

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ У ВИШАХ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми адаптації сучасного студентства до навчання в умовах загальноцивілізаційних змін. Автор визначає характерні риси адаптованої особистості: прагнення до демократичних пріоритетів, установка на визнання їх цінності, соціально значущий й особистісно-смісловий характер інтересів і мотивів діяльності, самостійність тощо.

Ключові слова: студентська молодь, педагогічна адаптація, виши України.

Теоретико-методологічні засади професійної адаптації особистості досліджуються вітчизняними й зарубіжними вченими (Е. Амариді, Д. Андреєва, Г. Балл, В. Брудний, О. Галус, Л. Зданевич, Н. Лозинська, Ф. Меєрсон, Н. Ничкало, С. Селіверстов, В. Семиченко, В. Синявський, Ю. Чернов, В. Штифурак та ін. [1, 7; 8]).

Проте питання адаптації студентської молоді до навчання в сучасних умовах залишаються бути актуальними, для психолого-педагогічної науки.

Мета статті – аналіз й висвітлення проблем адаптації студентської молоді до навчання в контексті загальноцивілізаційних змін.

Загальна проблематика. Адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухомі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість необхідну для існування, розвитку і продовження роду. Саме механізм адаптації, вироблений в результаті тривалої еволюції, забезпечує можливість існування організму в постійно змінних умовах середовища.

Завдяки процесу адаптації досягається збереження гомеостазу при взаємодії організмом із зовнішнім світом. У зв'язку з цим процеси адаптації включають не лише оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості в системі “організм-середовище”. Процес адаптації реалізується кожен раз, коли в системі “організм-середовище” виникають значні зміни, і забезпечує формування гомеостатичного стану, який дозволяє досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки організм і середовище знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їх співвідношення змінюються постійно, а отже, також постійно повинен здійснюватися процес адаптації. Викладене стосується однаковою мірою, як тваринного світу, так і людини. Проте сутнісною відмінністю людини є те, що вирішальну роль у процесі підтримки адекватних відносин в системі “особистість-середовище”, в ході якого можуть змінюватися усі параметри системи, відіграє психічна адаптація.

Психічну адаптацію розглядають як результат діяльності цілісної самокерованої системи (на рівні “оперативного спокою”), підкреслюючи при цьому її системну організацію. Але при такому підході картина залишається неповною. Необхідно включати у формування поняття потреби. Максимально можливе задоволення інтелектуальних потреб є, таким чином, важливим чинником ефективності адаптаційного процесу. Отже, психічну адаптацію можна визначити, як процес встановлення оптимальної відповідності особи і навколишнього середовища підчас здійснення властивої людині діяльності, який (процес) дозволяє особистості задовольняти актуальні процеси й реалізувати пов'язані з ним значущі цілі, забезпечуючи одночасно відповідність максимальної діяльності людини, її поведінки, вимогам середовища.

Психічна адаптація включає ще аспекти оптимізації постійної взаємодії особистості із навколишнім середовищем, а також процеси встановлення адекватної відповідності між психічними та фізіологічними характеристиками.

Сутнісним є й педагогічний аспект адаптації, про що свідчать дослідження Д. Андреевої, О. Галуса, Л. Кандибовича, А. Новодворскіса та ін. Дидактичний аспект процесу адаптації пов'язаний, по-перше з особливостями пристосування особистості випускника школи, училища, коледжу, до нової системи навчання у вищому навчальному закладі; по-друге, сама система навчання у ВНЗ постійно змінюється, набуває нових характеристик, що викликані специфікою загальноцивілізаційних змін, проблеми якісної освіти тих, хто навчається. Як справедливо зазначає О. Галус “педагогічно важливим моментом є вивчення працездатності студентів як інтегральної характеристики їх адаптації до змісту та методів навчання у ВНЗ” [7, с.77]. На цей бік проблеми звертають увагу й інші вчені (Г. Левківська, В. Сорочинська, В. Штифурак), які формулюють таку закономірність: “чим більш складним є середовище (якісно інший зміст освіти, спільної діяльності, вимог студента, інші форми контролю знань, самостійність тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються в ньому за короткий проміжок часу, тим важче студентам адаптуватися до нових ситуацій вузівського Життя. Очевидно, що саме велика кількість, значна масштабність і новий рівень змін при переході молоді людини від шкільного життя до вузівського ставить проблему адаптації в центр уваги всього педагогічного колективу вузу” [14, с.44].

За сучасних умов психолого-педагогічна адаптація студентської молоді тісно взаємопов'язана із проблемами: якості освіти; інтелігенцією; вихованістю; творчістю; самодіяльністю; відповідальністю особистості. Розглянемо ці питання докладніше.

Адаптація і якість освіти. Як справедливо зазначає В. Кремень, категорія “якість освіти” змінювалась на кожному етапі розвитку людства і, власне освіти. І нині ми є свідками якісних змін як у розвитку цивілізації, так й обставин життя, а отже, у функціонуванні освіти і розумінні її якості [13, с.7]. Сучасною наукою якість освіти визначається як сукупність соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її становлення та розвиток, і системи освіти, з допомогою якої людина набуває певних знань та навичок.

