

вещь має виявити також такі якості: здатність керувати складними проектами, яка вимагає особливої здатності до делегування дій. Сьогодні майже неможливо все робити самому. Делегування передбачає вміння оцінити та контролювати виконання якихось доручень. Важливими якостями також є менеджерські здібності. Вони недостатні. Але за сьогоdnішніх умов вони мають стратегічний напрям, особливо в умовах бюджетної реформи (LOLF). Юридична компетенція є невід'ємною для державного службовця. Поглиблене знання процедур стає дедалі потрібніше за виконання обов'язків. Не менш важливими є комунікативні навички для ефективного та швидкого інформування. Тож ці компетенції згруповано в три категорії: здатність до організації життя колективу та мобілізації підлеглих, здатність до визнання своєї відповідальності й адаптивність.

Висновки. У сучасних умовах потрібна підготовка, адаптована до вимог суспільства, водночас вона є одним з головних напрямів у пошуках рішень для ефективного функціонування системи.

Література

1. Simon J. Organisation et gestion de l'éducation nationale / J. Simon, J.-R. Cytermann, A. Perritaz. – Berger-Levrault. – Paris, 2008. – 711 p.
2. Toulemonde Bernard dir. Le système éducatif en France. Documentation française – Paris, 2006. – 191 p.
3. Lefebvre Etienne, Mallet Daniel, Vandewoerde Pierre Le collège et le lycée publics : le chef d'établissement dans l'institution Berger-Levrault. – Paris, 2006. – 638 p.
4. AFAE : association française des administrateurs de l'éducation/Paris.
5. Le système éducatif français et son administration : 11ème édition. AFAE/Paris, 2008, 373 p.
6. Décret № 2001–1174 du 11 septembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale NOR : MENF0102414D version consolidée au 29 août 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005631808&dateTexte=20080702>.

ХУРТАК І.В., ГОРБЕНКО Т.А.

ПРО РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ФАКТОРА В КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Актуальність проблеми зумовлена тим, що педагогічна наука постійно веде пошук нових моделей організації навчального процесу у вищій школі, здатних утвердити якісно нові комунікативні зв'язки, відносини між суб'єктами навчання, спрямовані на гуманізацію навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. На цьому акцентовано в державних документах, зокрема Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній програмі “Вчитель”, Законі України “Про вищу освіту” та ін.

Проблему педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі досліджували науковці в різних аспектах: взаємодія викладача та студента (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, А. Вербицький, Н. Кузьміна, В. Козаков, В. Ляудіс та ін.); характер дидактичної емоційної взаємодії між викладачем й студентом під час організації самостійної роботи студентів (А. Алексюк, П. Підкасистий); педагогічне спілкування як взаємодія викладача та учня (О. Бодальов, І. Зимня, В. Кан-Калик, О. Леонтєв); дидактичне спілкування викладача та учня (Я. Коломинський, А. Реан); дидактична взаємодія суб'єктів навчання – викладача і студента (І. Зимня); дидактична взаємодія викладача і студента як фактор оптимізації процесу навчання (О. Балан).

Науковці (І. Бех, І. Васильєв, В. Поплужний, Л. Путляєва, О. Тихомиров та ін.) визнають вагому роль емоцій у процесі навчання людей різних вікових категорій і вказують на необхідність урахування цього під час взаємодії, акцентуючи увагу на емоційній взаємодії як компоненті педагогічної системи (В. Свирський); місці та ролі емоційного фактора в системі гуманізації педагогічної взаємодії (Л. Бучек). Проте, на наш погляд, питання щодо врахування можливостей емоційного фактора під час взаємодії викладача й студентів вимагають поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтувати роль емоційного фактора в комунікативному процесі суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ.

Перш за все, відзначимо, що емоції – одна зі складових у структурі психічної діяльності людини. Згідно з психологічним словником, феномен “емоції” (від лат. *emoveo* – хвилюю) – психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвої суті явищ і ситуацій, що зумовлені ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Будучи суб'єктивною формою вираження потреб, емоції передують діяльності щодо їх задоволення, спонукаючи та спрямовуючи її.

