суб'єкта. Емоції як переживання людиною різних потреб виступають генетичним витоком розгортання діяльності.

Досліджуючи питання про природу емоційних переживань, їх місця та функцій, О. Леонтьєв доходить висновку, що емоції виконують роль внутрішніх сигналів і стимулів. Інакше кажучи, емоції, виконуючи важливу функцію мотивації діяльності, самі власне не можуть бути зведені до мотивів. Емоції, як правило, виникають тоді, коли предмет і явища задовольняють або не задовольняють потреби особистості [9].

Як зазначав Л. Виготський, емоції здатні спонукати організм до активності, здійснюючи, так би мовити, диктатуру поведінки [1, с. 78].

Аналіз структури й характеристики основних положень компонентів педагогічної діяльності, а також психологічних механізмів емоційної регуляції діяльності дає можливість розглядати проблему емоційної регуляції педагогічної діяльності з позицій внутрішніх психологічних і зовнішніх умов. У ряді робіт піднімається також питання щодо проявів емоційності вчителя як фактора, який справляє позитивний або негативний вплив на організацію навчально-виховного процесу та успішність професійної діяльності в цілому.

У роботі Ф. Гоноболіна розглядається підхід до вивчення індивідуально-

стійких властивостей учителя як зовнішнього ресурсу, що забезпечує успішну педагогічну діяльність. Автор посилається на відомі факти, які доводять, що байдужість, недостатня емоційність учителя перешкоджає успішній праці педагога. Однією з важливих якостей учителя є вміння керувати своїми емоціями. Успіх у педагогічній роботі визначається не тільки силою та швидкістю перебігу почуттів, але й мірою їх зовнішнього прояву (міміка, жести емоційність мови тощо). Виділяється значущість двосторонньої спрямованості емоційних процесів у виховних цілях. Зазначається, що емоційність і любов до своєї професії є однією з головних умов, які забезпечують психологічну можливість творчої праці вчителя. Акцентується увага на структурі взаємостосунків у колективі, педагогічній творчості, педагогічному такті з урахуванням емоційного компонента [2].

В. Сухомлинський відстоював думку, згідно з якою знання та почуття дітей завжди виступають у нерозривній єдності, у тісній взаємодії зі способом їхнього життя, в усьому його розмаїтті. Оволодіння знаннями – це ідейно багате, багатогранне, емоційно насичене життя особистості. Пізнаючи і знаючи, людина хоче, прагне, любить, співчуває, гнівається, зневажає, ненавидить. Коли процес пізнання супроводжується емоційними переживаннями і збудженням почуттів людини, тоді знання набувають особистісної значущості, стають внутрішнім стимулом моральної поведінки. Отже, не слід відгороджувати дитину від хвилювань і тривог, а, навпаки, створювати умови, за яких думка полонить серце, пробуджує почуття. Тільки за цієї умови, вважав автор, переконання здобуваються. Автором висловлюється думка, основною ідеєю якої є те, що у формуванні світоглядних переконань провідною ланкою виступає чуттєва сфера учнів: «Переконаність формується тоді, коли вихованець усвідомлює істину в процесі активної діяльності, проймається глибокими інтелектуальними, моральними, естетичними почуттями. Інтелектуальна та емоційна сфери духовного життя людини будь-якого віку взаємозв'язані й взаємозумовлені. Пізнавальні процеси завжди супроводжуються тими або іншими почуттями, але в кожному віці ця залежність проявляється своєрідно» [13, с. 251].

Аналізуючи залежність мислення, морального розвитку школярів від почуттів, В. Сухомлинський пише: «Велике значення для формування свідомості й усього морального світу дитини має не лише те, що вона дізнається про

навколишній світ, а й те, що відчуває, які переживання супроводять процес пізнання. Особливо це стосується моральних почуттів. Характер, зміст, ідейна спрямованість знань, що набуваються в процесі пізнання навколишнього світу, мають викликати емоції, що спонукають до благородних вчинків, до безоплатної суспільно корисної праці» [13, с. 253].

Одне із виховних завдань автор бачить у тому, щоб розвивати, зміцнювати в дитині оптимістичну впевненість у можливості подолання труднощів, особливо труднощів інтелектуального характеру, пов'язаних із навчанням. Умова здійснення цього завдання – створення атмосфери творчого змагання думки в колективі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. 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 фону педагогічного процесу.

Література

1. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологи поведения / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 78-98.
2. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
3. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход / С. А. Дружилов // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб. : Изд-во БПА, 2003 (а). – Вып. 52. – С. 40-46.
4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович ; [2-е изд., перераб. и доп]. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. – М. : МСПИ, 2005. – 354 с.

6. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический анализ) : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2003. – 320 с.
7. Кузьмина Н. Ф. Очерки психологи труда учителя / Н. Ф. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. – 183 с.
8. Кулюткин Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога / Ю. Н. Кулюткин / под. ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л., 1978. – 124 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
12. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М., 1966. – 422 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 1. – К., «Радянська школа», 1976. – 654 с.