Якість освіти є категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші. Якщо за основу визначення, – пише В.О.Зайчук, – взяти вимоги міжнародного стандарту якості, то це поняття можна сформулювати як поєднання властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які спроможні задовольняти освітні потреби усіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців, тобто суспільства в цілому [9, с.23]. Якісна освіта не може відбуватися без впровадження освітніх стандартів. В них зосереджені основні норми, принципи, вимоги до усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Стандарти також містять в собі зміст освіти, який виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, точніше людська культура, що береться в аспекті соціального досвіду, у всій його структурній повноті. У цьому випадку зміст набуває ізоморфних характеристик, тобто аналогічних за структурою соціальному досвіду і включає в себе всі елементи, притаманні людині, що залучена до всього багатства культури. Такий зміст включає, крім готових знань і досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісних відносин. Саме засвоєння цих елементів дозволяє людині не просто

адаптуватися до соціальної ієрархії, але й бути в стані змінювати існуючий стан справ.

Стандартизація – це спосіб нормативного втілення змісту освіти на рівні структури особистості студента. Одне із призначень освітнього стандарту – діагностувати досягнення мети. Відповідно до визначення мети вищої освіти інтегрованим показником її досягнення є освіченість – якість особистості, яка формується у людині в процесі трансформації соціального досвіду в особистісний [10, с.168]. Тут поняття “освіченість” ми ототожнюємо із культурним рівнем особистості, її внутрішнім духовним станом. Якщо освіченість людини є суто зовнішньою ознакою, то це означає, що справжньої адаптації особистості до опанування змістом освіти не відбулося. Звідси, на нашу думку, не можна назвати таку освіченість якісною.

З іншого боку, конструктивно-технічний аспект стандартів слід розглядати як систему певних обмежень, що визначають поле широкого конструювання варіативного змісту освіти. Стандарт встановлює ті елементи освіти, без яких неможливо вважати освіту випускника вищого навчального закладу повноцінним. Але у такому розумінні стандарт виступає в ролі “мінімуму”. Вважаємо, що він не враховує індивідуальних особливостей студентів й розрахований на “середньостатистичного студента”. І тут надзвичайно важливо, щоб останній був зорієнтований на цей “мінімум”, але мав потенційні можливості адаптування до максимуму вимог, як це визначається стандартами вітчизняної і європейської системи освіти.

Зазначимо також, що, наприклад, стандарти підготовки майбутнього вчителя є недосконалими з огляду на відсутність чітко сформульованої мети та й вивчення педагогічних дисциплін. Це стало причиною “розмитості” критеріїв оцінки ступені професійно-педагогічної готовності випускника вищого педагогічного закладу до праці. Номенклатура педагогічних дисциплін виглядає набором випадкових навчальних предметів, не взаємопов’язаних між собою логічно, все це утруднює реалізацію, як міжпредметних, так і міждисциплінарних зв’язків.

Сутнісного удосконалення потребує та частина Держстандарту, яка присвячена педагогічним технологіям. Вона не має чіткої логіки, для неї характерна фрагментарність, випадковість. Викликає сумнів і засади, за якими класифікуються в стандарті педагогічні технології. В стандарті є недостатня збалансованість кількості годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін на різних факультетах. На цій основі деякі вищі педагогічні заклади вважають за можливе вносити корективи у кількість годин, що відводяться на вивчення культурологічних, психолого-педагогічних і предметних дисциплін. Тим самим не лише дискредитується основна ідея стандартизації – створення єдиного освітнього простору, але й утруднюється процес адаптації студентської молоді.

Адаптація й інтелігенція. Поняття “інтелігенція” у соціальній педагогіці означає підготовленість людини, що займається професійною розумовою працею. У науковій літературі відповідником цього терміну є інтелектуалізм [18, с.153]. У цьому розумінні можна говорити про підготовку викладача у руслі сучасних педагогічних технологій, власне його уміння адаптуватися до новітніх процесів, що відбуваються в освіті і науці. Водночас ступінь цієї реальної готовності сутнісно позначається на адаптації студентської молоді до навчання.

Сучасна педагогічна наука в основу підготовки викладача покладає антропоцентрований підхід, сутність якого полягає у гармонійній єдності професійних і духовно-особистісних його якостей. Це своєю чергою уможливорює інтегральність характеристики особистості педагога, до яких передусім належать: гуманістична

спрямованість, висока компетентність, емоційна й поведінкова гнучкість. Однією із найважливіших умов розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перебудови свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в праці, отже, підвищення рівня самосвідомості. На цей бік проблеми звертав увагу ще А. Дістервег, який характеризує сутність самосвідомості педагога виділяв такі її складові: висока думка про вартість і значення своєї професії; правильне ставлення до учнів і батьків, повага до керівників і шана їх з боку педагога; доброзичливе ставлення до колег за професією; розуміння того, що йому необхідно поповнювати знання і вдосконалювати свої вміння; усвідомлення необхідності брати участь у подіях свого часу, його рушійних силах; відчуття себе членом своєї нації, вихователем молоді свого народу; глибоке переконання, що він, як педагог, потрібний народові й вартий того, щоб до нього ставилися з повагою і держава, і все суспільство [8, с.309–320].