Науковці по-різному підходять до розуміння зазначеного феномену, розглядаючи емоції як: реакції людини й тварин на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення та охоплюють усі види чутливості й переживань (С. Гончаренко); специфічну форму взаємодії з навколишнім світом, спрямовану на пізнання цього світу та свого місця в ньому через саму себе у формі переживань (О. Киричук); процеси (у формі переживань), що відображають особистісну значущість і оцінку зовнішніх ситуацій для життєдіяльності людини (С. Рубінштейн); форму психічного відображення, що виявляється через суб'єктивні переживання та фізіологічні реакції; відображення не самих феноменів, а їх об'єктивних ставлень до потреб організму (К. Платонов, Я. Коломинський); відображення (оцінка) мозком людини і тварини якоїсь актуальної потреби (її якості, величини) і ймовірності її задоволення (П. Симонов) та ін.

Виникаючи в умовах комунікативної діяльності, вони характеризують те, наскільки дійсність відповідає потребам суб'єкта, відображають досягнуті зміни (П. Симонов), а включаючись у процес формування особистості, як цінність визначають її спрямованість (Б. Додонов). Дослідниками встановлено, що емоції беруть участь у регуляції навчальної діяльності (А. Петровський, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Т. Яценко та ін.). Входячи до структури процесів мислення, емоції виконують функції евристик (О. Тихомиров), а творча діяльність завжди активована емоційними процесами (В. Моляко, Я. Пономарьов).

Про роль емоцій у навчанні говорили ще Я. Коменський (почуттєві механізми пізнання), А. Дістервег (інтерес), Й. Герbart (емоційний інтерес), К. Ушинський (почуття), В. Лай, Ж. Піаже (активізація навчально-пізнавальної діяльності), Л. Виготський (інтелект і афект) та ін. Так, Я. Коменський вказував: “Ми повинні намагатися, щоб усі ті знання, що ми маємо повідомити учням, були представлені їх почуттям, щоб самі предмети, будучи безпосередньо в наявності, зворушували, приводили в рух, привертали б почуття, а останні, в свою чергу – розум, і отже, щоб не ми говорили учням, а самі речі” [3, с. 99].

К. Ушинський наголошував: “Ніщо – ні слова, ні думки, ні, навіть вчинки наші не виражають так ясно і точно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування: в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі та її ладу” [4, с. 87]. Проте, на жаль, і на сьогодні у вищій школі ще домінує безсистемний педагогічний вплив на формування вміння встановлювати емоційні контакти і суб’єктами навчального процесу.

Сучасний педагог під час організації навчально-виховного процесу має спрямовувати свою діяльність на формування емоційного фону в аудиторії, враховувати чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальший рух уперед для досягнення нової мети. Адже створення позитивних емоцій, опора на них буде сприяти пошуку інформації, яка підтримує стан задоволення і, навпаки, негативні емоції викличуть дії, що спрямовані проти навчання, дії, що зменшують його продуктивність. Навіть незначний успіх у навчанні заохочує, породжує почуття впевненості в досягненні мети. Проте відомо, що і негативні емоції іноді можуть стати тонізуючими, викликати прагнення подолання перешкод у навчанні. Педагог має бути регулятором духовного світу студента, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками; носієм позитивних емоцій, позитивного настрою, позитивних станів; володіти не лише засобами емоційного стимулювання, а й знаннями про негативні та позитивні психічні стани, причини виникнення негативних, уміннями усунення їх та розвитку позитивних емоційних станів.