Традиційна педагогічна наука і практика у погоні за “озброєнням знаннями”, формуванням “умінь і навичок, у кращому випадку – “розвитком інтелекту” й “індивідуальним підходом” йшла поза потребами студентської молоді у пошуках сенсу життя і діяльності. Носієм цих сенсів для студентства, є педагог, успіх діяльності якого залежить від його здатності набути ці смисли, визначити для себе (і для студента) провідні людські цінності. Тому в “зоні найближчого розвитку” професійної самосвідомості майбутнього педагога знаходиться необхідність переорієнтації із особистісно орієнтованого навчання на педагогічну взаємодію в системі “особистість – особистість”. У цій системі озброєння знаннями й уміннями – є базовим, але не головним завданням, яке передбачає формування відносин, особистісних смислів і цінностей життя та професійно-педагогічної діяльності. Проте все це стає можливим тоді, коли людина володіє елементами особистісної свободи. На відміну від неї для несвободної людини, як зазначає академік І.А.Зязюн, – характерна вузисть й абстрактність мислення, прагнення відійти від поліваріантних рішень в бік одноваріантності. Вона відчуває себе некомфортно (отже, на рівні дезадаптації) в ситуаціях невизначеності, новизни [11, с.15].

Інноваційні технології, що все ширше застосовуються у навчально-виховному процесі якраз підтверджують цю думку. Адже значна кількість викладачів виявилася нездатною для сприймання, і тим більше, реалізації новітніх ідей. Проведені нами дослідження серед викладачів Львівської державної фінансової академії (ЛДФА), свідчать, що на питання про те, як часто ними запроваджуються сучасні педагогічні технології отримали відповіді: надзвичайно рідко – 38%; досить часто – 12%; іноді щось змінюється – 44%; не можу відповісти – 6%. Складність розв’язання цієї проблеми полягає в тому, що по-перше, час і кількість годин, які виділяється для підготовки викладачів є обмеженим, а вимоги до якості їх готовності працювати за інноваційними технологіями є досить високими.

По-друге, часто-густо труднощі виникають із-за стану тривоги, невпевненості в своїх силах. Адже потрапляючи в нові умови засвоєння інноваційних технологій, педагог переживає значну кількість труднощів, до яких йому важко адаптуватися й подолати їх. Йому приходится освоювати незнайомі для себе способи навчальної діяльності, включатись у невідому освітню ситуацію, знаходити нові шляхи розв’язання дидактичних проблем при застосуванні нової технології.

По-третє, існує група психолого-педагогічних труднощів, які пов’язані з установкою викладачів на традиційний стиль діяльності. Вони хотіли б, щоб кожна навчальна дія була чітко регламентованою, вважаючи, що їх завдання – керуватися

установкою на відтворення зразка. Творча ж діяльність “тут і тепер” вимагає додаткової підготовки.

Є й інші труднощі, які гальмують процес опанування викладачами новітніми технологіями (слабка матеріальна база, відсутність заохочень тощо). За таких умов викладачі слабо адаптовані до потреб сучасного навчально-виховного процесу, оскільки виявляють низький рівень педагогічної компетентності. Зважаючи на те, що освітній процес – це форма соціальної взаємодії суб’єктів, яка виникає в процесі обміну соціокультурними нормами, особистісними й індивідуальними знаннями, смислами й еволюційно-ціннісним досвідом, то на рівень адаптації студентської молоді значний вплив має поведінка викладача. З культурологічних позицій поведінка викладача розуміється як досягнення відповідності нормам моралі, які регулюють відносини учасників освітнього процесу. При поведінковому підході освітній процес вивчається через поведінку, в якому педагог виступає як суб’єкт пізнання діяльності й спілкування.

Викладач своєю діяльністю, поведінкою може або позитивно впливати на адаптаційні процеси студентської молоді, або, навпаки, утворювати на їх шляху серйозні бар’єри. Позитивний вплив викладача на студентів сприяє не лише розвиткові їх інтелектуальних можливостей, творчій самореалізації, але й розвою емоційно-почуттєвої, вольової сфер.

На нашу думку, особливо важливим елементом поведінки викладача є етичний компонент. Саме він забезпечує дотримання норм професійної етики. Без моральних почуттів немає і не може бути ні моральних переконань, ні моральної свідомості, ні моральних відносин.

Вибудовуючи свою поведінку, своє ставлення до студентської молоді, викладач має тримати в полі зору її інтелектуально-етичні ідеали. Вони, як свідчить практика, змінюються не лише у позитивному, але негативному вимірах. Значна частина студентської молоді не шукає ідеалів у художній літературі. Так, лідером у рейтингу художніх жанрів студентів ЛДФА є любовні романи – 47%, далі йдуть детективи та пригоди – 31%, історичні романи – 18,8%, фантастика – 18,6%, поезія – 14,6%. Серед іншого були названі також жахи та анекдоти. Можна простежити тенденцію зниження інтересу до любовних романів від першого до п’ятого курсів (відповідно – 63% та 36%).

Подібні результати отримано в ході дослідження, яке проводили у 2003 р. у Кіровограді: 44% опитаних віддають перевагу пригодницькій літературі, 33% – любовним романам, 32% – фантастиці і 22% – детективам.

Хотілось би думати, що два інтелектуально-етичні ідеали повинні приваблювати сучасних студентів: християнський і світсько-інтелігентський. Проте проведені дослідження засвідчили, що ставлення молоді до релігії і церкви не є таким, як би бажалося: справді вірую, дотримуюсь християнських обрядів, не уявляю життя без церкви – 10%; у церкві буваю рідко, обрядів не дотримуюся, оскільки вважаю, що Бог в душі, а не в церкві – 65%; не визначив свого ставлення до релігії і церкви – 15%; атеїст, не відчуваю релігійної потреби – 10% [15, с.65]. Ці дані свідчать, що образи Христа й християнських подвижників не сприймаються в якості зразків. Більш привабливим орієнтиром став образ інтелігента. Так, 65% виходців із інтелігентських сімей хочуть бути інтелігентами і лише 5% не бажають цього. Із виходців із неінтелігентських сімей 23% бажають бути інтелігентами, а 75 – ні.

Таким чином, частка молодих людей, що заперечують інтелігентський ідеал за тих чи інших міркувань, всього становить 12%.

Викладене наводить на думку, що викладач повинен вивчати ідеали студентської молоді для того, щоб допомогти їх реалізації, або ж корекції, і тим самим запобігти дезадапційним процесам, які характерні для людей, що не мають ідеалів, втрачають сенс буття. З іншого боку, якщо студент не може адаптуватися до зразків поведінки та вимог викладача, то порушується процес його соціалізації взагалі, а поведінка студента стає соціально дезадаптованою. Особливо це стосується осіб, для яких характерним є низький рівень розвитку моральних уявлень та соціально-схвалюваних навичок поведінки. Засвоївши негативні стереотипи стосунків у батьківській сім'ї (відсутність емпатії, довір'я, взаємоповаги, емоційної підготовки, почуття захищеності тощо), студент неусвідомлено переносить їх на спілкування з однокурсниками, що призводить до непорозуміння з боку останніх, вони уникають спілкування з ним, або піддають глузуванню, нехтуванню. У цьому випадку педагог має володіти технікою психокорекції й застосовувати її з метою полегшення процесу адаптаційної студента у зоні його найближчого оточення. Крім того, викладачеві слід уникати ситуацій, які б провокували негативну поведінку студента, створювали б умови для вияву конфлікту. У цьому випадку саме педагог мусить переглянути свою поведінку.

Вихованість, виховання й адаптація. Процеси адаптації студентської молоді значною мірою залежить від вихованості й системи виховання. Вихованість особистості – це результат виховання. До визначальних характеристик вихованості вчені відносять: високий рівень усвідомлення особистістю загальнолюдських цінностей, інтелегентність, колективізм, креативізм, почуття гідності, самостійність і свобода в судженнях, прийняття рішень стосовно здійснення вчинку, відповідальність тощо.

Система виховання як психолого-педагогічний і соціально-культурний феномен має складну структуру. Її основними компонентами є: а) висхідна концепція, тобто сукупність ідей, діяльність, що забезпечує їх реалізацію; б) суб'єкти діяльності, що її організують і беруть у ній активну участь; в) середовище, що освоєне суб'єктами; г) управління, яке сприяє інтеграції всіх компонентів в єдину цілісність; д) інноваційний лад розвитку. Жодна система виховання не може продуктивно працювати без певної уніфікації, стандартизації поведінки людей, без відтворення ситуацій, що повторюються, без єдності думки і дій її суб'єктів. Головним критерієм ефективності розвитку гуманістичної системи виховання є саморозвиток особистості [3, с.124–180].

У цьому контексті, розвиток молоді особистості, її адаптованість до навчання й системи виховання, залежить від рівня вихованості з яким вона прийшла у ВНЗ зі школи, а головне – із сім'ї. Практика й проведені наукові дослідження свідчать, що в останні роки інститут сім'ї зазнав значних втрат. Це пов'язано не лише із станом безробіття, еміграції, але й загальним упадком моральності, зростанням бездуховності. Про цей бік проблеми С. Русова ще наприкінці 20-х років ХХ століття писала: “Тепер, коли родина далеко менше плакає свою дитину, коли господарські (економічні) умови життя гонять батьків геть із своєї хати на фабрику, в контору, скрізь, де вони можуть найти заробіток, дитина або виростає на вулиці без усякого виховання, або йде в школу, і школа, починаючи з дитячого садка, мусить заступити дитині родину. Це значно ускладнює завдання школи, але разом з тим дає їй велику вартість: їй родина, громадянство доручають своїх дітей не на саме навчання, а на суцільну підготовку до життя. Із сучасної школи має вийти молодь не лише з умом, повним загальнонаукового знання, не лише морально піднесена в розумінні своїх

обов'язків, як в особистому, так і громадському житті, але й певною професійною вмілістю” [17, с.154–155].

Нині ця проблема є настільки серйозною, що нею змушена займатися організація об'єднаних Націй. Про це свідчить концепція основних документів ООН, прийнятих у зв'язку з проведенням Міжнародного року сім'ї і святкування його 10-річчя (2005 рік). На виховний потенціал української сім'ї здійснює негативний вплив суперечливість соціально-економічного розвитку, його розбалансованість, значні масштаби соціального розташування, втрата багатьох моральних орієнтирів і цінностей. Все це призводить до того, що кількість розлучень наблизилось до кількості шлюбів. У таких сім'ях, як правило, панує жорстокість, брутальність спілкування, і дитині важко, часто неможливо адаптуватися навіть у родинному середовищі. Минає час і молода людина приходить з надломленою психікою у вищий навчальний заклад де є своя субкультура, відносини і т. ін. Зрозуміло, що такій людині особливо складно адаптуватися у цьому середовищі.