Аналіз діяльності викладачів академії митної служби дав змогу виявити наявні недоліки: стримування своїх почуттів, неухважність до емоційного стану курсантів, невміння багатьох з них володіти своїми емоціями тощо. На жаль, досить часто голос викладачів позбавлений яскравості, виразності, чіткості, а характеризується, скоріше, розпливчастістю, “киселеподібністю”. Крім того, існують чинники, що порушують діалог викладача з курсантами: погрози (спричиняють страх, образу, ворожість); накази, безапеляційні розпорядження (підкреслюють свою владу над іншими); негативна критика; образи, образливі порівняння, прізвиська; апеляція до обов’язків: (“Ти повинен”, “Ти не маєш права”); репліки-“пастки” (“Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим”) або натяки без розкриття важливої інформації (“Якщо ти будеш поводити себе добре, я зможу допомогти тобі”); допит; похвала з “пасткою” (“Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?”); упереджений діагноз мотивів поведінки (“У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш”); несвоєчасні поради; відмова від обговорення питання; зміна теми (“Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки”); змагання (“Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша”); заспокоєння запереченням (“Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися”). Слід пам’ятати, що помилкові, необґрунтовані педагогічні дії, слова спричиняють тяжкі втрати, адже об’єктом помилки є людська особистість. Зазначене свідчить про недооцінку викладачами емоційного фактора в навчальній роботі і призводить до підвищення емоційного напруження в курсантських групах, перешкоджає налагодженню емоційного контакту з курсантами, встановленню дружніх, довірливих стосунків, заснованих на взаємній повазі.

Серед зарубіжних учених, які розглядали вплив емоцій на навчально-пізнавальну діяльність, особливої уваги заслуговує гуманістична концепція Ч. Паттерсона, відповідно до якої емоційний компонент на стадії здобуття знань і

вироблення необхідних умінь та навичок домінує. Серед умов, за яких спрацьовує це твердження, автор виділяє введення системи спеціальних дидактичних ситуацій, що зорієнтовані, насамперед, на сферу почуттів. К. Роджерс акцентує увагу на ситуаціях, що забезпечують вияв емоційного ставлення до подій: емпатію, довіру тощо. За умови здійснення цього навчання, на думку автора, стає життям, а ті, хто навчаються, – тими, хто змінюються. Е. Стоунс вважає провідним завданням учителя створення позитивної емоційної атмосфери в навчанні, пов'язаної з пізнавальною атмосферою. Тому заохочення правильних дій студентів, переживання їх успіху сприяє подальшому навчанню. Вчений виділив умови підтримки сприятливої емоційної атмосфери заняття: використання зворотного зв'язку, нетрадиційне подання дидактичного матеріалу, різні види заохочення, залучення до діяльності.

Емоційності взаємодії сприяють встановлені суб'єкт-суб'єктні, рівнопартерські відносини між викладачем і студентами. Це полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, емоційній активності, взаємопроникненні у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним. “Найбільш суттєвою характеристикою емоційного збагачення діалогу виступає наявність рівноправних позицій суб'єктів спілкування” [2, с. 10]. “Взаємодія вихователя з вихованцями має будуватися з урахуванням їхніх позицій, бажань, а не вимушеного спілкування. Лише за особистісного плану взаємодії з вихованцем педагог транслює свою індивідуальність, реалізуючи свою потребу і здібність бути особистістю і, у свою чергу, формуючи відповідну потребу і здібність у вихованця” [1, с. 14].