Польська вчена І. Вільш, яка тривалий час досліджує вплив середовища на адаптацію особистості, робить висновок про те, що середовище позитивно впливає на адаптацію тоді, коли існує відповідність усіх сталих рис особистості (перетворювальність, відтворювальність, талант, толерантність, емісійність) та змінних рис до вимог конкретної професії. Водночас, до ситуацій, що створюються професійним середовищем, коли людина не може адаптуватися через свої сталі індивідуальні риси у сфері інтелектуальних функцій вона відносить такі, які:

- людині з великою перетворювальністю обмежують перетворення великої кількості інформації;
 - змушують людину з малою перетворювальністю до перетворення надто великої для неї кількості інформації;
 - роблять неможливим для людини з великою відтворювальністю швидке відтворення інформації;
 - змушує людину з малою відтворювальністю до надто швидкого для неї відтворення інформації;
 - роблять неможливим для людини виконання роботи, відповідної її таланту.
- Крім того, це ситуації, коли:
- людину з великої перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з малою перетворювальністю;
 - людину з малою перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з великою перетворювальністю;
 - людину з великою перетворювальністю змушують до співпраці з малою відтворювальністю;
 - людину з малою перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з великою відтворювальністю;
 - людину, обдаровану в певній галузі, змушують до співпраці з людиною, яка не обдарована талантом у даній галузі;
 - людина, яка не має таланту в певній галузі, змушують до співпраці з людиною, яка обдарована талантом у даній галузі або в цілковито іншій.

До ситуацій, створюваних професійним середовищем, коли людина не може пристосуватися через свою емісійність, яка є найважливішою в галузі міжособистісних стосунків, вчена зараховує ті, які:

- роблять для людини неможливим для людини з великою позитивною емісійністю неприховане вираження власних почуттів і уявлень, змушують до послуху, працьовитості, дисциплінованості, систематичності, виконання ролей

виконавця, організатора і людини, наділеної владою;

- роблять неможливим для людини із середньою емісійністю привертати до себе увагу оточення, а також коли її змушують до реалізації організаційних завдань та застосування влади;

- робить неможливим для людини з нульовою емісійністю дотримуватись правил, порядку та виконувати обов'язки, а також коли її змушують до порушення загальноприйнятих правил чи виконання ролі творця або інтерпретатора творчості;

- роблять неможливим, для людини із середньою від'ємною емісійністю організувати корисну діяльність, а також коли її змушують виконувати роль творця та інтерпретатора творчості;

- роблять неможливим для людини з великою від'ємною емісійністю організувати корисну діяльність, а також, коли її змушують виконувати роль творця та інтерпретатора творчості;

- роблять для людини з великою від'ємною емісійністю застосовувати владу, вільно приймати рішення та володіти необмеженою силою в соціальному середовищі, яке її оточує, а також, коли її змушують до виконання ролі творця, інтерпретатора творчості та ролі виконавця [6, с.28–29]. Виховні можливості вищого навчального закладу є досить потужними, але не завжди вирішальними, оскільки молода людина перебуває не лише в його середовищі (воно також значною мірою є zdeформованим: хабарництво, зверхність ставлення викладачів до студентів, некомпетентність), але й у широкому соціальному середовищі, яке відчужене від інтересів, потреб особистості.

Із самого початку, наприклад, університет розглядався як вогнище національного виховання (В. Гумбольдт, М. Пирогов, В. Каразін, М. Максимович, М. Ломоносов, Ф. Шеллінг, Ф. Шлейермахер). Класики “ідеї університету” вважали, що в ньому зосереджена моральна культура нації. Нині сама “ідея університету” значною мірою здевальвована. Навіть університети, які мають назву національних, за своїм змістом діяльності далеко йому не відповідають. Виникає питання, на яких підставах класичний університет визнано “вогнищем національного виховання”? Досліджуючи історію розвитку “ідеї університету”, Ю. Хабермас відповідає на це питання таким чином: духовне виховання особистості досягається завдяки “тоталітарній силі науці”, її “культуротворчої сили”, в якій віддзеркалюється у концентрованому вигляді вся “світожиттєва реальність” в її цілісності [18, с.11].

Отже, уявлення про те, що наука має потужний духовно-моральний потенціал, оскільки дає імпульс для розвитку розуму (а в ньому закладена висока моральна сила), призводить до висновку про необхідність високої наукової компетентності викладача. Чим вищий рівень цієї компетентності, тим більше у нього можливостей залучати студентську молодь до самостійних наукових досліджень. А це і є одним із справжніх чинників адаптаційного процесу студентства. Інша річ, що далеко не всі керівники ВНЗ розуміють це, і не сприяють розвиткові науки, а іноді просто гальмують її. Є такі керівники, які вважають наукову діяльність викладача і студента їх особистою справою. Таким підходом вони перешкоджають активній адаптації студентської молоді.

Дещо заперечуючи думку про те, що розум виховується засобами науки американський економіст і соціолог Т. Верлен вважав, що вища освіта повинна сприяти більш легкому пристосуванню до сучасної економічної ситуації. Університет, відповідно його теорії, повинен вбудовуватися в соціально-економічну структуру суспільства і виховувати особистість, здатну адаптуватися у сучасній соціальній системі. Розвиваючи цю думку, іспанський філософ, професор вищої

педагогічної школи в Мадриді Хосе Ортега-і-Гассет ставить питання таким чином: адаптація студента до навчально-виховного процесу є неодмінною умовою виховання професіоналів у стінах університету. Професіонал – це не просто людина, яка має високі фахові знання; це культурна людина, яка осмислила своє професійне й життєве призначення.

Адаптація й творчість. Варто зазначити, що викладач не завжди реалізує свій творчий потенціал. Тут мають місце, як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Однією із суб'єктивних причин є та, що викладач слабо знає наявність власне особистісних прихованих резервів. Зазначимо, що творчий потенціал особистості педагога – це багатогранна і динамічна характеристика, яка включає принаймні три найбільш сутнісні компоненти: ціннісний, когнітивний, діяльнісний. У зміст кожного із названих компонентів входять специфічні, притаманні саме педагогічній професії риси.

Ціннісний компонент викладача взаємопов'язаний із його світоглядною позицією, особистісним пріоритетом. Він віддзеркалює визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих особистостей в якості орієнтирів в долі і в професії, у багатьох інших питаннях аксіологічного характеру.

Педагогові, діяльність якого за визначенням і покликанням є творчою необхідно усвідомити ціннісну природу самої творчості. Вона полягає передусім у можливості опису з позицій творчості всіх трьох проектів картини світу (минуле, сучасне, майбутнє), їх співставлення, переходу із одного стану в інший, багатомірності неоднозначності видимих і прихованих причинно-наслідкових зв'язків. Через призму творчості ми яскравіше бачимо й відчуваємо всю складність смислового насичення часового простору.

Реалізація творчого потенціалу викладача – це завжди творчий акт. Цікавою у цьому аспекті є думка М. Бердяєва, згідно з якою творчий акт не ослаблює людину, але підносить її, дає нові сили: “Творчість не є переходом могутності того, хто творить в інший стан і тим ослаблює попередній стан – творчість існуючої [2, с.355]. В іншому місці філософ стверджує, що без творчого акта неможливим би був розвиток особистості і цілого світу. Творчий акт людини є постійною змінною, динамічною сутністю, у процесі якого вона здобуває нові цінності.

Когнітивний компонент творчого потенціалу викладача виявляється передусім у визнанні вирішальної ролі знань на поведінку суб'єкта навчання. Центральним тут постає питання про, те, наскільки організація знання впливає на творчість особистості, можливості її адаптування в середовищі і характер діяльності.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу викладача розкривається через його активне ставлення до навколишнього світу, навчально-виховного процесу, змістом якого є доцільна зміна і перетворення їх на основі освоєння та розвитку існуючої в певних конкретно-історичних умовах культури, науки освіти.

Як свідчать теоретичні дослідження з проблем оволодіння викладачами педагогічною діяльністю, це відбувається на декількох рівнях: від репродуктивного до творчого, новаторського, причому лише вищі рівні є адекватними сучасним вимогам до педагогічної діяльності. Згідно з даними О. Виговської, яка дослідила рівні та стилі педагогічної діяльності, типологію вчителів, що зумовлені основною їх функцією серед учителів України виявлено, що “контролери” і “спостерігачі” складають 21,4%, діячі – 27,6%, “вихователі” – 16,1% “творці” – 13,5% [5, с.380].

Нині час вимагає розумного поєднання традиційної системи навчання з особистісно адаптованою технологією. Досліджуючи цей взаємозв'язок Г. Анохіна

намагається сформулювати відмінність особистісно адаптованої технології від традиційної. На думку вченої відмінність полягає в тому, що:

- головна мета заняття (озброєння знаннями, вміннями, навичками) – це лише побічний продукт вчення. Процес пізнання є набагато важливішим ЗУНІВ, що засвоєні учнями, студентами під час навчання, це засіб саморозвитку особистості. Спільна праця на заняттях і під час поза навчальної діяльності спонукає до відкриття нового знання, до самостійної пошукової діяльності;

- реалізується суб'єктивність того, хто навчається: можливість вибору шляхів і способів пізнання, розв'язання задач відповідно до індивідуального стилю мислення; дотримується закон таких занять: “роби все самостійно, виходячи із своїх здібностей, інтересів й особистого досвіду, й коректуй сам себе”;

- забезпечується участь студента в розв'язанні проблемних ситуацій, коли аналізуються і долаються перепони, труднощі, враховується життєвий досвід;

- відбувається співпраця викладача й студента, коли викладач разом зі студентами проектує діяльність тих, хто навчається;

- творча пошукова діяльність здійснюється в малих групах, її результати пропонується обговорити всій групі, щоби викликати у студентів почуття власної значущості й повагу до їх гідності;

- відсутність оцінювання і зняття низьких самооцінок створюють спокійну робочу атмосферу, викликаючи у студента не лише бажання навчатися, але й розуміння того, що навчатися необхідно, що учіння не лише задоволення, але й нелегка праця [1, с.70–71].