Переконані, що педагог має кожного разу прогнозувати сприймання студентами змісту взаємодії, планувати способи взаємодії з урахуванням специфіки різноманітних видів занять, подумати про те, як залучити студентів до взаємодії, зацікавити, створити творчу атмосферу. Доцільним є попереднє детальне конструювання різноманітних проблемних ситуацій, що вимагають включення емоційної сфери студентів у процес пошуку: ситуацій аналізу (наявність суперечності між новими фактами і сталими теоріями); ситуацій порівняння (наявність прихованих розбіжностей між подібними об'єктами, прихованих розбіжностей між різними об'єктами, явищами, процесами); ситуацій творчості (застосування відомих методів для вирішення нових завдань, необхідність розробки нового методу для вирішення завдань, що виникають); ситуацій розвитку (поява нової проблеми під час вирішення, непередбачене виникнення нових проблем за результатами вирішених раніше тощо). Наперед визначається емоційний настрій, виходячи зі складу групи, індивідуальних особливостей. Викладач повинен спланувати власну вербальну та невербальну поведінку, спрогнозувати можливі реакції студентів на ту чи іншу ситуацію, продумати “ліричні відступи” для заповнення пауз, способи реагування на поведінку студентів. Під час взаємодії викладач повинен виявляти інтерес до студента, сприймати інформацію від нього як значущу, передавати студентові свій оптимізм і впевненість в успіхові. Наприкінці взаємодії викладач має співвіднести мету й засоби емоційної взаємодії з її результатами, виявити недоліки під час взаємодії та здійснити прогнозування наступної взаємодії з урахуванням аналізу попередньої.

Висновки. На наш погляд, ефективними методами, що сприяють підвищенню емоційності навчальної, комунікативної діяльності студентів, є: емоціо-

генні ситуації (проблемні ситуації, ситуації драматизації, новизни, створення успіху в навчанні), ігрові технології (рольові, ділові, ситуативні, імітаційні), метод емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни, діалогічно-дискурсивні методи, створення ситуацій успіху, емоційного сплеску й заохочення тощо. Застосування їх у навчально-виховному процесі вищої школи забезпечує ефективну емоційну взаємодію викладачів і студентів.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–16.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 10–13.
3. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. / Я.А. Коменский. – М., 1955. – 651 с.
4. Ушинский К.Д. Избр. соч. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 583 с.

ЦАПОВ В.О.

ІНТЕГРАЦІЙНА СКЛАДОВА В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сучасний підхід до освіти вимагає заміни вузької спеціалізації майбутніх фахівців більш широким профілем підготовки, щоб дати можливість кожному легше засвоювати нові знання, освоювати та ефективно використовувати принципово нові технічні, інформаційні й соціально-економічні можливості сучасного виробництва та соціальної сфери. Процес нескінченного дроблення спеціальностей і спеціалізацій замінює тенденція їхньої інтеграції.

Ідеї необхідності інтеграції знань простежуються в працях багатьох класиків педагогіки. Так, Я. Коменський писав: “Наукові заняття всього життя повинні бути розподілені так, щоб становити одну енциклопедію, у якій все повинно виходити із спільного кореня й стояти на своєму власному місці”.

Найінтенсивніше інтеграційні процеси в педагогічній теорії й практиці стали виявлятися з кінця 1970-х рр. Інтерес, який з’явився в колі науковців, до проблеми інтеграції в педагогічній теорії й практиці зумовив появу в пресі ряду методичних розробок і програм досліджень із цього питання (А. Беляєва, В. Безрукова, Ю. Кушів, С. Тюнников та ін.). З’явилися колективні педагогічні дослідження. Розглядалися питання сутності педагогічної інтеграції, технології педагогічного інтегрування, інтеграції змісту освіти, психологічних основ інтеграції, інтеграційних підходів у побудові нових систем педагогічного знання, інтеграції в діяльності вчителів та учнів, інші актуальні проблеми.

Мета статті – з’ясувати інтеграційні можливості математичної освіти з метою якісної підготовки фахівців.

Будь-яка педагогічна інтеграція повинна мати нові якісні характеристики, яких немає в інтегровувальних підсистемах. Інакше кажучи, інтеграція виправдана лише в тому разі, якщо продукт інтеграції більший, ніж сума продуктів інтегровувальних підсистем.

Отже, сукупність стає інтеграційною за умови, якщо вона не зводиться до суми своїх складових, що приводить до утворення інтеграційної якості – системи узагальнених властивостей, які мають так звану надіндивідуальну визначеність і можуть бути предметно не представлені і не розглянуті. Дійсно, властивості інтегральної якості предметно не представлені й не розглянуті, що, власне