Адаптація й самодіяльність. Розвиток особистості, його адаптація до навчально-виховного процесу відбувається не інакше, як у процесі самостійного пошуку раціональних методів учіння. Сходження до нового знання перетворює учіння студента в його власний досвід. Відповідно до цього, зазначає М. Солдатенко, основні завдання, які визначають навчальну діяльність студентів, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, оволодіння засобами недирективного впливу на їх особистісний розвиток. У такому контексті особливе місце в розвивальному методі посідає навчання самоорганізації. Кожний студент вибирає для себе освітнє завдання чи проект, партнерів для його реалізації, вирішує, буде він працювати один чи ввійде в групу. Основним принципом такого учіння є визначення людини як центрального суб'єкта, що інтегрує й організовує свій процес навчання [16, с.57]. Це означає, що нині важливо встановити дидактичні закономірності становлення суб'єктної індивідуальної діяльності учіння, представити її мовою й поняттями дидактики і технологій навчання. Необхідність розробки специфічних дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння зумовлені тим, що загально-навчальні принципи в силу своєї широкої загальності лише в загальному й цілому торкаються цього аспекту навчання. Вони відносяться до індивідуальної діяльності, у той час як суб'єктивність учіння характеризується неоднозначністю й багатогранністю. У самостійній діяльності учіння віддзеркалюється структура мисленнєвого процесу, в якому шляхом висунення гіпотез й установлення критеріїв оцінки їх коректності конструюється крок за кроком первісно невідомий результат пошуку, спрямований на вирішення проблеми, що міститься в задачі, на видобуття тієї інформації, яка в задачі є відсутньою.

До числа найважливіших дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння передусім слід віднести сходження до нового знання, керуючись

яким, студент розкриває внутрішню логіку свого учіння, спирається на засвоєні раніше знання і предметну діяльність, на досвід попереднього навчання.

Реалізація цього принципу дозволяє студентові ефективно діяти без стороннього керівництва й допомоги. На думку відомого дослідника цієї проблеми В. Козакова, "... значення рівня сформованості самостійності студентів для навчання важко переоцінити, оскільки саме самостійність є основою:

а) активності – посиленого діяльного стану людини, що здатна сама прийняти рішення щодо дій і сама буде домагатися їх виконання;

б) ініціативності – здатності людини до планування самостійних дій;

в) творчості, яка базується на здатності самому визначати межу, потреби особистого саморозвитку, умінні самостійно вчитися;

г) наполегливості – потяг до незалежності;

д) радикалізму, в основі якого бажання все аналізувати самому, бажання все розуміти самому;

е) самодостатності – здатності особистості до саморозвитку. Та якщо серед студентів лише п'ята частина особистостей із такою рисою, як самостійність, то ефективність активних способів навчання, з огляду на означене, стає проблематичною" [12, с.15]. Як свідчать дослідження психологів, у процесі самостійної діяльності студентів знижується поріг уразливості, тривожності, страху. Натомість формується почуття впевненості, зникає "комплекс неповноцінності", набувається стан душевної рівноваги, комфорту. Це й означає, що у таких студентів процес адаптації відбувся без травмування психіки.

Сутнісним дидактичним принципом індивідуального учіння студента є рефлексивність. Рефлексія – це роздуми про знання із наявністю сумнівів, невизначеності, коли необхідно проаналізувати й уточнити висхідні позиції, розчленування знання на складові, усвідомити роль кожного елемента. Рефлексія – це не просто актуалізація певних знань, а широке охоплення предметної ситуації й умов задачі, при якій цілісно постає вся картина явища, величини, що його характеризують, методи розрахунку тощо.

Наступним дидактичним принципом індивідуального учіння є інтелектуальна активність студента, головною ознакою якої О. Леонтьєв вважав двофазову діяльність, коли пізнавальна самостійність піднімається до рівня переходу об'єкта, що пізнається із відомої, засвоєної системи зв'язків в іншу сукупність відносин і на цій основі виявляється та, яка раніше не враховувалася, ніби приховані властивості. Інтелектуальна активність виявляється в уміннях розв'язувати одну й ту саму задачу багатьма способами, знаходити аналогії, встановлювати зв'язки й асоціації, виявляти незалежність мислення. Принцип інтелектуальної активності не впливає безпосередньо із дидактичного принципу активності студентів у навчанні. Він стосується, прихованого і головного аспекту навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Здійснення самостійної діяльності уміння є неможливим без саморегуляції й самоконтролю за її процесом з боку того, хто навчається.

У найбільш розвиненому вигляді самостійна діяльність учіння здійснюється в формі прогнозування результату пошуку. Кінцевий результат такої діяльності піддається самоперевірці й самоконтролю. Варто звернути увагу ще на один аспект цієї проблеми: самостійна діяльність суб'єкта учіння має бути природовідповідною, як такою, що відповідає здібностям, нахилам, реальним можливостям особистості.

Адаптація й відповідальність. Адаптація студентської молоді значною мірою залежить від усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Ще у недалекому минулому відповідальність за навчання майже повністю покладалася на викладача.

Такий стан речей у деяких ВНЗ панує й сьогодні. Вважаємо, що такий підхід є хибним. Студент ще в стінах закладу повинен усвідомити свою відповідальність не лише за навчання, але й майбутню діяльність. Тому важливо, щоб він умів не лише самостійно набувати знання із різних джерел, але й володів навичками працювати з інформацією; відбирати й конструювати необхідні способи пізнавальної діяльності, адекватні цілям і задачам учіння; застосовувати знання на практиці; взаємодіяти з викладачами. Отже, мета навчальної, пошукової, творчої діяльності студента – це: передбачуваний результат; предметна проекція майбутнього; суб'єктивний образ бажаного, який випереджував би віддзеркалення подій у його свідомості. Це означає, що суб'єкту учіння притаманною має бути перспективна морально-правова відповідальність. Під перспективним аспектом морально-правової відповідальності особистості розуміється високе усвідомлення сучасного і майбутнього розвитку нації і людства, цілеспрямованої, вільної діяльності людини [4, с.30].

Зацікавленість, самостійність, свідомість й активність тих, хто навчається значною мірою залежить від характеру й організованості їх діяльності, від форм і методів контролю, самоконтролю, а іноді взаємоконтролю, від їх ставлення до своїх результатів. І чим краще сконструйована і систематизована сукупність знань, які належить освоїти, тим в більшій степені студентам стають зрозумілими цілі навчання, тим краще і міцніше ці знання засвоюються, а уміння формуються.

Кардинальною проблемою підвищення ефективності результативності й відповідальності процесу становлення спеціаліста у ВНЗ, є ставлення до своєї майбутньої професії. Ставлення може бути позитивним і негативним, породжуватися активним станом одних якостей особистості (наприклад, почуття обов'язку, відповідальності) і пасивним – інших (наприклад, зацікавленість, потреба в цій діяльності); активністю одних блоків особистості (наприклад, творча діяльність) і пасивність тощо. Все це при одному й тому ж змісті діяльності студента зумовлює різну ступінь ефективності її впливу на процес адаптації, професійне ставлення й розвиток особистості, на формування у неї потреб і досвіду неперервної освіти.

Викладене дає можливість сформулювати такі висновки:

1. Проблема адаптації студентської молоді залишається бути актуальною, і як такою, що потребує подальшого дослідження.
2. Загальноцивілізаційні зміни, які охоплюють усі сфери життя і діяльності людини посилюють необхідність саме психолого-педагогічного підходу до питань студентської молоді у ВНЗ.
3. Психолого-педагогічна адаптація студентської молоді тісно взаємопов'язана із проблемами: якості освіти; інтелігенцією; вихованістю; творчістю; самодіяльністю, відповідальністю суб'єктів навчально-виховного процесу.
4. Для адаптованої особистості характерні такі риси: прагнення до демократичних пріоритетів, установка на визнання їх цінності, принциповість, гуманізм, чесність, почуття відповідальності й обов'язку, діалогічність, дисциплінованість, соціально-значущий й особистісно-смысловий характер інтересів і мотивів діяльності, самостійність, активність та ініціатива.

До подальшого дослідження окресленої проблеми відносимо: роль здібностей і мотивації учіння у їх взаємозв'язку із адаптацією студентської молоді; питання якісного управління процесами адаптації; обґрунтування технологій психолого-педагогічної корекції на різних курсах навчання тощо.

1. Анохина Г. М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 66–71.

2. Бердяев Н. А. Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества // За

ред. В. С. Степина. – М.: Изд-во “Правда”. – С. 254–534.

3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

4. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія, вид. 2. – Львів: ЛДФІ, 2002. – 232 с.

5. Виговська В. І. Дослідження творчого потенціалу сучасного вчителя: функціональна модель // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За заг. ред. Н.П.Ничкало. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2007. – С. 379–386.

6. Більш Іоланта. Детермінанти професійного, пристосування // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 21–32.

7. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: Монографія. – Хмельницький: ХТПА, 2007. – 473 с.

8. Дистервег А. О. Самосознание учителя // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Госучпедгиз, 1956. – С. 309–320.

9. Зайчук В. О. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. Київ. – 2007. – С. 22–29.

10. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 168–221.

11. Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За ред. Н.Г.Ничкало. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2007. – С. 14–24.

12. Козаков В. А. Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 7–20.

13. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – С. 7–16.

14. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник. – К.: ЗАТ “ВПІОЛ”, 2001. – 128 с.

15. Соколов А. В. Интеллектуально-этические идеалы современного студенчества // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 64–71.

16. Солдатенко М. Л. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 54–66.

17. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. – Частина 1. “Несторка української педагогічної літератури...” / Упорядники О.Джус, З.Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – С. 154–160.

18. Хабермас Ю. Идея университета. Процессом обучения // Вестник высшей школы). – 1994. – № 4. – С. 10–18.

The urgent problem of adaptation of contemporary students to the education in the conditions of general-civilized changes is grounded in the article. The author determines the main features of adapted personality: aspiration for democratic priorities, their values, social importance of interests and motives of activities, independence etc.

Key words: *the youth of students, pedagogical adaptation, universities of Ukraine.*